

ARTÍCULO ORIGINAL

# Percepciones del profesorado sobre el modelo de formación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

rmrodizq@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

**RESUMEN:** Esta investigación, que analiza el caso de Universidad Pablo de Olavide (UPO), está dirigida a conocer las percepciones del profesorado sobre el modelo de formación propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El enfoque metodológico ha sido cualitativo y la técnica de investigación utilizada para la recogida de datos fue la de los grupos de discusión, cuatro grupos en total. Los resultados más relevantes indican que los participantes valoran como positivo el modelo derivado del proceso de convergencia si bien, en términos generales, reconocen que aún existen muchas dimensiones que quedan por ajustar. Se sugieren posibles acciones para avanzar en la implantación de este interesante sistema de formación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior, Modelo de Formación, Docencia, Metodología, Datos Cualitativos, Grupos de Discusión

## Professors' perceptions of the training model in the European Higher Education Area. A case study

**ABSTRACT:** This research analyzes the case of Pablo de Olavide University on the mindsets of professors regarding the training model within the relatively new framework of the European Higher Education Area. A qualitative methodology, based on discussion groups, is used. Four focus groups were set up. The key results of the study indicate that participants value as positive the model proposed by the implementation of the convergence process, although generally recognized that there still are many dimensions to adjust. A number of possible actions are suggested in order to improve the implementation of this training system of higher education.

**KEY WORDS:** European Higher Education Area, Training Model, Teaching, Methodology, Qualitative Data, Group Discussion

---

Fecha de recepción 12/03/2013 · Fecha de aceptación  
21/10/2013  
Dirección de contacto:  
Rosa María Rodríguez Izquierdo  
Departamento de Educación y Psicología Social  
Universidad Pablo de Olavide  
Carretera de Utrera, km.1  
41013 SEVILLA

### 1. INTRODUCCIÓN

En este tiempo es habitual hablar de cambios. Como afirma Fullan (2002a: 76): *“el cambio es omnipresente e inexorable, imponiéndose sobre nosotros en cada*

*momento. Al mismo tiempo, el secreto del crecimiento y el desarrollo está en aprender a enfrentarnos con las fuerzas del cambio, sacando partido de las fuerzas positivas y paliando las negativas. El futuro del mundo es un futuro que aprende*". En Educación Superior estos cambios están enmarcados en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES). En este nivel hemos vivido muchas otras reformas pero, en general, todas ellas iban orientadas principalmente a aspectos organizativos y más concretamente a los planes de estudio. El EEES ha supuesto, al menos potencialmente, un reto sin precedentes en el modelo de enseñanza y aprendizaje que propone.

La construcción del EEES plantea retos muy importantes a la docencia universitaria, que han supuesto asumir metodologías basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la *empleabilidad* y la movilidad como cultura. Transformaciones sustanciales que han suscitado incertidumbres y resistencias en el profesorado. Como afirman Martínez y Viader (2008) uno de los aspectos que está generando más desencanto entre el profesorado –en especial preocupa el que genera entre el profesorado interesado en la mejora de la docencia– es el exceso de burocracia que está acompañando sin justificación entendible tanto al proceso de convergencia como a la lógica y deseable preocupación por la calidad en las universidades. Existe, por tanto, un notable interés por analizar los cambios que la implantación del EEES conlleva en general y muy especialmente en el modelo formativo que demanda importantes cambios en el papel del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, como afirma González y Raposo (2008), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) afecta tanto a profesores como a estudiantes. Esta concepción se basa en la carga de trabajo que el estudiante necesita para la consecución de los objetivos de un programa y supone una filosofía que comporta la ampliación y mayor concreción de objetivos, la descripción de tareas y de los modos de evaluación del estudiante, la incorporación de tutorías y de otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el espacio de aula.

Por tanto, estamos ante una orientación que determina un tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje-enseñanza más pertinentes (Biggs, 2005; Huber, 2008; Palomares, 2011). Este sistema reclama una adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la atención personalizada (Broc, 2011; Lobato e Ilvento 2013). Y en consecuencia, una concepción de la evaluación no meramente unida a lo presencial sino al total de las actividades realizadas por los estudiantes para lograr las competencias de aprendizaje (Zabalza, 2007, 2012; Sacristán, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2008; López, 2009; Palomares, 2011).

Junto con la adopción del ECTS, la otra gran novedad de las orientaciones educativas promovidas por el EEES ha sido la enseñanza por competencias que supone otra estrategia para hacer visible un cambio en profundidad en la concepción de la docencia universitaria (Corominas *et al.*, 2006; Zabalza, 2007; Cano, 2008; López, 2009; Palomares, 2011). Este modelo pasa de una actividad hasta ahora fundamentalmente centrada en el profesorado, a una concepción basada en el papel activo del alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje orientado hacia el desempeño profesional.

Este cambio de paradigma se sitúa en el contexto de la sociedad del conocimiento íntimamente ligada a la comprensión de la educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (*LLL-Long Life Learning*, Jarvis, 2008). En este escenario se pone de moda el conocido eslogan: *estudiar toda la vida para trabajar toda la vida*. Es decir, una formación donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente.

Las recientes investigaciones en el contexto del EEES insisten en que estas consideraciones previas exigen apostar por metodologías activas (Cano, 2009; Zabalza,

2011), por el aprendizaje autónomo del estudiante (Railton y Watson, 2005; Raposo y Sarceda, 2010), potenciar la competencia pedagógica (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), incorporar la innovación (Zabalza, 2008; Smith, 2011; Bautista, 2012) y desarrollar una evaluación formativa (Monereo, 2009; López, 2009), entre otras.

Así, por ejemplo, y entre otros a nivel pedagógico, pueden identificarse cambios que muestran: una creciente preocupación de las universidades en relación con la mejora de la calidad de su docencia, una decidida apuesta por la utilización de metodologías activas y por todos los sistemas que propicien el aprendizaje autónomo del alumnado y el desarrollo de competencias. Estos cambios y los factores que los generan están planteando nuevas cuestiones a los profesores que procuran darles respuesta.

Como señala Toffler (1985), las organizaciones complejas, como las universidades, cambian significativamente cuando se dan tres condiciones: presión externa importante, personas integrantes insatisfechas con el orden existente y una alternativa coherente presentada en un plan. Nos podemos preguntar si estas tres condiciones se dan en la actualidad y qué piensan los profesores involucrados en la implementación del modelo educativo en el que se sustenta el EEES.

## **2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

En el contexto español el proceso de convergencia europea es un tema al que se le ha dado prioridad y al que se han dedicado bastantes recursos. La creación del EEES ha merecido un importante impulso, a nivel político y académico, lo que ha contribuido a facilitar la transición a nivel administrativo. En nuestro país hace ya algunos años que comenzamos el proceso legislativo en la búsqueda de esa armonización europea (RD 1125/2003, de 5 de septiembre). Por tanto, contamos con unos marcos de referencia claros que facilitan la adaptación de las enseñanzas, aunque las condiciones previas del cambio han sido diversas en cada Universidad (MEC, 2006) y en consecuencia, la implantación se da de manera muy desigual.

Se trata de un proceso con múltiples planos (político, económico, ideológico, cultural y psicológico) que afectan a diferentes facetas desde el nivel administrativo hasta el nivel del aula. Siendo importantes los niveles normativos, organizativos o administrativos que acompañan la implantación del EEES, en este trabajo nos centraremos en los cambios en actitudes, valores y prácticas pedagógicas donde se reflejan en realidad la consecución de los objetivos propuestos por este proceso. Es decir, en este estudio se prima la perspectiva del cambio de cultura docente percibido por el profesorado frente a la política y administrativa.

Se consideró importante dar voz al profesorado y preguntarles sobre esta realidad por tres razones principalmente: en primer lugar, porque tal como nos indican Michavila (2005) y González y Raposo (2009) los profesores, junto con los estudiantes, son los principales actores en el sistema de convergencia; en segundo lugar y de acuerdo con Fullan (2002a) el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos; y por último, porque más allá del plano institucional, y transcurrido un tiempo desde el inicio de la adaptación que emanaba de la Declaración de Bolonia (1999), consideramos necesario acometer este estudio para disponer de datos empíricos sobre las opiniones del profesorado sobre los cambios propuestos en el modelo formativo.

En este proceso de cambios profundos como afirma Fullan (2002b) ni las estrategias arriba-abajo, ni las abajo-arriba funcionan por sí solas, sino que se requiere una combinación adecuada de ambas. Necesitamos una nueva mentalidad que permita convertir a los profesores en agentes activos, y no en víctimas, del cambio.

En el marco descrito deben situarse las investigaciones en las que venimos participando desde el proyecto de evaluación del EEES y prospectiva para su implementación en Andalucía, financiado por la Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Y actualmente

estamos investigando sobre los modelos formativos derivados de las directrices del EEES diez años después del comienzo de este proceso y ya en el marco de la implantación de los títulos de Grado.

Esta información es relevante de cara a detectar los puntos fuertes y débiles que motivan a los profesores al cambio que exige la Universidad y realizar un diagnóstico de la situación actual, así como para elaborar propuestas de mejora orientadas a las políticas de formación del profesorado universitario dentro de los programas actuales de innovación y renovación metodológica.

Concretamente tratamos de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la percepción del profesorado respecto a los cambios en el modelo educativo promovidos por el EEES?
- En concreto, ¿cuáles son sus percepciones en relación al aprendizaje autónomo, al modelo de formación centrado en el aprendizaje por competencias, al sistema de tutorías y a los modelos de evaluación derivados de la implantación del EEES?

### 3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Dado que el propósito del estudio es meramente exploratorio, se optó por un enfoque metodológico cualitativo (Van Manen, 2003; Yin, 2006) basado en el estudio de caso. Dado que para Stake (2010) el estudio de caso puede ser de una sola persona o de un grupo, el presentado aquí es de tipo instrumental y permite analizar el punto de vista, las opiniones e impresiones desde la perspectiva del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide que forma parte de los procesos de innovación derivados de las políticas del EEES.

Para ello, se planteó un diseño de evaluación participativo en el que interviene el profesorado implicado directamente en la puesta en marcha del cambio de modelo formativo propuesto en el EEES. En este sentido, la evaluación se ha realizado desde un enfoque descriptivo-interpretativo en el cual era básica la reconstrucción de procesos. La

parte descriptiva se obtiene a partir de las opiniones de los participantes, y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

Partimos del hecho de que cualquier metodología de investigación es válida si se aborda con la sistematización y el rigor adecuado tanto desde un planteamiento cuantitativo como cualitativo o mixto (Yin, 2006). Sostenemos, al igual que Van Manen (2003), que los estudios cualitativos posibilitan el conocimiento de la situación analizada desde su propia singularidad. La finalidad de la metodología utilizada no es la generalización de los resultados o conclusiones sino profundizar sobre un caso concreto y contribuir a la comprensión en profundidad de una situación o caso (Stake, 2005; Yin, 2006).

Nuestro estudio, no tiene la pretensión de ser representativo a escala estadística, ya que su función es sondear las valoraciones que hacen los profesores de la Universidad Pablo de Olavide respecto al modelo de formación propuesto por el EEES. Por tanto, hemos de entender los discursos de los participantes encuadrados en este contexto, y tal vez diferentes de los protagonistas en otras universidades con otras características específicas. Con todo, las presentadas pueden ser susceptibles de extrapolarse, ya que el estudio de casos aporta tópicos sustantivos de generalización analítica a otros contextos (Stake, 2005).

#### 3.1. Técnica de recogida de datos

Con la intención de dar cumplimiento a los objetivos mencionados utilizamos la técnica de los grupos de discusión. Esta estrategia tiene como propósito registrar cómo los participantes elaboran en grupo su realidad y su experiencia. En primer lugar, escogimos esta técnica por su utilidad para conocer y comprender en profundidad, actitudes, motivaciones y opiniones desde la perspectiva de los participantes (Suárez, 2005: 34); y en segundo lugar, por ser definida como conveniente para la obtención de información abierta, y, por ello, idónea para nuestro objetivo.

A continuación se especifican las

diferentes fases que se llevaron a cabo a la hora de determinar la composición de los grupos, el número y el tamaño de los mismos.

### 3.2. Fase de preparación

Para la configuración de los grupos se combinó el criterio de homogeneidad y heterogeneidad sugerido por Krueger (1991) que indica que cada grupo debe ser lo suficientemente homogéneo para evitar situaciones de inhibición, condicionamiento o prevalencia de opiniones y a la vez heterogéneo en relación a la representatividad del mayor número de variables diferenciadoras dentro de un mismo colectivo. Era por tanto necesario un número de participantes que permitiera la construcción de un discurso diverso y rico donde se produjera la confrontación de puntos de vista dispares de forma que las percepciones sobre el modelo de formación propuesto por el EEES fueran suficientemente discrepantes como para aportar diferentes puntos de vista. Al tiempo se quería garantizar que existiera la posibilidad de que los sujetos tuvieran opción de intervenir

durante un espacio de tiempo razonable para manifestar sus respectivas opiniones y así lograr los objetivos del estudio, por lo que se decidió que los grupos estuvieran formados por un mínimo de 7 y un máximo de 10 personas.

Partiendo de lo anterior los sujetos fueron seleccionados teniendo en cuenta el género, los años de experiencia docente, la categoría profesional y la pertenencia a diferentes campos científicos y departamentos.

Finalmente, aplicando los criterios descritos, quedaron configurados cuatro grupos de discusión. En total, la muestra estuvo constituida por 38 profesores (24 mujeres y 14 hombres). De los cuales, 7 eran titulares, 9 contratados doctores, 11 ayudantes doctores, 6 ayudantes y 5 asociados. Pertenecían a diferentes Facultades: 7 de Ciencias Sociales, 9 de Empresariales, 7 de Traducción e Interpretación, 5 de Ciencias Experimentales, 5 de Ciencias del Deporte y 5 de Derecho. En cuanto a los años de experiencia oscilaban entre los 2 y los 23 años. Las particularidades de los grupos quedan recogidas en la Tabla 1.

GRUPO	CENTRO/ DEPARTAMENTO	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	CATEGORÍA ACADÉMICA	SEXO	TAMAÑO
G1	Mixto	Mixtos	Mixtos	7 mujeres 3 hombres	10
G2	Mixto	Mixtos	Mixtos	5 mujeres 4 hombres	9
G3	Mixto	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 4 hombres	10
G4	Mixto	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 3 hombres	9

Tabla 1. Grupos de discusión

### 3.3. Fase de desarrollo

Una vez determinadas las características de los participantes de cada grupo y el tamaño de éstos, se procedió a contactar con los participantes para que accedieran a tomar parte

en la discusión. Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005) para la selección de los participantes era importante la aceptación voluntaria por parte del profesorado para participar en el estudio.

La forma de contacto fue a través de un correo aleatorio a dos representantes de cada uno de los departamentos. En previsión de posibles ausencias les solicitamos confirmación de la participación para asegurar su asistencia al grupo. En esa primera invitación dimos una somera idea del tema específico que se iba a tratar. Tan sólo revelamos el área temática general y no utilizamos en ningún momento el término “grupos de discusión”. En lugar de ello, les invitábamos a “intercambiar opiniones”, transmitiendo la idea de una discusión informal, aunque conocían que el propósito era una investigación sobre los cambios en el modelo formativo tras la implantación del EEES. La duración de cada grupo fue de una hora y media aproximadamente. La fase de recogida de datos se prolongó desde noviembre de 2011 hasta mayo de 2012.

Para la discusión se elaboró un protocolo de cuestiones generales que se centraron en el análisis de los siguientes bloques temáticos:

- 1) Cambios percibidos en el modelo de formación derivados de la implantación del EEES.
- 2) Aprendizaje autónomo.
- 3) Aprendizaje por competencias.
- 4) Sistema de tutorías.
- 5) Métodos de evaluación.

Cada uno de estos grandes ámbitos fue dividido en preguntas más concretas para enfocar mejor la discusión.

En cuanto al papel de la moderadora en las sesiones se opta por la mínima participación en la discusión, limitándose a centrar el tema, presentar el procedimiento y delimitar el tiempo. Se formula una pregunta inicial abierta y se permite al grupo debatirla libremente. Cuando la discusión decae, la moderadora interviene formulando una nueva pregunta y así sucesivamente.

El discurso de los participantes fue registrado en audio contando con la autorización de los implicados y posteriormente transcritos literalmente.

### 3.4. Fase analítica

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de los estudios cualitativos es el proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994) de manera sistemática y rigurosa. Para salvaguardar el rigor metodológico, el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el que se realizó el análisis de contenido (Bardín, 1986; Krippendorff, 2002), por medio del cual se clasificó la información obtenida siguiendo un sistema de categorías. Las categorías que se elaboraron a partir de dicho procedimiento fueron las mismas que las utilizadas en el guión de preguntas.

Para avalar la fiabilidad y la consistencia interna de los resultados, el proceso de asignación de categorías fue validado por dos investigadoras siguiendo el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (McMillan y Schumacher, 2005) lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento, de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que las codificadoras coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

A continuación, en la Tabla 2 aparecen las categorías y los códigos asignados.

CATEGORÍA	CÓDIGO
Cambios percibidos	CP
Aprendizaje autónomo	AA
Aprendizaje por competencias	AC
Sistema de tutorías	ST
Métodos de evaluación	ME

Tabla 2. Sistema de categorías

El programa informático *QSR N-Vivo 10* sirvió como herramienta para agilizar las operaciones que comporta la segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas, atendiendo a los criterios de solidez y coherencia interna de metodología cualitativa necesarios en este tipo de investigación (Sandín, 2003).

#### 4. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados en función de las categorías utilizadas en el análisis de contenido. Para superar la disyuntiva cualitativo-cuantitativo se recurre a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo (Goetz y

LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994). En definitiva, cuando identificamos un tópico o categoría estamos aislando algo que ocurre un número de veces. En nuestro caso este tratamiento cuantitativo de los datos cualitativos se da únicamente en el recuento de frecuencias (se denotarán en las tablas sucesivas con la inicial *f*) y de porcentajes de las distintas categorías para revelar la cantidad de manifestaciones de los participantes. Por tanto, la identificación de la frecuencia y porcentaje permite conocer el nivel de repeticiones de las categorías aunque con ello no tratamos de enfatizar la faceta cuantitativa. Las frecuencias positivas se refieren al discurso positivo sobre esa categoría, mientras que las frecuencias negativas indican la problemática relacionada con esa categoría.

Los resultados de tipo cualitativo se abordan de manera narrativa con descripciones de los aspectos más significativos donde realizamos el análisis de las categorías. El sistema utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones fue el siguiente: G.1. para el grupo de discusión número uno y G.2. para el número dos, y así sucesivamente.

En la Tabla 3 se reflejan los resultados de análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos y las frecuencias de apariciones de cada una de ellas y su representación en porcentajes.

En términos generales, en el análisis cuantitativo se aprecian valores más elevados de frecuencias positivas que negativas en la mayoría de las categorías excepto en la relativa al aprendizaje por competencias si bien tampoco es una diferencia muy significativa. De un total de 1.243 unidades de texto, 681 son frecuencias positivas y 562 son negativas. De lo cual puede inferirse inicialmente que el profesorado, a pesar de las dificultades encontradas en el proceso, tiene una opinión más positiva que negativa en referencia a los cambios de modelo docente que conlleva la implantación del EEES. Subrayar que además de estar bastante equilibradas las menciones positivas y negativas, todas las categorías obtienen un peso muy similar en frecuencias no destacando ninguna en particular por encima de las demás.

CÓDIGO	f+	f-	Total (+ -)	%
CP	153	107	260	24,68
AA	150	92	242	17,27
AC	108	133	241	16,87
ST	144	108	252	21,39
ME	126	122	248	19,75
<b>TOTAL</b>	681	562	1243	100

Tabla 3. Frecuencias positivas y negativas, totales y porcentajes por categorías

#### 4.1. Cambios percibidos

El profesorado entiende que el cambio de modelo docente es una cuestión a largo plazo, que supone modificar el papel que ha

desempeñado tradicionalmente, subrayando que se trata de un proceso:

*“Los cambios han sido muy significativos en todos los aspectos de la docencia y de la evaluación. Este modelo de formación exige un cambio de mentalidad del profesorado. Esto comporta un cambio de la cultura docente y del método tradicional en el que se desarrollaba la enseñanza. Los profesores venimos de otro modelo y ahora pasas a un segundo plano como guía. Pero no podemos pensar que vamos a cambiar un modelo que tiene más de 500 años de la noche a la mañana. Seguimos con la escolástica de yo doy la materia. Esto es un cambio histórico y los cambios históricos no pasan de hoy para mañana. Eso es falso y quien lo crea peca de ingenuidad absoluta. Lo que procede es decir, vamos a ir haciendo pequeños ensayos, que van uniéndose a otros que van a producir un cambio radical” (G.1.)*

Los participantes entienden que el nuevo modelo exige pasar de una función prácticamente directiva a otra como facilitador del aprendizaje activo del alumnado y reconocen la dificultad de esta transición a un sistema formativo que requiere más actividad por parte del alumnado.

*“No debemos perder de vista que venimos de un sistema más transmisivo, menos activo y ahora el profesor tiene que*

*pasar a ser facilitador... Es muy duro porque los profesores tenemos una cierta porción de vanidad y estamos delante de un público y queremos dar nuestros conocimientos. Tenemos que pasar a segundo plano, ser guía del aprendizaje, no protagonistas” (G.4.)*

El análisis cualitativo de los discursos revela que entre los aspectos problemáticos detectados por el profesorado uno de los más subrayados es la falta de formación.

*“La manera de transmitir ahora es diferente. Todo es más aplicativo pero es muy difícil. Lo mismo pasa con el papel de las tutorías, el trabajo por competencias y en general el nuevo sistema de créditos basado en todo el trabajo que realiza el estudiante. Pese a que en esta universidad se ofrece mucha formación, creo que falta mucha formación docente para poder dar clase de una forma nueva” (G.2.)*

Aunque existe un determinado tipo de profesorado que hace una llamada de atención con respecto a la formación. O, al menos, con respecto a un determinado tipo de formación. Se manifiesta del siguiente modo:

*“Podemos caer en la angustia de la formación y al final terminamos convirtiéndonos en alumnos. Es decir, somos bulímicos en el sentido de que nos lo tragamos todo, nos atragantamos, lo vomitamos y se nos olvida. Pero no, el cambio de modelo formativo es un proceso. La formación es esencial pero no aprendes hasta que lo pones en práctica, lo reflexiones y lo haces tuyo” (G.4.)*

Asimismo algunos profesores expresan la tensión y la presión que les supone tener que prepararse para asumir este reto, equilibrar la función docente con la investigadora y las tareas burocráticas que conlleva:

*“Ahora resulta que la enseñanza tiene mucha más importancia que antes pero como profesora tengo más que suficiente con preparar mis clases, impartirlas de la mejor manera posible y punto. Porque tengo que investigar y en el caso de que tengas un cargo de gestión, ocuparte de ello. Como para encima especializarme, como se está fomentando ahora a través de todos los sistemas de evaluación y acreditación y saber técnicas de enseñar a aprender, formarme yo y encima publicar sobre esto. Yo no tengo tiempo para acudir a cursos sobre esto ni para publicar sobre esto. Me parece imposible. Nos están pidiendo demasiado. Yo me niego” (G.2.)*

*“Son demasiadas las implicaciones de este nuevo modelo de enseñanza. Hay días que te sientas y dices a ver ¿qué hago hoy de toda la lista que tengo? Me parece que eso es un esfuerzo tremendo. No es posible que se nos exija tantos cambios y nos llenen de papeles y guías cada vez más complicadas de hacer. Los programas de antes eran mucho más sencillos. Ahora no, ahora tienes que detallar todo al milímetro” (G.3.)*

#### **4.2. Aprendizaje autónomo**

El discurso refleja que el profesorado ha comprendido que el sistema de créditos ECTS demanda un modo distinto de enfocar el trabajo del estudiante.

*“Hemos cambiado nuestra manera de dar clase y de evaluar. Hemos pensado que hacía falta fragmentar el trabajo del alumno para que siga una escala, no sólo los exámenes. Ahora ellos van haciendo trabajos parciales, se les encarga que lean para preparar las clases y, por supuesto, para asistir a los seminarios. Pero esto somos un grupo. Muchos otros compañeros pasan aún de todo esto” (G.2.)*

Para hacer posibles estos cambios comentan la necesidad de que los estudiantes también modifiquen sus actitudes en relación a este aspecto que implica un cambio significativo también para ellos.

*“El cambio ha dado más autonomía al alumno. Ahora el profesor tiene que motivar al alumno y éste tener más iniciativa propia. El alumno tiene que cambiar de chip y para ello nosotros tenemos que tener una actitud proactiva. El interés antes se daba por supuesto y, ahora, es algo que tiene que provocar el profesor. Este modelo formativo exige de nosotros un importante cambio cognitivo pero también por su parte” (G.1.)*

*“Tener más autonomía es buena o mala dependiendo de cada alumno y del interés de éste. El alumno que verdaderamente está al día sabe lo que tiene que hacer y tiene todas las instrucciones para desarrollar su proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. El que no tiene interés desde el principio se descuelga y esa actitud es la que tiene que cambiar en ellos” (G.2.)*

*“La actitud del alumno importa mucho porque si asumes que van a leer antes de ir a la clase y que puedes llegar a la clase pensando que lo ha leído, y si no lo leen te encuentras con el problema ¿qué haces? Dar marcha atrás. El tema se cae y te quedas chafado. Puedo adaptar mi docencia, mi forma de evaluación, pero si el alumno no responde... Estamos ahí en ese punto que es bastante clave ¿no?, buscando las estrategias para que el alumno haga por su parte lo que tiene que hacer” (G.4.)*

El principal problema se manifiesta en los cursos inferiores donde se percibe más que el alumnado viene con una inercia.

*“Tenemos un problema, mayor en los primeros cursos, pues tenemos unos estudiantes que vienen de un bachillerato basado en contenidos y es totalmente pasivo. Un desastre y hay un salto cuando llegan aquí. Es un déficit. Lo importante es cómo el alumno asume eso. Hay que buscar estrategias para que el alumno haga lo que se espera de él. Ellos se tienen que autogestionar el aprendizaje pero no saben” (G.3.)*

*“Hace falta mayor información en los institutos y más cursos de iniciación al trabajo universitario y en sus implicaciones. Algo ya se hace. Los resultados son muy positivos. Se necesita también formación para el profesorado” (G.1.)*

### 4.3. Aprendizaje por competencias

El profesorado manifiesta entender que el trabajo por competencias es algo que supera una materia concreta y exige coordinación docente.

*“Para evitar la sobrecarga y la saturación del alumnado resulta muy recomendable trabajar las competencias desde diferentes asignaturas. Es decir trabajarlas de forma transversal, al menos por cursos pero falta aún mucha coordinación docente” (G.1.)*

El análisis desveló que a pesar de la conciencia que tienen de este cambio en el modo de entender el aprendizaje por competencias son consientes de que no todo está conseguido:

*“No hay que dar todos los contenidos para formar bien a los alumnos. No pasa nada. Se les enseñan otras habilidades distintas. Aunque todavía este discurso está más en el diseño y en los papeles que en la práctica. Aún queda un largo camino por recorrer para que se trabajen las competencias de forma sistemática. Un cambio de estos se mueve en unas coordenadas históricas” (G.3.)*

A la vez que se sitúa de nuevo este cambio en un continuo como un proceso que no se consigue de manera instantánea, los implicados una vez más hacen referencia a la necesidad de una mayor formación tanto propia como de los estudiantes.

*“Hace falta formación porque hemos sido educados en un sistema escolástico. Si le pedimos al alumno que aprenda a aprender también nosotros tenemos que aprender a aplicar estas directrices emanadas del EEES. Si bien es cierto que hay una necesidad de aprendizaje y enseñanzas por competencias que no tiene por qué estar reñida con lo que el profesor ya desarrollaba antes de la convergencia” (G.2.)*

Destacar que algunos profesores comentan que las competencias ya se aplicaban y que lo único que ha cambiado es el nombre y ya se muestran seguros en este sistema de trabajo.

*“Falta comunicación entre las distintas experiencias... cualquiera no puede trabajar*

*por competencias sin tener idea de psicología y pedagogía. Creo que en la mayoría de los casos ya las venimos trabajando. El problema es que le han cambiado el nombre a lo que hacíamos” (G.3.)*

Por el contrario, algunos comentarios denotan cierta falta de seguridad y reclaman orientaciones más específicas en cuanto a la docencia por competencias.

*“Creo que las competencias y la relación que existe entre la docencia y la evaluación, nos debería venir en ocasiones mucho más dada. Debería haber unas directrices que orienten cómo evaluar e impartir docencia por competencias Y no pedirnos, encima, que cada profesor se busque las habichuelas sin tener nociones de pedagogía ni de psicología ni de todas las técnicas docentes que son infinitas. Yo aún estoy esperando” (G.4.)*

Otros, sin embargo, a través de la formación descubren un mundo nuevo y recapacitan sobre la complejidad de enseñar en este modelo, se motivan y empiezan a considerarlo como un reto:

*“Yo acabo de terminar un curso sobre adaptación de la guía por competencias. Es la primera vez que me he encontrado lo de las teorías del aprendizaje. Ahora sé que puedo hacer un sondeo a los alumnos y saber qué tipo de aprendizaje les viene mejor. Eso no me lo habían enseñado en la vida y es verdad que es efectivo. Lo llevas a la práctica y ves que tienes un conjunto de alumnos con una diversidad tremenda y que todos aprenden en el momento que les planteas cuatro actividades de distinta forma. Cada uno lo aprende de la forma que más le conviene. Y cuando ves eso, dices bueno ¿y yo que he estado haciendo? He estado repitiendo o imitando a los profesores que me dieron clase y con los que yo aprendí. Era la única referencia de docencia que tenía. Eso es lo que yo llevo haciendo hasta que hemos empezado a implantar el EEES. Ahora tienes que plantearte muchas cosas y reflexionar de forma muy pausada sobre lo que significa el auténtico aprendizaje, sobre cada actividad, sobre el colectivo que tienes delante” (G.2.)*

Cuando pasamos al capítulo de dificultades que conlleva este cambio encontramos varios elementos:

*“Una dificultad es el número de alumnos y encima el perfil de estudiante, sujetos totalmente pasivos con formación basada en contenidos. La falta de tiempo es el mayor problema para trabajar así. Además este modelo exige mayor coordinación entre la secundaria y la universidad y entre nosotros en la universidad para evitar formar individuos pasivos” (G. 3.)*

#### 4.4. Sistema de tutorías

Los participantes reflexionan sobre el significado de la tutoría en este contexto como un cambio sustancial que implica mayor valoración por parte de los estudiantes.

*“Las tutorías suponen un cambio importante. Principalmente consiste en que el profesor debe hacer un control de la actividad académica, que el alumno ve que se está siguiendo su trabajo y que se le ofrece apoyo. Además sabe en todo momento como va. El alumnado está empezando a darle un sentido diferente, derivado del aumento del trabajo autónomo y la evaluación” (G.3.)*

El bajo uso de las tutorías es algo que resulta evidente, aunque los participantes reconocen que con la implantación del EEES se perciben algunos cambios moderados en su uso:

*“Puedo identificar una distribución más homogénea a lo largo del cuatrimestre, debido a la aplicación de procesos de evaluación continua y la atribución de cierto valor en la evaluación” (G.1.)*

*“Han empezado a ser actividades más reguladas y estructuradas para los alumnos. Las utilizan de forma más o menos habitual y en diferentes modalidades como la virtual y la colectiva” (G.2.)*

En el intento de potenciar el sistema de tutorías en este sistema el profesorado ha experimentado y buscado formas de hacer entender a los estudiantes que tienen valor en el proceso de aprendizaje.

*“He introducido las tutorías obligatorias, tres a lo largo del curso. Tienen un porcentaje muy pequeño de la nota, pero cuentan. La tutoría normal no funcionaba. Pero la experiencia me dice que la obligatoriedad de las tutorías es imposible con grupos excesivamente numerosos, que en*

*todo caso son recomendables siempre que se haga ver al alumnado su utilidad” (G.4.)*

La utilización de las tutorías apoyadas en las TIC también aumenta. Los profesores reconocen que, cada vez más, las TIC tienen un papel fundamental en este sistema ya que al no exigir presencialidad y disponer de una amplia flexibilidad horaria, facilitan la compatibilidad entre las responsabilidades académicas y laborales. Sin embargo, se expresan algunas resistencias en la adaptación a este modelo.

*“El concepto de tutorías está desfasado pero hay cuestiones que no se pueden responder por correo pues depende de la pregunta. Pero está claro que a las tutorías dentro del horario que tenemos no viene nadie, pero durante las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana, tienes que responderles porque si no al siguiente te la mandan otra vez. Y al tercer día te ponen la admiración ¡Urgente! Y con mayúsculas” (G.4.)*

#### 4.5. Modelos de evaluación

El análisis de contenido pone de manifiesto que el profesorado ha tenido que recapacitar sobre la evaluación y se ha dado cuenta de que también tiene que cambiar al cambiar la forma de enseñar y de entender el proceso de aprendizaje por competencias.

*“Hemos tenido que modificar también el concepto tradicional de evaluación que se identificaba con calificación e incorporar todos los elementos que integran las competencias. Esto ha supuesto transformar sustancialmente el concepto de docencia y ampliar el uso de estrategias para valorar no sólo los conocimientos, sino también habilidades, destrezas y actitudes. Ahora intento que ellos sean más activos, quitando la posibilidad de que vayan a clase y se crucen de brazos. Intento que ellos se autogestionen su aprendizaje. La participación en los foros puntúa” (G. 2.)*

No obstante los implicados manifiestan en este punto una de sus grandes dificultades porque no saben cómo hacer esa evaluación que va más allá de evaluar conceptos y contenidos.

*“Lo más difícil es la evaluación en competencias. Aquí sí que estamos perdidos y buscando herramientas como el portafolios o los foros. Estamos haciendo experiencias de tareas en grupo y de heteroevaluación entre iguales. Implica un mayor esfuerzo por nuestra parte porque es nuevo y tenemos que estar corrigiendo todo el día aunque resulta positivo para el alumno porque se ven valorados todos sus esfuerzos. Aquí sí que necesitamos formación aunque ya estamos haciendo cosas” (G.4.)*

En uno de los grupos aparece una sugerencia de aprender a través de la experiencia de otros sobre la que se genera una discusión en relación al papel de las buenas prácticas, su utilidad y su significado en los procesos de formación.

*“Lo que yo plantearía como medio de aprendizaje sería, más que te lleguen y te den un curso de constructivismo y luego un curso de... ¡yo que sé! de teoría sociocultural del aprendizaje y tal, yo propondría hacer un inventario de buenas prácticas. Si te ha resultado algo bien con una experiencia de este tipo pues compartirla con otros colegas” (G.1.)*

*“Me dan mucho miedo las buenas prácticas porque los recetas son malas... pero si las entiendes en el sentido de tomarlas como fuente de inspiración... Sí, creo que muchas veces falta comunicación de experiencias. He hecho cosas que me han salido bien y no se ha enterado nadie. Buenas prácticas en el sentido de comunicación” (G.3.)*

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, para determinar las principales aportaciones de esta investigación, se dará respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente. En este sentido, las conclusiones obtenidas de los discursos de los participantes en síntesis sugieren lo siguiente.

En primer lugar, según el análisis realizado en relación a la categoría de cambios percibidos resulta claro que en la opinión de los participantes el sistema de formación universitaria se ha visto modificado en muchos aspectos pues conlleva más planificación previa, mayor coordinación, se refuerzan las

tutorías, etc. En este sentido, lo que más llama la atención de los datos es que el profesorado percibe este cambio como un cambio de mentalidad o de cultura y lo entiende como un proceso que requiere de una mayor formación pedagógica para el mejor desempeño de la función docente desde este nuevo paradigma. Se trata de datos que concuerdan con los aportados por Zabalza (2007) y Rué (2007).

En este sentido, las conclusiones más relevantes del estudio indican que a pesar de las resistencias innatas al cambio de modelo, por otra parte naturales en los procesos de innovación, los participantes lo valoran como positivo tratándose de un esfuerzo que les merece la pena, si bien en términos generales reconocen que aún existen muchas dimensiones que quedan por ajustar. Nuestros datos resultan coherentes con otros estudios (García y Salmerón, 2010; Ruiz, 2010) en los que se señala que a pesar de las dificultades el profesorado es capaz de comenzar un cambio de actitud y de prácticas educativas.

En segundo lugar, en un equilibrio de fuerzas los participantes subrayan que las principales debilidades detectadas en el desarrollo del modelo de formación están relacionadas con hacer posible el trabajo autónomo del alumnado. El profesorado subraya la dificultad para modificar su propia cultura y hábitos profesionales pero también las del alumnado. Particularmente en el de primer curso que ya viene con una inercia de su formación previa que cuesta revertir. Los resultados hacen pensar que el nuevo modelo de formación requiere cambios por parte de todos. El profesorado reconoce que se trata de un cambio de mentalidad y de cultura universitaria que requiere un tránsito no solo cognitivo y procedimental, sino también actitudinal para el que se requiere disposición y formación. Estos datos se ajustan a la literatura, Zabalza (2007), Knight (2006) y Rué (2007), entre otros.

En tercer lugar, en cuanto al aprendizaje por competencias los implicados coinciden en destacar que este modelo requiere mayor coordinación con otros colegas de otras áreas y materias para que no recaiga una concentración excesiva de trabajos en los estudiantes. Por otro lado, el profesorado acusa el incremento de trabajo que genera la aplicación de los

ECTS y la existencia de grupos con *ratios* excesivamente altas que limitan considerablemente el enfoque personalizado de la docencia, y la falta de tiempo. Aunque en esta línea también apuntan al necesario cambio en la actitud del alumnado pero no se desentienden del papel que les corresponde a ellos en motivarlos para que asuman esta responsabilidad. Manifiestan estar en búsqueda de estrategias y formas aunque también confiesan cierta decepción cuando no pueden llevar a cabo ciertas cosas en el aula porque el alumnado no llega preparado.

En cuarto lugar, los hallazgos presentados ponen de manifiesto que las tutorías siguen siendo una asignatura pendiente aunque se utilizan algo más, sobre todo, con el apoyo de las TIC. Algunos profesores manifiestan ciertas resistencias en este sentido pues les implica estar conectados casi las 24 horas del día. Además consideran que la relación didáctica entre profesorado y estudiantes es la más importante. Pero con los tiempos actuales hay que reconceptualizar la docencia, los profesores debemos reaprender a enseñar y los estudiantes deben reaprender a aprender (Rodríguez Izquierdo, 2003), para adaptarla a las necesidades actuales que, por un lado, se centran en el aprendizaje y, por otro, requieren saber utilizar las TIC.

Por último, a tenor de los resultados del estudio la evaluación aparece como una de las mayores dificultades. Los datos son también consistentes con otros estudios previos que constatan la dificultad de la evaluación por competencias (Tejada, 2010). Particularmente por el desconocimiento y la falta de formación sobre cómo evaluar los aprendizajes por competencias que requiere tener en cuenta todas las actividades que el estudiante realiza tanto fuera como dentro del aula. Esta cuestión se ha presentado de forma insistente a lo largo de los años, sin alcanzar soluciones (Brown y Glasner, 2003; Palomares, 2011). En este sentido, destacan la falta de formación para ello pero también la búsqueda y la experimentación de herramientas nuevas.

Los resultados obtenidos son en términos generales bastante positivos o, al menos, están equilibradas las valoraciones negativas con los positivas. No obstante los datos revelan que podemos establecer un perfil de profesorado

participante que se posiciona de manera diferente sobre los cambios en el modelo de formación derivados de las políticas del EEES. Al menos se apunta la existencia de un doble tipo de profesores. Por un lado, los que creen en la bondad de estos cambios, informan que practican e impulsan esta filosofía, considerando las competencias como el eje vertebrador de su docencia y se manifiestan activos en el aprendizaje que les demanda este cambio de cultura. Por otro, están los que se oponen a implementar este tipo de prácticas en su docencia, apelando a la cantidad de trabajo que les demanda y a la dificultad para compatibilizar con el desarrollo de la investigación.

Merece la pena llamar la atención especialmente sobre los reticentes a este nuevo modelo pues en muchos casos se trata de profesores interesados por la innovación y la mejora de la docencia pero que se encuentran desencantados o saturados como consecuencia del exceso de burocracia asociado a este cambio de modelo: elaboración de guías complejas de las asignaturas, autoinformes, protocolos que como han indicado Martínez y Viader (2008) lejos de contribuir a la mejora de la docencia y la calidad de las universidades está mermando el tiempo académico del profesorado.

## 6. PROPUESTAS DE MEJORA

A la luz de los resultados de este trabajo, se exponen algunas propuestas de mejora que pueden ayudar al desarrollo de este modelo. Estas iniciativas tienen un carácter orientativo y no pretenden agotar las alternativas posibles. El necesario debate sigue abierto en búsqueda de un cambio de modelo que es profundo y contiene elementos significativos sobre los que se requiere seguir investigando de cara a la mejora de una formación integral.

En primer lugar, señalamos la necesidad de potenciar la coordinación docente mediante la creación de equipos de reflexión continuada sobre la práctica, apoyados por la figura de un coordinador de curso. El cambio del modelo de formación que comporta el EEES implica un nuevo estilo de trabajo en el alumnado que conlleva una mayor coordinación del profesorado con otros compañeros y que no

puede abordarse de manera individual. Esta nueva cultura docente o filosofía profesional requiere formación y que se valore el esfuerzo que implica la planificación conjunta de la docencia. Es decir, es preciso constituir redes de profesores, equipos docentes de curso y de titulación, para dar coherencia a las acciones, reflexionar juntos acerca de las actuaciones docentes que se realizan en el aula y que inciden en un mismo grupo de estudiantes lo que redundaría en la comprensión conjunta de las competencias que se desean potenciar en un curso/titulación y en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que se benefician de ella. Ejemplos de estas nuevas dinámicas de trabajo y de sus ventajas se pueden encontrar en los trabajos de Rodríguez Izquierdo, Guerra de los Santos y Herrera (2009), entre otros.

En segundo lugar, proponemos más formación como bien ya han apuntado algunos profesores de nuestro estudio. Pero no es suficiente cualquier tipo de formación. Este cambio de cultura comporta centrar los procesos de formación en la reflexión sobre la práctica, más que en la consecución de cursos aislados realizados desde una perspectiva individual (Shön, 1983, 1987). La investigación se convierte así en la base de la enseñanza y en la piedra angular de su mejora. Lo que requiere flexibilizar espacios y tiempos, de forma que se puedan establecer modalidades didácticas más interdisciplinarias que faciliten la adquisición de competencias. Este modelo conllevaría el refuerzo en la constitución de equipos de trabajo a los que hemos hecho referencia anteriormente.

En tercer lugar, no debería descuidarse la formación del estudiante para asumir la responsabilidad del aprendizaje autónomo. Este modelo formativo requiere mayor implicación por su parte en el proceso de aprendizaje. Desde su incorporación a la Universidad, los estudiantes requieren seminarios sistemáticos para el desarrollo del trabajo intelectual que requiere del uso de tecnologías colaborativas con las que tendrán que trabajar a lo largo de la carrera: plataforma de formación, herramientas de comunicación, base de datos, técnicas de búsqueda de información, etc.

En cuarto lugar, puesto que las tutorías aún no alcanzan el lugar que deberían en el eslabón de la enseñanza y el aprendizaje, es necesario reorganizar su sentido por parte del profesorado, mostrándole más claramente al alumnado su utilidad para el dominio de la disciplina, planificándolas en las guías docentes como parte del desarrollo de la materia. Para ello, es preciso diseñar planes de acción tutorial, que contemplen la tutorización entre iguales destacando su importancia y mejorar el uso de modalidades de tutoría virtual o con el apoyo de las TIC para lo que también se necesita mejorar la formación del profesorado en el uso de herramientas para este tipo de tutorías *online*.

Ahora bien conviene subrayar que es necesario plantearse cómo se produce la integración de las TIC en los sistemas de tutoría para que no sea un simple cambio de escenario sino que comporten un auténtico cambio en la forma de comprender el proceso de tutoría como apoyo, orientación y seguimiento del aprendizaje centrado en la autonomía del estudiante pero que requiere de apoyos, acompañamiento y guía para que redunde en una docencia más eficiente y en un aprendizaje de mayor calidad en el estudiante (Martínez y Viader, 2008).

En quinto lugar, es preciso cuidar los equilibrios entre la función docente y la investigadora. La perspectiva del profesorado implicado indica que conviene simplificar procesos que permitan centrar nuestros esfuerzos y tiempo en la mejora de la calidad docente que la Universidad requiere en la actualidad. Los equipos de gobierno y las políticas deben ser sensibles a esta cuestión ayudando en la medida de las posibilidades en este momento de crisis.

Por último, como proponen también los participantes, sería oportuno reconocer y difundir las buenas prácticas de innovación docente mediante la creación de reconocimientos a la innovación en la enseñanza superior, en cada Universidad, autonomía y a nivel nacional, que resultaría estimulante y altamente productivo para todos. Premios que deberían tener reconocimiento económico para el profesorado implicado como difusión de las experiencias. Algunos pasos ya se han dado en este sentido pero

queda aún mucho por incentivar. Además, sería justo el reconocimiento de la innovación docente en los baremos de acreditación con mayor peso que el que tiene en la actualidad. Sugerencia que parece no estar en concordancia con las propuestas vertidas por la Comisión de Expertos en el documento recientemente conocido y titulado “Propuestas para la reforma y la mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español”.

Las propuestas aportadas en este estudio pueden parecer muy conocidas, pero pensamos que ganan interés si las ponemos en perspectiva transcurridos ya diez años desde el comienzo de este proceso de cambios profundos en el modelo de formación en la enseñanza universitaria; o demasiado obvias por tratarse de iniciativas ya experimentadas o más comunes en otros niveles educativos pero que, sin embargo, aún no han trascendido suficientemente a la Educación Superior.

## 7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

Finalmente, en relación a las limitaciones de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica ya hemos señalado que por el tipo de trabajo presentado no se pretende la generalización de conclusiones, con todo susceptibles de transferirse bajo una mirada crítica (Brown y Yule, 1998). Por tanto, los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con cautela. Se admite que no arrojan resultados concluyentes ni generalizables a la población de profesorado universitario aunque sí pueden considerarse ilustrativos de una tendencia, si bien el interés de esta contribución está en el análisis en profundidad que se realiza a partir de un grupo de participantes con el objeto de descubrir su percepción (Bogdan y Biklen, 1982). Por tanto, la relevancia de este estudio depende más de la abundancia de información del caso y de las capacidades analíticas del mismo que del tamaño de la muestra (McMillan y Schumacker, 2005).

Puesto que se trata de resultados de un estudio exploratorio, sugerimos continuar avanzando simultáneamente en dos caminos. En primer lugar, de cara a mejorar el grado de experimentalidad de futuras investigaciones

sería deseable poder extender este estudio a una muestra mayor de profesorado de otras universidades con el propósito de generalizar los resultados a otros contextos universitarios. En segundo lugar, en próximas repeticiones se podría introducir un cambio metodológico complementando el estudio con otras técnicas de recogida de datos. A pesar de que afirmamos la adecuación de las discusiones de grupo para la obtención de datos sobre las percepciones y opiniones de los sujetos en relación a un determinado tema de estudio como es la transferencia y el impacto de los programas analizados. Futuros trabajos deberían añadir también las opiniones y valoraciones de los otros protagonistas en el proceso, es decir, los estudiantes, los coordinadores de titulación, los decanos/as y el PAS.

De los resultados del estudio se desprende la idea de que es necesario seguir desarrollando investigaciones de este tipo y evaluando el impacto de la implantación de las políticas derivadas del EEES en el nuevo modelo de formación. Queda mucho por hacer en el desarrollo de su implantación en la Educación Superior ya que requiere un cambio de cultura profunda que implica grandes transformaciones en la mentalidad de todos los agentes implicados.

Además, el presente estudio aporta información útil para diseñar futuras acciones de formación y para su evaluación. Se espera que sirva como un trampolín en futuras investigaciones para evaluar el impacto en el profesorado de las transformaciones exigidas en Educación Superior en la actualidad, resultando útil no solo para el profesorado e investigadores educativos, sino también para los equipos de gobierno responsables de la dotación de recursos, particularmente en tiempos de crisis, para la realización de los procesos de formación que requiere esta línea de trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bautista, J. (coord.). (2012). *Innovación en la universidad. Políticas, prácticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bodgan, R.C. y Bilken, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Broc, M.A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, G. y Yule, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- Cano, M<sup>a</sup>.E. (2008). La evolución por competencia en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, 3.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿cómo lograrlo? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 181-204.
- Corominas, E. et al. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, G. y Salmerón, R. (2010). Adaptación de la metodología al Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de la opinión de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 19, 237-260.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (3), 285-306.
- 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.
- Harley, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education (SRHE) and the Open University Press.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 59-81.
- Jarvis, P. (2008). *The Routledge international handbook of Life Long Learning*. Florence: KY, Routledge.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 429-444). London: Sage Publication.
- Lobato, C. e Ilvento, C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *Redu. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 17-25. Recuperado en: [http://red-u.net/redu/documentos/vol11\\_n2\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n2_completo.pdf)
- López, J.I. (2009). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López, V. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 213-234.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Railton D. y Watson, P. (2005). Teaching autonomy. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193.
- Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 45-60. Recuperado de:  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-374/article/viewFile/7889/8359](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-374/article/viewFile/7889/8359)
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial de Estado, 224, de 18 de septiembre de 2003, 34355-34356.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2003). Reaprender a enseñar. Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7 (2), 79-84.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 11, 131-147.
- Rodríguez Izquierdo, R.M., Guerra de los Santos, J.M. y Herrera Gutiérrez, M.R. (2009). Experiencia de coordinación docente: Construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la puesta en marcha de los ECTS. En R. Roig Vila (Eds.). *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 389-398). Alcoy: Marfil, SA.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEE como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Sacristán, J. (2008) (coord.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sánchez, M.C. y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 153-171.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Shön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass Publishers.
- Smith, K. (2011). Cultivating innovative learning and teaching cultures: A question of garden design. *Teaching in Higher Education*, 16 (4), 427-438.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Toffler, A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. En J.L. Green, G. Camili y P.B. Elmore (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (pp. 111-122). Mahwah: Erlbaum.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Innovación educativa*, 18, 659-662.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98. Recuperado en:  
[http://red-u.net/redu/documentos/volumenes\\_completos\\_pdf/vol9\\_n3\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf)
- Zabalza, M.A. (2012). La universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 11-14. Recuperado en:  
[http://red-u.net/redu/documentos/vol10\\_n2\\_completo.pdf](http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf)