

La calidad formativa en los estudios de Grado: percepciones del alumnado y profesorado sobre la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria tras la implantación de la Convergencia Europea

Universidad de La Laguna
Facultad de Educación
Grado en Pedagogía

Rodríguez Perestelo, Virginia
alu0100626766@ull.edu.es
Soto Rodríguez, Silvia Teresa
alu0100707533@ull.edu.es

Lidia Cabrera Pérez
dcabrera@ull.edu.es
Modalidad de Investigación
Curso 2014-2015
Convocatoria Julio

Resumen:

La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio en la concepción de la formación que hasta el momento se tenía. El nuevo modelo de enseñanza basado en una formación centrada en el alumno necesitó de cambios metodológicos, organizativos y de contenidos en la docencia. Además se exigió un cambio en el modelo docente y en consecuencia en el modelo de aprender del alumnado. Con el fin de conocer si estas modificaciones se han cumplido, se ha realizado una investigación tomando como muestra a profesorado y alumnado de las titulaciones de los Grados de Pedagogía y de Farmacia de la Universidad de La Laguna. Los resultados demuestran que se han realizado cambios metodológicos y en la evaluación, pero todavía quedan muchos cambios por realizar.

Palabras clave: EEES, calidad educativa, rendimiento académico, cambio metodológico, mejora educativa.

Abstract:

The incorporation of European Higher Education Area has supposed a change in the conception of the formation that up to the moment. The new model of education based on a formation centred on the students needs from methodological, organizational changes and from contents in the teaching. Also require a change in the teaching duties model and it result chage in the learning model. In order to know if these modifications has been successful, an investigation has been realized taking as sample to teachers and students of the qualifications of the undergraduates degrees of Pedagogy and Drugstore of the University of The University of Laguna. The results are methodological and assessment changes, but there are a lot of changes for realiced yet.

Key words: EHEA, educational quality, academic performance, methodological change, educational improvement.

Índice

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2
Espacio Europeo de Educación Superior	2
Adaptación de España al EEES	2
El cambio metodológico	4
Cambio de mentalidad	5
Calidad y rendimiento académico	7
2. MÉTODO	8
2.1. Planteamiento del problema y objetivos	8
2.2. Población y muestra	9
2.3. Metodología	10
2.4. Instrumentos	10
2.5. Procedimiento	13
3. RESULTADOS	13
4. CONCLUSIONES	26
5. BIBLIOGRAFÍA	29
6. ANEXOS	31
- Anexo 1. Cuestionario	31
- Anexo 2. Entrevista	35

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Espacio Europeo de Educación Superior

El 25 de mayo de 1988, los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona la Declaración para el desarrollo del “Espacio Europeo de Educación Superior”. Posteriormente, el 19 de junio de 1999 se celebró otra Conferencia, esta vez con la participación de 29 Estados europeos entre los que se encuentra España, en la que tuvo lugar la Declaración de Bolonia. En sus inicios la Declaración de Bolonia tuvo como finalidad crear un “Espacio Europeo de Educación Superior” (en adelante, EEES), en el que sus prioridades fueran la calidad, movilidad, diversidad y competitividad. En concreto fueron seis los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.¹

El sistema universitario adaptado al EEES comprende tres niveles formativos: grado, máster y doctorado, con total validez en los 49 países que lo forman actualmente.

Adaptación de España al EEES

En España la ley que ordena el EEES es la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de abril de diciembre, de Universidades. En el Título XIII, se considera que los artículos 87, 88 y 89 tienen dedicación expresa al EEES. Entre ellos se destaca que el Gobierno adopte medidas que aseguren que los títulos oficiales garanticen transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas por dicho título.

La convergencia, por otro lado, ha supuesto una oportunidad para incorporar cambios y nuevas perspectivas en la forma habitual de afrontar la enseñanza. Con ella se ha pretendido transformar la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. Este

¹ Eees.es, Recuperado de 2015 de: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>

proceso de aprendizaje se produce tomando en consideración el proceso que sigue cada discente para apropiarse del conocimiento y el contexto en que dicho proceso se produce.

Zabalza (2006) interpreta que el reto que desencadena la convergencia es el *aprendizaje*. Las carreras duraban mucho más de lo previsto; buena parte de los aprendizajes que alcanzaban los estudiantes eran memorísticos y sobre la base de manuales o apuntes; la formación dependía en exceso de clases magistrales y sistemas de evaluación deficientes. En este sentido, se considera que los estudiantes podrían aprender mejor, con mayor rendimiento para su vida y su futuro profesional, con un menor alargamiento artificial de los tiempos de estudio, y asumiendo ellos mismos un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

En ese contexto, Villa (2006) propuso como respuesta a estas deficiencias de la formación universitaria el siguiente cambio en las universidades:

- Un cambio del modelo tradicional de enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje, lo que supone un mayor protagonismo del estudiante.
- Un modelo de aprendizaje fundamentado en un aprendizaje basado en competencias genéricas y específicas, que intente capacitar personal y profesionalmente.
- Criterios de evaluación del aprendizaje centrados en la comprobación de la adquisición y nivel conseguido de las competencias, para lo que es necesario modificar los métodos y procedimientos de la evaluación universitaria.
- El papel del profesor se enriquece incorporando dimensiones importantes en su rol docente como investigador, facilitador, líder, organizador, coordinador, que le permiten desarrollar una tarea estratégica.
- Una enseñanza basada en una tarea más colegiada que individual, que parta de unos objetivos comunes como es el perfil académico-profesional al que cada docente debe contribuir a su consecución.
- Un concepto de aprendizaje que va más allá del espacio del aula y lo extiende a todos los espacios reales y virtuales donde puedan llegar los estudiantes.
- La concepción y desarrollo del aprendizaje en términos ECTS lo que favorece la integración de todos los elementos didácticos de cara a conseguir pautas y promover el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes.
- La posibilidad de romper con mitos y barreras como pueden ser la fragmentación del aprendizaje en asignaturas posibilitando nuevas estructuras que permitan mayor flexibilidad docente, estructural e institucional.
- La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación que están mostrándose como una herramienta de múltiples posibilidades tanto para el profesor y la

enseñanza como para el estudiante y su aprendizaje, además de facilitar la comunicación y la interacción entre docentes y discentes, así como su extensión a otros ámbitos internacionales.

El cambio metodológico

“El proceso de Convergencia Europea no sólo debe suponer que los profesores de diversos países de la Unión Europea orientemos el currículum de las distintas carreras hacia similitudes externas, sino que, además, y esto es lo más importante, repensemos el proceso enseñanza-aprendizaje desde el estudiante y planifiquemos sus actividades en función de las competencias que estos van a poner en práctica en escenarios profesionales reales” (Monreal, 2005, p.35)

El cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje es posible cuando se realiza una modificación en la práctica docente. El docente tiene libertad para adaptar las Guías Docentes a las demandas existentes. Éstas se establecen como el primer eslabón de un proceso de innovación docente, sin olvidar que no son manuales, por lo que no están orientadas a acumular contenido sino a “guiar el aprendizaje”, de ahí que en ningún momento se pueda pensar que pueden sustituir a los libros de texto ni a los profesores, en todo caso reforzar la acción de ambos. Monreal (2005) expone que la incorporación de diseños curriculares centrados en los estudiantes, y considerar el aprendizaje a partir de competencias, supone transformaciones innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje y el destierro de viejas concepciones erróneas, como aquella tan difundida de que el conocimiento exhaustivo de un área proporciona la competencia necesaria para cualquier práctica en la que entra en juego dicho conocimiento.

España (2007) propone que las universidades tengan que tomar en cuenta como misión orientar, cultivar el espíritu crítico y estimular el interés de los estudiantes por el conocimiento, lo que significaría adaptar el trabajo académico de la universidad a su entorno socioeconómico, sobre la base de una política que privilegie el incremento de la calidad y rendimiento académico, pero que a su vez garantice efectividad productiva como su moneda de cambio en el mundo de las competencias académicas. Al respecto, Argudín (2005) señala que la “educación basada en competencias se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral”. Como el Plan Bolonia tiene como finalidad preparar al alumnado para el mundo laboral, las competencias propuestas están interrelacionadas con las competencias profesionales de cada titulación, que implican un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Del Valle, Fullana, Pallisera y Planas (2010) consideran que la adquisición de competencias profesionales implica saber resolver problemas, tomar una decisión, diseñar un proyecto, hacer un informe de un caso, etc.

Con la Convergencia la dedicación del profesor a la docencia se amplía hacia nuevas tareas y actividades en el escenario de la universidad del EEES. Noguera (2004) explica que de ello nace el concepto de “crédito” como unidad de medida del esfuerzo académico; el nuevo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos supone un reconocimiento al esfuerzo global del alumno y no sólo a las asistencias a las clases. Para el cálculo de la carga docente en términos de créditos ECTS debe tenerse presente que el profesorado tiene que dedicar un mayor esfuerzo y tiempo a tareas como las siguientes: organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo) para el estudiantado como parte sustantiva, no secundaria, en su formación; atender mejor y más a los estudiantes de manera tanto personal como colectiva en pequeños grupos, acometer con garantías los procesos de evaluación de los estudiantes, diseñar y poner en funcionamiento planes de formación, trabajar en colaboración con otros compañeros e instituciones, etc.

La necesaria interdisciplinariedad que exige la adaptación al EEES se ve obstaculizada porque los docentes universitarios ni han adquirido el hábito de reflexionar conjuntamente acerca de las relaciones entre sus respectivas materias, ni son capaces de establecer puntos de encuentro que permitan superar la visión disciplinar propia de los planes de estudios. La realización de un proyecto formativo interdisciplinar requiere de una actividad compartida que contrastaba con el carácter individualista de la anterior enseñanza universitaria española (Calle, 2004).

El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno y una revalorización de la función docente del profesorado universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa.²

Cambio de mentalidad

Atendiendo entonces a lo mencionado anteriormente, tenemos presente un cambio inmenso, llamativo, tentador, y que promulga una serie de cambios metodológicos y estratégicos en las universidades de los diferentes países de la Unión Europea. Es evidente que la puesta en marcha de este cambio es una tarea ardua, y que quizás se pueda conseguir de manera parcial o en su totalidad, aunque todos tenemos esperanzas de que se cumpla en su totalidad. Pero tenemos que tener en cuenta que este cambio no se puede aplicar a todas las universidades debido a su diversidad en las

² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Madrid.

infraestructuras y disponibilidad y cantidad de personal docente. Está claro que esto es un trabajo conjunto, entre todos tenemos que hacer efectivo ese cambio, y por ello tiene que existir predisposición por parte de todos los agentes educativos. Por un lado tenemos a un profesorado que tiene que cambiar el modo de impartir la enseñanza, y en el otro extremo un alumnado que tiene que ser capaz de seleccionar y direccionar su aprendizaje.

Se quiere dejar patente un trabajo realizado por Pérez, Pozo y Rodríguez (2003) en el que se puso de manifiesto que la enseñanza universitaria no era capaz de generar estudiantes capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje y de comprender la naturaleza compleja del conocimiento. En este caso, se argumentó que ello era debido a que los estudiantes estaban inmersos en contextos de aprendizaje que no promovían estas reflexiones. Igualmente estamos de acuerdo con Martín (2003) en que los estudiantes tienen concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, atribuyen la motivación “de no complicarse la vida” a su situación de aprendizaje universitario y asumen que los apuntes son suficientes para estudiar y aprobar.

Lógicamente, como dicen Crespo y Martínez (2008) en un modelo de docencia autogestionado por el alumnado, con el profesorado como mediador y guía más que como depositario del saber, consideramos que sin la puesta en práctica de métodos docentes alternativos y sin priorizar actitudes que fomenten la motivación del alumnado, las metas del EEES no serán sino una utopía.

Este modelo educativo propuesto con la convergencia por De la Cruz (2003) exige el desarrollo de un perfil profesional, el profesor como facilitador del aprendizaje del alumno; profesor como mediador entre la disciplina y los estudiantes que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen su conocimiento; el profesor como modelo y tutor personal, profesional y académico, con nuevas funciones de orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo irrenunciable del estudiante; creador y gestor de las condiciones, actividades y experiencias de aprendizaje que el alumnado tiene que experimentar; el profesorado como certificador y juez de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes. En este mismo modelo, el estudiantado deberá poner en práctica destrezas técnicas, escribir trabajos de dificultad progresiva, leer documentación variada, aprender a hacer críticas constructivas sobre el trabajo de otros, dirigir reuniones, trabajar con un plazo de tiempo limitado, hacer resúmenes, hacer ejercicios prácticos o de laboratorio, efectuar trabajos de campo y/o realizar sesiones de estudio personal, lo que supone mantener una postura activa ante su propio aprendizaje y poner en marcha habilidades que la escuela pocas veces le había demandado (Rodríguez y Fernández, 2007).

Calidad y rendimiento académico

El cambio metodológico y de mentalidad que se ha propuesto con la inclusión al EEES, se plantea para alcanzar mayor y mejor rendimiento en el alumnado. El rendimiento académico es uno de esos elementos que debe definirse como el conjunto de factores que inciden en el proceso de formación de una persona. Es un indicador de eficacia y calidad educativa. Las manifestaciones de fracaso como el bajo rendimiento académico y la deserción, expresan deficiencias en un sistema universitario. Las causas de un bajo rendimiento no se atribuyen solamente al estudiante, sino que existen una serie de factores que influyen directamente en el alumno o la alumna.

El rendimiento académico puede medirse a través de calificaciones numéricas que marcan el grado de éxito académico. A su vez se consideran las notas obtenidas como indicador del éxito académico tomándose en cuenta, lo expuesto por Garbanzo (2007), en su artículo *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior*, donde explica los aspectos personales, académicos y sociales como factores determinantes del rendimiento.

En el *aspecto personal* intervienen múltiples factores que tienen una relevancia importante para el análisis del rendimiento académico, entre los que se encuentran la motivación, las condiciones cognitivas (metodología de estudio del alumno), el autoconcepto académico, la satisfacción/abandono, asistencia a clase y formación académica previa a la universidad.

Los *determinantes sociales* son los factores que interactúan en la vida académica del estudiante, cuyas interrelaciones se pueden producir entre sí y entre variables personales e institucionales. Dichos determinantes son los siguientes: el entorno familiar y el contexto socioeconómico.

Los determinantes de orden *institucional*, son lo que hacen referencia a las condiciones, normas, requisitos de ingreso, requisitos entre materias, entre otros factores que rigen en la institución educativa. Además de ello, también se pueden encontrar la elección de los estudios según interés del estudiante, la complejidad de los estudios, las condiciones institucionales (infraestructura y recursos de la universidad, tanto profesionales como materiales) y servicios institucionales de apoyo (referido, sobre todo, a alumnado con dificultades económicas, son los servicios que la Universidad pone a su disposición como: sistema de becas, préstamos de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, etc.) (Álvarez et al., 2010).

En España se ha adoptado el Plan Bolonia para incorporarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Con ello se ha querido conseguir una educación eficaz y de calidad, que pueda medirse de manera competente a nivel europeo y mundial.

Esto ha traído consigo una serie de cambios estructurales, organizativos y metodológicos, que modifiquen los factores anteriormente citados relacionados con el rendimiento del alumnado, para su mejora. En este sentido, se ha visto necesario dotar al estudiantado de herramientas para el estudio, prepararlos para un tipo de aprendizaje más autónomo y autogestionado, para lo que es necesario un cambio en la metodología utilizada por el profesorado, ya que éste tiene ahora un papel de “guía” en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, ha tenido que realizarse un cambio en la evaluación, que ya no está vinculada a evaluar exclusivamente contenidos o conocimiento, sino competencias. La evaluación por competencias supone dar importancia tanto al dominio de las herramientas de aprendizaje como a la acumulación de los contenidos propios de la materia. El profesorado, a su vez, tiene que hacer hincapié en la coordinación de las diversas materias y experiencias formativas de la titulación, además de adecuar los contenidos al perfil profesional de la titulación. Otro aspecto que se le ha solicitado al profesorado y a la organización educativa, es el equilibrio y la adaptación con las horas de trabajo, la cantidad de contenido o material que se imparte y el tiempo que se dispone para hacerlo. Finalmente, se concibe y atribuye un nuevo papel formativo a las universidades: la formación a lo largo de la vida.

Un requisito esencial para que este cambio se haga eficazmente, es la predisposición del alumnado frente a su formación. Como se dijo anteriormente, el papel del alumnado tiene que ser responsable, autónomo, crítico y reflexivo, y tomar el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos y estrategias para poder desempeñar su labor profesional de manera exitosa en el futuro. Vinculado al estudiante existen una serie de factores influyentes, de manera ineludible, en el rendimiento académico.

Han pasado casi 15 años desde que se inició todo este proceso, y en los dos últimos años han salido a la calle los primeros egresados formados en las nuevas titulaciones de grado, y bajo el paraguas del nuevo modo descrito de enseñar y aprender. Con este trabajo hemos querido dar un vistazo a la nueva realidad ¿qué está sucediendo en las facultades y aulas universitarias tras la implantación de la convergencia europea? ¿Se han logrado con los estudios de grado los objetivos pretendidos? Estas han sido las motivaciones que han guiado el estudio que describimos a continuación.

2. MÉTODO

2.1. Planteamiento del problema y objetivos

En este contexto, nosotras nos propusimos realizar un estudio en la universidad de La Laguna para saber si efectivamente se habían introducido todos estos cambios y si los mismos estaban generando mejoras en la calidad de la formación en los títulos de grado. Concretamente nos

planteamos *conocer las percepciones del profesorado y del alumnado sobre los cambios que se han introducido en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo estos han influido en la mejora de la formación y el rendimiento*. Esta finalidad se concretó en los objetivos siguientes:

1. Conocer el uso que los alumnos hacen de los recursos educativos que tienen a su disposición.
2. Saber si los conocimientos con los que el alumnado accede a la titulación están influyendo en su desarrollo educativo y su rendimiento.
3. Conocer el modo en el que el profesorado ha adaptado los contenidos y la metodología de enseñanza en las enseñanzas de grado, respecto a las licenciaturas.
4. Conocer la satisfacción del alumnado sobre diferentes aspectos organizativos y curriculares.
5. Averiguar si se estaba construyendo un nuevo perfil de alumnado más autónomo en la gestión de su conocimiento.
6. Valorar la relación entre la obligatoriedad de la asistencia a clase y la mejora del rendimiento educativo.
7. Conocer el grado de coordinación entre el profesorado de la titulación.
8. Recoger las percepciones del profesorado a cerca de la dotación de recursos, estructuras, clases más personalizadas, etc.

2.2. Población y muestra

La población elegida para realizar la investigación fue la perteneciente a las titulaciones de Farmacia y Pedagogía, concretamente el profesorado y alumnado que estaba cursando estudios de grado. La elección de la muestra se hizo de modo intencional, es decir, se decidió de modo cualitativo a un grupo de profesorado y alumnado de ambas titulaciones, aplicando un criterio de tamaño muestral también cualitativo. Es decir, el tamaño de las dos unidades muestrales no fue determinado estadísticamente, por lo que no se le puede atribuir la cualidad de totalmente generalizable a toda la población. En la siguiente tabla (Tabla 1 y 2) se exponen las características de la muestra de profesorado y alumnado, clasificado por género, y grado que imparte o cursa. Esta muestra quedó constituida por 58 estudiantes de Pedagogía y 64 en Farmacia, y en el caso del profesorado por 8 profesores de Pedagogía y 6 profesores en Farmacia.

Tabla 1. Distribución de la muestra de alumnado por género y grado que cursa

Grado que cursa	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pedagogía	13	22,4%	45	77,6%	58	100%
Farmacia	24	37,5%	40	62,5%	64	100%
TOTAL	37	30,33%	85	69,67%	122	100%

Tabla 2. Distribución de la muestra de profesorado por género y titulación que imparte

Titulación que imparte	Hombre		Mujer		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pedagogía	6	75%	2	25%	8	100%
Farmacia	4	66.67%	2	33.33%	6	100%
TOTAL	10	%	4	%	14	100%

2.3. Metodología

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo tipo encuesta y un estudio de casos. Se hizo una combinación de encuestas para el alumnado y un estudio de casos para el profesorado.

La encuesta permite de forma breve y concreta obtener la información deseada sin cansar al entrevistado; permite la participación de un número elevado de sujetos; es voluntario, anónimo y privado; permite comparar resultados; y permite el ahorro de tiempo y personal para su aplicación.³ Se utilizó este instrumento por considerarse el más indicado para recoger el tipo de datos que se precisaban. Se obtienen datos, se interpretan y evalúan de una manera rápida y precisa.

Y el estudio de casos, en adelante llamado entrevista, al ser una conversación entre dos o más personas no iguales ofrece la oportunidad de expresar pensamientos de manera rápida. El modelo de entrevista seleccionado fue la semiestructurada, ya que en ella se plantean tanto preguntas cerradas como abiertas y permite obtener más información. Se ha utilizado esta estrategia de investigación ya que permite abordar el caso a través de la descripción, la interpretación y la evaluación⁴

2.4. Instrumentos

Los instrumentos escogidos para la recogida de información fueron un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para el alumnado y una entrevista semiestructurada para el profesorado, ambos iguales para las dos titulaciones.

³ García F. (2002). *Recomendaciones metodológicas para el diseño del cuestionario*. Editorial Limusa, SA de CV. Universidad de Sonora.

⁴ Ortego, M^a C., López, S., Álvarez, M^a L., Aparicio, M^a M. (2010). *Ciencias Psicosociales II*. Universidad de Cantabria.

Cuestionario al alumnado

Este cuestionario (Ver anexo 1) fue construido específicamente para este estudio. Está construido para recoger las opiniones de los estudiantes participantes. Para su elaboración se siguieron los pasos siguientes:

- a) *Identificación definición de indicadores de análisis.* El objetivo fue que a través del cuestionario pudiéramos recoger información referida al grado de valoración de las enseñanzas de Grado de Pedagogía y Farmacia. Para ello, primero se ha tenido en cuenta la literatura existente para identificar los indicadores de análisis relacionados; posteriormente estos indicadores se agruparon por categorías. Dichas categorías e indicadores se muestran a continuación:

Tabla 3. Categorías e indicadores seleccionados para la elaboración del cuestionario

CATEGORÍAS	INDICADORES
Información titulación	Obtención información
	Elección de estudios
Número alumnos	Alumnos por clase
Dificultad estudios	Conocimientos previos
	Tareas
	Estudios con otra actividad
	Dificultad en asignaturas
Profesorado	Valoración profesorado
Satisfacción titulación	Opción preinscripción
	Accesibilidad diferentes niveles económicos
	Organización del centro
	Formación futuro laboral
	Mejora Convergencia Europea

b) *Redacción de un primer borrador.* Para confeccionar el cuestionario, se tuvo en cuenta el modelo propuesto en el estudio “*El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*”, coordinado por Martín y González (2010), por lo que algunas preguntas son parecidas o siguen una estructura similar. Se intentó que las preguntas fueran concretas, específicas y útiles, para recabar la información pertinente, tuvieran un vocabulario comprensible para todos los destinatarios y ofreciesen la mayor cantidad de alternativas posibles.

c) *Revisión de preguntas.* Una vez redactado el primer borrador del cuestionario se pasó a su revisión por parte de expertos; en nuestro caso fueron la tutora y otras compañeras de clase.

d) *Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.* A partir de las sugerencias y correcciones se procedió a su redacción definitiva, y a la elección del método para hacérselo llegar a los encuestados.

Entrevista a docentes

Estudio. La entrevista (Ver Anexo 2) propuesta para formular a los/as docentes parte de la necesidad de recabar información por parte de este colectivo para conocer cuál es su valoración y opinión acerca de la implantación del Plan Bolonia. Para su elaboración se siguieron los siguientes pasos:

a) *Identificación definición de indicadores de análisis.* Con la elaboración de la entrevista se ha querido obtener información sobre cómo ha afectado el Plan Bolonia al alumnado desde el punto de vista docente, cómo se han adaptado los profesores al nuevo modelo de docencia, el grado de cumplimiento de Bolonia en la actualidad, etc. Para ello se utilizó una entrevista semi-estructurada ya que permite determinar de antemano la información que se quiere conseguir y permite también, tener como guía una serie de preguntas y a la vez incorporar otras que surgieran durante la conversación. Las categorías e indicadores que se han tenido en cuenta para la elaboración de la entrevista se muestran a continuación:

Tabla 4. Categorías e indicadores seleccionados para la elaboración de la entrevista

CATEGORÍAS	INDICADORES
Recursos	Uso aula virtual, tutorías y biblioteca Número reducido de alumnos, clases personalizadas, materiales para las prácticas
Asistencia	Asistencia mejora rendimiento
Coordinación	Coordinación entre profesorado y departamentos
Adaptación	Formación Plan Bolonia Metodología y contenidos Sobrecarga de temario Créditos en inglés

b) *Redacción de un primer borrador.* En este primer borrador de la entrevista se han propuesto una serie de preguntas, que han surgido de una tormenta de ideas, pero se ha llegado a un consenso para limitarla a no más de diez para que la entrevista no tomase demasiado tiempo, pudiendo llegar a cansar.

c) *Revisión de preguntas.* Del mismo modo que se hizo en el cuestionario, una vez redactado el primer borrador de la entrevista, se pasó a la revisión de expertos; en este caso fueron la tutora y otras compañeras de clase

d) *Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.* Con los arreglos oportunos se fijaron también las preguntas finales de la entrevista y se procedió a solicitar la colaboración por medio de un correo electrónico. Se entrevistaron a profesores/as de los Grados de Pedagogía y Farmacia, en ambas facultades y siempre en las respectivas tutorías de despacho.

2.5. Procedimiento

Los cuestionarios fueron pasados al alumnado de modo presencial en sus respectivas facultades y aulas. Primeramente se analizaron los horarios de clase de ambas titulaciones para hacer un cronograma y así decidir a qué clases acudir y en qué hora. Una vez allí, se solicitó la colaboración de los/as estudiantes a la salida de las clases, dejando margen de tiempo para que lo completasen y estando presentes para resolver, en el caso de que las hubiera, posibles dudas. El periodo de recogida de datos de la muestra transcurrió desde el 15 de abril al 10 de mayo.

Para la recogida de datos del profesorado se solicitó la participación a través de un correo electrónico en el que les informábamos del contenido y finalidad de la entrevista y, en el caso de que se mostraran dispuestos a participar, nos indicaran el día y la hora para realizar la entrevista. La entrevista semi-estructurada nos permitió recoger información sobre las preguntas previstas y otra información referida a valoraciones sobre el Plan Bolonia.

3. RESULTADOS

En este apartado se presenta un análisis de los resultados obtenidos. Para una mejor comprensión se han agrupado por variables, modo se nos ha permitido realización conexiones entre las percepciones del alumnado y profesorado y de los datos cuantitativos y cualitativos tanto de las entrevistas como de los cuestionarios.

3.1. Universidad accesible a diferentes niveles económicos

Para comenzar, nuestra intención era saber la percepción que tenía el alumnado a cerca de la accesibilidad que tenían las personas a la universidad, atendiendo a los diferentes niveles económicos de la sociedad. Para ello, se les preguntó si consideraban que la universidad era accesible, a lo que un 86,20% y un 62,50% de los encuestados de los Grados de Pedagogía y Farmacia, respectivamente, afirmaron estar ‘poco de acuerdo’ con que toda la población podía acceder y mantener su matrícula en la Universidad de La Laguna.

3.2. Información al inicio de estudios

Nos pareció importante conocer si el alumnado tenía la suficiente información cuando iniciaron sus estudios, y además saber de dónde habían obtenido dicha información. Se observó que un

12,10% y un 42,20% de la muestra de los Grados de Pedagogía y Farmacia respectivamente, confirmaron que ‘sí’ tenían información a la hora de comenzar sus estudios. Existe una diferencia significativa entre ambos grados, ya que el alumnado de Farmacia accedía al mismo con bastante más información. En el conocimiento inicial de sus estudios, ambos grupo señalan que la información la obtuvieron de *amigos, otros estudiantes* o la *Web institucional de la Universidad*.

3.3. *Adecuación de conocimientos previos al nivel requerido por la titulación*

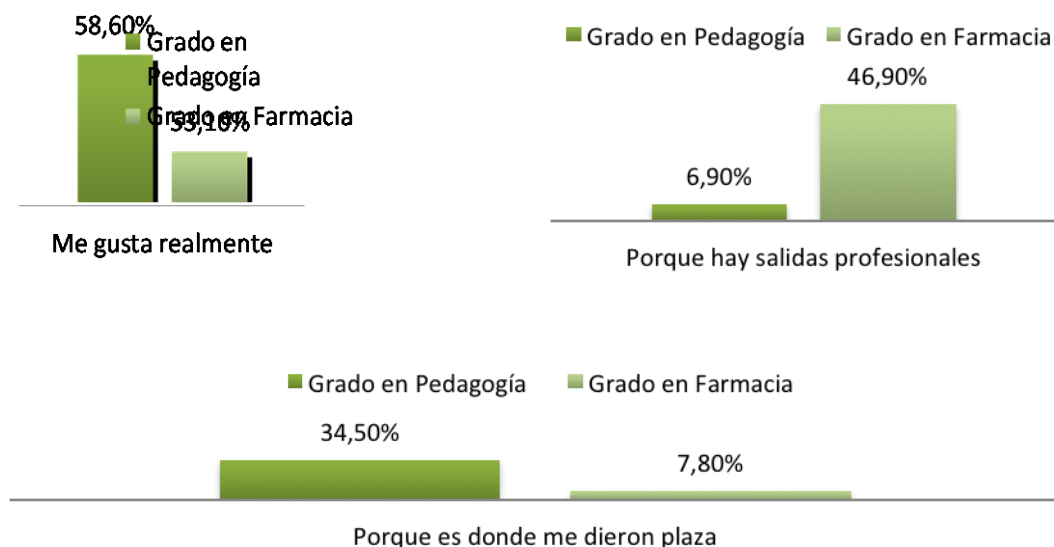
Atendiendo al nivel de conocimientos previos requeridos para el inicio de cada una de las titulaciones, el 70,20% de alumnado de Pedagogía consideraba que su nivel de conocimientos se ajustaba ‘poco’ a lo que se exigía realmente en la titulación. En cambio, se observa que el alumnado de Farmacia, con un 64,10%, estimaba que su conocimiento se ajustaba ‘bastante’ a lo requerido en el grado.

3.4. *Correspondencia de estudios cursados con orden de elección en la preinscripción*

Un aspecto que consideramos que tiene relación con el rendimiento, es el orden en el que el alumnado ha elegido los estudios que cursa en la preinscripción. En nuestro caso, aproximadamente la mitad de la muestra, un 51,70% de los estudiantes de Pedagogía y un 54,70% de los de Farmacia eligieron dichas titulaciones en primer lugar, es interesante considerar la importancia de estos porcentajes, ya que tiene lógica que el alumnado debe estar conformes y gustarle lo que hace, por lo que se considera que el alumnado de ambos grados, en su mayoría, tendrá buen rendimiento a lo largo de su carrera puesto que han elegido en primera opción el grado que cursan; por otro lado, ha sido un 24,10% de alumnado de Pedagogía y un 29,70% de Farmacia, los que habían seleccionado el grado que cursaban en segundo lugar, es un dato considerable puesto que este porcentaje de alumnado hubiera querido estudiar otro grado antes que éste, por lo que se podría considerar que quizás su rendimiento no sea tan alto como se espera, ya que atendiendo a sus preferencias, no es lo que realmente querían estudiar.

Existen diferentes motivos que ha llevado al alumnado a cursar la titulación, el alumnado de Pedagogía dijo, en un 58,60%, que porque ‘les gustaba realmente’ y, un 34,50%, porque ‘es donde les dieron plaza’. Sobre este último porcentaje, se podría interpretar que se trata de que un alumnado “conformista” está cursando el grado, porque no tuvo más opción, por lo que quizás no lo hace motivado, ni obtiene buenos resultados a raíz de un buen rendimiento. En el alumnado de Farmacia se observó que un 53,10% eligieron esta carrera porque ‘les gustaba realmente’, mientras que el 46,90% había indicado que fue porque ‘hay salidas profesionales’. Si contrastamos este dato con el segundo porcentaje elegido por el alumnado de Pedagogía, determinamos que este grupo de estudiantes sí tenía una motivación extrínseca que era poder conseguir trabajo al finalizar los estudios. Podemos observar los datos en la Gráfica 1.

Gráfica 1 Motivo elección del Grado que cursa



3.5. Número de alumnos en la clase

A continuación se presentan los datos en la siguiente tabla sobre el número de alumnos que el alumnado considera que hay en la clase, y el ideal que los alumnos piensan que debería haber (Tabla 5).

Tabla 5 Número de estudiantes en la clase y número de estudiantes por clase

<i>Número de estudiantes en la clase</i>				
	<i>0-40</i>	<i>41-60</i>	<i>61-90</i>	<i>Más de 90</i>
<i>Pedagogía</i>	6,90%	50%	22,40%	20,70%
<i>Farmacia</i>	12,40%	39,10%	31,30%	17,20%
<i>Número ideal de estudiantes por clase</i>				
	<i>0-40</i>	<i>41-60</i>	<i>61-90</i>	<i>Más de 90</i>
<i>Pedagogía</i>	65,52%	29,31%	5,17%	0 %
<i>Farmacia</i>	67,18%	31,25%	1,57%	0%

Observando los datos obtenidos, se llega a la conclusión de que el alumnado considera que en el aula hay muchas más personas de las que debería haber. Atendiendo a los datos obtenidos de Pedagogía, un 50% de la muestra consideró que habían entre cuarenta y uno y sesenta estudiantes en la clase, un 33,40% que habían entre sesenta y uno y noventa estudiantes y un 20,70% más de noventa. Si comparamos estos datos con los obtenidos referentes al número de estudiantes que consideran que debería haber en la clase, un 65,52% consideró que debería haber hasta cuarenta estudiantes, y un 29,31% que tendría que haber entre cuarenta y uno y sesenta estudiantes en la clase.

Tanto el alumnado como el profesorado consideraron que debería haber menos estudiantes por aula, ya sea porque las instalaciones lo requieren o porque así es como mejor se puede desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a los resultados obtenidos de la muestra total del profesorado, un 71,43% de ellos afirmó que no se cumple la propuesta de Bolonia que hizo referencia a clases más personalizadas con menos estudiantes, con afirmaciones como las siguientes: *“Cuando tienes grupos de alumnos de 80 o 100 es imposible”*(Profesor 1), *“(…) Cuando tienes grupos de alumnos de ochenta o de cien, es prácticamente imposible llevar diferentes estrategias tanto metodológicas como de evaluación (...)”*(Profesor 2), *“(…) Bolonia establecía una ratio de 25-30 alumnos por clase y estamos hablando de que nosotros en nuestras aulas tenemos 70. Con 70 en una clase teórica y 35 en una clase práctica es imposible trabajar de forma individual (...)”* (Profesora 3) y *“(…) Nosotros tenemos dos grupos de 100 alumnos cada uno. El problema grave que yo le veo a Bolonia es que no se ha contado con las infraestructuras y el profesorado necesarios para adaptarnos de la licenciatura a Bolonia (...)”* (Profesora 4). También tenemos que nombrar que un 21,43% de la muestra no respondió a esta pregunta, ya que hacían alusión a aspectos generales de Bolonia.

3.6. Asistencia a clase y mejora del aprendizaje

Uno de los factores en los que incide el Plan Bolonia es en la asistencia continua del alumnado a clase, puesto que se considera que mejora el rendimiento. El 29,30%, del alumnado de Pedagogía ha opinado que ello favorece ‘bastante’ el rendimiento y un 62,10% dijo que ‘mucho’. En la misma línea, el 37,50% del profesorado de Pedagogía entrevistado opinó que la asistencia sí favorecía el aprendizaje, y se sustenta con las siguientes afirmaciones: *“Los alumnos de primero (...) no tienen la madurez suficiente para pensar que si faltan a clase ellos tienen que compensar esa falta de asistencia y es su responsabilidad lo que hayan perdido”* (Profesora 1). *“Todo aquel que quiera la evaluación continua tiene que venir a clase. (...) La gente que suspende el proyecto y va a examen, lo aprueba porque recuerda las fases del trabajo. Los que suspenden el examen por no asistir a clase, se matriculan al año siguiente y cursan la asignatura de forma continua”* (Profesor 2). Por otro lado, el 50% del profesorado de este mismo grado consideró que no mejora el rendimiento, puesto que la asistencia no es un determinante para la mejora del rendimiento, como dicen a continuación los siguientes profesores: *“Yo creo que ya no estamos en Secundaria, por lo que el alumno tiene que responsabilizarse de venir o no a clase. (...) A mi me parece que lo de pasar lista es una anticuaria, que no sirve para nada”* (Profesor 3). *“Estamos en la educación universitaria que no es obligatoria, eso significa, que no es obligatoria bajo ningún concepto, el alumno está aquí porque quiere, es adulto. (...) Y eso le compromete, no le obliga a participar de todos aquellos recursos que la Universidad pone a su disposición para que aprenda, que entre otros son las clases”*

(Profesor 4). *“Yo observaba que la mera asistencia no involucraba que los alumnos participaran. La mera asistencia no mejora el rendimiento”* (Profesor 5).

Atendiendo al alumnado del Grado de Farmacia, se observa que un 35,90% consideraba que ‘bastante’ y un 40,60% consideró que la asistencia favorecía ‘mucho’ el aprendizaje, y además un 21,90% determinó que el aprendizaje está ‘poco’ favorecido por la asistencia. En cuanto al profesorado, tenemos una distribución igualitaria; mientras un 33,33% opinó que mejoraba, haciendo referencia a ello con la siguiente cita: *“Sí. En mi experiencia, di clase en la licenciatura y la asistencia era muy baja, y la titulación era de las que más tardaba en España en que los alumnos terminaran la carrera. Se impuso la obligatoriedad de la asistencia (...) y la experiencia es que ha mejorado con la asistencia de los mismos, los resultados”* (Profesor 1); el otro 33,33% del profesorado afirmó que la asistencia no mejoraba el rendimiento del alumnado, lo que confirma la siguiente cita: *“No, en absoluto. (...) Es preferible tener pocos alumnos, pero que estén muy interesados en la docencia que estás impartiendo, a tener muchos, de los cuales la cuarta parte se pasa el tiempo con los teléfonos móviles”* (Profesor 2). Y por último nos encontramos que el restante 33,33% del profesorado asintió que la asistencia a clase mejoraba el rendimiento en algunos alumnos pero en otros no, con lo que afirmó uno de ellos en la siguiente cita: *“A ciertos alumnos sí, a otros alumnos que tienen buena formación y buenas capacidades puede serles perjudicial, el obligarles a asistir a veces les quita tiempo, de hecho, en clase están haciendo otras cosas. El alumno debería poder decidir”* (Profesor 3).

3.7. Llevar tareas al día

Considerando que el alumnado debe asistir obligatoriamente a clase y, por consiguiente, llevar las tareas al día, creímos necesario saber la opinión del alumnado y del profesorado en cuanto a la variable asistencia-rendimiento, y valorar en qué medida la asistencia a clase favorece llevar las tareas al día y mejorar el rendimiento. Atendiendo a la variable anterior, y centrándonos en el alumnado de Pedagogía, el mismo ha determinado en su mayoría que la asistencia mejora el rendimiento, quisimos saber si ellos llevaban las tareas al día, y obteniendo los resultados de un 91,40% que ha dicho que sí llevan las tareas al día, se pudo certificar que sí es un determinante del rendimiento la asistencia a clase. Por otro lado también se ha consultado a cerca de la variable de *dificultades para aprobar* y el alumnado de Pedagogía ha determinado que tiene pocas dificultades con un 77,60%. No expresando por consiguiente algún motivo referente a esas dificultades.

Por otro lado, el alumnado de Farmacia consideró también en su mayoría que la asistencia sí favorece el aprendizaje y por consiguiente mejora el rendimiento, aunque en este caso un 70,30% asintió llevar las tareas al día, y un considerable 29,70% determinó que no las llevaba al día. Por tanto, era de nuestro interés saber si tenían *dificultades para aprobar las asignaturas* y un 56,30%

expresó que tenía pocas dificultades y un 35,90% que tenía bastantes. De hecho, observando al alumnado que ha determinado tener dificultades para aprobar, casi que concuerda con el alumnado que no llevaba las tareas al día, por lo que una cosa puede influir en la otra. También se dispone de los motivos por los cuales se tiene dicha dificultad, en una escala de valoración de la mayor a la menor dificultad, en Farmacia siempre predominan las dificultades para aprobar los motivos de ‘no estudiar lo suficiente’, ‘no entender las explicaciones’, ‘alto nivel de exigencia en las asignaturas’ y ‘falta de tiempo para impartir el temario’.

3.8. Satisfacción con la titulación

En cuanto a la satisfacción que el alumnado siente con la titulación que cursa, en el caso de Pedagogía, la muestra se repartió en un 50% que se sentía ‘poco satisfecho’ y un 48,30% ‘bastante satisfecho’. Mientras que en Farmacia, el 25% asiente que está ‘poco’ satisfecho con los estudios que cursa y un 71,90% afirmó que ‘bastante’. Los datos nos indican que el alumnado de Farmacia está más satisfecho con la titulación.

3.9. Satisfacción con la organización

A continuación se va a proceder a analizar la *satisfacción que sienten tanto el alumnado como el profesorado respecto a la organización del centro*. En primer lugar, se preguntó al alumnado sobre el grado de satisfacción, y obtuvimos que en Pedagogía, un 77,60% está ‘poco’ satisfecho, y en Farmacia, un 59,40% también está ‘poco’ satisfecho, aunque además hay un considerable 28,70% ‘bastante’ satisfecho con la organización del centro. Se observó entonces que el alumnado de Pedagogía se siente menos satisfecho que el alumnado de Farmacia con la organización de su centro.

También se analizó si *existe solapamiento en el contenido de las asignaturas*. En el Grado de Pedagogía un 56,90% opinó que existe ‘poco’ solapamiento y un 31% que existe ‘bastante’. En el Grado de Farmacia un 37,50% cree que hay ‘poco’ solapamiento, un 39,10% considera que hay ‘bastante’ y un considerable 18,80% opina que hay ‘mucho’ solapamiento.

Consecuentemente el alumnado total de la muestra opinó acerca de lo que se debería mejorar en la organización, y han sugerido las siguientes mejoras: que existiera mayor número de prácticas externas con un 25,53%, que el profesorado se reciclase y se formase más con un 24,92%, que existiera mejor organización y mejora en el contenido de las asignaturas con un 21,27%, que mejorara la organización del centro en general con un 12,76%, y con un 12,76% que mejoraran los recursos materiales y las instalaciones, y que hubiera mayor número de horas prácticas en la asignatura. (Ver gráfica 2)

Gráfica 2 Sugerencias para mejora organizativa



Para concluir con la valoración de la variable *satisfacción con la organización* se realizaron una serie de preguntas al profesorado, para conocer su punto de vista. En primer lugar, se les preguntó si existía *coordinación entre el profesorado y entre departamentos*; en este caso, hay un 37,50% de profesores de Pedagogía que consideraron que sí existe coordinación tanto entre los profesores de una misma asignatura, como entre asignaturas interdepartamentales. Algunos de sus argumentos fueron: *“Entre departamentos en aspectos puntuales por algún incidente o por la evaluación. (...) Realmente donde tenemos bastante coordinación es con los profesores que impartimos la asignatura: nos reunimos para poner el mismo examen, las mismas actividades, aunque después están las adaptaciones propias a cada grupo en función del ritmo de aprendizaje”*. Hay un 50% de profesorado que considera que hay buena coordinación entre ellos pero no entre departamentos. A continuación se expone una evidencia: *“Existe coordinación entre algunos profesores de asignatura, pero no sé lo que están haciendo mis compañeros de área en cada una de las titulaciones de la Facultad. El grado de coordinación existe pero es insuficiente”*. El 12,50% restante opinó que no existe coordinación entre profesores ni departamentos.

En Farmacia, un 50% de profesorado piensa que la coordinación se da sólo entre ellos, pero no con las otras áreas o departamentos; prueba de ello la siguiente afirmación: *“Con los de segundo de Farmacia nunca nos hemos reunido entre áreas. (...) Pero con el otro profesor sí que estamos perfectamente coordinados, llevamos el mismo temario, cada uno lo explica a su manera, las actividades cada uno hemos puesto unas diferentes”*. El restante 50% considera que la coordinación se da a un nivel completo al incluir a profesores y departamentos, como afirman en la siguiente cita: *“Hemos hecho reuniones para ponernos de acuerdo con las tareas, para que no coincidan las fechas*

de las tareas de todas las asignaturas. Nos coordinamos para que no haya solapamientos, aunque la docencia es recurrente y a veces puede haber cierto solapamiento”.

La última pregunta sobre el tema organizativo, se basa en *el número reducido de alumnado por aula, adecuación de materiales para las prácticas, clases más personalizadas, etc.* Analizando los datos obtenidos se deduce que el 100% de la muestra de Pedagogía y el 83,33% de Farmacia, opinó que esos requisitos propuestos por el Plan Bolonia no se dan en la realidad. Algunas evidencias de ello son las siguientes afirmaciones: *“Bolonia se implantó de una forma inadecuada en España, sin un tránsito formativo adecuado. El espacio físico es inadecuado para trabajar en pequeños grupos, se implantó a coste cero. Se están haciendo cosas adecuadas a lo que pide el Plan, pero otras se pudieron hacer mejor si las condiciones fueran adecuadas y se preparara con tiempo”* (Profesor 1), *“Yo creo que no, es la utopía del Plan Bolonia. Porque cuando tienes grupos de alumnos de ochenta o cien es prácticamente imposible llevar diferentes estrategias tanto metodológicas como de evaluación”* (Profesor 2) y *“El problema grave que yo le veo a Bolonia es que no se ha contado con las infraestructuras y el profesorado necesarios para adaptarnos de la licenciatura a Bolonia. Nadie tiene claro para qué son y para qué sirven los seminarios, no saben qué hacer en las tutorías de grupos reducidos. (...) Y las infraestructuras no son las adecuadas para impartir clase en Bolonia”* (Profesor 3).

3.10. Satisfacción con la formación recibida

Después de conocer la valoración que el alumnado tiene con la organización del centro, pasaremos a ver la opinión con la formación que recibe. Esto se relaciona con los contenidos y la metodología que el profesorado ha utilizado en el periodo formativo y que es uno de los principios claves de los cambios pedagógicos introducidos en el Plan Bolonia.

Se observó en las entrevistas realizadas que un 37,50% del profesorado de Pedagogía ha realizado cambios tanto en la metodología utilizada como en los contenidos de las asignaturas. Además, un 12,50% mencionó haber hecho más énfasis en los contenidos prácticos de la asignatura. El alumnado de Pedagogía se siente ‘poco’ satisfecho con su formación en un 46,60% y ‘bastante’ satisfecho en un 51,70%, y atendiendo a ese alumnado que está poco satisfecho con su formación, se obtuvieron datos a cerca de la percepción que tenían del Grado y de lo que se iba a impartir en el mismo antes de acceder a él, y un 74,10% de la muestra determinó que la percepción que tenían se ajustaba ‘poco’ a la realidad. Por lo que consideramos que es un factor determinante en la satisfacción con el grado, puesto que casi la mitad de la muestra está poco satisfecha y una tercera parte de la muestra determinaba que no se ajustaba esa percepción a la realidad.

En el Grado de Farmacia, el 50% del profesorado determina que han hecho modificaciones en los contenidos debido a que no es equiparable el tiempo en el que se daba la asignatura en licenciatura con el tiempo establecido para los créditos de grado. La satisfacción del alumnado de este grado con su formación fue de ‘poca’ en un 25% y ‘bastante’ en un 68,80%. Si tenemos en cuenta que la valoración que hacían los alumnados, referente a la visión que tenían ellos de lo que se iba a impartir en el grado, y contrastando los datos con los obtenidos del alumnado de Pedagogía, un 53,10% apuntaron como ‘bastante’ el ajuste de su percepción a la realidad. Por lo que determinamos una mejora notable en la valoración del alumnado sobre sus estudios, y quizás eso influye en que la mitad del profesorado de la muestra haya hecho modificaciones en su metodología para la adaptación al Plan Bolonia.

1.11. Futuro profesional

Los resultados obtenidos sobre las percepciones que tenía el alumnado sobre el futuro profesional de la titulación se puede observar en la siguiente tabla (tabla x). El alumnado de Pedagogía manifestó que está poco satisfecho tanto con la adecuación de los contenidos de las asignaturas como con la titulación que cursan y la utilidad que tienen las asignaturas para poder desarrollar sus competencias profesionales. Por otro lado, encontramos al alumnado de Farmacia que mostró satisfacción en cuanto a la adecuación de contenidos, pero cuando atendemos a la variable *utilidad de las asignaturas para el desarrollo de las competencias* se observó que las opiniones están repartidas entre poco y bastante satisfechos (Ver tabla 6).

Tabla 6 Contenidos adecuados y desarrollo de competencias

<i>Grado en Pedagogía</i>				
	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
<i>Contenidos adecuados</i>	3,40%	72,40%	24,10%	0%
<i>Utilidad de asignaturas para desarrollo de competencias</i>	5,20%	56,90%	36,20%	1,70%
<i>Grado en Farmacia</i>				
	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
<i>Contenidos adecuados</i>	3,20%	36,50%	55,60%	4,80%
<i>Utilidad de asignaturas para desarrollo de competencias</i>	4,70%	40,60%	48,40%	6,30%

Para completar esta variable preguntamos al alumnado su opinión sobre la posible necesidad de ampliar estudios para acceder al mercado de trabajo. En primer lugar se le ha consultado al alumnado de Pedagogía si considera que tendría formación necesaria para incorporarse al mundo laboral, y un 67, 20% de la muestra consideró que tendría ‘poca’ formación al finalizar el grado y ha seleccionado los motivos que le llevan a completar su formación. Se pudo observar que un 63,80% del alumnado consideró que debía hacer un máster, seguido de un 51,70% que creía conveniente hacer pequeños

cursos para ampliar el currículum, además de adquirir un segundo idioma con un 39,70% y por último estudiar otra titulación lo ha seleccionado un 25,90% de la muestra.

Por otro lado, también se le consultó al alumnado de Farmacia que si al terminar sus estudios, consideraba que tenía suficiente formación para incorporarse al mundo laboral, y en este caso tenemos un 45,30% de la muestra que consideró ‘poca’ su formación, y a otro 45,30% que consideraba que es ‘bastante’. Además, también disponemos de las razones que harán completa su formación (Ver tabla 8). Se observó, aunque en diferentes porcentajes, que tanto el alumnado de Farmacia como el de Pedagogía, considera en mayor grado que hacer un máster es algo que complementa su formación (37,50%), seguido de la realización de pequeños cursos para ampliar el currículum (29,70%), adquiriendo también el título de un segundo idioma (26,60%) y finalmente y con una elección casi insignificante, la razón de estudiar otra titulación (3,10%).

1.12. Percepción del alumnado sobre el profesorado y viceversa

En relación a esta variable, el análisis que se ha realizado ha sido general, de ambas titulaciones y se ha obtenidos que el 34,48% del alumnado, siente y solicita una mayor implicación y compromiso por parte del profesorado. Un 27,59% manifestó el deseo de que el profesorado se preocupe más por ellos, sus intereses y formación, a la vez que consideran necesario renovar al profesorado o mejorar la metodología que utilizan.

A continuación mostramos los resultados obtenidos de las opiniones del profesorado acerca del uso que hace el alumnado de los recursos que tienen a disposición. Por lo que se les ha consultado si el alumnado hace uso tanto del aula virtual como de las tutorías de despacho del profesorado. Sólo tenemos constancia de los datos del 85,71% de la muestra, ya que el porcentaje restante no ha respondido a esta pregunta. Con los datos obtenidos, el profesorado afirmó que el uso que hacen los estudiantes de los recursos que tienen a su disposición es efectivo, pero no completo, ya que la mayoría afirmó que hacían uso del aula virtual pero no de las tutorías de despacho. A continuación mostramos las siguientes evidencias: *“Al Aula Virtual sí, porque pongo las tareas, recordatorios, etc. pero nunca es el cien por cien de los alumnos. Y en cuanto a las tutorías de despacho hacen muy poco uso”* (Profesor 1), *“Del Aula Virtual sí, porque tienen que entrar para ver el temario, para ver los problemas, subir trabajos, subir informes, contactar con el profesor. La virtualidad les encanta. (...) Las tutorías de despacho pocos”* (Profesora 2), *“(…) Si que he visto el descenso de las tutorías, no vienen tanto como venían antes y el alumno cuando viene lo hace de forma puntual, pero a resolver dudas muy específicas. No utilizan la tutoría como un mecanismo de preevaluación de ese proceso formativo. Y en cuanto a la Biblioteca, lo que percibo en los trabajos es que no citan correctamente, no usan las fuentes, no amplían en la Biblioteca. No tienen capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje”*(Profesor 3) y *“Las tutorías de despacho apenas las usan, las*

usan exclusivamente cuando tienen que hacer unas tareas que les encomendamos y como se encuentran con dificultades para resolverlo en un plazo corto, entonces no les queda más remedio que venir a la tutoría. (...) Con respecto al aula virtual, están casi que obligados a usarlas porque les ponemos cuestionarios, preguntas, foros. Algunos efectivamente participan y eso denota en un interés del alumno, pero no es la mayoría. El resto la usan para bajarse las presentaciones, apuntes... (...)” (Profesora 4). En lo referente a la valoración que hace el profesorado total de la muestra, consideraron que el alumnado hace un uso insuficiente de las tutorías de despacho, ya que sólo acuden para resolver dudas muy específicas o al final del cuatrimestre, y de cara al examen. Por otro lado, las opiniones sobre el uso del aula virtual se reparten equitativamente entre buen uso y uso deficiente ya que en algunas ocasiones el alumnado se ve obligado a entregar actividades por esa vía, participar en foros, en chats, además de que el profesorado usa el aula virtual como repositorio; y los que consideraron que el uso es deficiente, determinan que se debe a las malas condiciones de internet en el aula.

Por otro lado se le ha consultado al alumnado aspectos referentes al profesorado. Atendiendo al alumnado del Grado de Pedagogía, un 44,80% certificó que el profesorado cumplía ‘poco’ sus obligaciones, mientras que un 51,70% admitió que cumplía ‘bastante’. Por otro lado un 70,70% expresó que adaptan ‘poco’ la clase o la docencia al nivel de conocimientos del alumnado. También hemos querido consultar sobre la variable *interés del profesorado por el alumnado durante la clase*, se obtuvo como resultado que los profesores se interesan ‘poco’ con un 56,90%. Además se ha consultado si existe buena comunicación y posibilidad de ella entre el profesor y el alumnado, y un 40,40% afirmó que existe ‘poca’, pero un 59,60% manifestó que existe bastante comunicación entre ellos. Otra variable que quisimos analizar es la de si *el profesorado utiliza adecuados sistemas de evaluación*, para lo que la respuesta del alumnado está repartida en porcentajes muy parecidos, con un 51,70% que era ‘poca’ la adecuación, y un 43,10% dijo que esa adecuación era ‘bastante’ (Ver tabla 7).

Tabla 7 Opinión de alumnado sobre profesorado, Grado en Pedagogía

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
<i>El profesorado cumple sus obligaciones</i>	3,4%	44,80%	51,70%	0%
<i>El profesorado adaptado al nivel de conocimientos del alumno</i>	8,60%	70,70%	20,70%	0%
<i>El profesorado se interesa por el alumnado durante la clase</i>	3,40%	56,90%	37,90%	0%
<i>El alumnado se puede comunicar bien con el profesorado</i>	0%	40,40%	59,60%	0%
<i>El profesorado utiliza adecuados sistemas de evaluación</i>	3,40%	51,70%	43,10%	1,70%

Además, tenemos los datos referentes a aspectos sobre el profesorado del alumnado de Farmacia. Un 65,60% certificó que el profesorado cumplía ‘bastante’ sus obligaciones. Por otro lado un 51,60% expresó que adaptan ‘poco’ la clase o la docencia al nivel de conocimientos del alumnado y un 40,60% admitió que el profesorado adapta bastante la clase. También hemos querido consultar sobre la variable *interés del profesorado por el alumnado durante la clase*, se obtuvo como resultado que en los profesores se interesan ‘poco’ con un 35,90%, pero un 50% de la muestra certifica que el profesorado se interesa ‘bastante’ por el alumno durante las explicaciones en clase. Igualmente se ha consultado si existe buena comunicación y posibilidad de ella entre el profesor y el alumnado, y un 35,90% afirmó que existe ‘poca’, pero un 46,90% afirma que existe bastante comunicación entre ellos. Por otro lado, también se quiso analizar si *el profesorado utiliza adecuados sistemas de evaluación*, para lo que la respuesta del alumnado está repartida en porcentajes muy parecidos, con un 39,10% opinaron que fue ‘poca’ la adecuación, y un 43,80% dijo que esa adecuación era ‘bastante’. (Ver tabla 10)

Tabla 8 Opinión de alumnado sobre profesorado, Grado en Farmacia

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>
<i>El profesorado cumple sus obligaciones</i>	1,60%	25%	65,60%	7,80%
<i>El profesorado adaptado al nivel de conocimientos del alumno</i>	4,70%	51,60%	40,60%	3,10%
<i>El profesorado se interesa por el alumnado durante la clase</i>	9,40%	35,90%	50%	4,70%
<i>El alumnado se puede comunicar bien con el profesorado</i>	6,30%	35,90%	46,90%	10,90%
<i>El profesorado utiliza adecuados sistemas de evaluación</i>	9,40%	39,10%	43,80%	7,80%

1.13. Mejora con la convergencia

El alumnado de Pedagogía manifestó que ha mejorado ‘poco’ la titulación con la Convergencia Europea respecto a la Licenciatura. Por otro lado, atendiendo al alumnado de Farmacia, la mayoría con un 41,30% opinó también que ha mejorado ‘poco’, pero también tenemos que tener en cuenta que un 33,30% consideró que ha mejorado ‘bastante’ y un 22,20% que no ha mejorado ‘nada’.

1.14. Formación previa a la implantación

En este caso, determinamos que en Pedagogía, la mitad del profesorado demostró sí haber recibido formación antes de la implantación del Plan Bolonia, muestra de ello: “(...) *Sí hubo y hay formación a través del Plan de Formación del Profesorado, aunque no es obligatorio, pero la oferta existe. Se te certifica la formación*”. Por otro lado, un 25% del profesorado de Pedagogía opinó que no recibió formación antes de la implantación, porque algunos profesores consideraban “*que los*

Planes de Formación de la Universidad son totalmente ridículos”. En el caso del profesorado de Farmacia, un 66,66% accedió de manera voluntaria a cursos como los del manejo del aula virtual, y un 33,33% no participó y lo excusaron diciendo que *“se deberían poner cursos de formación por la tarde para los profesores que imparten docencia por la mañana”*.

1.15. Adaptación al Plan Bolonia

Partiendo de la variable anterior, nace la inquietud de conocer cómo los profesores habían adaptado su enseñanza al nuevo Plan para cumplir las expectativas. Por un lado nos encontramos al profesorado de Pedagogía, del cual el 50% *incorporó a sus clases el aula virtual*, y el profesorado restante con el mismo porcentaje 12,50% *se ha centrado más en las prácticas*, ha contemplado *la evaluación continua y no únicamente examen* y ha adoptado el método de evaluación *por rúbricas*. Por otro lado, tenemos al profesorado de Farmacia, con un 66,66% en el que el cambio mayor ha sido *menos clases teóricas y más participación del alumnado en clases prácticas*, y con un 16,66% exponen que han adoptado *la evaluación continua*, sin olvidar que parte de la nota es un examen, y la otra actividad es que se tienen que entregar a medida que pasa el cuatrimestre. Y el otro 16,66% dijo que no ha hecho ningún cambio porque considera que es inviable por el número elevado de alumnos.

1.16. Calidad Educativa

Finalmente, y como conclusión tanto del análisis como de las entrevistas, se le ha pedido a los docentes que definiesen a su criterio el término ‘calidad educativa’. Es un aspecto fundamental conocer la opinión que tienen los docentes acerca de lo mencionado anteriormente, porque respecto a lo que dicen, junto con la información que se ha podido recopilar en anteriores preguntas, se haría la valoración de si se está consiguiendo, a su criterio, uno de los objetivos principales del Plan Bolonia como es que las universidades ofrezcan una enseñanza de calidad. Entre sus respuestas podemos observar las siguientes: *“La construcción de un saber que sea digno de ser utilizado fuera de la Universidad. La calidad se ha convertido en la resolución burocrática de problemas, no se ha convertido en acción política, social, educativa de construcción de un saber digno”* (Profesor 1), *“La calidad educativa es todo aquello que nos permita cumplir con los objetivos formativos. Los resultados de aprendizaje del estudiantado, lo que deben demostrar saber hacer cuando terminen la carrera esté en consonancia en lo que se dijo que iba a intentarse y lo que se demuestra que consiguen hacer. Todo ello requiere una serie de medios y de condiciones que distan mucho de lo que se da”* (Profesor 2), *“A mí me resulta difícil saber cuáles son los indicadores de la calidad educativa. De todas formas, y para poder determinar la calidad educativa intervienen muchísimos elementos asociados al alumnado, asociados al profesorado, asociado a las infraestructuras que contribuyen a llevar lo que se considera calidad. Actualmente el conjunto de los tres elementos fundamentales no está contribuyendo a conseguir la calidad educativa. En algunos casos por la*

masificación, porque las aulas no tienen los recursos y es bastante desmotivante estar trabajando en un sitio en el que no te puedes conectar a Internet. Y otra es la motivación del alumnado con la carrera que está estudiando, porque por mucho que hagas las clases más motivadoras, aportes recursos más innovadoras, es un elemento que va a estar repercutiendo en lo que es la calidad” (Profesora 3) y *“Calidad educativa referida a Bolonia podía haber sido si se hubiese podido potenciar el aprendizaje autónomo del alumnado. Si tuviéramos dotación de recursos, si se consigue como meta que el alumnado desarrolle las competencias que hemos diseñado para el plan a través de un trabajo dirigido por el profesor pero que en gran medida aprendan con el trabajo autónomo, eso sería para mi calidad. Porque un alumnado que aprenda a aprender cuenta con muchos más recursos para adaptarse al mundo laboral. Y más en Pedagogía, que por elevado número de alumnos, obliga a que aquél alumno que salga con más capacidad de aprendizaje autónomo y de seguir aprendiendo se pueda adaptar mejor a las distintas posibilidades de trabajo que pueda encontrar”* (Profesor 4).

4. CONCLUSIONES

La Universidad de La Laguna, desde hace cinco años, ha puesto en marcha una serie de procesos de cambio organizativo y metodológico. Un elemento clave para la mejora de la calidad educativa es la aceptación de esta transformación tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. Por ello decidimos analizar tanto el punto de vista del profesorado como del alumnado, para conocer su percepción acerca de los diferentes aspectos académicos que han sufrido modificaciones con el Plan Bolonia.

A la vista de los resultados obtenidos en el presente estudio, resulta interesante lo que se observa acerca de la percepción del alumnado y del profesorado sobre los cambios que acarrea Bolonia. Atendiendo a la opinión que tiene el alumnado respecto a la organización de la universidad podemos destacar que el alumnado de Pedagogía y de Farmacia se muestra poco satisfecho con la organización del centro. Ello puede deberse a que prácticamente la totalidad de los encuestados dicen que en la práctica no se están cumpliendo las ratios reducidas en las aulas, las clases personalizadas, la calidad en los materiales para las prácticas, etc. Esto al final ocasiona que la calidad educativa no tenga el nivel óptimo, porque como comentaba el profesorado en las entrevistas, la calidad educativa en Bolonia sería poder potenciar el aprendizaje autónomo del alumno.

Se observa que la percepción que tiene el alumnado de Pedagogía con la adecuación de sus conocimientos previos al nivel de exigencia eran poco adecuados, a pesar de no haber mostrado dificultades a la hora de aprobar las asignaturas, y por otro lado, el alumnado de Farmacia a pesar de

haber seleccionado que sus conocimientos estaban bastante adecuados al nivel de exigencia, la mayoría de los mismos manifestaban dificultades a la hora de aprobar las asignaturas. Por lo que determinamos que los conocimientos previos con los que se accede a la titulación están relacionados en cierto modo, puesto que si no tienes base de Matemáticas, Química, Biología y demás, tendrías muchas dificultades, pero por otro lado, si el alumnado no tuviera un nivel alto de conocimientos previos pero se esfuerza mucho para llegar al nivel que le exigen, su rendimiento no se vería afectado puesto que aumentaría.

Además el profesorado ha opinado acerca del uso que hace el alumnado de los recursos que tiene a su disposición como tutorías, aula virtual, bibliotecas, etc. Han considerado que del aula virtual sí hacen uso pero porque lo tienen más a mano, y es a lo que están acostumbrados, a las Nuevas Tecnologías, pero también aclaran que hacen muy poco uso de las tutorías. El profesorado certifica que el alumnado solamente acude para aclarar dudas exclusivas de prácticas o examen. A principio de curso no se ve a nadie por las tutorías ni siquiera para darse a conocer al profesorado, ya que en el aula es difícil personalizar puesto que hay muchas personas. El profesorado afirma que si se accede a las tutorías con regularidad, el alumnado no tendría ninguna duda y estaría mucho más preparado que los demás por el simple hecho de aprovechar las tutorías para discutir temas que se han impartido en la clase, dar su opinión, sugerir cambios de mejora, y compartir puntos de vista con un profesional. Además, queremos hacer referencia a que las tutorías bien utilizadas y administradas, podrían ampliar el conocimiento del alumnado de una manera pavorosa, resolver infinidad de dudas, y formarte como profesional. El alumnado de Bolonia, es un docente con capacidad suficiente para dirigir y manejar su conocimiento en vistas a sus preferencias y con el único propósito de conseguir su formación plena. El alumnado que acude a clase para discutir sobre un tema, previamente analizado y examinado exhaustivamente, con unas ideas claras sobre el mismo, posiciones, en incluso con posturas opuestas, se puede decir que entra en el perfil propuesto por Bolonia. Lamentablemente, revisando los datos proporcionados, el alumnado de la Universidad de la Laguna no es el que Bolonia necesita, puesto que tiene que cambiar el modo de actuar y tomar las riendas de su formación.

Haciendo referencia al tema de los recursos con los que cuenta el alumnado y el profesorado para su formación, y atendiendo a lo establecido en el Plan Bolonia de clases más personalizadas e individualizadas, tanto el profesorado como el alumnado coinciden en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve dificultado por el número de alumnos en el aula. Por lo que coincidimos con Crespo y Martínez (2008), pues “la dificultad para que el alumnado medio esté lo suficientemente motivado para tomar las riendas de su propio aprendizaje, según exige el modelo del EEES, aumenta en grupos numerosos”, y haciendo referencia a esto, coincidimos en que la motivación del alumnado

se vea afectada por la cantidad de personas que hay en la clase, y eso quizás sea un determinante de rendimiento. En adición a lo anterior, es de considerar que es imposible adaptar una enseñanza personalizada con una ratio de más de sesenta alumnos en la clase, puesto que la infraestructuras de la Universidad lo imposibilita, y no hay clases suficientes para cubrir las necesidades que Bolonia exige de treinta alumnos por clase. Además se observa una coincidencia entre el profesorado entrevistado y dichos autores, puesto que “sin un cambio significativo en aspectos metodológicos sería sumamente complicado motivar al alumno, y con ello, alcanzar las metas propuestas en el modelo del EEES en asignaturas con una matriculación elevada”. Aunque el profesorado haya expresado el acuerdo con la Convergencia, señala que si las condiciones económicas y de infraestructuras no son las propicias, el planteamiento del Plan Bolonia es utópico.

Bolonia entre sus propuestas introducía la obligatoriedad de la asistencia a las clases. Esta idea es defendida también por parte del alumnado de ambas titulaciones ya que en las encuestas la gran mayoría se inclinaba en ese sentido. Sin embargo, el profesorado no lo tiene tan claro, ya que comentaban que debe ser el propio alumnado quien decida ir o no a las clases, y sí van que sea para participar en la formación. Sus ideas son contrarias a las de los alumnos porque no quieren dicentes en las aulas poco interesados en la docencia.

El grado de coordinación entre el profesorado de la titulación fue otro de los temas de estudio. Las valoraciones de los docentes acerca de la coordinación entre demás profesorado y departamentos fueron de lo más variadas, desde los que consideran que hay buena coordinación entre profesores de asignatura y departamentos, luego los que consideraban que existía buena coordinación entre asignaturas, pero nula entre departamentos y por último los que creían que no existía ningún tipo de coordinación. Puede deberse a ello que una parte del alumnado se queje de que exista solapamiento en el contenido de las asignaturas, por lo que se hace necesaria una mayor dedicación a este aspecto: más y mejor coordinación de los objetivos que se pretenden conseguir en el alumnado, más y mejor coordinación de los contenidos para evitar solapamientos, y mejor coordinación con los calendarios de actividades para que la carga de trabajo esté repartida en el tiempo. Todo ello con el fin de mejorar el rendimiento del alumnado.

Teniendo en cuenta que el profesorado ha tenido que adaptarse de alguna manera al Plan Bolonia, ha sido una tarea muy ardua ya que hemos encontrado testimonios que nos han aclarado que el profesorado ha tenido que hacer por su cuenta las adaptaciones a la nueva metodología para conseguir los objetivos propuestos. Algo que nos llamó la atención fue la escasa formación que obtuvo el profesorado previo a la implantación y durante la misma, pues sólo se ofertaban cursos en horario de mañana, en el caso de Farmacia, y los profesores que impartían docencia en ese turno, no pudieron acceder a pesar de desearlo. Además, como opinión general de la mayoría del profesorado,

esa formación no estaba a la altura de lo que supone el gran cambio, y no estaban lo suficientemente motivados como para realizar cursos obsoletos. Por otro lado, y quizás como excusa, muchos de ellos argumentaban que como no era obligatorio, no accedían a ellos, de hecho coincidimos con Noguera (2004) en que si tampoco existe ningún tipo de incentivo que impulse la realización de acciones formativas por parte del profesorado, tiene indudables repercusiones negativas en el colectivo docente; y también estamos de acuerdo con que “el profesor universitario español afronta el proceso de Convergencia Europeo con un perfil profesional que no se ajusta a las exigencias de este proceso”. Y quizás una de las soluciones a este problema sería modificar los Planes de Formación del Profesorado de acuerdo con sus intereses y ajustados a las exigencias reales del Plan Bolonia.

Por último cabe destacar que la mejora de la calidad educativa se daría en el caso de poder cumplir todos los requisitos de Bolonia, desde el cambio organizativo hasta el metodológico. En cuanto al cambio metodológico se ha llevado a cabo modificaciones en el mismo para adaptar los contenidos a lo que establece Bolonia. Se han adaptado para poder evaluar en competencias, y eso es algo que sí se ha conseguido. Aunque el profesorado haya cambiado su metodología, y ahora imparta más práctica que antes, es necesario que el alumnado cambie su manera de estudiar. Además este tiempo de cambio en el que se ha instaurado Bolonia no ha sido en vano, sino que se han conseguido pequeños retos como la aplicación de las nuevas tecnologías en las asignaturas a través del aula virtual, por ejemplo, las clases más prácticas y menos enfocadas a que el profesorado se limite a exponer contenidos teóricos pretendiendo que el alumnado lo repita en un examen, y pasando a la evaluación continua en la que el alumnado se esfuerza durante todo el cuatrimestre haciendo las tareas, participando en foros, haciendo exposiciones, haciendo trabajos de campo, etc., que les facilitan lograr superar las asignaturas y además, aumentar la capacidad de formarse autónomamente ya que se les somete a situaciones de aprendizaje de las que tienen que tratar de resolver. Por todo ello, y con el fin de que se pueda realmente conseguir una plena aplicación del Plan Bolonia se hace necesario que los agentes implicados se comprometan para conseguir tal cambio. Los cimientos están puestos, ahora toca seguir dando forma a la estructura.

5. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Pérez, P., Bethencourt Benítez, J.T., Cabrera Pérez, L. Cairós González, M. Daswani Daswani, R.P., González Afonso, M.C., Martín Cabrera, E., Páez, C., Palenzuela López, A. y Rodríguez Gómez, J.M. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. La Laguna, Servicio de Publicaciones: La Laguna

Argudín, Y. (2006). *Perspectiva de la UNESCO. Educación Basada en Competencias*. México, D.F: Trillas

Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(3)

Cruz, M^a. A. de la. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*

Eees.es, Recuperado de 2015 de: <http://www.eees.es/es/ees-estructuras-educativas-europeas>

España Chavarría, C. (2007). La enseñanza por competencias. *ABRA*. 36

Fernández, C. M^a. y Rodríguez, M^a. C. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario ante el reto de la convergencia europea: algunos obstáculos en su implementación. *Campo Abierto*, 26 (2)

Fullana, J., Pallisera, M. y Planas, A, Valle, A. del. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios-retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52(4)

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior. *Revista Educación*. 31

García F. (2002). *Recomendaciones metodológicas para el diseño del cuestionario*. Editorial Limusa, SA de CV. Universidad de Sonora. Documento en Internet: <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elcuestionario.pdf>

González, J. & Wagenaar, R. *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. *Fase uno*, 2003, documento policopiado

Ley N^o 7786. Ley Orgánica de Universidades. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 12 de abril de 2007

Martínez, M. y Crespo, E. (2008). Convergencia europea, motivación y actuación docente en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31 (4-16)

Martín, E. (2003). Conclusiones: un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Madrid

Monreal, M^a. C. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. *Educatio*. 23

Noguera, J. (2004). Oportunidad, posibilidad e imposibilidad de las transformaciones que propone el proceso de Bolonia. Una experiencia desde la Geografía. *Cuadernos de Geografía*. 76

Ortego, M^a C., López, S., Álvarez, M^a L., Aparicio, M^a M. (2010). *Ciencias Psicosociales II*. Universidad de Cantabria. Documento en Internet: http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-ii/materiales/tema_06c.pdf

Pérez, M.P., Pozo, J.I. y Rodríguez B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis

Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de educación*. 7 y 8

Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(3)

6. ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario

CUESTIONARIO VALORACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS DE GRADO Y SUS REPERCUSIONES EN EL RENDIMIENTO Y ABANDONO DE ESTUDIOS.

Somos un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación de La Universidad de La Laguna. Actualmente estamos realizando el Trabajo de Fin de Grado sobre la implantación del Plan Bolonia en la ULL, por ello necesitamos conocer su opinión. Las respuestas serán totalmente anónimas, por lo que pedimos total sinceridad. Agradecemos tu colaboración.

1. Sexo:
 Hombre
 Mujer
2. Edad: ____ años
3. Titulación de grado:
 Grado en Farmacia
 Grado en Pedagogía
4. Modalidad de estudio:
 Tiempo parcial
 Tiempo completo
5. Curso: 1º 2º 3º 4º 5º
6. Año de inicio de los estudios: _____.
7. ¿Has iniciado otros estudios universitarios que no finalizaste?
 Sí.
 No.

En caso positivo, ¿Por qué no los finalizaste?

8. ¿Cuándo entraste en la Universidad tenías suficiente información sobre la carrera con la que iniciaste los estudios universitarios?

Sí.

No.

9. ¿De dónde obtuviste esa información? (Marcar tantas respuestas como sean necesarias)

Profesorado.

Orientador/a.

Amigos/compañeros.

Webs institucionales.

Webs no institucionales.

Servicio de orientación al alumnado.

Otros _____

10. ¿En qué medida tus conocimientos previos tenían el nivel requerido para el nivel exigencia de estos estudios?

Nada Poco Bastante Mucho

11. ¿El Grado que cursas fue tu primera opción elegida en la preinscripción?

Sí.

No.

Fue en el orden número ____.

12. Dinos el número aproximado de alumnado que hay en tu aula (clases teóricas):

0-40

41-60

61-90

más de 90

13. Según tu criterio cuál sería el número ideal de estudiantes por clase: ____.

14. ¿Consideras que se aprende más si se asiste regularmente a clase?

Nada

Poco

Bastante

Mucho

15. ¿Llevas normalmente las tareas de clase al día?

Sí.

No. Indica el motivo: _____

16. ¿Por qué elegiste estos estudios?

Porque me lo aconsejó mi familia.

Porque me lo aconsejaron mis amigos.

Porque me gusta realmente.

Porque hay salidas profesionales.

Porque es donde me dieron plaza.

Otra _____

17. ¿Compaginas tus estudios con alguna otra actividad?

- No
- Deporte federado
- Otros estudios
- Trabajo
- Responsabilidades familiares
- Otros ¿cuáles? _____

18. ¿En qué medida la Universidad es accesible para los distintos niveles económicos y sociales de las personas?

- Nada Poco Bastante Mucho

19. ¿Normalmente tienes dificultades para aprobar las asignaturas?

- Nada Poco Bastante Mucho

En caso de tener dificultades, indica cuál o cuáles:

- Porque no estoy motivado/a.
- No estudio durante el cuatrimestre y lo dejo todo para el final.
- No entiendo las explicaciones de los profesores.
- Nivel de exigencia muy elevado.
- Porque no da tiempo de dar el temario y lo tengo que preparar por cuenta propia.
- No me gusta el contenido de la asignatura.
- Las asignaturas no tienen relación con la titulación.
- No voy a clase.
- El contenido no me gusta.
- Otra, indica cuál: _____

20. Grado de satisfacción con la titulación.

- Nada Poco Bastante Mucho

21. Grado de satisfacción con la organización del centro (distribución de aulas, organización del curso, horarios, espacios como salas de estudios, recursos docentes).

- Nada Poco Bastante Mucho

22. Grado de satisfacción con la formación que estoy recibiendo.

- Nada Poco Bastante Mucho

23. ¿Has pensado alguna vez en dejar el Grado?

- Sí.
- No.

En caso positivo, indica el motivo:

24. En qué medida los estudios que cursas...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se ajustan a la percepción que tenías de la titulación.				

Ofrecen formación satisfactoria para mi futuro.				
Hay solapamiento en el contenido de las asignaturas.				
Los contenidos se adecúan a las salidas profesionales				
Las asignaturas son útiles para desarrollar mis competencias laborales.				
Te incita a seguir aprendiendo.				

25. A continuación vamos a nombrar diferentes aspectos que tienen que ver con el profesorado. Por favor, valora en qué medida los profesores...

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Cumplen con sus obligaciones docentes.				
Se adaptan al nivel de conocimientos del alumnado.				
Durante la clase, se interesan por saber si los alumnos entienden las explicaciones.				
Te resulta fácil comunicarte con ellos cuando lo necesitas.				
Tratan de motivar al alumno por la asignatura.				
Cumplen el horario de tutorías.				
Utilizan adecuados sistemas de evaluación.				
Exigen los mismos contenidos en los exámenes que los trabajados en clase.				
Se preocupan porque los estudiantes aprendan.				
Son buenos profesores (dominan la materia y saben enseñarla)				

26. Una vez termines los estudios, ¿consideras que posees la formación necesaria para incorporarte al mundo laboral?

- Nada Poco Bastante Mucho

En caso de que consideres que no es suficiente, ¿cuál es la razón? (Marcar tantas respuestas como sean necesarias)

- Debo hacer un máster.
 Debo estudiar otra titulación.
 Debo hacer pequeños cursos para ampliar mi currículum.
 Debo adquirir un título de un segundo idioma.
 Otra, indica cuál: _____

27. ¿Consideras que los estudios han mejorado con la convergencia europea respecto a los anteriores (Ley de Universidades de 2001)?

- Nada Poco Bastante Mucho

28. ¿Qué sugieres para que la Universidad y los estudios que cursas sean mejores y tu te sientas más satisfecho con ellos?

- Anexo 2. Entrevista

1. ¿Considera que la obligatoriedad en la asistencia mejora el rendimiento de los estudiantes?
2. ¿Los estudiantes hacen uso de los recursos que tienen a su disponibilidad? Tutorías, Aula Virtual, Biblioteca...
3. ¿Recibió algún tipo de formación antes de implantarse el Plan Bolonia?
4. Como docente, ¿qué medidas ha adoptado para adaptar sus clases del antiguo plan, al Plan Bolonia?
5. ¿La metodología y los contenidos que debe utilizar en las clases se asemejan a las del plan antiguo, o es totalmente diferente?
6. ¿Existe coordinación entre los profesores y el departamento?
7. ¿Considera que existe sobrecarga de temario en las asignaturas? ¿Consideras que es posible dar las asignaturas en el tiempo establecido?
8. ¿Se cumplen las promesas de Bolonia de un número reducido de alumnos en el aula, materiales para las prácticas, clases más personalizadas, etc.?
9. ¿Actualmente están dando los créditos mínimos en inglés que exige Bolonia?
10. ¿Cómo defines calidad educativa?