

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas
aportaciones
desde la
investigación
e innovación
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la
Enseñanza Superior.
Nuevas aportaciones
desde la investigación
e innovación educativas**

Octaedro 
Editorial

La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

38. ¿Qué ha cambiado desde la implementación del EEES? Estudio de la percepción del profesorado universitario de Galicia sobre la enseñanza

Regueira, Uxia; Gewerc, Adriana

Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Se presenta una investigación que pretende conocer la percepción del profesorado acerca de los cambios producidos a partir de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior en el contexto gallego e identificar las posibles diferencias en la percepción del profesorado en función de la universidad de pertenencia. Utiliza una metodología cuantitativa, de tipo *expost-facto*, descriptiva, con un cuestionario diseñado *ad-hoc* aplicado al total del profesorado de las tres universidades públicas de Galicia. La muestra productiva fue de 301 respuestas. Los resultados muestran que los cambios impulsados por el EEES no han mejorado ni la enseñanza ($\bar{x} = 2,43$), ni la evaluación ($\bar{x} = 2,57$). Aunque ha implicado mayor carga docente ($\bar{x} = 4,02$). Sin diferencias significativas entre universidades, la reforma es entendida como una decisión política que revierte sobre la formación universitaria para la cual no se ha contado con las personas a las que le atañe y que deben activar el cambio.

PALABRAS CLAVE: EEES, enseñanza universitaria, percepción del profesorado, estudio *expost-facto* descriptivo.

1. INTRODUCCIÓN

La reforma circunscrita en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propició la proliferación de múltiples debates académicos y producciones científicas. La mayoría de estas publicaciones se concentran en la primera década de los 2000 (Nóvoa, 2002; Montero, 2004, 2009; Zabalza, 2006, 2009, 2011; López-Yañez, 2007; De Sousa, 2007, Trillo, 2008). En el período 2010-2015 disminuyen (Mayorga y Madrid, 2010; Martínez-González, 2011; Michavila, 2011; Goodson, 2014; Montero, 2014; Muller y Young, 2014; Salauburu, Haug y Mora, 2014; Escudero y Trillo, 2015), y se tornan muy poco frecuentes en los últimos cinco años (Castañeda, 2016; Delgado, Casado y Lezcano, 2016; Mendioroz-Lacambra y González, 2018; Sánchez – Carracedo, 2018).

Desde el inicio, la filosofía e ideología que enmarca la reforma fue uno de los principales nodos de interés para la comunidad científica. Antonio Nóvoa (2013) señala la materialización de la propuesta en políticas mercantilistas; De Sousa Santos (2007) refuerza esta idea aludiendo a la descapitalización y transnacionalización de las universidades como amenaza para la Universidad pública en la que se legitima la explotación comercial en lugar de la movilización de reformas pedagógicas. A este análisis se suman otras voces que advierten de las incoherencias y peligros de la transformación de las universidades alineadas con el sistema neoliberal (Barnett, 2014; Ordorika, 2014; Goodson, 2014; De Alba, 2014; Gewerc, 2014).

En escasas ocasiones se alude al EEES como una reforma de la enseñanza en sí misma, pero existen voces que la señalan como una oportunidad de repensar la docencia, la innovación y la investigación (Trillo, 2008; Zabalza, 2009; Montero 2014); con capacidad de comprometer un proceso de regeneración a una institución (y profesionales de la misma) caracterizada por una cultura reticente al cambio (Zabalza, 2006).

La reconfiguración de los Planes de Estudios a partir de las competencias, el aprendizaje a lo largo de la vida y el alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje implican cambios que afectan al contenido, los objetivos y la metodología de la enseñanza: el qué, el para qué y el cómo enseñar (Vidal Prado, 2012). La propuesta contradice la transmisión y acumulación de contenidos, demandando metodologías de enseñanza acordes con el nuevo paradigma. El sistema de créditos ECTS, que contempla el tiempo de dedicación que transcurre fuera de las sesiones de clase, requiere un nuevo rol docente y la configuración de nuevos canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado. Y, por ende, la evaluación debe valorar el grado de adquisición y dominio de las competencias, de forma gradual y progresiva, en términos de mejora. A su vez, la evaluación adquiere en el contexto del EEES interés en sí misma como indicador de la calidad curricular y de la institución (Muñoz – Cantero y Mato – Vázquez, 2014), tergiversando el valor de la evaluación como herramienta de mejora y fortaleciéndose, contradictoriamente, como un instrumento de rendimientode cuentas, a partir de indicadores y baremos (Vidal Prado, 2012).

Profundizar en la propuesta requiere considerar tanto las políticas como las percepciones y significados que los individuos que forman la institución universitaria les atribuyen, pues son sus interpretaciones las que determinan las características prácticas (Zabalza, 2011). En esta dirección, estudios que recogen la percepción del profesorado evidencian críticas y una visión general disconforme con el proceso de reforma, asentado en el sistema de promoción y acreditación que se considera más próximo a la cuantificación que a la cualificación; incertidumbre ante los nuevos planes de estudios, muchas asignaturas y muchos créditos (se incrementa en las disciplinas de letras); masificación de alumnos; obsesión por las publicaciones; poca tradición científica; lucha entre docencia e investigación (en perjuicio de la docencia) (Mendioroz Lacambra y González, 2018); y falta de preparación y formación en la docencia (Castañeda, 2016). En lo relativo a la evaluación bajo el nuevo paradigma educativo, estudios como el realizado por Fabregat, Guardia y Forés (2016) detectan que, si bien el profesorado dice haber incorporado las competencias a su docencia y señala la relevancia de la metodología del aula para ello, no se realizaron cambios significativos. Hay una visión poco holística e integrada, bajo la cual se siguen relacionando las competencias con los contenidos temáticos.

El descenso de las publicaciones relativas al análisis al EEES dificulta conocer, desde la distancia que el tiempo propicia, qué ha sucedido a partir de la creación del EEES y cuáles son los cambios que se produjeron en la enseñanza universitaria (Martínez-González, 2011). Marco en el que se circunscribe la Universidad actual y desde el cual el profesorado se enfrenta a nuevos desafíos, como la crisis sanitaria de la COVID-19 y la enseñanza remota de emergencia (Hodges et. al., 2020). Por ello, este estudio pretende investigar la percepción del profesorado gallego sobre los cambios impulsados desde el EEES. Se realiza con los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción del profesorado acerca de los cambios producidos a partir de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior en el contexto gallego.
- Identificar las posibles diferencias en la percepción del profesorado en función de la universidad de pertenencia.

2. MÉTODO

El estudio pretende conocer la percepción del personal docente e investigador (PDI) de las tres universidades gallegas. Opta por una metodología cuantitativa, de tipo *expost-facto*, descriptivo (Bisquerra, 2004). Este tipo de estudios permite hacer posibles inferencias sobre las relaciones entre las

variables a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependiente (Kerlinger & Lee, 2002). Para la recogida de datos se emplea la técnica de la encuesta, un cuestionario, analizado con el Software libre R.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La población se configura con el total del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), la Universidad de Vigo (UVigo) y la Universidad de A Coruña (UDC) en activo, 4.864 docentes (2.071, 1.400 y 1.393 respectivamente). Se lleva a cabo un muestreo no probabilístico consecutivo (Otzen, y Manterola, 2017), para lo cual se invita a participar a toda la población a través de las listas de difusión institucionales (e-mail); y se obtiene una muestra productiva de un total de 301 personas: 156 pertenecen a la USC (7,53% de la muestra invitada), 54 a la UVigo (3,83% de la muestra invitada) y 91 a la UDC (6,53% de la muestra invitada). Lo cual representa al 6,19% de la población y, si bien el muestreo no probabilístico es impredecible, en condiciones de muestreo aleatorio simple (m.a.s) para $p/q=0,50$ el margen de error sería del 5,47% con un nivel de confianza del 95% .

La muestra se configura mayoritariamente por mujeres (55,48%), con una edad media de 52 años; más joven en la UDC (49) y más envejecida en la USC (54). La media de tiempo en ejercicio se sitúa en 23,97 años. Tal y como se observa en la tabla 1, es similar en las tres universidades y apenas varía si se consideran los años en ejercicio en el Sistema Universitario Gallego (SUG). Por lo que se deduce que la mayor parte de las/os informantes se han iniciado y estabilizado en la comunidad autónoma gallega.

Las categorías administrativas más representadas en la muestra son la figura del/a titular (146 docentes), seguido de la/el contratada/o doctor (54) y la del/a catedrático/a (50). Su labor se enmarca en las ramas de conocimiento de forma similar, predominando la presencia en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas (87 personas). Y del total de la muestra, 182 personas desempeñan o han desempeñado algún cargo académico en la universidad. Entre ellos, 11 en el equipo rectoral y 66 en decanato.

Tabla 1. Tiempo en ejercicio en el sistema universitario, español y gallego. Fuente: elaboración propia.

	Tiempo en ejercicio en el sistema universitario español		Tiempo en ejercicio en el sistema universitario gallego	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Uvigo	23,81	7,25	23,21	6,97
USC	25,39	9,92	24,52	10,10
UDC	21,68	9,9	20,675	9,51
General	23,68	9,6	23,12	9,55

2.2. Instrumentos

Se emplea un cuestionario como instrumento de recogida de datos, de acuerdo con el tamaño y características de la muestra. Se compone de un total 69 ítems, agrupados en 6 bloques de preguntas: datos de identificación (11), metodología docente (24), competencias (11), evaluación (8), planes de formación (7) y propuestas de calidad (8). Albergando diferentes tipos de preguntas de acuerdo con

la información que se pretendía recoger y la facilidad de análisis de la misma: preguntas cerradas dicotómicas, de opción múltiple, escala y una pregunta abierta para observaciones.

Para las preguntas cerradas de escala (mayoritarias) se adoptó una escala tipo Likert, una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada (Osinski & Sánchez Bruno, 1998). Y se optó por 5 alternativas de respuesta, el número más adecuado de acuerdo con el estudio de Antonio Matas (2018). Esto favorece una menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios y una mayor cercanía de las respuestas a los objetivos del estudio (Osinski & Sánchez Bruno, 1998).

El instrumento se redactó en gallego y castellano, lenguas cooficiales en el contexto gallego. Y se validó a través de un juicio de expertos, en el que participaron cinco personas que cumplieran con los siguientes criterios: representación de PDI de las tres universidades, diferentes cargos administrativos, diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento. Lo cual garantiza que la respuesta no está limitada por el dominio particular del constructo (Escobar – Pérez y Cuervo – Martínez, 2008) y que el instrumento se adapta al lenguaje, estructura gramatical y nivel sociocultural del grupo diana (Matas, 2018).

El coeficiente W de Kendall ($5.518e-06 < 0.05$ en torno al 5, en una escala tipo Likert) revela la concordancia entre los juicios, aceptando la totalidad de los ítems (Escobar – Pérez, 2008). El Alpha de Cronbach (0.92) manifiesta en las variables numéricas una alta consistencia interna.

2.3. Procedimiento

Se empleó el Software R para realizar un análisis exploratorio de los datos, generales y según la institución de procedencia; a través de un análisis estadístico para las variables numéricas y de frecuencia para las nominales. A fin de conocer si se produce una distribución normal de los datos, se calcula el coeficiente de asimetría de Fisher y el coeficiente de curtosis, en los que se observa la posibilidad de que los datos no tengan una distribución normal. Se realiza un contraste de normalidad (contraste de Shapiro-wilk) cuyos resultados hacen rechazar la normalidad para todas las variables. Para comparar las medias obtenidas en función de la universidad de procedencia, de acuerdo con el objetivo de la investigación enfocado en la identificación de posibles diferencias; se realiza el cálculo de Levene para la igualdad de varianzas y se aplica la prueba no paramétrica Kruskal Wallis (el análogo en el caso no paramétrico a la prueba Anova).

3. RESULTADOS

En los siguientes epígrafes se abordan, de acuerdo con los objetivos de la investigación: los cambios generados para la adopción del modelo por competencias, la metodología de la enseñanza, evaluación, los planes de formación docente y las medidas de calidad.

3.1. Competencias

Las competencias de una titulación se seleccionan de acuerdo con dos niveles de concreción: el Plan de Estudios y los programas docentes. En lo que respecta al Plan de Estudios, el profesorado valora con $\bar{x} = 3,11$ el conocimiento científico del área y con $\bar{x} = 3,28$ las demandas del campo profesional como criterios para la selección de las competencias que lo configuran. Los resultados relativos al programa docente indican lo contrario, otorgando un valor menor a las demandas del campo profesional ($\bar{x} = 3,22$). En ambos casos existen diferencias entre grupos, tal y como se observa en la tabla 2.

El profesorado afirma proponer actividades que promueven la adquisición de competencias ($\bar{x} = 4$) y la resolución de problemas propios de la disciplina ($\bar{x} = 4,14$). Si bien los valores medios son altos en las tres universidades, la USC muestra valores significativos más bajos en ambos ítems.

Las/os informantes consideran que los cambios impulsados a partir del EEES no han mejorado los resultados de aprendizaje, ni en lo que respecta al dominio competencial del alumnado ($\bar{x} = 2,47$), sin diferencias significativas entre grupos (Uvigo $\bar{x} = 2,44$; USC $\bar{x} = 2,31$; UDC $\bar{x} = 2,75$) ni al dominio de los contenidos (General $\bar{x} = 2,3$; Uvigo $\bar{x} = 2,30$; USC $\bar{x} = 2,17$; UDC $\bar{x} = 2,53$).

Tabla 2. Criterios de elección de las competencias del Plan de Estudios y el programa docente. Fuente: elaboración propia.

	4.1.1. La selección de competencias para el plan de estudios a partir del conocimiento científico reciente del área.		4.1.2. La selección de competencias para el plan de estudios a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.		4.1.3. La elección de competencias para el programa a partir del conocimiento científico reciente del área.		4.1.4. La elección de competencias para el programa a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Uvigo	2,69	1,18	3,11	1,21	2,8	1,25	3,06	1,31
USC	2,97	1,21	3,16	1,16	3,41	1,21	3,29	1,25
UDC	3,59	1,06	3,59	1,07	3,66	1,09	3,54	1,13
General	3,11	1,2	3,28	1,16	3,38	1,21	3,22	1,23

Tabla 3. Propuesta de actividades para el desarrollo de competencias. Fuente: elaboración propia.

	4.1.5. En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes.		4.1.6. Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Uvigo	4,2	1,11	4,24	0,99
USC	3,87	1,07	3,97	0,92
UDC	4,12	0,92	4,36	0,82
General	4	1,04	4,14	0,92

3.2. Metodología de la enseñanza

El profesorado considera que ha cambiado su metodología de enseñanza en los últimos 5 años ($\bar{x} = 3,23$). Señalan que el sistema de créditos ECTS ($\bar{x} = 3,27$) y el planteamiento por competencias ($\bar{x} = 4$) afectaron a su propuesta; y reconocen la guía docente como un apoyo para su labor ($\bar{x} = 3,07$). Estas incorporaciones, que devienen del EEES, no son reconocidas como una mejora de su labor docente, en tanto que valoran los cambios impulsados por la reforma con $\bar{x} = 2,91$. La USC emite el juicio más desfavorable ($\bar{x} = 2,85$), mientras que la UVigo lo valora con $\bar{x} = 3,07$.

Las metodologías más empleadas en la enseñanza son la exposición de contenidos (94,35%), seguida del trabajo grupal con 75,08% y del aprendizaje basado en problemas, elegida por el 47,50%.

El aprendizaje basado en proyectos (28,90%), flipped classroom (18,93%) y las propuestas de gamificación o ludificación (10,96%) son las menos electas; pero se detecta que aquellas personas que han seleccionado estas metodologías tienen una percepción más favorable sobre la reforma ($\bar{x} = 3,17$). Es frecuente que se produzca una confusión entre metodología de la enseñanza y herramientas o evaluación; en la respuesta “Otros”, del ítem relativo a las metodologías empleadas, se recogen aportaciones tales como “foro” o “Aprendizaje por evaluación oral”.

El 68,77% dicen no impartir enseñanza online, el 22,59% afirman que al menos un 25% de su docencia la desempeñan de forma online y solo el 2,32% afirman impartir de este modo más de la mitad de su docencia.

En lo que respecta a la incorporación de nuevos recursos, el criterio pedagógico ($\bar{x} = 3,76$) y la accesibilidad ($\bar{x} = 3,81$) destacan con valores medios próximos al 4. La demanda social como criterio para la integración de un recurso didáctico ($\bar{x} = 2,94$) se valora por debajo de 3, obteniendo la peor valoración en la USC ($\bar{x} = 2,71$). La desigualdad entre grupos indica la relación existente entre la pertenencia a la USC y la consideración más baja de este ítem.

Entre los motivos que han perjudicado su docencia destacan la ratio y el valor de la investigación en detrimento de la docencia, con diferencias entre las universidades (tabla 4).

Tabla 4. Impedimentos para el cambio metodológico. Fuente: elaboración propia.

	Ratio	Investigación	Espacios	Tiempo de docencia	Nº de materias
Uvigo	33	34	25	20	14
USC	107	70	73	60	54
UDC	54	42	26	39	29
General	194	146	124	119	97

	Recursos	Tiempo para preparar clases	Poca estabilidad	Tutoría presencial	Tutoría no presencial
Uvigo	11	15	11	8	4
USC	53	37	33	28	18
UDC	19	19	12	8	7
General	83	71	56	44	29

3.3. Evaluación

El 90% de las/os informantes dice emplear evaluación continua. La evaluación final (sin indicar simultáneamente la evaluación continua) es la modalidad menos seleccionada (9,96%), seguida de la coevaluación (13,93%), la evaluación inicial (17,27%) y la autoevaluación (19,93%); con resultados semejantes en el conjunto de universidades. Entre los instrumentos de evaluación, las pruebas prácticas son las más señaladas (75,74%), seguidas de las tipologías de examen: preguntas cortas (63,78%), tipo test (52,16%) y desarrollo de contenidos (50,83%). Si se interpretan las diferentes tipologías de examen como un mismo instrumento, los resultados cambian, al ser empleado por el 92,69%.

Con independencia del tipo de evaluación y los instrumentos empleados, el profesorado considera que esta se centra en la resolución de problemas ($\bar{x} = 3,91$), pero también en los contenidos ($\bar{x} = 3,85$).

Señalan que los cambios impulsados por el EEES no han mejorado ni la enseñanza ($\bar{x} = 2,43$), ni la evaluación ($\bar{x} = 2,57$). Aunque si se apunta, con un valor medio de $\bar{x} = 4,02$, que estos han implicado una mayor carga docente (la simetría negativa indica que la mayoría de las valoraciones se agrupan por encima de la media). La Universidad de Vigo presenta la valoración más alta con respecto a la carga de trabajo implicada ($\bar{x} = 4,12$) y la universidad de Santiago de Compostela el valor más bajo ($\bar{x} = 3,97$).

3.4. Programas de formación docente

La mayor parte de la muestra ha asistido en los últimos dos años al menos entre a 1 y 2 actividades formativas. Únicamente el 20% de la muestra no ha asistido a ninguna de estas actividades en los últimos dos años. Las/os informantes valoran con un 2,86 la relevancia de los contenidos que se trabajan en los planes de formación para el ámbito de conocimiento. La relevancia de los contenidos para la mejora de la labor docente es valorada con un 3,57 y la repercusión positiva de estas actividades formativas sobre la docencia con un 3,29. En los tres ítems la valoración de las/os informantes de la UDC es la más alta.

Tabla 5. Valoración de los planes de formación. Fuente: elaboración propia.

	7.3.1. Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en mi ámbito de conocimiento.		7.3.2. Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.		7.3.3. La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
UVigo	2,82	1,23	3,49	1,18	3,27	1,16
USC	2,7	1,19	3,53	1,08	3,27	1,28
UDC	3,16	1,25	3,68	1,2	3,35	1,24
General	2,86	1,23	3,57	1,13	3,29	1,24

3.5. Calidad

Con respecto a las propuestas de calidad impulsadas desde el EEES, la valoración del profesorado revela un desacuerdo generalizado. Identifican la reforma con el incremento de la burocracia ($\bar{x} = 4,57$, con una asimetría negativa que sitúa la mayoría de las respuestas sobre el promedio) y el valor medio atribuido al ítem es muy próximo en las tres universidades (UVigo $\bar{x} = 4,61$; USC $\bar{x} = 4,60$; UDC $\bar{x} = 4,52$).

Los procesos de evaluación externa de los planes de estudios no se identifican con la mejora de la enseñanza ($\bar{x} = 2,28$) y se valora con $\bar{x} = 2,55$ que sirvan para su actualización. Según la muestra las medidas de transparencia no facilitan la tarea docente ($\bar{x} = 2,61$) y los cambios efectuados en el calendario académico ($\bar{x} = 1,53$) y la organización de la docencia ($\bar{x} = 1,48$) incrementan la carga de trabajo. En la misma línea, la incorporación de las figuras de coordinación de título ($\bar{x} = 2,45$) y de curso ($\bar{x} = 2,35$) no se perciben como mejoras de la calidad de la enseñanza. Esta figura (tanto en título como curso) obtienen la peor valoración en la USC, con $\bar{x} = 2,24$ y $\bar{x} = 2,33$ respectivamente, la UDC valora mejor la coordinación de título, sin llegar al 3 ($\bar{x} = 2,69$) y la UVigo la coordinación de curso con $\bar{x} = 2,78$.

En una lectura general de la reforma, las/os informantes consideran que esta no ha mejorado la enseñanza ($\bar{x} = 2,17$). Esta respuesta no está condicionada por la universidad de procedencia y ninguno de los grupos alcanza el valor medio 3 (UVigo $\bar{x} = 2,11$; USC $\bar{x} = 2,01$; UDC $\bar{x} = 2,48$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación pretendió identificar la percepción del profesorado gallego sobre los cambios impulsados desde el EEES, así como detectar las posibles diferencias existentes entre las tres universidades gallegas. A la luz de los resultados es posible indicar que, si bien se han percibido cambios, estos no están necesariamente relacionados con la reforma ni tampoco se percibe que hayan significado una mejora sustantiva de la enseñanza. Si bien el modelo de competencias es utilizado tanto en el diseño de planes de estudios como en las programaciones, no se ve coherencia con las demás dimensiones didácticas (Vidal Prado, 2012). Tanto la selección de contenidos, como las metodologías utilizadas y la evaluación, contradicen una perspectiva de competencias (Fabregat, Guardia y Forés, 2016), que tendría que basarse en las demandas profesionales y en la aplicación y transferencia de saberes y del saber hacer. Es sintomático el porcentaje del profesorado que dice no desarrollar ningún tipo de docencia online, cuando las universidades, en mayor parte, optaron por incorporar recursos a esa modalidad, y se valoraba desde el EEES. Pensemos lo que significa este dato ante la emergencia por la COVID-19 vivida en invierno de 2020. A pesar de la afluencia a actividades formativas (condicionada por el sistema de promoción y acreditación), se evidencia la necesidad de incidir en la formación para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol docente (González, 2010) y el del alumnado (Muñoz -Cantero y Mato – Vázquez, 2014), pues no basta con incidir en los principios de la propuesta para que se produzca la transformación (Michavila, 2011). A su vez, se intuyen reticencias al cambio que podrían guardar relación con la cultura profesional, en tanto que aquellas personas más “innovadoras” muestran una actitud más receptiva.

En lo que respecta al segundo objetivo, en las tres universidades se articuló la reforma a través de medidas diferentes, en cambio la percepción de las/os docentes apenas está influenciada por la institución de origen. Se detectan variaciones sutiles (como la percepción de la UVigo sobre la carga que implica la evaluación continua, cuestión en la que se hizo hincapié en la institución), pero no difiere substancialmente. Por lo que la percepción del profesorado y su desacuerdo deriva de los fundamentos y filosofía de la reforma, no de las prácticas concretas que se adoptaron en las universidades. A su vez, puede señalarse la cultura institucional como impedimento para el cambio o condicionante en la percepción (Zabalza, 2006), al ser la USC (la universidad de mayor antigüedad) la que manifiesta una percepción general más desfavorable; mientras que la UDC, por otro lado, es la más amable con la reforma.

Se confirma la disconformidad generalizada que apuntaban Mendioroz Lacambra y González (2018). La reforma es entendida como una decisión política que revierte sobre la enseñanza, para la cual no se ha contado con las personas a las que le atañe y que deben activar el cambio. Con independencia de la evaluación que pueda hacerse de la propuesta de enseñanza que impulsa, el profesorado reivindica no tener las condiciones, recursos y tiempo suficiente para cumplir con las exigencias. Mientras, se les demanda una eficiencia, en términos económicos, que dificulta e incrementa su trabajo (inasumible) hasta el punto de interponerse a la calidad de su desempeño; consagrando a la evaluación como un fin en sí mismo que guía el trabajo docente e investigador.

5. REFERENCIAS

- Barnett, R. (2014). Universidades, conocimiento y currículum. Repensar la educación superior para el siglo XXI. En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.17-54). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cañadas-Osinski, I., & Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=191>
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- De Alba, A. (2014). El papel de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento en los procesos de sobre determinación curricular. En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.143-178). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Casa de las Américas.
- Delgado, V., Casado, R., & Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos. *@tic. Revista d'Innovació Educativa* 17, 30-40. doi: <https://doi.org/10.7203/attic.17.9105>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27 – 36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero, J. M., & Trillo, J.F. (2015) Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia. *Revista de Educación*, 57, 81-97. doi: 10.1590/0104-4060.42112
- Fabregat, J., Guardia, L., & Forés, A. (2016). La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias. En E. Cano, & M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 67-80). Barcelona: Octaedro.
- Gewerc, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.179-220). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Goodson, I. (2014). Estudiando el cambio en el currículum y las reformas educativas. En A. Gewerc, (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.99-142). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trusts, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- López, J. (2007) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26(9) 15-25. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/679491>
- Martínez, J. A. (2011). Desarrollo histórico del Espacio Europeo de Educación Superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones fundacionales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31), 1-13.

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>.
- Mayorga, M. J., & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 91-111. doi: 10.15366/tp
- Mendioroz-Lacambra, A. M., & González, F. M. (2018). La universidad española en el marco del EEES. La perspectiva del profesorado emérito. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2) 407-426. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7730
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 15-27.
- Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad ¿qué profesionales? *Innovación educativa*, 14, 185-196.
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Montero, L. (2014). Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En A. Gewerc, (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp.53-70). Barcelona: Graó.
- Muller, J., & Young, M. (2014). Disciplinas, competencias y la universidad. En A. Gewerc, (Coord.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp.15-31). Barcelona: Graó.
- Muñoz-Cantero, & Mato-Vázquez (2014). El proyecto docente en la universidad española según el espacio europeo de educación superior. *Calidad en la educación*, 40, 320 – 334. Recuperado de <https://doi.org/10.31619/caledu.n40.74>
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. En A. Nóvoa, & M. Lawn, (Eds.), *Fabricating Europe* (pp.131-155). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7523/7191>
- Ordorika, I. (2014). Universidades latinoamericanas frente al mercado global de la Educación Superior: ¿cómo ser competentes sin conocimientos? En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp.55-98). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Otzen, T., & Manterola, C.. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Salauburu, P., Haug, G., & Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez-Carracedo, F. (2018). Las mentiras del EEES. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 17-29. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/114683/Revision2018_publicado.pdf
- Trillo, J. F. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 40, 13-29. Recuperado de doi:10.4067/S0718-50062015000500009
- Vidal Prado, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 253-283. Recuperado de <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/article/view/2244>

- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(3), 37-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484233>
- Zabalza, M. A. (2009). Boloña unha nova folla de ruta. *Eduga, Revista Galega de Educación*, 57, 16-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104343>
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. Recuperado de 10.4995/redu.2011.6150