
Preferencias educativas de los estudiantes postgraduados ante los cambios del Espacio Europeo de Educación Superior

Postgraduate Students' Learning Preferences towards the Changes Introduced by the European Higher Education Area

MACARIO RODRÍGUEZ-ENTRENA

Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera (IFAPA)
macario.rodriguez@juntadeandalucia.es

MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ-ENTRENA

Universidad de Murcia
entrena@um.es

Resumen: La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha provocado profundos cambios que atañen a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la técnica del Análisis Conjunto (AC) fue aplicada a una muestra de 179 postgraduados pertenecientes al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) 2007-2008, de la Universidad de Granada (UGR), con la intención de determinar sus preferencias hacia los cambios impuestos por el EEES. Los resultados muestran cómo las preferencias formativas de los estudiantes se centran en la adquisición de competencias para el desarrollo de habilidades, la presencialidad de las clases y un enfoque tutorial mediante seguimiento académico.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; análisis conjunto; estrategias de enseñanza; preferencias del alumnado.

Abstract: The European Higher Education Area (EHEA) implementation has driven profound changes according to the new framework of the teaching-learning process. The aim of this study was to determinate the postgraduates' educative preferences towards the changes set by the EHEA. The Conjoint Analysis (CA) method was performed to a sample of 179 postgraduate students. The data collection took place during the academic year 2007-2008, with a sample of student that were enrolled in the Pedagogical Training Course at the University of Granada (UGR). The results show how the students' learning preferences are focus on the competences learning, the skills development, the face to face lessons and the tutorial approach based on the academic monitoring.

Keywords: European Higher Education Area; conjoint analysis; teaching strategies; students' preferences.

INTRODUCCIÓN

Es con la Declaración de Bolonia de 1999 cuando se emprendió el camino hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que está a punto de culminarse. En este devenir, han sido muchos los cambios acaecidos y las experiencias piloto y proyectos de innovación desarrollados, por todas las universidades, para poder alcanzar los objetivos del plan Bolonia. Así, se han rediseñado los planes de estudios para adaptarse a las estructuras de grado, máster y postgrado propuestas, se han elaborado guías docentes de las asignaturas para adecuarlas al nuevo sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) y poder desarrollar las competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Éstas se definen como las capacidades para usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes, lo que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007, p. 520). Además, este nuevo escenario educativo implica cambiar las metodologías y los estilos docentes (Gargallo-López, 2008) para lograr el giro esperado desde una universidad centrada en la enseñanza hacia otra centrada en el aprendizaje.

Han sido muchos los cambios y retos a los que las Universidades Españolas han tenido que hacer frente. Los acuerdos y decisiones que se han tomado para alcanzar la Convergencia Europea tienen consecuencias e implicaciones que van a afectar a la institución universitaria en su totalidad, abarcando al profesorado, los gestores administrativos y al alumnado (Bolívar, 2003). Sin embargo y en relación a estos últimos actores, los alumnos, cabría cuestionarse ¿qué tipo de implicación y participación han tenido en el proceso de construcción del EEES? La respuesta es bastante desesperanzadora puesto que la implicación ha sido muy escasa pese a que los alumnos han contado, prácticamente desde los inicios del proceso, con la figura de la Unión de Estudiantes de Europa (ESU).

Dicha organización agrupa a 47 Asociaciones Nacionales de Estudiantes (NUS) de 38 países, y a través de estos miembros, representa más de 11 millones de estudiantes. El objetivo de la ESU es representar y promover social, económica y culturalmente los intereses educativos de los estudiantes en todos los organismos pertinentes y, en particular, la Unión Europea, el grupo de seguimiento de Bolonia (Bolonia Follow Up Group), el Consejo de Europa y la UNESCO.

Del mismo modo, tampoco son muy abundantes las investigaciones que pretenden conocer las opiniones y preferencias del alumnado ante los cambios impuestos con el EEES. Además, las investigaciones existentes, en torno a la figura del alumno dentro del proceso de Bolonia (Pozo-Llorente y García-Lupión, 2005; Mo-

lero López-Barajas, 2007; Alfajeme-González, 2007; Lloret-Grau y Mir-Acebrón, 2008; Del Rincón y González-Geraldo, 2009, entre otros), se concretan en conocer los resultados de aprendizaje del alumnado y su opinión tras poner en marcha ciertos cambios metodológicos (bajo la forma de proyecto piloto o de innovación) en determinadas asignaturas.

En este contexto, el efecto sinérgico de la carencia de información clara y precisa junto con la deslegitimación del alumnado en el proceso decisorio sobre la reforma del EEES (Pastor, 2004; Valcárcel, 2004; Edwards, Pardo, Ballester-Sarrias y Pérez-Herrerías, 2006), ha estimulado la emergencia de los grupos de estudiantes denominados “anti-Bolonia”. Éstos han entendido el proceso de Bolonia como una mercantilización de la universidad, donde la formación sería más cara, donde se recortaría el sistema de becas y donde el compatibilizar trabajo y estudio resultaría más que difícil (Bonil y González, 2009; Font-Moyolas y Masferrer, 2010). Por lo tanto, el alumnado no ha sido considerado como un interlocutor clave, obviando sus preferencias, en el diseño de los programas de convergencia sobre la configuración y desarrollo del currículum. En este sentido, Edwards *et al.* (2006) manifiestan que pese a que se permite “hablar” a los estudiantes, no se les “escucha”, ni se consideran sus opiniones en lo que al diseño y reconstrucción de los currículos se refiere.

El presente trabajo, iría justamente en esta línea casi inexistente, de dar “voz y voto” a los alumnos, y acercarnos al conocimiento de sus preferencias de formación en este recién estrenado marco de Convergencia Europea. Para ello, se ha realizado una aplicación empírica a alumnos postgraduados de la Universidad de Granada (UGR), mediante la técnica del Análisis Conjunto, con la intención de determinar sus preferencias sobre los principales cambios introducidos por el EEES. Así, se pretende contribuir a atenuar la escasez de estudios de esta índole, generando información que pueda orientar a los decisores públicos en el diseño de políticas educativas. De este modo, se posibilita la evaluación del grado de coherencia de la reforma, en relación con las preferencias de los postgraduados, permitiendo una priorización de aquellos aspectos del nuevo modelo educativo que reportan una mayor utilidad al alumnado.

Con el propósito de alcanzar el objetivo anteriormente planteado este artículo se ha estructurado como sigue. Tras esta introducción, en un segundo apartado, se describen los aspectos claves del proceso de reforma del EEES. El tercer apartado muestra los materiales y métodos aplicados al caso de estudio, justificando el uso del Análisis Conjunto como metodología de valoración. Posteriormente, en el cuarto apartado, se analizan los resultados obtenidos a partir de la aplicación empírica, mientras que en el quinto, y último apartado, se realiza la discusión y extraen las principales conclusiones derivadas de la investigación.

ASPECTOS CLAVES DEL PROCESO DE REFORMA

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tuvo su germen en la Declaración de la Sorbona (1998) y se consolidó a través de la Declaración de Bolonia (1999), llegó como colofón a una serie de foros de debate e informes sobre los sistemas universitarios en la Unión Europea (UE). Éstos mostraban algunas carencias y debilidades de la educación superior en la UE, manifestando, asimismo, la necesidad de modernizar tanto la estructura universitaria como sus objetivos y contenidos (Bajo-Santos, 2010). Algunos autores (Pérez-Sancho, 2004; Medina-Rubio, 2005; Rué, 2007; Ruiz-Corbella y García-Aretio, 2010) mostraban su acuerdo al entender que el EEES se presentaba como una oportunidad para que la institución universitaria adaptase sus estructuras y modos de organización y funcionamiento (formación del profesorado, calidad de la enseñanza y la investigación, uso de las nuevas tecnologías, etc.) a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y del propio alumnado universitario.

Así, la creación del EEES ofrecía grandes oportunidades, pero a su vez grandes retos. Entre sus finalidades, se encontraban: a) adoptar un sistema de Títulos comparable y que fomentase la inserción laboral; b) establecer un sistema de Títulos basado en dos ciclos denominados grado y postgrado; c) implantar un sistema común de créditos (ECTS - *European Credit Transfer System*); d) favorecer la movilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria; e) impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y f) promocionar la dimensión europea de la educación superior (Pérez-Sancho, 2004; Medina-Rubio, 2005). A nivel práctico, este proceso reformista pretende interconectar, armonizar y hacer más compatibles los sistemas de educación superior inmersos en la construcción del EEES (países tanto de dentro como de fuera de la Unión Europea), más que homogeneizarlos.

Desde la esfera institucional, actualmente, la mayoría de los Estados implicados en la reforma del EEES han replanteado sus políticas universitarias y reformulado completamente los currículos de sus ofertas formativas. En España han sido revisados fundamentalmente, la estructura, los programas, las metodologías y las formas de evaluación del sistema universitario de educación superior. De esta forma, se ha internalizado progresivamente la nueva estructura de grado y postgrado (reemplazando los conceptos de diplomatura y licenciatura), elaborándose, asimismo, guías docentes donde se introduce el crédito ECTS y se reconoce el protagonismo del alumno como agente activo en su proceso de aprendizaje. Paralelamente, se han empleado gran cantidad de recursos en el diseño de nuevos procesos de calidad y en la implementación de planes estratégicos que mejoren la empleabilidad de los graduados.

Estas directrices apuntan hacia una nueva concepción del proceso formativo, donde subyace la importancia de la redefinición de los currículos y las metodologías de enseñanza, girando el nudo gordiano entorno a la enseñanza centrada en el alumno a través del aprendizaje autorregulado y autónomo (Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007), y el desarrollo de competencias (González y Wanegear, 2003; Pereyra-García, Sevilla y Luzón 2006; Florido, Jiménez y Perdiguero, 2010; González-Gascón, De Juan, Parra-Azor, Sarabia y Sánchez-Kanther, 2010). El verdadero reto para que se produzca este cambio efectivo, hacia una enseñanza centrada en el alumno como sujeto activo y en la formación orientada hacia el aprendizaje por competencias, radica en la obligada necesidad de un cambio en el desarrollo profesional del profesorado y en la institución donde se reformule lo que se entiende por función docente (Martínez y Esteban, 2005; Chocarro *et al.*, 2007; Pozo-Muñoz, Bretones-Nieto, Martos-Méndez y Alonso-Morillejo, 2011). Por consiguiente, es fundamental invertir la concepción del profesor desde una función transmisora hacia una facilitadora de oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Además, en este contexto, se hace igualmente imprescindible una reducción de las sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual para buscar vías de apropiación del mismo a partir del trabajo autónomo. Así, se permite que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate y la construcción de conocimiento (Cano-García, 2008).

No obstante, debido a las reticencias y escepticismo del profesorado, la prevalencia de una tendencia conservadora de la enseñanza, la falta de información y formación, la escasez de recursos, etc. (De Pablos-Pons, Colás Bravo, González Ramírez y Jiménez Cortés, 2010), es por lo que algunos autores (Bajo-Santos, 2010) desconfían de que los cambios propuestos por el EEES lleguen a consolidarse realmente en las universidades. Especialmente, si se atiende al marco formal del cambio y se obvia o relega lo que acontece verdaderamente dentro de las estructuras institucionales. Así, existe el riesgo de que el nuevo EEES se convierta en un cambio de forma y no de fondo donde se modifique la duración de la formación universitaria, se elaboren guías docentes estructuradas en torno al ECTS, se diserte sobre la adquisición de competencias, etc. aunque manteniendo, sin embargo, los mismos currículos y procesos de aprendizaje. Otros autores, como Huber (2008), pese a reconocer la necesidad de sincronizar los procesos académico-científicos con el sector económico, también advierten acerca del riesgo de que la formación se centre exclusivamente en la preparación para el mercado de trabajo, desvirtuando la importancia de la formación en valores humanos y principios éticos.

Por otra parte, Portela, Sá, Alexandre y Cardoso (2009) apuntan que son pocos los estudios que analizan el proceso de Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes, pese a su papel central y protagonista en el mismo. Igualmente, Michavila y Parejo (2008) resaltan, en general, la escasa participación que los estudiantes españoles tienen en la vida universitaria si se compara con los contextos anglosajón y nórdico. Concretamente, ponen de manifiesto la evidencia de la escasez de participación de los estudiantes en el proceso de construcción del EEES.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación ha utilizado como herramienta metodológica un cuestionario presencial estructurado en dos partes diferenciadas. La primera de ellas estaba encaminada a la cuantificación de las preferencias sociales del alumnado en relación con la reforma del EEES, y la segunda a la obtención de la caracterización sociodemográfica y académica del entrevistado.

Aplicación al caso de estudio y selección muestral

El cuestionario definitivo fue ejecutado a alumnos postgraduados que se encontraban realizando el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) de la Universidad de Granada en el año académico 2007-2008. Es bien sabido que era obligatorio superar este curso para los alumnos que pretendiesen acceder a las oposiciones del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria. En la actualidad, ha sido sustituido por un Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

El cuestionario fue dirigido a dicho colectivo por dos motivos fundamentales. En primer lugar, se consideró que haber completado una carrera universitaria les permitiría tener una visión actual y global sobre la formación universitaria, lo que les ayudaría a enjuiciar, de forma adecuada, las carencias que habían detectado en su periodo formativo. En segundo lugar, se apreció la importancia que atesoraba que tuviesen la intención de dedicarse a la docencia en las enseñanzas medias, siendo por tanto universitarios con inquietudes afines al mundo educativo.

La muestra final constó de 179 observaciones elegidas aleatoriamente de entre los grupos de alumnos universitarios matriculados en el curso académico 2007/2008 para la obtención del CAP por la Universidad de Granada. Dicha muestra presenta, con un 95,5% de confianza, un error para proporciones intermedias del 7,2% (ver Tabla 1).

Tabla 1: Ficha técnica del muestreo

POBLACIÓN	Alumnos matriculados para la obtención del CAP en la UGR - 1.950 alumnos
CARACTERÍSTICAS	Titulados universitarios
TIPO DE MUESTREO	Aleatorio
ERROR MUESTRAL	$\pm 7,2\%$ (intervalo de confianza del 95,5% para $p = q = 0,5$)
DATOS DE CAMPO	Febrero - Mayo (2008)

La fase de ejecución estuvo precedida de una explicación detallada por parte de los investigadores sobre cada uno de los elementos del cuestionario, para evitar cualquier tipo de sesgo provocado por la incomprensión de alguno de los atributos o por el modelo de cuestionario en sí mismo. Esta explicación fue considerada oportuna por la novedad de algunos de los aspectos recogidos en el cuestionario, y pese a haber realizado un estudio piloto con un grupo de 20 estudiantes.

El método del Análisis Conjunto

El análisis de las preferencias de los universitarios, hacia los cambios impuestos por la reforma del EEES, se ha realizado mediante el método del Análisis Conjunto (AC). El AC es una técnica analítica ampliamente utilizada en el campo de la Psicología del Consumo y el Marketing para predecir las preferencias de los consumidores hacia una gran gama de productos o servicios (Green y Srinivasan, 1990). La principal asunción de esta herramienta es que la demanda de un bien o servicio responde a la percepción y evaluación de sus atributos, más que a una concepción integral del mismo, puesto que, siguiendo a Lancaster (1971), la utilidad que percibe un individuo depende de la utilidad proporcionada por los diferentes atributos.

Para la implementación del AC se ha utilizado el modelo aditivo de utilidades parciales. En éste se asume que en el proceso de decisión el individuo evalúa la utilidad de cada combinación, y su elección manifiesta la priorización entre las distintas combinaciones de los atributos. De este modo, la utilidad total, resultado de la elección del bien o servicio, viene determinada por las distintas utilidades parciales (*part-worths*) de cada nivel del atributo. Por lo tanto, se adopta la regla de la descomposición aditiva que según Hair, Anderson, Tathan y Black (1999) explica un porcentaje muy elevado (entre el 80% y 90%) de la varianza presente en las preferencias de los individuos. La representación analítica sería la siguiente;

$$\text{Valor Total} = \beta_0 + \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^{m_i} (\text{Valor Parcial})_{ij}$$

$i = 1, \dots, n = n^\circ$ de atributos

$j = 1, \dots, m_i = n^\circ$ de niveles del atributo i

β_0 : Constante

A partir de las utilidades obtenidas se puede calcular la importancia relativa I de cada uno de los atributos i . Esta importancia se determina, como la proporción de rango asignada a cada atributo sobre la variación de rangos total (Hair et al., 1999), mediante la siguiente ecuación:

$$I = \frac{\max U_i - \min U_i}{\sum (\max U_i - \min U_i)}$$

Las etapas del diseño experimental de un AC son las siguientes: (a) identificación, selección de los atributos y especificación de los niveles de cada atributo; (b) selección del diseño experimental y elección de la forma de presentación de los estímulos; (c) determinación de la escala de medida y cuantificación de las preferencias; y (d) estimación de los parámetros del AC.

Diseño experimental e implementación del Análisis Conjunto

La identificación, selección y especificación de los niveles de cada atributo se ha realizado a través de un ejercicio de grupo de discusión, de una hora y media de duración, con cinco profesores relacionados con la implementación de los Grados en distintos Títulos. Teniendo en cuenta su juicio como expertos conocedores de los cambios más representativos del proceso de reforma educativa, los atributos y niveles finalmente seleccionados pueden verse en la Tabla 2.

Tabla 2: Atributos y niveles seleccionados de los modelos educativos

ATRIBUTOS	NIVELES	DESCRIPCIÓN
MODALIDAD	Presencial	Régimen de asistencia a clase presencial
	Semipresencial	Régimen de asistencia a clase semipresencial

TUTORÍAS	Seguimiento Académico	El profesor actúa como guía constante
	Tutoría Tradicional	Cuando surge una dificultad se visita al profesor
ÁREAS	Contenido Teórico	Aprendizaje del contenido teórico de la materia
	Habilidades	Desarrollo de habilidades
	Valores y Actitudes	Formación en valores y actitudes
TASAS	600 €	
	725 €	Precios públicos de la matrícula académica
	850 €	

A partir de todas las posibles combinaciones resultantes de los niveles de los atributos considerados, se confeccionaron los distintos perfiles (estímulos finales) a evaluar por los alumnos postgraduados. El número total de modelos educativos a presentar en las tarjetas (*full profile*) fue de 36 ($3^2 \cdot 2^2$), lo que se traduciría en una evaluación aleatoria por parte del individuo, debido al elevado número de modelos presentados. Para solventar tal problema, se recurrió a un diseño factorial ortogonal que determina el número mínimo de combinaciones necesarias para poder estimar con precisión la función de preferencias. Con la realización de tal diseño se asume que los atributos son independientes entre sí, estimándose, únicamente, los efectos principales, puesto que la ventaja de reducir el número de perfiles a evaluar supera el inconveniente de eliminar las interacciones entre los atributos. Según Kirk (1995) éstas explican menos del 10% sobre el total de las preferencias. Finalmente, la aplicación del diseño ortogonal fraccionado redujo a 9 los modelos educativos a evaluar por los postgraduados universitarios (Tabla 3).

Tabla 3: Perfiles de los modelos educativos

	MODALIDAD	TUTORÍAS	ÁREAS*	TASAS
MODELO 1	Presencial	Seguimiento Académico	Valores y Actitudes	600 €
MODELO 2	Presencial	Tutoría Tradicional	Contenido Teórico	725 €
MODELO 3	Semipresencial	Tutoría Tradicional	Valores y Actitudes	725 €
MODELO 4	Semipresencial	Tutoría Tradicional	Habilidades	600 €

MODELO 5	Semipresencial	Seguimiento Académico	Contenido Teórico	850 €
MODELO 6	Presencial	Tutoría Tradicional	Valores y Actitudes	850 €
MODELO 7	Presencial	Tutoría Tradicional	Contenido Teórico	600 €
MODELO 8	Presencial	Tutoría Tradicional	Habilidades	850 €
MODELO 9	Presencial	Seguimiento Académico	Habilidades	725 €

* Las áreas apelan a una formación universitaria donde se otorgue un peso especial a cada uno de los aspectos: habilidades, valores y actitudes y conocimiento teórico. No se refiere a una formación exclusivamente basada en uno de los tres ámbitos formativos.

Para la cuantificación de las preferencias de los postgraduados, hacia los distintos modelos educativos, se utilizó la técnica de valoración escalar “Rating”. Mediante esta técnica, los individuos puntúan los modelos educativos entre 0 (no me gusta nada) y 10 (me gusta muchísimo). A continuación, para la estimación del modelo de preferencias se optó por la metodología clásica de los mínimos cuadrados ordinarios. Dicha metodología se muestra consistente y fiable teniendo en cuenta la naturaleza de la variable dependiente y el tamaño muestral seleccionado (Wittink y Cattin, 1989). Analíticamente, el modelo a estimar de acuerdo con los atributos y niveles elegidos en este diseño es el siguiente:

$$\text{Valoración} = \beta_0 + \beta_1 \text{Presencial} + \beta_2 \text{Seguimiento} + \beta_3 \text{Teoría} + \beta_4 \text{Habilidades} + \beta_5 \text{Tasas}$$

DONDE:

- VALORACIÓN = Preferencia asignada a cada uno de los modelos educativos (los valores oscilan entre 0 y 10, representando el 10 la máxima preferencia)
- PRESENCIAL = Variable *dummy* que toma el valor 1, si el régimen de asistencia a clase es presencial; y -1, en otro caso
- SEGUIMIENTO = Variable *dummy* que toma el valor 1, si el régimen de tutorías incluye al profesor como guía constante; y -1, en otro caso
- TEORÍA = Variable *dummy* que toma el valor 1, si el modelo educativo se basa en el aprendizaje del contenido teórico; -1 si se basa en la formación en valores y actitudes; y 0, en otro caso
- HABILIDADES = Variable *dummy* que toma el valor 1, si el modelo educativo se basa en el desarrollo de habilidades; -1, si se basa en la formación en valores y actitudes; y 0, en otro caso
- TASAS = Variable continua que refleja los precios públicos

Simulación de cuotas de mercado

La simulación de cuotas de mercado se utiliza para conocer la aceptación potencial que puede tener el lanzamiento de un nuevo bien o servicio. Para ello, se simulan escenarios basados en las características de dicho bien o servicio previamente definidas a través de los atributos y niveles del AC. En esta investigación se ha realizado con la finalidad de determinar la demanda potencial de los alumnos encuestados hacia distintos modelos de educación superior.

En el proceso de simulación se han empleado dos modelos diferentes de probabilidad de elección: a) el modelo de máxima utilidad (MU) supone que el individuo elige aquel modelo educativo que le proporciona la máxima utilidad, obteniéndose la cuota de mercado como la proporción de veces que, entre todos los encuestados, cada modelo educativo propuesto es elegido como el más preferido; y b) el modelo Logit que calcula para cada individuo la probabilidad de escoger un modelo educativo simulado, dividiendo su utilidad por la suma de las utilidades simuladas de todos los demás modelos educativos evaluados por ese individuo (utiliza el logaritmo natural de dichas utilidades).

RESULTADOS

Características sociodemográficas de los postgraduados

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra, el 60,3% son mujeres y el 39,7% hombres con una distribución por edades, donde el 39,7% corresponden a la categoría entre 21 y 24 años, el 34% a la categoría entre 25 y 28 años, y el 26,3% a la categoría de 29 o más años. En relación al lugar de residencia habitual, el 42,5% pertenecen al estrato rural (municipios de menos de 10.000 habitantes) y el 57,5% a los estratos urbano (municipios entre 10.000 y 50.000 habitantes) o metropolitano (municipios de más de 50.000 habitantes). El tamaño familiar más frecuente es 3, 4 y 5 personas, representando el 12,8%, 36,6% y el 25,0% de las respuestas de los encuestados, respectivamente. El nivel de ingresos totales mensuales de las familias es menor a 600€ para el 1,5%, mientras que el 24,5% dispone de entre 601€-1400€, el 27,8% oscila entre 1401€-2200€, el 25,1% entre 2201€-3000€ y el 21,1% dispone de más de 3000€ mensuales en la unidad familiar. El área de conocimiento de las titulaciones universitarias correspondían en un 57% a las ciencias sociales, y en el 43% a las ciencias experimentales. Asimismo, el 9,3% de la muestra eran doctores. Respecto a la experiencia postuniversitaria, el 54,2% afirmó haber tenido algún tipo de relación con el mundo laboral después de la obtención de la titulación, mientras el 45,8% manifestó no

poseer aún dicha experiencia. Además, el 57,9% de los postgraduados no se encontraban trabajando en el momento de ejecutar la investigación frente a un 42,1% que sí estaban empleados.

Estructura de preferencias hacia los sistemas educativos

Los resultados agregados obtenidos mediante el modelo de preferencias estimado se aprecian en la Tabla 4. En la misma se puede observar la importancia relativa que los postgraduados conceden a los distintos atributos y las utilidades parciales (*Part-worth*) de sus correspondientes niveles.

Tabla 4: Resultados agregados de la importancia relativa de los atributos y las utilidades parciales

ATRIBUTO	IMPORTANCIA RELATIVA	NIVELES	UTILIDADES (PART-WORTH)*
MODALIDAD	16,13%	Presencial	0,293*** (4,485)
		Semipresencial	-0,293 ^a
TUTORÍAS	26,27%	Tutoría Tradicional	-0,476 ^a
		Seguimiento Académico	0,476*** (7,302)
ÁREAS	42,93%	Aprendizaje contenido teórico	-0,745*** (-8,558)
		Desarrollo de habilidades	0,813*** (9,342)
		Formación en valores y actitudes	-0,068 ^a
TASAS	14,66%	Coficiente	-0,002*** (-3,530)
		600 €	-1,276
		725 €	-1,542
		850 €	-1,808
R de Pearson: 0,990*** ; Tau de Kendall: 0,944***		Constante	7,041*** (15,918)

$R^2 = 0,117$; R^2 Corregida = 0,115

Estadístico F = 38,659***

Durbin-Watson = 1,894

Observaciones = 1611

* Entre paréntesis se muestran los valores t de los parámetros estimados

^a Niveles de referencia usados en la estimación

*** indica nivel de significación al 0,1%

En cuanto a la bondad del ajuste se ofrecen los indicadores tau de Kendall y R de Pearson, que miden el coeficiente de correlación existente entre las puntuaciones manifestadas por los postgraduados y las predichas por el modelo, siendo ambos muy elevados y significativos. El estadístico F asegura la significación global del modelo y el de Durbin-Watson la ausencia de autocorrelación de los errores.

Con estos valores de utilidad parcial se puede formular la función de utilidad global cuya especificación sería la siguiente:

$$U_i = 6,583 + \left[\begin{array}{l} 0,293 * \textit{Presencial} + 0,476 * \textit{Seguimiento} - 0,745 * \textit{Teoría} + \\ 0,813 * \textit{Habilidades} - 0,002 * \textit{Tasas} \end{array} \right]$$

A partir de las utilidades obtenidas se puede calcular, como hemos visto en el apartado sobre la metodología, la importancia relativa (*I*) de cada uno de los atributos (*i*), mostrándose en la Tabla 4 una comparación entre las mismas.

Los resultados obtenidos sobre la importancia de los atributos muestran como el atributo *Áreas* es el más valorado por los postgraduados en la formación de sus preferencias, con una importancia relativa del 42,93%, el atributo *Tutorías* ocupa el segundo lugar en importancia (26,27%), seguido por el atributo *Modalidad* (16,13%) y, por último, el atributo *Tasas* (con una importancia del 14,66%). En este sentido, destaca sobremanera la gran relevancia concedida al atributo *áreas de formación* puesto que presenta una importancia relativa muy superior al resto.

En relación con la estructura individual del atributo *áreas de formación*, el *desarrollo de habilidades* (a través de la formación competencial) se muestra como el área que reporta más utilidad a los postgraduados, seguida a gran distancia tanto por la formación en actitudes y valores como por el aprendizaje de contenido teórico (ver Tabla 4).

La opción de *seguimiento académico* (trabajo dirigido) se muestra como el nivel más relevante en la formación de preferencias hacia el atributo *régimen de tutorías*. De este modo, se prefiere en mayor grado al profesor como guía constante en relación con la alternativa de la *tutoría tradicional*, donde el profesor únicamente resuelve las posibles dudas puntuales del alumnado.

Respecto al atributo *modalidad de la enseñanza*, el sistema educativo con *modalidad presencial* ocupa el nivel más importante en la formación de preferencias de los estudiantes postgraduados en relación con la alternativa de un sistema educativo con *modalidad semipresencial*. Así, los postgraduados prefieren la asistencia a clase, quizás por ser la modalidad a la que están acostumbrados y la que les ofrece una mayor seguridad.

Por último, los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación inversa entre el precio de la matrícula de los sistemas educativos elicitados y la for-

mación de preferencias hacia los mismos, como suele ocurrir generalmente con los bienes y servicios en cualquier mercado. Asimismo, se debe destacar que el atributo *Tasas* (precios públicos del servicio académico) es el menos valorado por los postgraduados, en la formación de sus preferencias, pasando a ocupar un segundo plano comparado con el resto de características de cada modelo de enseñanza.

A partir de los resultados anteriores sobre la estructura de preferencias de los estudiantes de postgrado, se desprende que el sistema “educativo ideal” tendría una *modalidad presencial*, un régimen de tutorías desarrollado mediante *seguimiento académico*, incentivaría especialmente el *desarrollo de habilidades* y las *tasas* en concepto de matrícula serían de 600€. Por el contrario, el sistema educativo menos preferido tendría una modalidad *semipresencial*, *tutoría tradicional*, incentivaría el aprendizaje del *contenido teórico* y unas tasas en concepto de matrícula de 850€.

Simulación de cuotas de mercado

Una vez analizadas las preferencias de los postgraduados, se diseñó un escenario que constaba de tres modelos educativos para llevar a cabo distintas simulaciones de mercado. Todo ello, con la finalidad de determinar la potencial demanda de los estudiantes hacia distintos modelos de educación superior (ver Tabla 5). Así, el modelo A representa las características fundamentales del paradigma tradicional de enseñanza universitaria (seguido durante bastante tiempo en el sistema universitario español); el modelo B se aleja del paradigma tradicional introduciendo el desarrollo de habilidades como objetivo principal; y el modelo C está conformado por los parámetros que propone implementar la reforma del EEES. Por otra parte, las tasas académicas se han mantenido constantes para evitar que dicho aspecto condicionase la elección de los distintos modelos educativos.

Tabla 5: Alternativas de modelos educativos de educación superior

ESCENARIO I	MODALIDAD	TUTORÍAS	ÁREAS	TASAS
MODELO A	Presencial	Tutoría Tradicional	Contenido teórico	725€
MODELO B	Presencial	Tutoría Tradicional	Desarrollo de habilidades	725€
MODELO C	Semipresencial	Seguimiento académico	Desarrollo de habilidades	725€

En la Tabla 6, se presentan los resultados obtenidos mediante el modelo de probabilidad de elección de máxima utilidad (MU) y el logístico (Logit).

Tabla 6: Simulación de cuotas de mercado sobre las distintas alternativas de modelos educativos

ESCENARIO I	MU	LOGIT
MODELO A	16,40%	18,40%
MODELO B	35,90%	35,40%
MODELO C	47,70%	46,20%

Las cifras muestran como el sistema educativo con una menor demanda estimada, tanto por el modelo de MU como Logit, sería el modelo educativo A. En este sentido, el modelo tradicional de enseñanza obtendría una demanda potencial exigua del 16,40% debido, principalmente, al régimen de tutoría tradicional y la mayor carga lectiva dedicada al aprendizaje del contenido teórico. En cambio la demanda potencial del modelo B respecto al A crece ostensiblemente (35,90%) debido a la potenciación del desarrollo de habilidades para la adquisición de competencias. Finalmente, el modelo C, que está configurado con los parámetros que propone la reforma del EEES, obtendría la mayor demanda potencial con un 47,70%.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados se desprende que el grado de coherencia de la reforma del EEES con las preferencias del alumnado es bastante elevado. Resulta llamativo y significativo, que alumnos formados en un sistema universitario bajo el paradigma de enseñanza tradicional posean una aceptación y predisposición notable hacia el nuevo modelo de universidad propuesto por el EEES. La causa de dicha aceptación podría estar vinculada con el incumplimiento de expectativas por parte del sistema universitario tradicional, y la esperanza de que el marco de convergencia europeo responda de modo más satisfactorio a sus necesidades e intereses.

Concretamente, el alumnado muestra una demanda formativa férrea e intensa hacia la formación centrada en el desarrollo competencial y el logro de habilidades a través de un sistema de seguimiento académico, donde el profesor oriente y guíe, en todo momento, su proceso formativo. La gran importancia concedida a los atributos *áreas de formación y régimen de tutorías* podría interpretarse como un reflejo del descontento generalizado de los estudiantes postgraduados con el modelo educativo bajo el que han sido formados. El modelo universitario tradicional se ha caracterizado por otorgar un peso mayoritario a la adquisición de conocimiento conceptual relegando, a un segundo plano, los aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades, así como la formación en valores y actitudes. El pa-

radigma tradicional de enseñanza que se ha venido desarrollando desde la enseñanza primaria hasta la educación superior ha llevado aparejada una carga lectiva teórico-conceptual desmesurada. De manera conjunta, el régimen de tutela tradicional ha venido a agravar la situación anterior, de forma que el estudiante ha percibido la poca utilidad del modelo de enseñanza tradicional en lo que a la formación práctica y al desarrollo de competencias se refiere.

Esto ha provocado que el alumno cuestione la utilidad del modelo tradicional cuando la formación teórico-conceptual se encuentra desvinculada, en muchas ocasiones, de la praxis y el desarrollo de habilidades. En este sentido, el alumnado reclama una sólida formación para el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias vinculadas con el trabajo en equipo, resolución de problemas y gestión del conocimiento. Además, consideran adecuado un sistema de seguimiento académico donde el docente comparta la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, invistiéndole para ello de un rol de facilitador y guía. Este hallazgo es soportado, también, por el trabajo de González-López (2006) y Chocarro *et al.* (2007), y se encuentra alineado con los planteamientos de algunos autores como González-Gascón *et al.* (2010) y Alonso-Martín (2010). Dichos autores apuestan por cambios en los Títulos y en las materias para facilitar el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes desenvolverse en un mercado laboral cada vez más cambiante y competitivo.

Respecto a la modalidad de enseñanza, en el sistema educativo español existe poca tradición y experiencia en cuanto a un enfoque de formación semipresencial. Del desconocimiento de las implicaciones de este tipo de enfoque por parte del alumnado puede provenir la mayor preferencia, de los postgraduados, hacia la formación universitaria presencial. Además, podemos encontrar otro factor condicionante en la aversión al riesgo que supone la semipresencialidad, ya que conlleva afrontar un mayor nivel de autonomía en el aprendizaje. Por lo tanto, interpretamos que la preferencia de los encuestados por una enseñanza presencial, puede estar influenciada, de forma importante, por un modelo educativo que en las fases preuniversitarias presentan al profesor como única fuente de saber y como elemento vehicular del mismo (interlocución unidireccional), sin el cual resultaría muy difícil el aprendizaje.

En este sentido, la reforma del EEES presenta una vocación renovadora y en cierto sentido revolucionaria, respecto a la ruptura con el eje estático profesor-alumno asociado a la presencialidad y la tutoría académica del modelo tradicional. Con este nuevo planteamiento se concederá al alumnado mayor grado de autonomía en su proceso de aprendizaje bajo un sistema de seguimiento académico y guía del docente. Este enfoque previsiblemente dotará al alumno de las competencias ne-

cesarias para un adecuado desarrollo personal e inserción laboral. Sin embargo, la transición, en el contexto universitario español, resultará más dificultosa (tanto para los docentes como para los estudiantes) respecto a otros sistemas de educación superior europeos con una mayor tradición en el aprendizaje autónomo y desarrollo de competencias como las impulsadas por el EEES.

Consecuentemente, se hace necesaria una evaluación exhaustiva sobre el grado de cumplimiento de los criterios de convergencia del EEES en la universidad española, no sólo a nivel formal, sino corroborando que realmente se está produciendo el giro hacia un sistema de enseñanza centrado en el alumno, en concordancia con las preferencias mostradas por los estudiantes. En este sentido, varios estudios ponen de manifiesto la falta de correspondencia existente entre las percepciones que los profesores tienen sobre su modo de ejercer la enseñanza y la que tiene los alumnos. Así, según Chocharro *et al.* (2007), el cambio en las funciones del docente y en el desarrollo profesional no ha evolucionado de modo paralelo y, en consecuencia existe una disconformidad entre la formación teórica y su aplicación práctica en el aula. Por consiguiente, se debe prestar especial atención a la mejora de los modelos de formación docente si se pretende que la reforma del EEES conduzca a una incorporación efectiva y real del nuevo modelo de enseñanza centrada en un aprendizaje del alumno autorregulado y autónomo.

Por otra parte, adoptando un enfoque holístico que pueda ayudar en el diseño de políticas educativas, sería importante iniciar el proceso de reforma no sólo en la universidad sino desde la base en las escuelas, ya que en un horizonte a largo plazo, donde dichos alumnos sean universitarios, hay que evitar la fractura que se creará entre un modelo anquilosado de educación primaria-secundaria y el renovado sistema universitario. De no tomarse medidas de convergencia en los distintos niveles y etapas del sistema educativo, que fomenten progresivamente la autonomía del alumnado, es probable que éste experimente grandes dificultades para adaptarse a las nuevas estructuras del sistema EEES. Además, considerando en su conjunto las preferencias de los postgraduados, sería recomendable, como se ha venido haciendo hasta la fecha, instaurar los cambios del EEES de forma progresiva, especialmente los relativos a la semipresencialidad, para que el alumno vaya asumiendo paulatinamente mayores cotas de responsabilidad y autonomía. De este modo, se aumentaría la eficiencia en cuanto a los resultados de los planes de renovación, evitando que la inercia del modelo anterior presente en el alumnado, haga fracasar la consecución de los objetivos propuestos.

En último lugar, como futura línea de investigación, puede resultar muy interesante comparar las actitudes y preferencias de los alumnos hacia los modelos de enseñanza en sus distintas etapas de formación. Estas etapas deberían incluir el ini-

cio de los estudios universitarios, su finalización y una vez que han accedido por primera vez al mercado laboral. El estudio comparado de estos grupos nos permitiría implementar distintas estrategias que podrían ayudar al diseño de políticas educativas eficientes.

Fecha de recepción del original: 12 de diciembre de 2011

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 4 de octubre de 2012

REFERENCIAS

- Alfajeme-González, B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Bajo-Santos, N. (2010). Oportunidades y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456.
- Bolívar, A. (2003). *Espacio Europeo de Educación Superior: Marco Normativo y Curricular*: Comunicación presentada al Seminario para la Implantación del Sistema de Créditos Europeos en las Titulaciones de las Universidades Andaluzas. Granada: Universidad de Granada.
- Bonil, J. y González, N. (2009). *Bolonya: del conflicto a la participación*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad (UNIVEST). Gerona: Universidad de Gerona.
- Cano-García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Chocarro, E., González-Torres, C. y Sobrino, Á. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- De Pablos-Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T. y Jiménez Cortés, R. (2010). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un proceso metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 533-554.
- Del Rincón, B. y González-Geraldo, J. L. (2009). La voz de los estudiantes en el EEES: Valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Revista de Docencia e Investigación*, 20, 59-85.

- Edwards, M., Pardo, T., Ballester Sarrias, E. y Pérez Herrerías, R. (2006). *Los estudiantes: protagonistas olvidados en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Comunicación presentada al IV Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Florido, C., Jiménez, J. L. y Perdiguero, J. (2010). *Cómo (no) adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España*. Barcelona: Institut de Recerca en Economía Aplicada Regional i Publica.
- Font-Moyolas, S. y Masferrer, L. (2010). Conocimiento y actitudes de los estudiantes universitarios respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 88-96.
- Gargallo-López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 241, 425-446.
- González, J. y Wanegear, R. (2003). *Tunning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Gascón, E., De Juan, M. D., Parra-Azor, J. F., Sarabia-Sánchez, F. J. y Kanther, A. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 171-194.
- González-López, I. (2006). Dimensiones de la evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445-468.
- Green, P. E. y Srinivasan, V. (1990). Conjoint analysis in marketing: new developments with implications for research and practice. *The Journal of Marketing*, 54(4), 3-19.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 59-81.
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. California: Wadsworth Publishing.
- Lancaster, K. (1971). *Consumer demand: A new approach*. New York: Columbia University Press.
- Lloret-Grau, T. y Mir-Acebrón, A. (2008).  Qu  ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 1-17.

- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- Medina-Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 85-118.
- Molero López-Barajas, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 175-190.
- Pastor, A. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pereyra-García, M. A., Sevilla, M. y Luzón, A. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-80.
- Pérez-Sancho, C. (2004). España en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Sobre Educación*, 7, 91-108.
- Portela, M., Sá, C., Alexandre, F. y Cardoso, A. (2009). Perceptions of the Bologna process: what do students' choices reveal? *Higher Education*, 58(4), 465-474.
- Pozo-Llorente, T. y García-Lupión, B. (2005). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Pozo-Muñoz, C., Bretones-Nieto, B., Martos-Méndez, M. J. y Alonso-Morillejo, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 145-163.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior: ¿oportunidad u utopía? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 243-259.

- Varcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Wittink, D. R. y Cattin, P. (1989). Commercial use of conjoint analysis: An update. *The Journal of Marketing*, 53(3), 91-96.