



## Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza?

### After nearly a decade of Bolonia, have we really improved teaching quality?

Raúl A. Barba-Martín<sup>1</sup>, Alejandra Hernando-Garijo<sup>2</sup>, David Hortigüela-Alcalá<sup>2</sup>,  
y Gustavo González-Calvo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid, España; <sup>2</sup>Universidad de Burgos, España

#### Resumen

El estudio pretende contrastar las percepciones entre docentes y discentes de las titulaciones de educación en relación a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (plan Bolonia) en España. Un total de 15 estudiantes de la primera promoción del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Burgos y 12 profesores con experiencia docente en la misma titulación, tanto en los antiguos planes de la Diplomatura de Magisterio como en los actuales de Grado accedieron a participar. Se empleó una metodología cualitativa, verificando de manera exhaustiva las percepciones de los participantes tras su vivencia personal. Se llevaron a cabo dos grupos de discusión estructurados, uno para los estudiantes y otro para el profesorado. Se observa cómo los estudiantes perciben grandes diferencias entre asignaturas y entre los docentes, sobre todo en los procedimientos de evaluación, la metodología aplicada y el aprendizaje para ser futuros docentes. Por otro lado, los profesores manifiestan que el plan Bolonia no ha conllevado tantos cambios como se pretendían, en parte por el elevado número de estudiantes y la escasa formación permanente. Se concluye la falta de estructura y funcionamiento que regula el plan Bolonia bajo el criterio de estudiantes y profesorado.

**Palabras clave:** Proceso de aprendizaje; responsabilidad; participación de los estudiantes; enseñanza superior.

#### Abstract

The study aims to contrast the perceptions between teachers and students of education degrees in relation to the implementation of the European Higher Education Area (Bologna plan) in Spain. A total of 15 students of the first class of bachelor's degree in elementary education from the University of Burgos and 12 teachers with teaching experience in the same studies, both in the previous degree and in the current. A qualitative design has been used to verify exhaustively participants' perceptions of their personal experience. Two structured discussion groups were conducted, one for students and one for teachers. They showed how students perceive major differences between subjects and teachers regarding assessment procedures, methodology used and learning acquired to be future teachers. On the other hand, teachers expressed that the Bologna plan has not brought many changes, partly because of the high number of students and the little training. It is concluded the lack of structure and functioning which regulates the Bologna plan according to both, students and teachers.

**Keywords:** Learning process; responsibility; student participation; higher education.

Fecha de recepción: 24/02/2020

Fecha de aceptación: 28/04/2020

Correspondencia: Gustavo González-Calvo, Universidad de Valladolid, España  
Email: gustavo.gonzalez@uva.es

## Introducción

El principal motivo que fundamentó la inclusión del plan Bolonia en España fue la adecuación a las pretensiones europeas en relación a la estandarización de criterios y exigencias en el ámbito universitario (Menéndez, 2014). De este modo se garantizaba la consolidación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES en adelante). Por ello, y como afirman autores como González, Ferrándiz y Bordallo (2010), el hecho de no haber conseguido aprovechar esta oportunidad ha sido un gran fallo, ya que, además de facilitar el intercambio entre estudiantes, podría haberse garantizado de manera fehaciente la adaptación de los contenidos enseñados a las demandas sociales bajo un modelo competitivo. En relación a esto, parecía solventarse el problema del tiempo real que cada alumno debía dedicar a cada asignatura, pues con la estructura de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) se estableció cuántas horas de trabajo debían invertirse en el aula y fuera de la misma. Sin embargo, y debido a la falta de consenso en los métodos pedagógicos, metodológicos y evaluativos utilizados, lejos de haberse solventado este problema, se ha agudizado (Cippitani & Gatt, 2009; Comisión Europea, 2015).

Si bien el proceso de implantación finalizó en el 2010, fue en 1998 cuando se firmaron las bases de la Declaración de la Sorbona, por lo que fue un proceso de implantación lo suficientemente progresivo para elaborar un sistema global de adecuado funcionamiento. Sin embargo, al observar los dispares resultados académicos y de aprendizaje entre diferentes países de la Comunidad Europea (Välimaa, Aittola, & Ursin, 2014), parece evidente que este sistema global no ha producido los resultados esperados.

A pesar de que uno de los principales ejes sobre los que se sustentó Bolonia fueron las reformas curriculares y la homologación europea de los títulos, el segundo gran frente de cambio se originó en relación al aprendizaje permanente y las nuevas metodologías docentes, aspecto en el que se incide en el presente trabajo. Sobre este particular, Sin y Saunders (2014) consideran que, si actualmente todavía existen discrepancias y desavenencias sobre los cambios que se han podido producir desde el plan Bolonia, es en parte por no definir estrategias de actuación didácticas que permitan al profesorado reciclar sus planteamientos docentes. De este modo, y aunque sí que ha existido un cambio hacia la homogeneización universitaria -grados de 4 años y acceso al doctorado a través de un máster de investigación-, es preciso valorar en qué medida esta modificación de estructura ha conllevado una adecuación paralela al tipo de aprendizaje que pretende generarse y el rol que desempeña el alumnado (Calvo & Mingorance, 2013; Veiga & Neave, 2015).

La responsabilidad del estudiante en su proceso de enseñanza fue otro de los propósitos fundamentales que estaba implícito en el Plan Bolonia. Se demandó una implicación mayor del estudiante en los trabajos, asumiendo los criterios iniciales expuestos en las guías docentes y siendo consciente de sus consecuencias (Yemini, 2012). En este sentido, experiencias como las de Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti (2015) demuestran lo positivo que es para el estudiante y el docente establecer diferentes opciones metodológicas y evaluativas, cada una con sus requisitos de permanencia y vías de trabajo. Esto permite, por un lado, atender a la diversidad del alumnado que configura las aulas y, por otro, ser capaz de adecuar el proceso de enseñanza utilizando vías de trabajo cada vez con mayores opciones y posibilidades. Por ello, se podría llegar a cuestionar hasta qué punto es necesaria la presencialidad del alumno universitario en aras de conseguir un mayor aprendizaje (Gros, García, & Escofet, 2012).

Otro de los aspectos pedagógicos implícitos con el sistema de grado fue el rol cercano y la retroalimentación que ha de existir entre docente y estudiante. Eso suponía un cambio respecto a sistemas evaluativos más tradicionales, basados en la impartición de clases magistrales por parte del docente y la memorización de unos apuntes por parte del estudiante. Sin embargo, cabe cuestionarse si esos modelos no reflexivos en la formación docente han sido erradicados totalmente del ámbito universitario, generando la comprensión, adaptación y creación de la identidad profesional del estudiante (Izadinia, 2014). Algunos estudios indican que los sistemas de evaluación formativa, a pesar de haber demostrado una mayor autonomía y aprendizaje en los estudiantes, todavía siguen siendo minoritarios, si bien es cierto han experimentado un elevado aumento en la última década (López-Pastor, 2012; Hortigüela, Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015).

Por lo tanto, es necesario concienciarse de la importancia que tiene la formación permanente del profesorado, adecuando su concepción educativa a la adquisición de nuevas estrategias y recursos que den

respuesta a las inquietudes del alumnado y a las exigencias y demandas socioculturales y profesionales del sistema actual (Coterón, Franco, & Gil, 2012; Pesce, 2014). En el presente estudio se realiza un enfoque metodológico de carácter introspectivo y cualitativo, como complemento a anteriores estudios que han usado análisis con una orientación de corte positivista, fundamentados en parámetros estandarizados y unívocos como pueden ser las calificaciones, el rendimiento, alumnados matriculados y/o tipos de estudios o salidas profesionales más demandadas (Álvarez, González, Alonso, & Arias, 2014; Tomás-Miquel, Expósito-Langa, & Sempere-Castelló, 2014). En concreto, se analizan de manera estructurada las valoraciones que realizan los docentes y profesores que han cursado e impartido docencia en la primera promoción del Grado de Educación Primaria. El principal objetivo del estudio es contrastar las percepciones entre docentes y discentes sobre la responsabilidad, el seguimiento del profesorado y la autonomía experimentada a lo largo de la titulación. De este modo, se arrojan nuevos datos y reflexiones sobre los planteamientos docentes actuales que complementan la literatura sobre la temática.

## Método

### Participantes

Un total de 15 estudiantes de 4º curso (63,6% mujeres y 36,4% hombres), de entre 22 y 28 años, pertenecientes a la primera promoción de grado de Primaria en la Universidad de Burgos accedieron a participar. Todos habían cursado los 240 créditos ECTS de los que consta la titulación. Así mismo, 12 docentes (50% varones y 50% mujeres), con un rango de edad 40-60 años, y con una experiencia docente de, al menos, 10 años, lo que garantizaba que hubiesen impartido clase tanto en los antiguos planes de magisterio como en los actuales grados accedieron a participar. El muestreo fue intencionado, tomando como criterios la accesibilidad y representatividad en la titulación analizada. Como podemos observar en la tabla 1 el profesorado seleccionado muestra una gran heterogeneidad en cuanto a las áreas a las que pertenecen y las asignaturas que imparten, lo cual permitió obtener una mayor riqueza y variedad en los resultados obtenidos.

Tabla 1.

*Características de los docentes participantes.*

<b>Id</b>	<b>Sexo</b>	<b>Área</b>	<b>Asignatura impartida</b>	<b>Años de experiencia</b>
1	Masculino	Didáctica Musical	Educación Musical	12
2	Femenino	Teoría e Historia	Investigación Educativa	11
3	Femenino	Didáctica Corporal	Didáctica de Educación Física	35
4	Masculino	Didáctica Lengua	Lengua oral y escrita literatura	16
5	Femenino	Psicología Evolutiva	Psicología de la Educación	12
6	Masculino	Historia de la Educación	Teoría e Historia de la Educación	30
7	Masculino	Didáctica y Organización Escolar	TIC aplicadas a la Educación	29
8	Femenino	Didáctica y Organización Escolar	Orientación Familiar y Escolar	21
9	Masculino	Filología Inglesa	Fonética Inglesa	22
10	Femenino	Didáctica Lengua	Didáctica del Francés	12
11	Femenino	Didáctica Plástica	Educación Plástica y Visual II	27
12	Masculino	Didáctica Sociales	El mensaje Cristiano y su Didáctica	16

### Instrumento

Se ha empleado el grupo de discusión estructurado como instrumento para la recogida de la información, debido a su potencial para construir el conocimiento de forma compartida a través de las interacciones de los participantes (Barbour, 2013). Se vincularon directamente las preguntas realizadas al objetivo de la investigación. Atendiendo al rol desempeñado en el aula, se hicieron un tipo de cuestiones al alumnado y otras a los docentes. De cada una de las preguntas subyacen otras cuestiones más específicas, con el fin de abrir un debate organizado que favorezca la mayor obtención de información posible (Aarnio, Lindblom-Ylänne, Nieminen, & Pyörälä, 2014). En cada grupo de discusión se realizó un guion con siete

preguntas. Todas las preguntas se estructuraron a partir de las tres variables de análisis (responsabilidad, seguimiento del profesorado y autonomía) buscando la obtención de la mayor información posible que diese respuesta al objeto de estudio. Las cuestiones dirigidas a los estudiantes pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2.

*Guion básico del grupo de discusión desarrollado con los estudiantes.*

---

### **Preguntas para los estudiantes**

---

1. ¿Todo lo que habéis aprendido cumple con las expectativas generadas hace cuatro años? ¿Por qué?
  2. ¿Consideráis que la metodología utilizada en las asignaturas ha favorecido vuestra responsabilidad hacia el trabajo?
  3. ¿Qué tipo de estrategias como futuros docentes habéis aprendido?
  4. ¿Los profesores han mantenido un rol activo de seguimiento con el alumnado? ¿Cómo?
  5. ¿Se ha realizado un asesoramiento continuo por el docente en las tareas demandadas?
  6. ¿Se ha favorecido la autonomía en vuestra toma de decisiones y gestión del trabajo? ¿Cómo?
  7. ¿Os sentís capaces de incorporaros mañana a un centro educativo? ¿En qué creéis que más carece vuestra formación para ello?
- 

Se puede comprobar cómo se obtiene información relativa al aprendizaje adquirido, la responsabilidad hacia el trabajo, la autonomía en la toma de decisiones y gestión de las tareas y las competencias profesionales adquiridas. Por otro lado, las preguntas dirigidas a los doce profesores pueden leerse en la tabla 3.

Tabla 3.

*Guion básico del grupo de discusión desarrollado con los docentes.*

---

### **Preguntas para los docentes**

---

1. ¿Qué aspectos fundamentales en la docencia se han cambiado con los actuales grados?
  2. ¿Se han cumplido las demandas y los objetivos que se pretendían con Bolonia?
  3. ¿Se han modificado los métodos pedagógicos y didácticos para que el alumno sea más responsable y autónomo?
  4. ¿En qué han variado de manera real y transferible a la práctica la elaboración de guías docentes?
  5. ¿Se ha de adaptar el docente a esta nueva manera de enseñar que se demanda desde el EEES?
  6. ¿Tiene que tomar otro rol diferente el alumno de grado respecto al que demandaba en magisterio?
  7. ¿Crees que se debería cambiar algo para dar respuesta a las pautas de Bolonia? ¿El qué?
- 

Las preguntas realizadas a los docentes se configuran a partir de los cambios que ha conllevado Bolonia, los métodos pedagógicos llevados a cabo por el docente, y el rol que ha de desempeñar el estudiante.

A través de los dos grupos de discusión se buscó obtener una información fiable y válida del entrevistado a través de su experiencia, criterio personal y en un contexto cómodo y familiar (Huq & Chowdhury, 2012). Todo ello se abordó bajo el intercambio de valoraciones de manera secuenciada, buscando nexos de unión que vinculasen las respuestas con la temática de trabajo ya conocida por los participantes. En los dos grupos de discusión se partió de la premisa de contribuir al eje de estudio, lo que conlleva la toma de una actitud reflexiva y autocrítica (Jones, 2015).

## **Diseño y Procedimiento**

La investigación se estructuró en tres fases bien diferenciadas:

- Fase 1. Delimitación del enfoque del estudio y contacto con participantes: una vez que se estableció el objetivo principal de la investigación y el aporte científico que supondría abordar una temática tan relevante desde un enfoque cualitativo, se procedió a establecer contacto con

los participantes. La accesibilidad a los estudiantes y a los docentes permitió explicarles previamente cuáles eran los objetivos de la investigación y lo importante que era su rol. Mostraron una predisposición elevada hacia el estudio, resultándoles de interés. Se fijaron las fechas y lugares para realizar los grupos de discusión.

- Fase 2. Desarrollo del grupo de discusión, obtención y análisis de los datos: en primer lugar se llevó a cabo el grupo de discusión con los estudiantes. Se realizó en el salón de actos de la Facultad de Educación, debido a que era el único lugar habilitado para albergar a tantos estudiantes. Se hizo una introducción previa en la que se destacó la importancia que tenía la participación y la reflexión de su experiencia de cuatro años en la titulación. Tuvo una duración de dos horas. Una semana después se llevó a cabo el grupo de discusión con el profesorado. Todos se conocían, debido a que llevan trabajando varios años juntos en la universidad. Se empleó la sala de juntas, teniendo también una duración de 120 minutos. Los dos grupos de discusión se grabaron en vídeo, con el fin de poder visionarlo posteriormente y extraer y transcribir con mayor facilidad los datos.
- Fase 3. Discusión y reflexión sobre los resultados obtenidos: se transcribieron los datos, se generaron las categorías emergentes de análisis y se vinculó la información de las valoraciones realizadas a extractos de texto mediante procesos de triangulación y saturación.

Con el fin de generar un clima de confianza en los dos grupos de discusión se garantizó el anonimato de sus respuestas, así como la confidencialidad de los datos, haciéndoles comprender de la importancia de su participación para el aporte al objeto de estudio y ofreciéndoles la posibilidad de abandonar la investigación si lo consideraban necesario. Además, se dejó claro a los estudiantes que su participación no afectaba en nada a sus notas, ya que la temática abordada en el estudio no se centraba en los contenidos de ninguna asignatura, su valoración o la del profesorado.

### **Análisis Empleado**

Se ha empleado una metodología de corte cualitativo a través de un análisis en profundidad de las interacciones surgidas entre los participantes y la información relativa a su experiencia sobre la temática. Se indaga sobre los procesos internos educativos que permitan transformar realidades sociales de carácter más global y transversal (Biklen, 2011). Se ha tratado de comprender el fenómeno de estudio y el ajuste entre las percepciones de los docentes y de los estudiantes, valorando el rol que ha desempeñado cada uno en el proceso educativo. Se ha utilizado un modelo interpretativo y reflexivo que pretende contribuir al modo en el que inciden en el ámbito educativo la implantación de procesos sociopolíticos (Leonard & Roberts, 2014). La información ha provenido directamente de las valoraciones de los actores principales del estudio (Miron & Mevorach, 2014), considerando el modo en el que docentes y estudiantes han experimentado los cuatro años de los que consta el grado.

El hecho de atender tanto a docentes como a estudiantes favorece analizar la complejidad, desde dos vertientes, que comporta la incorporación de nuevos modelos educativos. Se ha abordado, por lo tanto, un enfoque plural y multidisciplinar, algo que enriquece los resultados obtenidos. Se ha codificado la información obtenida mediante extractos de texto en cada uno de los grupos de discusión, generándose categorías comunes a través del análisis de contenido y los patrones cruzados coincidentes (Saldaña, 2009). Previamente los investigadores habían analizado críticamente la información, clasificando la misma en función del aporte al objeto de estudio. La relación entre los investigadores y los participantes fue directa y formativa, utilizando procedimientos de transcripción de la información detallados y obteniendo la saturación de la información. Este proceso específico garantiza la credibilidad, transferibilidad y confiabilidad de los resultados (Neal, Neal, VanDyke, & Kornbluh, 2015).

Con el fin de estructurar la gran cantidad de volumen de información generada en los dos grupos de discusión se utilizaron principios derivados de la «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 2002). Para ello se emplearon procedimientos estructurados como la fragmentación y la articulación de la información en las categorías emergentes. Se utilizan unos criterios de codificación selectivos, abiertos y axiales. Los extractos de texto comunes generados en cada categoría fueron contabilizados, obteniendo así una información más ajustada y específica (Bastian, 2015).

Se utilizó el programa de computación WEFT QDA para la incorporación de los documentos transcritos, la generación de las categorías, la asignación de cada texto vinculante a las mismas y el posterior análisis de los datos.

### **Codificación de los Participantes**

Con el fin de identificar cada extracto de texto reflejado con el grupo de discusión y con los participantes en concreto, se construyeron una serie de acrónimos. Se emplea (GDA) para el grupo de discusión de estudiantes. Para el grupo de discusión con los profesores se utilizó (GDP1), (GDP2), (GDP3), (GDP4) y así, sucesivamente, hasta llegar a todos los 12 docentes participantes.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos en los dos grupos de discusión se presentan a partir de tres categorías comunes creadas, las cuáles se construyeron a partir de las tres variables de estudio; responsabilidad, seguimiento del profesorado y autonomía, así como de los guiones aplicados a cada grupo de discusión. Se presentan los extractos de texto literales que, tras una triangulación y saturación, más se identifican y contribuyen al ámbito de estudio.

#### **Compromiso del Alumno hacia el Trabajo y el Aprendizaje (273 extractos de texto)**

Los docentes manifiestan que las estrategias didácticas no pueden cambiar por el mero hecho de implantar un programa político educativo, ya que se necesitan más medios y recorrido.

*Resulta curioso que ahora de repente se tenga que cambiar la manera de enseñar porque nos adaptemos al Espacio Europeo, que pasa ¿qué ahora ya no hay que enseñar lo mismo? (GDP3)*

*Estoy de acuerdo en las pautas pedagógicas de enseñanza que derivan de Bolonia, pero esto no puede hacerse inmediatamente, se necesita una formación y sobre todo más tiempo [...]. (GDP9)*

*Creo que el proceso debería ser inverso, primero formar a los docentes y explicar claramente qué es lo que se pretende, y posteriormente implanta el sistema de grado con sus respectivas competencias. (GDP5)*

Asimismo, los docentes achacan al elevado número de estudiantes la imposibilidad de que el aprendizaje pueda cambiar sustancialmente:

*Se imponen maneras de hacer las cosas, pero luego hay algunas incoherencias que siguen exactamente igual [...]. ¿Cómo se cumple con Bolonia con 94 alumnos en un grupo? (GDP2)*

*Yo lo intento, pero si quiero que el aprendizaje sea más individualizado no me queda otro remedio que trabajar en grupos. (GDP4)*

Por otra parte, los estudiantes observan diferencias entre asignaturas, ya que unos docentes les exigen más que otros, lo que conlleva una motivación diferente hacia el aprendizaje:

*Hay unas diferencias muy grandes entre lo que te exigen unos profesores y otros [...]. En unas asignaturas trabajas prácticamente el doble que, en otras, aunque la verdad luego lo agradeces por todo lo que aprendes. (GDA)*

*Es imposible motivarte hacia algunas asignaturas en las que te cuentan cosas que tienen poco que ver con los recursos que un profesor deberá tener el día de mañana [...]. (GDA)*

*No es tan importante los contenidos, sino el cómo te los enseñan y las actividades relacionadas [...]. (GDA)*

El profesorado afirma que los contenidos impartidos son los mismos, pero sí que es cierto que incluyen algunos nuevos aspectos vinculados al trabajo en grupo. Esto contrasta con la percepción de los estudiantes acerca del tipo de interés que tienen estos trabajos si no se regulan adecuadamente.

*Ahora yo trabajo más en grupo, y potencio mucho más el tema de las exposiciones orales [...]. Un futuro docente ha de saber hablar en público y es una carencia que los alumnos tienen. (GDP7)*

*Los alumnos trabajan en grupo y yo les asesoro para que realicen el trabajo [...]. Además, ellos presentan sus trabajos delante de otros compañeros, lo que creo que agradecen y valoran positivamente. (GDP8).*

*Personalmente estoy un poco harto de los trabajos en grupo, todos los profesores los mandan [...]. Al final lo de siempre, lo hace uno y la nota igual para todos [...] A veces es mejor hacerlo solo, porque te dificulta organizarte con los demás. (GDA)*

*En la carrera nos han enseñado que también hay otras maneras para trabajar en grupo mucho más justas [...] Claro, el profesor ha de poner medios y formas para corregir el trabajo, sino es imposible. (GDA)*

Los estudiantes presentan unanimidad hacia la relación que debería de existir entre lo que se enseña y la relevancia que tiene en el ámbito profesional, algo que no sucede entre los docentes:

*Un tema que nos preocupa mucho es de la oposición, y nadie durante la carrera nos enseña nada sobre ello. Tenemos que asistir a cursos o academias para enterarnos de la principal salida profesional que tenemos [...]. Creo que esto se debería de trabajar (GDA)*

*Más que teorías y principios filosóficos creo que lo importante es que nos enseñen recursos para aplicar en el aula, esto viene muy cuando vas a los Prácticum y llevas buenas ideas. (GDA)*

### **Retroalimentación Formativa del Docente a lo Largo del Proceso (251 extractos de texto)**

Los estudiantes manifiestan una diferencia muy grande entre la metodología utilizada por unos docentes y otros, algo que afecta al aprendizaje. Esto concuerda con la valoración que hacen los profesores en el grupo de discusión acerca de la escasa formación permanente que desde el ámbito universitario se ofrece al docente en este sentido:

*La metodología que utilice el docente es clave [...]. Es mucho más importante conocer actividades concretas para trabajar con los alumnos que tener que memorizar definiciones. (GDA)*

*Un profesor que forma a futuros profesores ha de ser un modelo, y creo que lo más propio no es que estemos sentados toda la asignatura en una silla recibiendo clases magistrales. (GDA)*

*Desde el instituto de formación docente deberían impartirse más cursos relacionados con estrategias docentes, tipos de tareas, cómo evaluar sin que se acumule el trabajo... (GDP2)*

*Toda la formación se enfoca a otras titulaciones, es necesario que se haga sobre los trabajos de fin de grado o herramientas virtuales. (GDP1)*

Uno de los aspectos que más preocupación genera, tanto en los estudiantes como en el profesorado, es la evaluación utilizada, sobre todo en lo que se refiere a la utilización de unos criterios de calificación claros que se empleen a lo largo de la asignatura. Además, presentan confusión respecto a la evaluación formativa con la continua:

*Creo que aquí sí que hay que hacer autocrítica y no culpar al sistema [...]. Seamos realistas, la evaluación de muchas guías se hace para cumplir las exigencias en lugar de pensar qué es lo que verdaderamente aporta a la asignatura. (GDP11)*

*Yo hago evaluación continua, pero sinceramente me siento a veces desborda [...]. El alumno siempre se queja, aunque los criterios estén claramente reflejados en las guías. (GDP5).*

*Cuando uno sabe con qué criterios le van a poner la nota se agradece mucho, y eso sirve para hacer los trabajos en función de lo que se está pidiendo. (GDA)*

*A veces te ponen una nota y no sabes verdaderamente de donde sale, y lo que es peor, que el profesor no sabe cómo argumentarlo. (GDA)*

Respecto a la retroalimentación entre estudiantes y profesores, en los dos grupos de discusión se coincide en la relevancia e importancia que tiene aplicarlos. Los estudiantes afirman que les es útil para mejorar el trabajo y ser consciente de lo que se demanda, mientras que los profesores manifiestan que les es imposible aplicarlo siempre, quizás, por desconocer estrategias:

*Todos hemos visto cómo hay profesores que te exigen mucho, pero te ayudan y te guían en toda la asignatura [...]. Les escribes y no tardan ni 24 horas en contestarte, otros pueden tardar más de una semana o ni tan siquiera responder. (GDA)*

*Creo que debe de haber un equilibrio entre la dificultad de lo que se te pide y el apoyo que se te da para solucionarlo. (GDA)*

*Hay compañeros en la facultad que aplican estos sistemas de evaluación, pero soy consciente de que trabajan e investigan sobre ello y creo que es la carencia que nos falta. (GDP2)*

*Cada profesor califica los contenidos específicos de su materia, pero es cierto que se deberían de consensuar sistemas de evaluación para no volver a los chicos locos. (GDP7)*

En cuanto a la individualización y el asesoramiento para la adquisición de las competencias docentes, no todo el profesorado considera que haya que cambiar tanto la manera de impartir docencia respecto a cómo se hacía con los planes de magisterio:

*Ahora se le llama así y se da mucho más peso a las dichas competencias [...] ¿Qué pasa, que antes con Magisterio no había alumnos competentes? Quizás más que ahora. (GDP10)*

*Parece que ahora esto tiene que ser una revolución pedagógica, pero lo que ha de seguir predominando es el concepto de escuela. (GDP12)*

### **Capacidad del Alumnado para Gestionar y Planificar sus Tareas (237 extractos de texto)**

Independientemente del contenido que se aborde, los estudiantes valoran muy diferente el aprendizaje adquirido en función de la asignatura, las tareas trabajadas y el tipo de prácticas realizadas por el profesor.

*Se aprende mucho más cuando las tareas son motivadoras y verdaderamente aportan algo nuevo a lo que ya conocemos [...]. Algunas asignaturas que por el nombre y la guía docente parecen interesantes resultan ser las más aburridas. (GDA)*

*Las que más aportan son las que te dan recursos reales del trabajo de maestro: hacer una unidad didáctica, saber resolver un supuesto, crear escalas de valoración... (GDA)*

En relación a la autonomía desarrollada a lo largo del proceso, gran parte de los docentes indican que cada vez los estudiantes son menos independientes, lo que provoca que no adquieran esa madurez necesaria para implicarse en los contenidos. Los estudiantes manifiestan que en muchos casos no es necesario regular el trabajo en los semestres, ya que con estudiarte los apuntes suele ser necesario:

*Ya no se trata de Bolonia o no Bolonia, yo cada vez percibo que los alumnos son menos autónomos, trabajadores y encima exigen y se quejan más [...]. (GDP4)*

*Por muchos contenidos y estrategias innovadoras que aplicamos si el alumno no quiere implicarse es imposible, tienen que cambiar su actitud [...]. Creo que cada vez se les consiente más. (GDP9)*

*Para tenerme que estudiar un taco de apuntes de 200 hojas al final de la asignatura, mejor que me los den al principio y me ahorro venir a clase. (GDA)*

*Creo que la universidad está para algo más que para memorizar datos y temas que uno mismo puede descargar en internet o ver en el YouTube. (GDA)*

En línea con lo expuesto, entre el profesorado no queda muy claro cuál es la manera para contribuir a las competencias, lo que conlleva a plantearse estrategias de coordinación:

*Lo de las competencias me parece un poco utópico, todos decimos que trabajamos muchas, pero creo que la clave es indicar menos y vincularlas a las actividades y a los procedimientos de evaluación utilizados. (GDP8)*

*Deberíamos coordinarnos todas las materias, al menor por cursos, para buscar una manera estandarizada de cómo contribuir a esas competencias. (GDP6)*

## **Discusión y Conclusiones**

En relación al objeto del estudio, se ha observado cómo los estudiantes perciben diferencias sustanciales sobre la responsabilidad, el feedback con el profesorado y la autonomía que deriva de unas asignaturas a otras. Los estudiantes manifiestan la importancia que tiene dejarles formar parte de su propia evaluación, regular su trabajo y reflexionar sobre contenidos vinculados al contexto educativo en lugar de memorizar una gran cantidad de datos. Por su parte, los docentes reflejan diferente concepción, a veces contrapuesta, sobre el rol que ha desempeñar el profesorado en el aula, la relación formativa que ha de existir entre docente y discente y el tipo de metodología y evaluación empleada. Demandan más formación al respecto y consideran que no se han experimentado avances con el plan Bolonia respecto a los antiguos magisterios.

Respecto a la categoría generada sobre el compromiso del estudiante hacia el trabajo y el aprendizaje, los docentes creen que no ha cambiado con la implantación de los grados, ya que se necesita delimitar claramente cuál es la forma de trabajar que se demanda desde el EEES y cuáles son los procedimientos que se establecen para ello en cada universidad. Esta idea es corroborada por el estudio de Lefoe et al (2013), quienes indican que uno de los problemas que existe en el ámbito universitario es la falta de coordinación entre los docentes a la hora de definir competencias y objetivos comunes, algo fundamental independientemente del sistema o modelo aplicado. En esta misma línea, el profesorado del estudio afirma que modifican algunas cosas como los trabajos en grupo o las exposiciones orales, aunque sin variar los contenidos. Es necesario, por lo tanto, fundamentar las prácticas en la formación inicial del profesorado a partir de experiencias de éxito en el ámbito internacional (Barba-Martín, 2019; Shi, Zhang, & Lin, 2014). Por su parte, los estudiantes han manifestado una disparidad en la exigencia que tienen unos profesores y otros en las asignaturas, lo que deriva en una variabilidad en la motivación a la hora de afrontar las tareas. Este es un hecho difícilmente solucionable por parte del profesorado, debido a la imposibilidad de medir cuantitativamente el trabajo que requiere el alumnado para lograr su aprendizaje (Fernández Liria & Serrano García, 2009). Así, coincidiendo con el estudio de Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009), aunque el estudiante perciba una mayor carga de trabajo cuando la exigencia es más elevada, su concepción de la materia es positiva, siempre y cuando el aprendizaje haya sido significativo. Esta motivación del estudiante en la presente investigación se encuentra vinculada con la posibilidad de transferencia del aprendizaje hacia futuras competencias docentes. Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río (2016) indican que es necesario adaptar las enseñanzas a las demandas socioculturales, haciendo que el alumno sea autocrítico con el proceso de aprendizaje y favoreciendo la creación de su identidad profesional a partir de sus capacidades.

En relación a la categoría de retroalimentación formativa, tanto profesores como estudiantes reflejan que son conscientes de la diversidad de metodologías que se utilizan en las aulas, a veces contrapuestas. Los estudiantes relacionan este hecho con la calidad del aprendizaje, y los docentes indican que sería bueno que se les formara con actividades en este sentido. No es tan importante el tipo y la cantidad de contenidos que se imparten como la manera en la que estos se adquieren, y la forma en la que el alumno los considera útiles (Stanisavljevic & Djuric, 2013). Además, Moss, Dyson y Flosi (2011) indican la necesidad de que las actividades formativas para el docente estén adecuadas a sus intereses y aplicabilidad en el aula, buscando puntos de mejora y proyección para la institución. Los estudiantes en el estudio manifiestan una preferencia por los sistemas de evaluación formativa, sobre todo cuando los criterios de calificación son conocidos de antemano, mientras que los docentes, aun asumiendo su idoneidad, se sienten

sobresaturados en su aplicación. Algunos estudios como el de López-Pastor, Pintor, Muros y Webb (2013) reflejan las resistencias iniciales que se plantean en el ámbito educativo cuando se intentan implantar procesos de evaluación formativa, sin embargo, a medio plazo, los resultados son positivos respecto al nivel de aprendizaje conseguido. Sin embargo, en relación a lo referido a la adquisición de las competencias docentes a través de la evaluación, gran parte de los profesores considera que esta contribución carece de coherencia si no se regula, afirmando que antes con magisterio no se daba tanto peso a las competencias, pero los alumnos eran incluso más competentes que ahora. Algunos autores como Parkes, Reading y Stein (2013) proponen asignar determinadas competencias a tareas de evaluación concretas para contribuir a aspectos comunes desde todas las asignaturas.

Atendiendo ahora a la categoría de la capacidad del estudiante para gestionar el trabajo, existe un desacuerdo entre los docentes del estudio sobre cuál debe ser el rol del profesor acerca del desarrollo de estrategias que fomenten esta autonomía. Esto mantiene la linealidad con la percepción del estudiante, demandando que exista una conexión entre lo que se solicita en la asignatura y los medios que se dan para superarla. Como establece Maxwell (2012) los contenidos están en la web para ser consultados y estudiados, por lo que el rol del docente ha de ser otro. A su vez, los profesores dicen en el grupo de discusión que los alumnos cada vez son menos independientes, lo que conlleva que no se pueda avanzar lo suficiente. Por su parte los estudiantes afirman que en algunos casos no es necesario autorregular el trabajo, ya que únicamente se trata de memorizar unos apuntes al finalizar el proceso. Es necesario que las clases magistrales vinculadas a la memorización de contenidos desaparezcan cuanto antes de las aulas, ya que dejan de lado una gran cantidad de capacidades y habilidades discentes (Barba-Martín, Sonllea-Velasco, & García-Martín, 2018; Giné, 2009; McLaren & Kenny, 2015).

En definitiva, el principal aporte de este estudio es haber conseguido vislumbrar cómo los protagonistas de la educación superior, alumnado y profesorado, consideran necesario una mayor vinculación entre las políticas educativas, la formación del docente y las motivaciones e intereses del alumnado; ya que si no existe esta conexión no podrán articularse procedimientos prácticos que garanticen la coherencia del sistema. Esto puede suponer un especial interés para todos aquellos responsables de la coordinación e implantación de modelos y enfoques de trabajo en el ámbito universitario. Así como para todos los docentes que imparten docencia en la formación inicial del profesorado, ya que les puede ser de utilidad para reflexionar sobre los procesos educativos que configuran y dan sentido a las competencias del profesor y alumno.

Por último, comprendemos que la investigación presenta algunas limitaciones, que a su vez nos marcan las posibles líneas de investigación futuras. En primer lugar, únicamente se atiende a la población de una universidad en particular, y más concretamente a una titulación, por lo que sería interesante contrastar los datos con estudiantes y profesores de otras instituciones. En segundo lugar, se trabaja con participantes de la titulación de educación, por lo que se podría en futuras investigaciones analizar el grado de relación entre diferentes especialidades.

## Referencias

- Aarnio, M., Lindblom-Ylänne, S. Nieminen, J., & Pyörälä, E. (2014). How Do Tutors Intervene When Conflicts on Knowledge Arise in Tutorial Groups? *Advances in Health Sciences Education*, 19(3), 329-345. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-013-9473-5>
- Álvarez, A., González, J.A., Alonso, J., & Arias, J.L. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171751>
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Barba-Martín, R. A., Sonllea-Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 21(2), 13- 25.
- Barbour, R. (2013). *Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.

- Bastian, H. (2015). Capturing Individual Uptake: Toward a Disruptive Research Methodology. *Composition Forum*, 31, 15-32.
- Biklen, D. (2011). Research that Matters: Qualitative Research in the Service of Social Transformation. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6(1), 1-13.
- Calvo, A., & Mingorance, A.C. (2013). Planificación de la metodología docente adaptada al EEES: una propuesta en el ámbito de la economía aplicada. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 185-210. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41197](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41197)
- Cippitani, R., & Gatt, S. (2009). Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. *Higher Education in Europe*, 34(3), 385-397. doi: <https://doi.org/10.1080/03797720903355638>
- Coterón, J., Franco, E., & Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 191-206. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39109](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39109)
- European Commission (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fernández Liria, C., & Serrano García, C. (2009). *El plan Bolonia*. Catarata.
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: el punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134.
- González, J.L., Ferrándiz, I. M., & Bordallo, A.M. (2010). New Times, New Ways of Teaching and Learning: Perception of the EHEA and Pedagogical Discussion. *American Journal of Business Education*, 3(13), 27-32. doi: <http://dx.doi.org/10.19030/ajbe.v3i13.974>
- Gros, B., García, I., & Escofet, A. (2012). Beyond the Net Generation Debate: A Comparison of Digital Learners in Face-to-Face and Virtual Universities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 190-210. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1305>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V.M. (2015). Student involvement and management of students' workload in formative assessment in higher education. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-5. doi: 10.7203/relieve.21.1.5171
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 27-43. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2742>
- Huq, N. L., & Chowdhury, M. E. (2012). Assessment of the Utilization of HIV Interventions by Sex Workers in Selected Brothels in Bangladesh: An Exploratory Study. *Qualitative Report*, 17, 21-34.
- Izadinia, M. (2014). Teacher Educators' Identity: A Review of Literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jones, K. (2015). Implementing Academic Choice: A Self-Study in Evolving Pedagogy. *Studying Teacher Education*, 11(2), 143-163. doi: <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045773>
- Lefoe, G.E., Parrish, D.R., Keevers, L. R. Y., McKenzie, J., & Malfroy, J. (2013). A CLASS Act: The Teaching Team Approach to Subject Coordination. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(3), 13-21.
- Leonard, S., & Roberts, P. (2014). Performers and Postulates: The Role of Evolving Socio-Historical Contexts in Shaping New Teacher Professional Identities. *Critical Studies in Education*, 55(3), 303-318. doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.904808>
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad. Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative Assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>

- Maxwell, T. W. (2012). Assessment in Higher Education in the Professions: Action Research as an Authentic Assessment Task. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 686-696. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.725220>
- McLaren, H., & Kenny, P. (2015). Motivating Change from Lecture-Tutorial Modes to Less Traditional Forms of Teaching. *Australian Universities' Review*, 57(1), 26-33.
- Menéndez, I. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1, 23-34.
- Miron, M., & Mevorach, M. (2014). The "Good Professor" as Perceived by Experienced Teachers Who Are Graduate Students. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 82-87.
- Moss, G., Dyson, F., & Flosi, A. (2011). Impact Teaching: Lead or Be Left behind. *Journal of International Education Research*, 7(2), 7-12. doi: <https://doi.org/10.19030/jier.v7i2.4244>
- Neal, J. W., Neal, Z., VanDyke, E., & Kornbluh, M. (2015). Expediting the Analysis of Qualitative Data in Evaluation: A Procedure for the Rapid Identification of Themes from Audio Recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132. doi: <https://doi.org/10.1177/1098214014536601>
- Parkes, M., Reading, C., & Stein, S. (2013). The Competencies Required for Effective Performance in a University e-Learning Environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 777-791. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.38>
- Pesce, S. (2014). Teachers' Educational Gestures and Habits of Practical Action: Edusemiotics as a Framework for Teachers' Education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 474-486. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12078>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Shi, Q., Zhang, S., & Lin, E. (2014). Relationships of New Teachers' Beliefs and Instructional Practices: Comparisons across Four Countries. *Action in Teacher Education*, 36(4), 322-341. doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948228>
- Sin, C., & Saunders, M. (2014). Selective Acquiescence, Creative Commitment and Strategic Conformity: Situated National Policy Responses to Bologna. *European Journal of Education*, 49(4), 529-542. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12072>
- Stanisavljevic, J., & Djuric, D. (2013). The Application of Programmed Instruction in Fulfilling the Physiology Course Requirements. *Journal of Biological Education*, 47(1), 29-38. doi: <https://doi.org/10.1080/00219266.2012.753103>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tomás-Miquel, J. V., Expósito-Langa, M., & Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.177581>
- Välismaa, J., Aittola, H., & Ursin, J. (2014). University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. *New Directions for Higher Education*, 168, 41-53.
- Veiga, A., & Neave, G. (2015). Managing the Dynamics of the Bologna Reforms: How Institutional Actors Re-Construct the Policy Framework. *Education Policy Analysis Archives*, 23(59), 14-33. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1891>
- Yemini, M. (2012). Future Challenges in Higher Education--Bologna Experts' Community Case Study. *International Education Studies*, 5(5), 26-234. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n5p226>
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-16.