

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN A EUROPA: LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

The university teaching in the process of adjustment to Europe: the perception of the students

L'enseignement universitaire dans le processus d'adaptation à l'Europe: la perception des étudiants

María Luisa RODICIO GARCÍA
Universidad de A Coruña
Correo-e: mrodicio@udc.es

Recibido: 3-3-2010; Aceptado: 31-5-2010; Publicado: 31-12-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 2; 23-43]

Ref. Bibl. MARÍA LUISA RODICIO GARCÍA. La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2-2010, 23-43.

RESUMEN: En este artículo presentamos parte de un estudio llevado a cabo con estudiantes de la Universidad de A Coruña (UDC) en el que tratamos de conocer su percepción acerca de la docencia que reciben, planificada según las directrices de Bolonia.

En un primer momento se trabaja con todos los estudiantes de la titulación de Psicopedagogía a los que se les preguntaba sobre diferentes cuestiones relativas a la adaptación de las materias a créditos ECTS así como su percepción del proceso que se está generando en las Universidades y, en una segunda fase, se pulsa la opinión de los estudiantes de una asignatura concreta.

Nuestra aportación, en esta ocasión, se centra en esa segunda fase y, concretamente, en la investigación llevada a cabo con los estudiantes que cursan la materia «Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica», asignatura troncal del primer curso de la titulación de Psicopedagogía (n = 20).

La metodología utilizada es de corte cualitativo, utilizando la entrevista estructurada como técnica de recogida de datos.

Los resultados nos permiten concluir que los cambios que propugna la Reforma son del agrado de los estudiantes, sintiéndose más y mejor orientados y más activos en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: docencia universitaria, planificación docente, aprendizaje autónomo, metodologías activas.

SUMMARY: In this paper we present part one study conducted with students from the University of A Coruña (UDC) in which we try to find out their perceptions about the teaching they receive, planned along the lines of Bologna.

Initially working with all students of the Degree in Psychology they were asked about various issues regarding the adaptation of materials to ECTS credits as well as their perception of the process that is being generated in the universities and in a second phase, press the views of students in a particular subject.

Our contribution, this time, focuses on the second stage and, specifically, on research carried out with the students of the subject «Models of Counselling and Psychoeducational Intervention», core subject of the first year of the Psycho-pedagogy degree (n = 20).

The methodology used is a qualitative approach, using structured interviews as data collection technique.

The results allow us to conclude that the changes advocated by the reform are to the liking of the students, feeling more and more targeted and active in their learning process.

Key words: university teaching, autonomous learning of the student, educational planning, autonomous learning, active methodologies.

RÉSUMÉ: Dans cet article nous présentons une partie d'une étude menée avec des étudiants de l'Université d'A Coruña (UDC), dans laquelle nous essayons de connaître leur perception de l'enseignement qu'ils reçoivent, prévues le long des lignes de Bologne.

Initialement on travaille avec tous les étudiants du degré de Psychopédagogie lesquels ont été interrogés sur diverses questions concernant l'adaptation des matériaux à des crédits ECTS, ainsi que leur perception du processus qui est généré dans les universités et dans une deuxième phase, on son de l'opinion des étudiants dans un domaine particulier.

Notre contribution, cette fois, se concentre sur la deuxième étape et, en particulier, sur des recherches menées avec les étudiants qui fréquentent le cours

«Modèles d'orientation et intervention psychopédagogique» objet de base de la première année du degré de Psychopédagogie (n = 20).

La méthodologie utilisée est une analyse qualitative, utilisant l'entrevue structurée comme technique de collecte de données.

Les résultats nous permettent de conclure que les changements préconisés par la Réforme sont du goût des étudiants, se sentant de plus en plus ciblées et plus actifs dans leur processus d'apprentissage.

Mots clés: Enseignement Supérieur, planification de l'éducation, l'apprentissage autonome, les méthodes actives.

INTRODUCCIÓN

Estamos en pleno proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), poniendo en marcha iniciativas que se van concretando poco a poco. Los organismos oficiales, las diferentes instituciones implicadas, las autoridades académicas, el profesorado y los estudiantes asisten a este proceso con diferentes dosis de implicación e ilusión, según el caso. Tal vez no estemos siendo demasiado conscientes de que en este proceso importamos todos y que, de nuestro papel activo, va a depender el futuro de la Universidad.

Sea cual sea el espíritu con el que nos enfrentamos a esta Reforma, lo cierto es que está aquí y nos afecta a todos. Las iniciativas que se están poniendo en marcha en todas y cada una de las Universidades europeas están sirviendo para hacernos reflexionar sobre aspectos de nuestra vida profesional hasta ahora olvidados. La docencia es uno de ellos y al ser la gran afectada al modificarse de forma sustancial su filosofía, sus contenidos y procedimientos, nos parece importante dedicarle estas páginas.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La Universidad que hoy conocemos es el resultado de un sinnúmero de transformaciones que la han hecho ir pasando por diferentes estadios, unas veces viéndola como una institución para la elite de la sociedad y otras concebida como un servicio educativo al alcance de la mayoría de los ciudadanos. Se puede afirmar que, en los últimos años, ha experimentado cambios más sustantivos que a lo largo de toda su historia. Todos estos cambios han repercutido de forma sustantiva en cómo las Universidades organizan sus recursos y actualizan sus propuestas formativas. El comienzo de estas transformaciones lo tenemos que buscar en los primeros años de transición democrática, años en los que se promulga la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), la cual tenía tres objetivos políticos claves: organización democrática de la Universidad, la inserción de la Universidad en su entorno social y la modernización científica y docente.

Como consecuencia del primero de los objetivos, cabe destacar la masificación que se produjo en las instituciones universitarias, ya que mientras antes eran vistas como «destinos ocasionales» de algunos, pasan a convertirse en «salidas habituales» para la mayoría de los jóvenes. Ésta es sin duda la principal característica que define nuestra Universidad y que trae asociados muchos de los problemas de la Educación Superior.

El segundo objetivo, la inserción de la Universidad en su entorno social, es algo muy perseguido y solicitado por muchos colectivos empresariales que ven como los perfiles profesionales que necesitan no salen formados de las instituciones que dicen prepararlos para ellos. Se produce así un desfase entre lo que la sociedad necesita y lo que las instituciones de Educación Superior «producen».

Por lo que respecta al último objetivo planteado por la LRU, la modernización científica y docente pasa por la investigación y la dotación de los recursos necesarios al profesorado para estar en permanente actualización. De todos es conocida la escasa dotación económica que reciben en nuestro país las instituciones de Educación Superior para dedicar a la investigación, produciéndose así un desfase considerable en relación a otros países de nuestro entorno.

Con posterioridad, la actual Ley de Universidades concreta en cuatro grandes objetivos los compromisos de la Universidad (LOU, 2001: artículo 1.2):

- Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- Extensión de la cultura universitaria.

Como vemos, se deja entrever el carácter innovador, práctico y abierto que se quiere dar a las instituciones de Enseñanza Superior en este comienzo de siglo. En esta ocasión ya se habla de dar preparación profesional y apoyo científico y técnico para conseguir el desarrollo en diferentes ámbitos. Pero todos sabemos que lejos de los objetivos de las grandes Leyes está la realidad de un sistema de Educación Superior que, muchas veces, justamente adolece de aquello que dice perseguir.

Estamos de acuerdo con Brew cuando, ya hace más de una década, definía las características de la Universidad de aquel entonces –plenamente vigentes en la actualidad–, como sigue (Brew, 1995):

- a) Vivir al margen de la sociedad que la rodea, lo cual implica una escasa relación con la actividad económica del país.
- b) Mayor preocupación del Gobierno por controlar cómo se gasta el dinero público destinado a la formación universitaria.

- c) Progresiva heterogeneización de las instituciones y diversificación de la Universidad y de los formatos contractuales de los profesores.
- d) Cambios significativos en las exigencias del mundo laboral.
- e) Mayor implicación en la formación por parte de las empresas y de los empleadores, coincidiendo con el concepto de formación a lo largo de toda la vida (*long life learning*).
- f) Progresiva masificación con la consiguiente heterogeneización del estudiante.
- g) Internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral.
- h) Creciente precariedad de los presupuestos con una insistencia mayor en la búsqueda de las vías diversificadas de autofinanciación.
- i) Sistema de gestión que se aproxima cada vez más al de las grandes empresas.
- j) Notable indiferencia con respecto a la formación para la docencia.

A lo largo de estos últimos años, hemos sido testigos de cómo las instituciones de Educación Superior han intentado superar estas dificultades, consiguiéndolo en algunos casos, avanzando en su consecución en otros y, como suele ser habitual, teniendo que hacer frente a nuevas situaciones y a fenómenos emergentes que requerían y requieren de atención: movilidad estudiantil, caducidad de los conocimientos, formación en competencias, empleo de las TIC, etc.

Es evidente que la sociedad exige, a la Educación Superior, nuevos retos cada día, estando en estos momentos asistiendo a un cambio radical de lo que venían siendo sus funciones. Podemos decir que entre los retos que la sociedad propone al sistema de Educación Superior en el siglo XXI están el formar para la ciudadanía y preparar profesionales capaces de afrontar demandas futuras en el ámbito laboral, muy en consonancia con los objetivos de la LOU anteriormente mencionados (ANECA, 2008; Alonso, Fernández y Nyssen, 2008; Barnett, 2008; Tomás y Folch, 2007; Goñi, 2005; González y Wagenaar, 2003; Spies, 2003; Sáenz de Miera, 2002; Bricall, 2000).

Recordemos que no hace mucho la Universidad era la encargada de salvaguardar y generar el conocimiento, ser depositaria de la cultura e investigar para producir nuevo conocimiento. En estos momentos lo que se le está pidiendo es que se abra a la sociedad y que mantenga un diálogo más directo con ella para poder responder a sus demandas. Tanto es así que, en la actualidad, hay el convencimiento de que la Universidad tiene una triple misión: educación, investigación y conexión con la sociedad, lo que se ha dado en llamar «tercera misión» (Pulido San Román, 2008: 17).

En este nuevo contexto, aun siendo importantes los contenidos, dejan paso a los procedimientos, para asegurar los resultados, adoptando el profesorado el papel de mediador entre el conocimiento y el alumno. Es importante que el estudiante no pierda de vista que está en la Universidad para aprender y no para conseguir un título, es tarea del profesor suscitar en él ese interés por el aprendizaje y

por la adquisición de unas competencias que den sentido a su paso por este nivel de enseñanza (Prieto, 2008; Giné, 2007; Zufiaurre, 2007; Carreras, 2006; Benito y Cruz, 2005; Gros y Romaná, 2004; Mayor, 2003; Zabalza, 2002, 2003).

Parece obvio que si un estudiante además de «saber» ha de conseguir «saber hacer», difícilmente lo conseguirá con una metodología en la que sea un agente pasivo completamente. Para que el alumno adquiera responsabilidad hay que dársela, para que aprenda a planificar hay que mandarle hacerlo, para que sepa trabajar en equipo hay que potenciar esa metodología docente.

Para ilustrar esto que decimos, nos parecen interesantes los elementos que introducen Águeda Benito y Ana Cruz, refiriéndose al cambio de paradigma que se está produciendo en la Enseñanza Superior.

TABLA 1
Cambio de paradigma en la Universidad (Benito y Cruz, 2005: 66)

| DIMENSIÓN | ANTES | AHORA | ¿MAÑANA? |
|------------|------------------------------------|--|--|
| Docencia | «Me enseñan» Trabajo individual | «Yo aprendo» Trabajo en grupo | Co-aprendizaje |
| Materiales | Manual, pizarra, transparencias | Casos, supuestos, problemas relacionados | Resolución de casos nuevos en situaciones interdisciplinares |
| Evaluación | Evaluación final (Examen) | Evaluación continua | Auto- y coevaluación Evaluación 360° |
| Motivación | Aprobar | Aprender | Adquirir autonomía para el aprendizaje y confianza en resolución de problemas futuros no experimentados con anterioridad |
| Profesor | Maestro Magistral | Guía en el aprendizaje | «Preparador personal» |

El que «me enseñen» deja paso al que «yo aprenda» y el «aprobar» se ve eclipsado por el «aprender», con todo lo que ello implica de modificación de hábitos, metodologías, actitudes, etc.

A la vista de estos cambios, se impone una reorientación de las políticas de formación del profesorado ya que, aunque sea evidente su papel crucial en toda reforma, la realidad es que jamás se han puesto en marcha verdaderos programas de formación para el profesorado universitario, que respondan a sus necesidades

y les ayuden a mejorar en su práctica diaria con los alumnos. No existe una formación pedagógica inicial de carácter sistemático y formal.

El profesor de Universidad se introduce en el conocimiento de las tareas docentes a través de la práctica sin una mínima preparación teórica previa. Es cierto que se han desarrollado actividades de formación didáctica, pero son acciones muy puntuales y básicamente dirigidas a profesores ya en ejercicio, basadas en habilidades de comunicación, técnicas de evaluación o el uso de nuevas tecnologías y recursos. Pero, hasta el momento no se han ofertado planes de formación serios de pedagogía inicial, introductoria en las tareas docentes, que sirva de base para la posterior articulación de actividades de formación permanente o de perfeccionamiento (Rosales López, 2000: 377).

Se hace preciso repensar la formación del profesorado, siendo su meta última la de promover docentes universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. Como señala Zufiaurre, «en una sociedad global en la que nos toca vivir ahora, la responsabilidad de la profesión docente se extiende hacia la transferencia de valores, transferencia de actitudes, dominio de estrategias de trabajo colaborativo, control de habilidades de entrenamiento y cooperación. Se ha pasado ya el tiempo de la transmisión, individualización y adoctrinamiento» (Zufiaurre, 2007: 21).

No menos importante que lo anterior es el hecho de que las políticas institucionales deberán dar un giro en favor de la potenciación de la docencia. Todo profesor universitario sabe de sus funciones como tal: docentes e investigadoras. De igual modo, ve como, día tras día, el sistema le va lanzando mensajes de que lo verdaderamente importante es la investigación, a juzgar por la política de «premio» a esa labor desarrollada en los últimos años, en detrimento de la docencia. Parece como si dedicarse a planificar la docencia fuese una labor de segundo orden y, por lo tanto, no digna de tenerla en cuenta, de potenciarla y apoyarla. Mucho deberán de cambiar las cosas si queremos, como indica Bolonia, desplazar nuestra atención a la figura del que aprende, porque para ello deberemos reflexionar acerca de qué debemos enseñar, cómo lo debemos hacer y cuál es el fin último de lo que impartimos.

Este cambio, como señala Martínez Martín, «debe orientarse hacia un nuevo modelo de docencia universitaria más centrado en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar y más en la consecución de unas competencias terminales que supongan la movilización de recursos cognitivos relacionados con procedimientos y actitudes y no meramente informativos y conceptuales» (Martínez Martín, 2006: 24).

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Todas las reformas que se han llevado a cabo hasta el momento en la enseñanza universitaria han producido transformaciones en la organización, en el

currículum y en la estructura de la Institución. En el proceso de Convergencia Europea (Declaración de La Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007, y Lovaina, 2009) también se observarán cambios, y algunos ya se están atisbando:

- A nivel estructural: replanteamiento de las titulaciones, nuevos títulos, diferente duración de los mismos, etc.
- A nivel curricular: redefinición de las materias, reorientación de los aprendizajes, etc.
- A nivel organizacional: mayor flexibilidad y disposición de recursos para el aprendizaje, utilización de las TIC, entre otros.

Pero si hay un cambio por excelencia es la aparición del denominado *crédito europeo* que es el que, en cierto modo, da sentido a la Reforma al plantearse como la unidad de medida común a todos los países europeos.

El crédito europeo (ECTS: *European Credit Transfer System*) será la unidad de medida por la que podamos valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se define como «la unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de la materias». Así lo ponen de manifiesto diversos informes técnicos (ANECA, 2004; González y Wagenaar, 2003; Muñoz *et al.*, 2004), donde se reconoce que el nuevo crédito europeo es equiparable al volumen de trabajo requerido al alumnado para superar el curso, en donde se incluyen actividades como: clases lectivas –teóricas y prácticas–, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos o proyectos y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.

Vemos que, si bien hasta ahora los créditos eran una medida de las horas que un profesor debía dedicar a una asignatura –horas de docencia en una materia–, con esta nueva concepción, nos centramos en el alumno pasando a definir el tiempo que un estudiante dedica a una asignatura.

Esta nueva forma de concebir el crédito, aparte de dar mayor transparencia y flexibilidad al sistema, implica un gran cambio en la concepción de la Enseñanza Superior acarreado importantes repercusiones en los métodos docentes y de aprendizaje (De Miguel, 2006a, 2006b; Rué, 2004; Zabalza, 2002). Las nuevas exigencias de la metodología ECTS ubican al profesor en una posición central sobre la que giran los sistemas de aprendizaje autónomo del estudiante. Esta posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje se traduce en el dominio pedagógico de una serie de pautas didácticas que resultan ser piezas angulares para el aprendizaje del alumno.

Como señala Jiménez Cortés, el marco de innovación y Convergencia Europea supone una fuerte transformación del modelo de enseñanza universitario actual que obliga al profesorado a crear una dinámica de aprendizaje formativo centrada en el alumno (Jiménez Cortés, 2005: 176-177). Así, el cambio exige del profesorado

una serie de nuevas competencias como, por ejemplo, conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje, redefinir su papel como tutor, reelaboración de los programas, integrar las TIC en los procesos formativos, planificación de actividades, redefinición de las clases presenciales y del contenido teórico, diseño de recursos y materiales didácticos así como los criterios y sistema de evaluación educativa.

Para el profesor, la docencia tradicional, la clase magistral, se verá en parte substituida por sesiones en las que haya mayor participación del alumnado, haciendo uso de las denominadas *metodologías activas*. Además, el docente habrá de dedicar parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos. Ya no se trata sólo de pensar en la materia, ahora se trata de que los alumnos aprendan (Benito y Cruz, 2005). El profesorado está obligado a diseñar procesos que sean útiles para describir las calificaciones de los alumnos en relación al volumen de trabajo, al nivel que se quiera alcanzar, a los resultados del aprendizaje, a las competencias puestas en juego y el perfil profesional previamente definido en la titulación (Sánchez y Gairín, 2008; Yáñez y Villardón, 2006; De Miguel, 2006a, 2006b; Zabalza, 2002).

El sistema ECTS también trae asociado otro cambio para el estudiante pues pone especial énfasis en el trabajo autónomo del mismo, en busca de un aprendizaje significativo basado en la adquisición de competencias profesionales. Los estudiantes deberán aprender a ser sujetos activos, comprometiéndose con las exigencias y los retos que les propone su propio aprendizaje pues el centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza de la enseñanza y la actividad docente del profesor al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo un estudiante universitario para la adquisición de competencias. Deben ser más autónomos y aprender a gestionar su tiempo y su propio aprendizaje y a construir significados (González Ramírez, 2005: 42).

La asistencia a clase no puede ser un acto pasivo donde se va a escuchar al profesor y a tomar apuntes de forma mimética, información que después será verídica en un examen y, a partir de ahí, olvidada en la mayoría de los casos. Ahora se trata de ir con una actitud activa, abierta al aprendizaje, para lo cual tendrá que participar de tareas diversas: trabajo en grupo, planificación, toma de decisiones, estudio personal, etc.

En este proceso de cambio y de reelaboración de nuestros planes docentes siguiendo estas nuevas directrices es donde enmarcamos el programa de la disciplina *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, asignatura troncal del primer curso de la titulación de Psicopedagogía.

Nos mueve la idea de que las formas y los cambios de actitud que este proceso están generando son los que valen la pena de cara a la nueva situación, y facilitarán la elaboración de propuestas definitivas incluidas en planes de estudio futuros.

3. OBJETIVOS

El trabajo se planteó como objetivo fundamental conocer la opinión de los estudiantes acerca de la marcha del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior desde dos vertientes: a partir de su opinión acerca de una materia adaptada a las directrices de Bolonia y recogiendo su percepción general del proceso fijándose, en este caso, en todas las materias que cursaban en la modalidad ECTS.

Para dar respuesta a este objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1.º) Describir la planificación docente realizada.
- 2.º) Caracterizar la muestra de la que se han obtenido los datos.
- 3.º) Analizar las respuestas dadas en relación al programa.
- 4.º) Analizar las respuestas dadas en relación a las tutorías.
- 5.º) Analizar la opinión de los estudiantes en relación a cuestiones generales del proceso de Reforma.

4. MÉTODO

4.1. *Muestra*

La muestra del estudio la componen 20 estudiantes que cursan la materia *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, asignatura troncal de primer curso de la titulación de Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Si tenemos en cuenta que asisten habitualmente a clase un total de 32 estudiantes, estamos recogiendo la opinión de más de la mitad de los alumnos asistentes.

4.2. *Procedimiento e instrumento*

La metodología utilizada en esta parte del estudio es cualitativa ya que nuestra pretensión es determinar el significado de un fenómeno más que su cuantificación, además de intentar conocer la percepción que los estudiantes tienen de esa realidad. El instrumento utilizado en la recogida de datos ha sido una entrevista estructurada elaborada a tal efecto caracterizándola como una técnica interpretativa que trata de describir y decodificar un fenómeno de ocurrencia natural (Reichardt y Cook, 1979; LeCompte, 1990; Flick, 1998; Sierra, 1998), que se aplicó en el último mes del curso, fuera del horario de la asignatura. Con posterioridad a su aplicación se realizó una sesión de grupo con todos los estudiantes que habían participado en las entrevistas individuales, para dar oportunidad de matizar las respuestas y analizarlas en grupo.

La entrevista se estructuró en tres bloques:

- 1.º) Datos personales: la edad y su situación durante el curso (si estaban estudiando o si compaginaban los estudios con algún trabajo)¹.
- 2.º) Cuestiones referidas a nuestra asignatura, fijándonos en aspectos relativos al programa y su desarrollo, con especial referencia a la tutoría.
- 3.º) Cuestiones de carácter general referidas a todas las asignaturas adaptadas a créditos ECTS que estaban cursando, tales como: si la enseñanza universitaria favorece el aprendizaje autónomo, el espíritu crítico y la conexión con el mercado laboral, si los objetivos de las materias son realistas y describen las competencias a adquirir y los contenidos adecuados, cuál es la metodología docente más empleada, si detectan mejoras con los créditos ECTS y si se sienten satisfechos con la enseñanza que reciben.

4.3. Análisis de la información

Después del registro en audio de las entrevistas se ha procedido a su transcripción y posterior análisis de contenido. Para el mismo, hemos ido registrando la información atendiendo a los bloques recogidos en el protocolo utilizado, poniendo el énfasis en los puntos coincidentes y diferenciales en cada apartado, ilustrando esas similitudes y diferencias con la incorporación de respuestas literales dadas por los entrevistados. En aquellos casos destacables se hacen comentarios atendiendo a los datos personales registrados.

4.4. Resultados

En cuanto al primer objetivo consistente en *describir la planificación docente realizada*. Se trata de una asignatura anual, troncal de 6 créditos (60 horas de dedicación del profesor), que traducidos a créditos ECTS suponen un total de 150 horas de trabajo de los estudiantes. Estas horas de trabajo del alumno/a se distribuyen entre clases presenciales y no presenciales a lo largo del curso. Teniendo en cuenta las horas de trabajo indicadas anteriormente (150 h) y que el curso son 27 semanas², un alumno/a debe dedicar a esta asignatura un total de 5 h-5 h y media, a la semana.

1. Si bien Bolonia fija las horas de trabajo del alumno considerando que éste tiene una dedicación total a los estudios, es evidente que en muchos casos (y en algunas titulaciones más que en otras), el estudiante compagina sus estudios con un trabajo, por ello nos pareció un dato importante a tener en cuenta.

2. El número de semanas en los planes actuales, como vemos, es muy inferior a lo estipulado por Bolonia que lo fija entre un mínimo de 36 semanas y un máximo de 40 por curso académico.

TABLA 2
Distribución y temporalización de actividades a realizar por los alumnos

| TRABAJO EN EL AULA | CLASES MAGISTRALES | TRABAJO INDIVIDUAL | TRABAJO EN PEQUEÑOS GRUPOS | TRABAJO EN GRAN GRUPO | TOTAL |
|--|-----------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------|-------|
| | 35 h | 8 h | 14 h | 8 h | 65 h |
| Trabajo fuera del aula | Trabajo individual dirigido | Trabajo en grupo dirigido | | Trabajo autónomo | 67 h |
| | 20 h | 21 h | | 26 h | |
| Tutorías presenciales | Individuales | Grupales | | | 10 h |
| | 4 h | Pequeño grupo | | Grupo clase | |
| | | 4 h | | 2 h | |
| Tutorías virtuales | | | | | 2 h |
| Preparación del examen | | | | | 4 h |
| Realización del examen (Prueba de respuesta breve) | | | | | 2 h |
| TOTAL | | | | | 150 h |

Las *actividades realizadas dentro del aula* se concretan en:

- *Trabajo individual*: mapa conceptual, trabajos tutelados y análisis de fuentes documentales.
- *Trabajo en pequeños grupos (máximo 4 personas)*: presentación oral, aprendizaje colaborativo y trabajos tutelados.
- *Trabajo en gran grupo (grupo-clase)*: discusión dirigida.

Por lo que respecta al *trabajo realizado fuera del aula* distinguimos:

- *Trabajo individual dirigido*: búsqueda de información, lectura de textos, análisis y elaboración de informes.
- *Trabajo en grupo dirigido*: búsqueda de información y elaboración de informes.
- *Trabajo autónomo*: estudio personal, preparación de exámenes y organización del estudio.

TABLA 3
 Distribución y temporalización de las actividades a realizar por el profesor

| ACTIVIDAD | | HORAS DE DEDICACIÓN | | TOTAL |
|-------------------------------------|--------------------|---------------------|---|---------------------------|
| | | En el aula | Fuera del aula | |
| Presentación del programa | | 1 h | | 1 h |
| Clase magistral | | 35 h | | 35 h |
| Orientación de trabajos | Individuales | 2 h | 1 h | 3 h |
| | Grupales | 4 h | 8 h (1 h por grupo x 8 grupos) | 12 h |
| Búsqueda y selección de materiales | | | 4 h | 4 h |
| Tutorías | Presenciales | Individuales | 162 h (6 h a la semana x 27 semanas) | 162 h |
| | | Grupales | 2 h | 32 h (4 h por grupo) |
| | Virtuales | | | 27 h (1 h a la semana) |
| Evaluación | Elaboración examen | | 1 h | 1 h |
| | Aplicación | 2 h | | 2 h |
| | Corrección | | 4 h | 4 h |
| Corrección de memorias/prácticas... | | | 6 h | 6 h |
| TOTAL | | | | 291 h |

Hemos primado la metodología participativa, dando un peso prácticamente similar a las clases magistrales y a los trabajos tanto individuales como de grupo. Así mismo, configuramos la tutoría como un espacio de aprendizaje donde los estudiantes pueden resolver dudas de la materia y afianzar sus conocimientos así como adquirir seguridad en sí mismos y en los procesos de aprendizaje que están protagonizando.

Una distribución similar es la resultante de la puesta en marcha de este programa, desde el punto de vista del trabajo docente del profesor.

Como podemos ver en la tabla, se excede con mucho las horas asignadas en el Plan de Organización Docente (POD) a esta asignatura que se cifra en 6c. (60 h).

El segundo objetivo consistente en *caracterizar la muestra de la que se han obtenido los datos*³. Su edad oscila entre los 21 y 27 años, estando la mayoría de ellos en la franja 22-23 años.

El otro dato personal, recordemos que era su situación durante el curso, obteniéndose dos tipos de respuesta prácticamente en igual proporción: solamente estudian y estudian y trabajan.

El tercer objetivo concretado en *analizar las respuestas dadas en relación al programa*. El programa sigue las pautas de las guías docentes facilitadas en la aplicación GADU⁴ de la Universidad lo que significa que el estudiante conoce desde principios de curso qué se va a exigir, qué contenidos se van a impartir y cuál va a ser la metodología. Así mismo, conocen el nivel de exigencia que se les otorga a todas y cada una de las actividades propuestas, además de indicar el momento del curso en el que se van a realizar, materiales necesarios, tiempo que se va a destinar a cada una y criterios de evaluación.

El primer comentario que se puede hacer al respecto es la valoración tan positiva que los estudiantes hacen del *Programa*, registrándose respuestas como: «un programa tan detallado es un buen referente para mí y guía el trabajo a desarrollar», «puedo organizar mejor mi tiempo porque sé en cada momento dónde estoy y qué tengo que realizar para seguir la materia», «sé qué competencias tengo que adquirir con la materia y, por tanto, lo que se espera de mí».

Se valora positivamente la exposición detallada de los contenidos, así como la exhaustiva descripción de la metodología, permitiéndoles tener una idea bastante clara de en qué va a consistir la asignatura, señalando: «me motiva conocer el tipo de actividades que vamos a realizar a lo largo del curso», «me crea muchas expectativas un programa planteado de forma tan detallada y espero que se cumplan», «un programa planteado así, pienso que potencia la autonomía del estudiante», «es un arma de doble filo porque por una parte es bueno conocer todo lo que se va a hacer, pero por otra requiere mucho compromiso por parte de todos para que las cosas funcionen». No se constata diferencia alguna, en estos aspectos, entre los que se dedican solo al estudio y los que combinan los estudios con un trabajo.

La secuenciación y el control de las sesiones de trabajo fuera del aula, o «clases no presenciales», es otro aspecto al que los estudiantes son muy sensibles. No se trata de no ir al aula y *hacerse invisibles para el profesor*, sino que se trata de adquirir la autonomía suficiente para poder prescindir de éste sin que el trabajo se frene: «me siento bien pudiendo organizar mi tiempo», «el saber que el profesor

3. No hemos considerado el sexo por tratarse de una titulación en donde la mayoría de los matriculados son mujeres, de hecho tan solo entrevistamos a dos chicos.

4. Las Guías de Armonización de la Docencia Universitaria (GADU) son un entorno web que proporciona un modelo de guía docente para favorecer la armonización de la programación de la docencia universitaria de acuerdo con las directrices del proceso de Bolonia. Esta aplicación fue desarrollada por la Universidad de A Coruña y la Universidad Rovira i Virgili.

está ahí aunque no lo vea me da seguridad», «sé que puedo hacer las cosas por mí mismo y me da confianza».

Otro tema importante y que suscita más de una controversia es *la pericia* del profesor a la hora de otorgar tiempos al trabajo que realiza el estudiante. Realmente resulta muy difícil saber lo que va a tardar un estudiante en leer, analizar y dar respuesta a una cuestión planteada por el profesor. En nuestra entrevista tratábamos de indagar si se había conseguido en la materia objeto de estudio. Para ello se realizaban tres preguntas en relación con las actividades planteadas en el Programa y que respondían a lo que se entiende como trabajos de dificultad/exigencia máxima, dificultad/exigencia media y baja.

Estas tres preguntas son:

- 1) ¿La duración programada para esta actividad ha sido adecuada?
- 2) ¿Realmente responde al grado de dificultad/exigencia que se indicaba inicialmente?
- 3) ¿Estás de acuerdo con la calificación recibida en cada una de ellas?

Tanto en la cuestión 1 como en la 2 es donde ha habido más discrepancias. En la medida en que se tratara de una actividad muy dirigida, con espacios de tiempo asignados, más bien cortos, se manifestaban bastante de acuerdo con lo que se había planteado en el Programa; pero cuando la actividad era más bien abierta, con unas pautas mínimas de actuación que posibilitaban el que cada estudiante lo enfocara desde su punto de vista (como sucedía en la mayoría de los casos), es donde aparecían mayores problemas. El tiempo otorgado a la actividad quedaba por debajo del tiempo real. Se registraron respuestas como: «necesito que me indiquen claramente los pasos que tengo que dar», «cuando se dan varias opciones a elegir me cuesta decidirme», «prefiero las actividades cortas y de contestación cerrada que las que tengo que analizar e interpretar para llegar a conclusiones», «cuando tengo que relacionar varios textos, me pierdo».

A juzgar por estas respuestas vemos como el camino hacia la autonomía no es fácil y más cuando somos deudores de un sistema de Educación Superior bastante dirigista. Es curioso observar como aquellos estudiantes que dicen compartir los estudios con un trabajo se programan mejor y admiten tener menor dificultad para realizar en tiempo y forma lo que se les pide. En este caso el factor edad, que pudiéramos ver como síntoma de mayor madurez, no afecta.

Nos resultó curioso observar como en una de las actividades propuestas nuestra idea inicial de programarla como una actividad de dificultad/exigencia media, para la mayoría de los estudiantes, resultó ser de dificultad/exigencia alta. Conversando con ellos en la reunión grupal posterior a las entrevistas individuales, pudimos constatar que el problema estaba en los aprendizajes previos con los que los alumnos llegaban a cursar la materia. Concretamente se trataba de una actividad en la que se requería dominio de la legislación y organización de un centro educativo, así como también dominio en la lectura de textos legales y, para nuestra sorpresa,

esas competencias no estaban adquiridas y, por ello, nuestra propuesta se cargó de una dificultad enorme.

Finalmente, en lo relativo a la evaluación, generalmente estaban de acuerdo: «el conocer los criterios de evaluación con anterioridad a la entrega de los trabajos sirve para la propia realización de los mismos y para saber más o menos, la nota que voy a llevar», «hasta me planifico para sacar una u otra nota en función de lo agobiado que estoy, y no me falla nunca».

En cuanto al objetivo cuarto, consistente en *analizar las respuestas dadas en relación a las tutorías*. De las repuestas dadas por los estudiantes, se puede deducir que hacen bastante uso de las tutorías, en general, si bien esto no ocurre con todas las modalidades de tutoría, siendo la tutoría individual y la virtual las menos utilizadas. Cuando se indaga el porqué de esto, admiten que no tienen tiempo: «ando a tope y no puedo acudir a las tutorías», «a veces me gustaría visitar al profesor pero no me coinciden los horarios», «o estoy en clases o asisto a tutorías», entre otras respuestas; y que son muchas las asignaturas lo que les dificulta el disponer de tiempo material para acudir a tutorías o entrar en la Facultad Virtual: «no dispongo de Internet en casa y entonces no puedo entrar en la Facultad Virtual y realizar una tutoría virtual», «estoy matriculado de muchas y no puedo dedicarle el tiempo que quisiera», «paso el día metido en el aula, como para tener tiempo, y ganas, de conectarme a Internet y contactar con el profesor...». Aprovechan al máximo las explicaciones de clase y las tutorías grupales: «estoy muy atento a las explicaciones de clase para no tener que acudir después a preguntar al profesor», «pienso que disponer de tutorías con mis compañeros me ayuda a aclarar mejor mis dudas», «la tutoría grupal es un sistema muy efectivo para aclarar dudas».

De estas respuestas se deduce su preferencia por la modalidad de tutoría grupal frente a la individual, que lo virtual todavía no forma parte de su quehacer cotidiano a pesar de los esfuerzos de la Universidad por poner en marcha la Facultad Virtual y la modalidad de tutoría virtual –aquí debemos hablar también de nuestros propios temores al no verla, en muchas ocasiones, como un sistema eficaz de relación con el alumno– y que se debería tratar de evitar solapamientos entre horarios de clases y de tutorías para facilitar la utilización de las mismas. Este último aspecto es el que hace que sean los alumnos que solo estudian los que menos uso hacen de las tutorías individuales al tener que dejar las clases para asistir a las mismas.

El último objetivo concretado en *analizar la opinión de los estudiantes en relación a cuestiones generales del proceso de Reforma*. Los estudiantes consideran que la Universidad favorece el aprendizaje autónomo, pero no así el espíritu crítico y la conexión con el mercado laboral. Casi la totalidad de los entrevistados lo considera así señalando: «los profesores se esfuerzan en que trabajemos de forma autónoma, pero estamos acostumbrados a que nos lo den todo hecho», «los profesores no están acostumbrados a que el alumno opine», «algunos profesores van contra reloj y no hay tiempo más que para clases teóricas», «la universidad sigue estando bastante alejada de la realidad», «salimos mal preparados para el mercado

laboral», «no me siento segura para enfrentarme al mercado laboral». La percepción de que la Universidad no prepara para el mercado laboral es más acusada en los que compaginan estudios y trabajo.

En la reunión grupal posterior se analizó esta respuesta, llegándose a las ya manidas argumentaciones de «...excesiva teoría en los planes de estudio», de «...falta de prácticas» y de «poca conexión de la Universidad con el mundo real del trabajo». También se argumentó que «los cambios tan vertiginosos que está experimentando el mercado laboral hacen difícil, a veces, seguirle la pista».

Cuando se les pregunta por los objetivos de las materias, nos ponen un rotundo suspenso al considerar que son poco o nada realistas en cuanto a exigencia y tiempo, así como que no describen las competencias a adquirir. Algo similar ocurre con los contenidos al considerar que la cantidad es poco o nada adecuada, así como que están poco adaptados a las necesidades formativas de los estudiantes: «los objetivos no me dejan claro qué debo saber hacer al final», «demasiado planificado para poco tiempo», «se deberían de tener más en cuenta los diferentes períodos lectivos y de vacaciones para que no nos coja el toro», «tengo la sensación de que lo que importa es dar las cosas, no reflexionar sobre ellas y aprenderlas verdaderamente». De estas contestaciones se deriva la percepción de que no tienen tiempo para reflexionar sobre lo que aprenden.

Pasando al apartado de la metodología utilizada por el profesorado que tiene su materia adaptada a créditos ECTS, la opinión de los estudiantes es muy reveladora de las prácticas profesionales de los docentes. Con Bolonia la metodología tiene que ser más flexible, variada y dinámica y, sin embargo, ateniéndonos a la respuesta de los estudiantes, las cosas no parecen haber cambiado demasiado: «los profesores emplean la mayor parte de su tiempo a clases magistrales», «cuando trabajamos en grupo no sabemos, muchas veces, cuál es el objetivo final», «me gustaría tener más tiempo para reflexionar y para debatir».

Finalmente, un dato poco alentador viene dado por la respuesta acerca de si la enseñanza ha cambiado con la adaptación a créditos ECTS y su grado de satisfacción. En ambos casos son muy claros señalando que ha cambiado poco y que están moderadamente satisfechos: «no percibo, en general, grandes cambios entre los que adaptaron sus materias y los que no», «se sigue quedando todo bastante en una declaración de intenciones», «estaría más satisfecho con la enseñanza que recibo si viese que me sirve para algo», «...cuando acceda al mercado laboral es cuando voy a tener que empezar a formarme».

5. CONSIDERACIONES FINALES

El acercamiento a los alumnos ha supuesto un aliciente para nuestra planificación, una ayuda para la reflexión y una ocasión extraordinaria para marcar los puntos fuertes y débiles de nuestro quehacer docente.

La primera cuestión que salta a la vista, como advierten también otros trabajos similares (Alonso y López, 2008; Muñoz, Filgueira y Seijo, 2008; Valiente, Anta

y Martínez, 2008) es que con esta nueva forma de reorganizar la docencia la carga de trabajo es mucho mayor tanto para alumnos como para profesores.

Respecto al programa de la asignatura se han planteado diferentes cuestiones tratando de abarcar todos y cada uno de los aspectos que le son propios, pero si hay algo que nos parece interesante de las respuestas dadas por los estudiantes es ver cómo el programa se convierte en un verdadero instrumento de trabajo.

La metodología docente está cambiando y ya se están superando aquellos tiempos en los que el alumno iba a clase a escuchar y tomar apuntes. En la actualidad el estudiante está pasando a concebirse como un elemento activo en su proceso de aprendizaje y ello gracias a las metodologías activas de las que está echando mano el profesorado. A pesar de que la clase magistral siga teniendo bastante protagonismo, conclusión a la que también llegan otros estudios sobre el tema como el de García, González y Argüelles (2009), cada vez se combina más con trabajos grupales, prácticas, debates, etc., que contribuyen a que el estudiante desarrolle otro tipo de competencias necesarias y demandadas por el mundo productivo del que, a medio plazo, entrará a formar parte.

Estas repercusiones hacen necesario repensar la formación del profesorado, siendo su meta última la de promover docentes universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. En esta misma línea cabe incidir en la necesidad de que las políticas institucionales den un giro en favor de la potenciación de la docencia.

En cuanto a cómo los estudiantes admiten el cambio, queremos destacar el dato constatado en cuanto a la dificultad que para el estudiante supone la autonomía que se le da ahora para autoprogramarse, algo a lo que no están demasiado acostumbrados.

Este trabajo también nos ha servido para reconocer nuestros propios temores como el de utilizar solamente la Facultad Virtual como vehículo de comunicación con los alumnos, en algún momento del curso. La desconfianza acerca de su funcionamiento nos lleva a no darlo como medio totalmente válido, lo que va en contra de la potenciación del acercamiento del estudiante a estos nuevos entornos virtuales. A pesar de que la Universidad dé facilidades a los estudiantes para acceder a la compra de ordenadores personales y para conectarse a Internet, que los centros refuercen sus aulas informáticas y que habiliten espacios virtuales para la comunicación profesor-alumno, lo cierto es que no está dando todos los frutos deseados observándose, por ejemplo, como las tutorías virtuales son poco utilizadas aun cuando se les dé un peso importante en el marco de las asignaturas.

Y ya para concluir, un aspecto sobre el que queríamos indagar era el tema de si disponían de tiempo para reflexionar sobre lo que iban aprendiendo, uno de los elementos claves del aprendizaje autónomo que propugna el Espacio Europeo. Aunque nos cueste admitirlo los estudiantes no disponen de tiempo para reflexionar sobre lo que aprenden y, por tanto, no aprenden bien lo que les enseñamos.

Se avecinan nuevos tiempos, en los que se potenciarán nuevas formas de enseñar y de aprender en el contexto de la Educación Superior, que hasta ahora

no se habían tenido demasiado en cuenta. Las Universidades y el resto de centros de Educación Superior deberán reflexionar cuidadosamente sobre su misión y asumir esa «tercera misión» –relación con el contexto social–, a la que durante tantos años dieron la espalda y que generará, sin duda, grandes cambios en los modos de concebir y de concretar los procesos de enseñanza-aprendizaje en este nivel de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E.; Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2008). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Descargado el día 15 de marzo de 2010. http://www.aneca.es/media/148145/publi_competencias_090303.pdf.
- Alonso, H. y López, I. (2008). Adaptando asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de teoría y técnica de la publicidad. En I. Rodríguez. El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica (pp. 355-368). Universidad Europea Miguel de Cervantes. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ANECA (2004). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid: ANECA.
- (2007). *IX Foro ANECA. La Universidad del siglo XXI*. Madrid: ANECA.
- Barnett, R. (Ed.) (2008). Para una transformación de la Universidad. Barcelona: Octaedro.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords.) (2005). Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Brew, A. (1995). Directions in Staff Development (pp. 2-3). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bricall, J. M. y otros (2000). Universidad 2000. Madrid: CRUE.
- Carreras Barnés, J. *et al.* (Coords.) (2006). Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro.
- Comunicado de Londres (2007). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>.
- Conferencia de Berlín (2003). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf.
- Conferencia de Bergen (2005). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf.
- Conferencia de Lovaina (2009). Descargado el día 10 de enero de 2010. http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 71-92.

- Declaración de La Sorbona (1998). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf.
- Declaración de Bolonia (1999). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf.
- Declaración de Praga (2001). Descargado el día 15 de septiembre de 2008. http://www.uma.es/eees/images/stories/comunicado_praga_2001.pdf.
- Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- García, M. J.; González, C. y Argüelles, R. (2009). Methodological changes in technical teaching in order to the European Higher Education Area comparison between countries: Italy and Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2701-2706.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En P. Colás y J. de Pablo (Coords.). *La Universidad en la Unión Europea*. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Ed. Aljibe.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Gros, B. y Romaná, T. (2004). *Ser profesor*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez Cortés, R. (2005). Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias. En P. Colás y J. de Pablo (Coords.). *La Universidad en la Unión Europea*. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.
- LeCompte, M. D. (1990). Review of Designing qualitative research, por C. Marshall y G. Rossman. *Qualitative Studies in Education*, 3 (3), 295-298.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (*BOE* del 1 de septiembre de 1983).
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (*BOE* de 24 de diciembre).
- Martínez Martín, M. (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la universidad. En J. Carreras *et al.* (Coords.). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (pp. 15-32). Barcelona: Octaedro.
- Mayor Ruiz, C. (Coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz, E.; Filgueira, A. y Seijo, M. A. (2008). Experiencia práctica para la Convergencia Europea del sistema universitario en la titulación técnica. En I. Rodríguez. *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica* (pp. 249-260). Universidad Europea Miguel de Cervantes. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Muñoz, E.; Raposo, M.; González, M. y Zabalza, M. (2004). *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos Xerais*. Santiago: ACSUG.
- Prieto Navarro, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- Pulido San Román, A. (2008). La Universidad del Siglo XXI: Introducción y reflexiones iniciales (pp. 17-24). En IX FORO ANECA. La Universidad del Siglo XXI. Madrid: ANECA.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (Eds.) (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosales López, C. (2000). La innovación en la Universidad. *Revista de Innovación Educativa*, 10, 377-384.
- Rué, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (3), 179-195.
- Sáenz de Miera, A. (Coord.) (2002). La Universidad en la nueva economía. Madrid: MEC.
- Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Universidad Complutense.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Spies, P. (2003). Las tradiciones de la universidad y el desafío de la transformación global. En S. Inayatullah y J. Gidley (Comps.). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*. Girona: Ed. Pomares.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomás y Folch, M. (2007). *Reconstruir la Universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Valiente, M.; Anta, I. y Martínez, E. (2008). Innovación docente en la Escuela de Arquitectura Técnica de Madrid. En I. Rodríguez. *El nuevo perfil del profesor universitario en el EES: claves para la renovación metodológica* (pp. 271-286). Universidad Europea Miguel de Cervantes. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Barcelona: ICE de la Universidad.
- Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?* Barcelona: Octaedro.