

Las competencias docentes del profesorado universitario europeo en función del alumnado Erasmus

*María Jesús Colmenero Ruiz
y Antonio Pantoja Vallejo*

*Universidad de Jaén, España
mjruiz@ujaen.es; apantoja@ujaen.es*

Resumen

En el presente trabajo se presenta una síntesis de la investigación llevada a cabo con la finalidad de conocer qué competencias desarrolla el profesorado universitario en el ejercicio de su docencia. En la misma, el alumnado de Erasmus actuó como informante. Para conseguirlo, se construye un portafolio basado en siete categorías que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Analizando los resultados se constata la alta estima profesional del profesorado, su capacidad para atender las necesidades planteadas en el aula, pero constan todavía planteamientos tradicionales en algunos campos como en la evaluación, donde prevalece el examen único.

Palabras clave: Competencias docentes, profesorado, alumnado, formación, universidad, Europa.

The European University Teaching Skills of Teachers in Terms of Erasmus Students

Abstract

In this paper one presents a synthesis of the investigation carried out with the purpose of knowing what competitions it develops the university professorship in the exercise of his teaching. In the same one, Erasmus's student body acted as informant. To obtain it, there is constructed a portfolio based on seven categories that integrate the process of education-learning in the classroom. Analyzing the results there is stated the high professional esteem of the professorship, his aptitude to attend to the needs raised in the classroom, but traditional expositions consist still in some fields as in the evaluation, where the only examination prevails.

Keywords: Teaching skills, teachers, students, training, college, Europe.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en el que se hallan inmersos los sistemas educativos europeos, con los que se inicia la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), introduce los nuevos ejes en torno a los cuales girarán los sistemas educativos de los estados miembros: las competencias y habilidades que deberán alcanzar los estudiantes cuando concluyan su formación (Gallego y Rodríguez, 2014).

La nueva propuesta formativa conlleva la revisión de las metodologías de enseñanza a fin de conseguir una formación académica centrada en el aprendizaje del alumnado, pues “*deberá modificarse el énfasis en la información sobre la materia específica por un enfoque más centrado en la formación general del estudiante*” (Palazón *et al.*, 2011, p. 27). Esto exige un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria, especialmente el profesorado.

A fin de conocer qué se está realizando en Europa al amparo del EEES, diseñamos un instrumento *ad hoc* para recoger información relevante sobre las competencias docentes desarrolladas: el portafolio. El mismo, permite al alumnado de Erasmus expresar su percepción sobre la docencia universitaria y las competencias (curriculares, didácticas, metodológicas, organizativas, comunicativas, evaluativas y relacionadas

con las TIC) observadas en los docentes. Su aplicación por parte de este alumnado confiere a la investigación un carácter real y cercano a las aulas, del mismo modo que la diversidad de las observaciones permite tener una idea amplia de cómo funcionan diversas universidades europeas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El EEES ha supuesto no sólo un profundo cambio de tipo estructural, centrado en adecuar determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006), sino igualmente en la adopción de un enfoque distinto de la docencia (Tomusk, 2006; Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008); se trata “*de diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno que sean las adecuadas para que éste pueda lograr las competencias propuestas como meta de aprendizaje*” (Díez *et al.*, 2009, p. 46). La principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno *et al.*, 2007; Sander, 2005); para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al estudiante a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Herrera y Cabo, 2008; Gairín *et al.*, 2004) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005). Además, se plantea un profundo cambio de paradigma educativo, centrando la educación del estudiante en las competencias que debe desarrollar y en los procesos de adquisición y construcción de ese conocimiento (Michavila y Esteve, 2011). Contempla un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a los tradicionales en los que se identifica al estudiante como “*aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo y responsable*” (Fernández, 2006, p. 41), capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de manera permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003), lo cual implica la necesidad de redefinir las estructuras organizativas (González, 2008).

Esta necesidad de responder a las nuevas demandas de formación que se plantean supone un importante reto en cuya resolución están implicadas todas las estructuras institucionales, especialmente el profesorado.

rado. Es por ello que la calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica (Cid y Zabalza, 2013). Pero, ¿qué competencias y propuestas docentes se vienen desarrollando en la actualidad? Como señalan Cid y Zabalza (2013), hemos pasado de la despreocupación del profesorado por la imagen o comentarios que suscitaban su enseñanza “*caracterizada por una condición combinada de opacidad y discrecionalidad que permitía a cada quien hacer las cosas que mejor le pareciera*” (p. 272) a esforzarse por desarrollar y hacer visibles las prácticas reconocidas como buenas.

En este sentido, se llevan a cabo numerosos estudios en relación a lo que ha supuesto la entrada en el EEES y las percepciones de docentes y alumnos sobre el uso de determinadas estrategias metodológicas y el desarrollo de competencias profesionales.

Centrados en la repercusión que el proceso de convergencia europea puede tener sobre el sistema universitario español, se subraya el trabajo de Castaño *et al.* (2007), quienes han analizado el impacto de la puesta en marcha de un plan de convergencia, destacando un aumento en la valoración de la labor del profesorado, a pesar de destacar deficiencias como la coordinación docente y el seguimiento del aprendizaje del alumnado.

Recientemente, Pegalajar, Pérez y Colmenero (2013) llevaron a cabo un estudio con 801 alumnos del Grado de Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén con el objetivo de comprobar en qué medida el proceso de convergencia europea ha contribuido a la mejora de la educación en el sistema universitario. Los alumnos encuestados revelan no estar muy de acuerdo en que los nuevos planes de estudio mejoren la formación en competencias del alumnado universitario, ni que posibiliten la movilidad de los estudiantes y contribuyan a la formación y al desarrollo profesional de los mismos.

Respecto a la metodología utilizada y las competencias desarrolladas, Díez *et al.* (2009), llegaron a la conclusión de que entre las metodologías que más les habían ayudado al alumnado a obtener mejores resultados de aprendizaje fueron la formación teórica, la realización de lecturas obligatorias de artículos, libros científicos y la comunicación con el profesorado fuera de clase. Por último, destacaron como reflexión que los alumnos perciben que su nivel de competencias (instrumentales, sistémicas y personales) mejora en los primeros niveles educativos, y sin embargo esta percepción disminuye gradualmente.

En el trabajo de Pérez, López y Sospedra (2013) se presentan los datos de una investigación realizada en la Universidad de Valencia en la que se analiza la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En general, las competencias son valoradas por los sujetos de la muestra como muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumnado valora las competencias personales como las más importantes, seguidas de las científicas, las metodológicas y las sociales. Globalmente las dos competencias más valoradas hacen referencia al trato correcto y respetuoso con el alumnado, así como a la creación de un clima de aula basado en el diálogo y la comunicación. Este dato es una constante que se repite en todas las titulaciones analizadas, con pequeñas variaciones.

Las competencias menos valoradas son “Mantener una imagen personal cuidada” y “Estar al día de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”.

Los estudios refuerzan la idea de la heterogeneidad y lo complejo que resulta promover una metodología enfocada al desarrollo de competencias, así como la identificación de las competencias idóneas del profesorado.

Por su parte, Pegalajar, Pérez y Colmenero (2014) pretendieron conocer las percepciones del alumnado del Grado de Primaria de la Universidad de Jaén acerca del sistema universitario, prestando especial atención al EEES y la movilidad internacional de los estudiantes. Respecto a la movilidad internacional en el alumnado, se destaca cómo aquellos estudiantes que han desarrollado estancias en centros universitarios europeos muestran unas percepciones más favorables hacia el sistema universitario en cuestiones referidas a la planificación y organización docente así como el conocimiento de que disponen sobre cuestiones académicas del Grado que se encuentran cursando.

Los programas de movilidad constituyen una línea fundamental de actuación para facilitar el intercambio de contenidos, metodologías y recursos y para potenciar la generación y transmisión de conocimiento (Pineda, Moreno y Belvis, 2008). Así pues, el programa Erasmus es considerado uno de los grandes impulsores de la movilidad académica europea en el nivel de la enseñanza superior durante los últimos 25 años. España siempre ha ocupado uno de los primeros puestos entre los países europeos en lo que a movilidad de estudiantes se refiere, siendo desde el

curso 2001/02 el primer país receptor de estudiantes y desde el curso 2009/10 también el emisor. En este sentido, Figel (2006), Comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo, ha señalado cómo “*Erasmus ha sido y sigue siendo un factor clave en la internacionalización y, de alguna manera, de la “europeización” de los sistemas de educación superior de la Unión Europea*” (p. 2).

Siendo conscientes de las dificultades y diversidad de las situaciones de la enseñanza universitaria, tanto en sus contenidos como en cuanto a los sujetos a los que van dirigidos, iniciamos una investigación a fin de identificar y analizar las competencias desarrolladas en los distintos sistemas de enseñanza del profesorado de varios países de la Unión Europea.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La metodología que se sigue es cualitativa y el método empleado el estudio de casos, en el que ocupa un papel fundamental la relación profesor-alumno en el escenario de estudio y la aplicación de teorías de aprendizaje.

El aspecto cualitativo del trabajo se obtiene mediante un sistema de portafolio diseñado *ad hoc*, en el que el alumnado participante anotará sus observaciones y opiniones en cada sesión docente a la que asista, y un diario que deberá seguir durante los días de estancia, al que se añadirán los preparativos (sesiones previas a su viaje) y las conclusiones finales que cada uno extraiga de la experiencia.

3.2. Instrumento de recogida de datos

El portafolio es un instrumento de trabajo y evaluación que fomenta la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado, además de resultar idóneo para facilitar una comprensión y valoración de los procesos de las estrategias de aprendizaje superando enfoques tradicionales.

Además, se presta por su carácter cualitativo a la valoración de cada una de las competencias del profesorado. Cada portafolio lleva un registro de las actividades realizadas en clase, que contempla los modelos explicativos elaborados en cada momento y las reflexiones subsiguientes a que éstas dieran lugar. Una información relevante dentro del portafolio es una

autoevaluación retrospectiva que se convierte en una fuente valiosa de información para el análisis del proceso y de su contenido.

La versión preliminar del portafolio se ha construido tomando como referencia una serie de competencias que son hoy en día imprescindibles en cualquier docente universitario dentro del EEES. Se dividen en siete grandes áreas, tal y como se aprecia en la Figura 1.

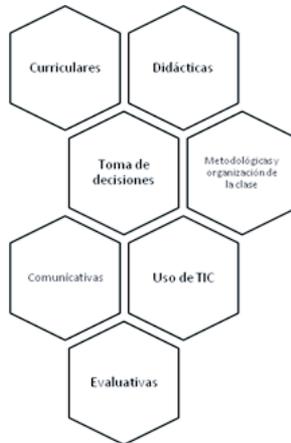


Figura 1. Competencias docentes

En la Tabla 1. se recogen las diferentes categorías y subcategorías que conforman cada una de estas competencias analizadas.

3.3. Participantes

En total participan en la investigación ochenta y seis estudiantes universitarios de los que 23 (26.75%) son mujeres y 63 (73,25%) son hombres, estudiantes de Erasmus en ocho países de la Unión Europea, siendo mayoritarias las universidades italianas (24.4%). Se distribuyen entre 2º (12,6%), 3º (28.6%) y 4º (44,8%) curso de carrera.

3.4. Procedimiento

El proceso se inicia solicitando a la Universidad de Jaén los datos del alumnado estudiante de Erasmus en Europa, para enviarles a todos ellos un correo electrónico solicitándoles su consentimiento de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. A continuación, el alumnado interesado es forma-

Tabla 1. Competencias (categorías y subcategorías del profesorado universitario)

1. Competencias curriculares:

- 1.1. El profesor explica la finalidad de cada sesión de trabajo.
 - 1.2. Los alumnos disponemos de tiempo para trabajar aquellos aspectos que más nos interesan.
 - 1.3. El profesor reserva un tiempo para que los estudiantes trabajemos en equipo:
 - 1.4. A través de la materia el profesor intenta que desarrollemos la capacidad de analizar, sintetizar, seleccionar, discriminar, etc.
 - 1.5. Los contenidos están actualizados y son interesantes.
-

2. Competencias didácticas:

- 2.1. El profesor nos aporta guías de estudio que facilitan cómo mejorar la comprensión y asimilación de la asignatura.
 - 2.2. El profesor propone en clase tareas abiertas de aprendizaje que permiten soluciones alternativas al planteamiento de problemas.
 - 2.3. Las clases se llevan a cabo considerando el orden que plantea la materia en el desarrollo de los contenidos y atendiendo a los conocimientos previos del alumnado.
 - 2.4. El profesor favorece, mediante planteamientos didácticos, la creatividad de los alumnos.
 - 2.5. El profesor presenta los contenidos didácticos de forma innovadora.
-

3. Competencias relacionadas con la toma de decisiones:

- 3.1. El profesor enseña procedimientos para facilitar el autoaprendizaje.
 - 3.2. El profesor oferta posibilidades de estudio personalizado.
 - 3.3. El profesor da pautas para organizar el aprendizaje a adquirir en grupo.
 - 3.4. El profesor supervisa las tareas y actividades de los estudiantes, aportando sugerencias para mejorarlas.
-

4. Competencias metodológicas y de organización de la clase:

- 4.1. El profesor facilita materiales para desarrollar los temas propuestos en la asignatura y facilitar el trabajo autónomo.
 - 4.2. Se plantea un tiempo curricular libre que facilita al alumno utilizar internet y la biblioteca, a fin de que se aprendan cuestiones sobre el tema de trabajo.
 - 4.3. El profesor sugiere fuentes documentales para que los alumnos las utilicen en el desarrollo de sus aprendizajes.
 - 4.4. El profesor ofrece en una misma sesión de clase, varias estrategias de organización de los alumnos: gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual...
 - 4.5. El profesor explica el tema atendiendo a un orden lógico dentro de éste: va de los conceptos más sencillos a aquellos más complicados de entender.
-

Tabla 1 (Continuación)

5. Competencias comunicativas:

- 5.1. El profesor establece con el estudiante relaciones de comunicación para orientarle.
 - 5.2. El profesor interactúa con los alumnos proporcionando un buen clima de clase.
 - 5.3. Motiva y ayuda a desarrollar actitudes positivas en los estudiantes.
 - 5.4. Explica con orden y claridad.
 - 5.5. El profesor utiliza un vocabulario adecuado y comprensible por todos.
 - 5.6. El profesor utiliza un lenguaje corporal adecuado y no agresivo.
-

6. Competencias relacionadas con el uso de las TIC:

- 6.1. El profesor utiliza los medios tecnológicos para hacer más comprensible el mensaje.
 - 6.2. El profesor suele utilizar habitualmente las TIC en su trabajo como docente.
 - 6.3. El profesor suele utilizar habitualmente las TIC para mejorar la comunicación entre él y los alumnos.
 - 6.4. El profesor dispone y utiliza herramientas informáticas para facilitar el aprendizaje a los alumnos (página Web, foro, recursos, correo electrónico, presentaciones en powerpoint, etc.).
-

7. Competencias evaluativas:

- 7.1. El profesor utiliza la valoración de mi trabajo para darme pautas de mejora en mi aprendizaje.
 - 7.2. El profesor utiliza diferentes procedimientos de valoración de mi trabajo, de modo que la suma de todos sirva para emitir la evaluación sobre su asignatura.
 - 7.3. El profesor da la posibilidad de que el alumno reflexione después de cada clase sobre lo que aprendió.
 - 7.4. El profesor hace propuestas de mejora de mi trabajo y de mi aprendizaje.
 - 7.5. Tipo de evaluación.
-

do en la cumplimentación de portafolios mediante observación guiada y se les solicita que lo cumplimenten tras un número mínimo de 6 sesiones de trabajo en el aula, a fin de que tengan suficiente conocimiento de la realidad. Estos portafolios son devueltos al equipo investigador por el alumnado al final de su estancia de Erasmus.

4. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se analizan las diferencias entre competencias y las correspondientes subcategorías incluidas dentro de las mismas, según distribución ya expuesta en la Tabla 1.

4.1. Competencia curricular

La determinación del nivel de competencia curricular supone una información imprescindible para el desarrollo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, porque tal información aporta conocimiento acerca de cómo el docente diseña y planifica su programación. Es importante conocer aspectos de tal índole porque repercuten en el proceso de aprendizaje del alumno.

Así acerca de la subcategoría 1.1. es satisfactorio como de los 86 docentes evaluados por los alumnos, a través de los portafolios, sólo un 16% no explican al principio de cada clase el objetivo a tratar en la misma. Un amplio porcentaje explican que los docentes utilizan la plataforma virtual para transmitir el programa de la asignatura, en la cual hay un apartado denominado cronograma o temporalización en el que el profesor planifica el contenido a tratar en cada sesión. De forma paralela, el alumnado participante en nuestro estudio, considera que el 76% de los docentes comentan al principio de la clase el objetivo de la misma.

En el portal de educación de Chile, se especifica que uno de los quehaceres de un buen docente es: “Incluir, en el trabajo de la clase, espacios para que los estudiantes, problematicen situaciones: reflexionen sobre qué aprendieron y como lo hicieron, transfiriendo los aprendizajes a otros temas. Nos queda mucho camino por recorrer en cuanto a la segunda subcategoría planteada ya que un 36% de los 86 docentes, según el alumnado, no dejan tiempo alguno en sus clases para desarrollar y trabajar en mayor profundidad aspectos que el alumnado considere relevantes. Algunas de las respuestas dadas en los diferentes portafolios son bastante clarificadoras:

C8. “Sí disponemos de tiempo en casa; en clase no hay tiempo para pararse en temas particulares. Y si hay duda en alguna parte del temario lo mejor es ir al despacho de los profesores, pero no están siempre disponibles”.

C31. “Los alumnos no hemos tenido tiempo de trabajar en los aspectos que más nos interesan puesto que debíamos concentrarnos en los aspectos que aparecían en el examen por falta de tiempo”.

C40. “No, generalmente el tiempo de las clases se emplea en aquello que el profesor tenía programado para ese día”.

Somos conscientes de la importancia que tiene para un docente la cumplimentación del temario, pero uno de los errores que con frecuencia cometemos es centrar la planificación de nuestra asignatura en nosotros mismos y no en el alumno.

Si dejar tiempo al alumnado para que reflexione de lo impartido en clase es fundamental, no lo es menos fomentar el trabajo en equipo, razón por la cual en la subcategoría 3 nos interesaba preguntar al alumnado acerca de “*si el profesor reserva un tiempo para que los estudiantes trabajen en equipo*”. Tan sólo un 60% del alumnado encuestado ha declarado que su profesorado reservaba tiempo para este tipo de aprendizaje; manifestando una gran mayoría que sólo en las clases prácticas sí realizaban ejercicios y actividades en grupo pero en las clases teóricas el aprendizaje era autónomo. Como aspecto positivo de esta metodología destacar el pensamiento de un alumno: “*Sí, en todas las aulas he trabajado en grupo. Me ha enriquecido mucho tanto a nivel personal como profesional ya que la mayoría de trabajos los realizaba con alumnas portuguesas y he ido aprendiendo bastante vocabulario y a relacionarme con gente de otra lengua. Al principio me costaba más trabajo, pero a medida que me he ido integrando me gustaba cada vez más*” (C19).

Afortunadamente, la inmensa mayoría de los alumnos encuestados consideran que el profesorado se preocupaba porque su alumnado fuera capaz de seleccionar, sintetizar, abstraer, clasificar, deducir... la información explicada en las diferentes sesiones (subcategoría 1.4). En lo que respecta a si los contenidos impartidos por el profesorado estaban actualizados y eran interesantes (subcategoría 1.5), el 100% del alumnado de nuestro estudio considera que sí. Algunas respuestas nos han llamado la atención, tales como:

C23. “Sí. Los contenidos estaban totalmente actualizados (algunos incluso eran novedosos) y eran muy interesantes ya que daban una perspectiva diferente a la que tenía en la Universidad de Jaén”.

C24. “Por supuesto, los contenidos están actualizados y basados en la evidencia científica. Todos los protocolos estaban actualizados y los ponía en práctica, tales como hipertensión, diabetes, programa de niño sano, planificación familiar, salud materna”.

4.2. Competencia didáctica

La competencia didáctica es la habilidad del docente para establecer una relación didáctica, esto es construir un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes en la perspectiva de realizar una acción delimitada en un cuadro espacio temporal académico determinado cuya finalidad es provocar cambios en ellos. Dicho de otra forma, cómo identifica y transforma el saber de referencia, los contenidos, la información, en agentes (medios) de cambios para sus estudiantes, en saber aprendido (Jonnaert et Vander, 2003). En el marco de esta competencia, hay un aspecto que es similar al que se sigue en la universidad de Jaén, que es el referente a la utilización de guías de estudio (subcategoría 2.1.). Un 46% de los alumnos participantes consideran que el profesorado sí facilita guías de estudio en las asignaturas, las cuales están en la plataforma virtual. Remarcamos que el inconveniente que plantean numerosos alumnos es que dicha guía no se encuentra disponible en español:

C9. “... he tenido problemas en este aspecto ya que no contaban con una guía didáctica en español y he tenido que trabajarla en portugués, lo cual me ha dificultado bastante la tarea”.

Haciendo referencia a la subcategoría 2.2. es preocupante como sólo el 33% del profesorado hace uso de las tareas abiertas de aprendizaje. Consideramos necesario modificar la metodología docente e incluir otro tipo de tareas: diversificar los contextos en los que se plantea un ejercicio; diseñar las tareas no sólo con un formato académico, sino en escenarios cotidianos y significativos para el alumnado... de tal forma que al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, seamos capaces de que el alumno sea crítico y abierto a posibles soluciones ante un problema. Una inmensa mayoría de alumnos consideran que *“los profesores dedican la duración de la clase a explicar la parte correspondiente del temario (en forma de monólogo) sin proponer clases con tareas abiertas, sin fomentar la participación”* (C8).

Con todo lo dicho anteriormente, es de prever lo que piensan los alumnos acerca de la subcategoría 2.3. Un 68% del profesorado sigue el orden establecido de los contenidos aunque el alumnado se queja de que no se tengan en cuenta los conocimientos previos. Es llamativo el hecho de que cuando el profesorado no sigue el orden, los alumnos hablan de “*desorganización del profesor*” (C84). No obstante, también hay profesores que no siguen ese orden y los alumnos aportan soluciones.

Si hay un tema que nos ha de preocupar porque, en líneas generales, es una gran desconocida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la creatividad (subcategoría 4). Del análisis realizado, se desprende que un 38% piensa que el profesorado no fomenta, mediante planteamientos didácticos, la creatividad en los alumnos; un 35% considera que en sus clases, el profesorado sí se preocupa por fomentar la creatividad y, un 13% constata que sólo en las clases prácticas, ya que en las teóricas el profesorado se limita a la explicación del temario.

A la vista de los resultados anteriores, se constata cómo el docente universitario es bastante tradicional en el modo de presentar los contenidos (subcategoría 5). Un 58% da a entender que el profesorado no presenta los contenidos de una forma innovadora “*sino que los imparte a través de fotocopias, transparencias y apuntes en la pizarra*” (C17); un 42% afirma que sí han encontrado una innovación, tales como “*charlas de personas expertas para hablar de investigaciones acerca de la asignatura*” (C22), “*talleres y simulaciones*” (C11), “*debates y tertulias*” (C15).

4.3. Competencia relacionada con la toma de decisiones

Enfocándonos en la competencia 3 relacionada con la toma de decisiones, consideramos imprescindible que el profesor estructure el proceso para fomentar y facilitar el autoaprendizaje (subcategoría 3.1.); dándole las herramientas necesarias para poder construir de forma autónoma su propio aprendizaje, lo que repercutirá indudablemente en la capacidad de seleccionar, sintetizar y construir lo más conveniente. Es preocupante cómo un 63% del alumnado ERASMUS manifiesta como el profesorado no se preocupa de fomentar este tipo de autoaprendizaje, algunos incluso lo verbalizan de una forma muy clara cómo ellos lo han vivido al decir “*El profesor quiere que seamos nosotros, por medio de medios tales como internet, resolución de problemas. En pocas palabras, búsqense la vida para realizar los trabajos que les mando, yo les dejo la información pertinente*” (C25).

Alarmante es el número de alumnos que consideran que “*el profesor no oferta posibilidades de estudio personalizado*” (subcategoría 3.2), concretamente un 70%. Esto nos debe hacer reflexionar sobre la atención a cada alumno, si realmente damos una respuesta a la singularidad de cada individuo. Hay alumnos que, en cierta medida, consideran que en este sentido sí se les ha ayudado analizando frases como “*...al acabar la clase, aunque el profesorado no facilitaba guías para el autoaprendizaje, sí que dedicaba algunos minutos a atender a los alumnos para ayudarles a desarrollar guías de estudio personalizado*” (C26), “*todos los profesores, salvo uno, han sido flexibles y han ayudado a los alumnos ERASMUS con programas adaptados a nuestras posibilidades teniendo en cuenta nuestro idioma extranjero*” (C30).

Gratificante es como un 53% de docentes dan pautas para organizar el aprendizaje en grupo (subcategoría 3.3.), “*el profesor da pautas para organizar el aprendizaje a adquirir en grupo; estando estas pautas normalmente descritas antes de comenzar el aprendizaje u repasadas después con el fin de asimilar cada concepto*” (C42). No obstante, hay un gran número de alumnos que manifiestan que en sus respectivas clases no se han llevado a cabo trabajos ni actividades en grupo. Del mismo modo, que un 63% de docentes supervisan las tareas y actividades de los estudiantes, aportando sugerencias para mejorarlas (subcategoría 3.4.), aunque hay docentes que “*supervisan las tareas pero no aportan sugerencias para mejorarlas*” (C35).

4.4. Competencia metodológica y de organización de la clase

La subcategoría que hace referencia a la facilitación de materiales al alumnado (4.1.), se responde de manera afirmativa mayoritariamente (87%), con frases como “*Mediante archivos.doc como.pdf, material bibliográfico, diapositivas, etc que eran indispensables para estudiar la materia de cada asignatura. Con ese material, junto con las anotaciones en la pizarra de clase, era más que suficiente para obtener altas calificaciones en la asignatura*” (C18). Sobre esta apreciación, se realizan matizaciones basadas en el uso de página Web institucional, plataforma o fotocopias. Estas últimas todavía ocupan un lugar importante en la organización de las aulas, a pesar del incremento en el uso de las TIC. Un número también importante de profesores no dejan apenas materiales de trabajo (18%), lo que hace que el alumnado tenga que buscarlo por su cuenta.

Con respecto a la subcategoría 4.2. referida a si se plantea un tiempo curricular libre con la finalidad de poder dedicarlo al uso de Internet o la biblioteca, la mayoría del alumnado expresa que no se facilita este tiempo (65%) o se deja a libre elección de cada cual (37%) o se promueve la visita y estudio en la biblioteca de la facultad (26%). También hay un grupo que especifica el uso de Internet como recurso para ampliar conceptos o profundizar en los mismos, aunque es minoritario (16.5%). Algunas opiniones son:

C8. “Como tiempo curricular no, como tiempo extracurricular si, la biblioteca siempre está disponible y los manuales que necesitábamos para estudiar las asignaturas estaban todos en la biblioteca disponibles para cualquier estudiante”.

C19. “El tiempo para esto es fuera de clase, en horario personal el alumno elabora el temario para el examen con los libros y realizará los trabajos grupales que se planteen”.

Otro aspecto a destacar dentro de esta competencia son las fuentes documentales sugeridas por el profesor (subcategoría 4.3.), donde se encuentra una alta dispersión en las respuestas, con escasa capacidad por parte del alumnado de explicar qué ocurre realmente en las clases. Lo que más destacan son los listados bibliográficos (21%), seguidos en menor medida por páginas Web, libros y vídeos (en ningún caso sobrepasan el 6%). La valoración que se hace de esta tarea es muy positiva, como refleja el sujeto C16 “*Es muy positivo porque había algunas actividades complicadas y el profesor nos ayudaba a realizarlas dándonos algunas páginas web para ayudarnos*”.

El trabajo en las aulas y sus diferentes modalidades, tienen escasa relevancia en la opinión del alumnado (subcategoría 4.4.), al repetirse en casi todos los casos un mismo patrón, es decir, el trabajo individual dentro del gran grupo (67%). Así queda reflejado en respuestas como “*El profesor explicaba mientras los alumnos atendíamos a sus explicaciones pero no nos dividían en grupos ni trabajamos de manera individual en la clase. Excepto en una clase en la que el profesor nos planteaba un ejercicio y nos dejaba tiempo para pensar las respuestas. En esta última sí que podíamos trabajar con los compañeros*” (C21). En medida menos repetida están hacer agrupamientos puntuales en las aulas (8%), algunos profesores que tienen metodologías participativas (5,4%) o en ocasiones que así lo exigían (2,8%).

Otro aspecto observado es el orden en las explicaciones de los temas, aquí existe bastante unanimidad al señalar que el profesorado comenzaba viendo los conceptos más sencillos para seguir hasta los más complicados: *“Se comienza explicando el significado de las palabras más comunes que se van a utilizar en el tema, para así comprender las explicaciones. Después se comienza con casos básicos, a los que se van añadiendo complejidades hasta así terminar de incluir todos los conceptos del tema”*. Solo en algunos casos se reconoce, de forma crítica, que lo ha intentado, pero no lo ha conseguido al irse de una temática a otra, a veces sin que fuese necesario.

4.5. Competencia comunicativa

Se constata una excelente predisposición del profesorado para orientar al alumnado (subcategoría 5.1.) en aquellas cuestiones vinculadas con las materias (92%). Comenta el sujeto C3: *“Desde el punto de vista de un estudiante Erasmus, siempre les he comentado a todos los profesores mi caso y me han orientado muy bien para saber cómo llevar sus asignaturas, además de haber estado muy pendientes de mí en el transcurso de ese semestre”*. Es decir, existe un trato cordial con los alumnos extranjeros, en algunos casos más que con el resto de la clase, pero también hay quien no notó diferencias (6%). Otros manifiestan, cuando las clases son poco numerosas, que las dudas se resuelven en clase. Por tanto, en líneas generales se puede afirmar que existe una buena interacción en clase, salvo en las carreras de la rama de Salud, se reconoce más distancia entre profesores y alumnos. En cualquier caso, siempre es el carácter del profesor el que marca que haya más cercanía o distancia.

La interacción y el buen clima de clase (5.2.) es una subcategoría que lleva a términos como “ambiente familiar” en un buen número de casos (74%), mucho más cuando se trabaja en Seminarios de Trabajo y el contacto se hace más estrecho. Así se expresa por parte del sujeto C9: *“Normalmente los profesores han proporcionado un buen clima de clase a través de la interacción mediante preguntas en clase para comprobar si nos habíamos enterado, resolviendo dudas...”*. Pero también destaca este mismo alumno que en ocasiones son los alumnos los que no están a la altura: *“... se producía mucho barullo en algunas aulas. Lo cual me parece una falta de respeto enorme hacia el docente y hacia el resto de alumnos que impide que avance nuestro ritmo de aprendizaje”*. Pero son apreciaciones que no se repiten en demasiadas ocasiones (6%), siendo

los comentarios más en la línea de clases amenas, abundantes preguntas y respuestas o el respeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo un 3% de los casos señalan monotonía y clases aburridas.

Con respecto a la motivación y ayuda (subcategoría 5.3.), lo más comentado es la total disposición del profesorado a resolver dudas y a aclarar lo que se plantea en clase (65%), dando facilidades en todos los casos. Así se destacan:

C5. “Se plantean muchas cuestiones que no aparecen de forma clara en los guiones lo que hace que los alumnos tengamos que pensar cómo aplicar lo que sabemos”.

C42. “Sí, promoviendo el propio interés del alumno en llevar a cabo dicha labor. Casi siempre se nos motivaba para participar en actividades ajenas al centro pero de tipo social, para generar carácter empático con la población en la que nos encontrábamos y así poder afrontar de forma más productiva las prácticas”.

Un número minoritario (5,5%) señala que hay de todo, incluso quien apenas si dedica tiempo a verificar si lo que ha explicado se ha entendido correctamente.

Si el profesor explica con orden y claridad (subcategoría 5.4.) es apreciado afirmativamente por un porcentaje amplio de los sujetos (70%), pero señalan que el idioma es una traba importante y que les hacía perder el sentido del discurso, lo que les hacía preguntar más que los demás. Otras opiniones puntualizan: “*Sí, además de que se nota que les gusta impartir sus asignaturas por lo que lo hacen de la mejor manera posible, utilizando muchos colores y escribiendo todo aquello que dicen para que no quede ninguna duda*” (C3) o “*Sí, la mayoría de ellos nos han explicado la materia de forma ordenada, clara y con detenimiento hasta que hemos entendido perfectamente lo que quería decir. Además, algunos de los profesores insisten en preguntar si tenemos dudas bastantes veces a lo largo de la sesión*” (C35). Por último, existe como en casi todos los casos, un grupo más reducido (10%) que expresa el hecho de que dependa de las materias y del profesor y viceversa. Esto hace que haya algunas opiniones contradictorias, señalando confusión y un cierto desorden.

El uso del vocabulario por parte del profesor (subcategoría 5.5), también resulta un elemento clave en el proceso de aprendizaje. La res-

puesta mayoritaria es sí (82%), aunque se reconoce la dificultad de los tecnicismos. Así lo expresa el sujeto C4 “*Cuando hay alguna palabra técnica que sea nueva para nosotros siempre explica el significado para que seamos capaces de seguir el tema del que estamos hablando*”. De nuevo aparecen, en el caso de los alumnos de Erasmus, las dificultades con el idioma y las palabras técnicas del vocabulario (12%), pero que con el paso del tiempo, estas trabas van desapareciendo.

De igual forma, también se hacen comentarios sobre el lenguaje corporal (subcategoría 5.6.), en el sentido de ser adecuado y didáctico y no producir ningún rechazo entre los asistentes a clase (86%). En algunas ocasiones se destaca el carácter amigable del profesor:

C18- “Han sido muy respetuosos con el alumnado y cercanos, evitando tensiones y fomentando el respeto mutuo”.

C36- “En casi todos los casos, los profesores eran muy jóvenes e intentaban ser cercanos a nosotros, por eso procuraban adoptar una postura no tensa, relajada y cercana a nosotros. Muchos de ellos rompían la barrera profesor-alumno no sentándose en todo el tiempo en su mesa y estando paseando entre nosotros. Con su lenguaje corporal invitaban a que entráramos en la clase y participáramos. En este aspecto sí pienso que es un gran acierto”.

4.6. Competencia relacionada con el uso de las TIC

La inmensa mayoría del profesorado utiliza tecnologías (subcategoría 6.1.) en sus clases (97%), pero con matices diferentes. Las presentaciones mediante el programa PowerPoint son las más extendidas (77%), seguidas muy de lejos por el uso en clase de la plataforma de la universidad (34%), páginas Web (11%), vídeos (4%) y otros medios. Es habitual que se solapen en una misma sesión varias de estas tecnologías. Se puede afirmar que ya es una *rara avis* el profesor que no utiliza estos medios o los que utilizan el retroproyector (solo 2 casos). Algunas observaciones:

C5 - “Si, principalmente presentaciones audiovisuales, información de diversas webs así como la propia plataforma virtual de la universidad”.

C28 - “Sí, se han hecho uso de presentaciones de diapositivas para hacer más visual y llamativa la explicación del temario.

Recurso muy bien utilizado en esta época actual donde la tecnología está muy presente, y también es un buen recurso para llamar la atención de los alumnos”.

El alumnado deduce las respuestas de lo que observa en relación con el uso habitual de las TIC por parte del profesor (subcategoría 6.2), derivado de la anterior cuestión. En general, sí son utilizadas ya que *“todo su temario está muy bien elaborado y para ellos resulta más fácil exponerlo mediante dichas aulas TIC”* (C3) o *“Utilizan desde las presentaciones en power point, laboratorios virtuales, animaciones científicas, además de la web de la facultad, contacto continuo por correo electrónico, etc.”* (C35). Se destacan las mismas tecnologías a las que antes se hacía mención y añaden el uso de Internet en las aulas mediante la red Eduroam (24%). Sólo existe un grupo reducido (4,5%) que siguen planteamientos tradicionales sin que se observe que se apoyen en las TIC, al menos en el aula. El alumnado observa que existe un buen equipamiento de las aulas en TIC.

Las TIC como herramientas de comunicación (subcategoría 6.3.) suponen una de las aplicaciones más extendidas en la sociedad actual y, por extensión, en la universidad. Ante este interrogante, el alumnado observa que es el correo electrónico lo más utilizado por el profesorado (65%), seguido de los foros (24%) y por Skipe o similar (8%). De igual forma, se utiliza la plataforma para comunicados más generales, es decir, dirigidos a todo el grupo. Un número relativamente grande de sujetos (21%) no aprecia uso continuado de las TIC en la comunicación y siguen destacando solo su empleo en el desarrollo de las clases. Relegan, en estos casos, la comunicación digital a situaciones puntuales. También se las hace depender de cada profesor (18%). Algunas afirmaciones son:

C22 - *“Todas las asignaturas están en una plataforma llamada Moodle y ahí en cada asignatura ahí un foro para comunicarnos entre nosotros y con los profesores de cada asignatura”.*

C36 - *“A través de la plataforma digital, nosotros los alumnos podíamos comunicarnos directamente con el profesor, y el tiempo de respuesta era bastante breve; sin olvidar, como se ha dicho antes, que en esa plataforma el profesor colgaba los apuntes, los pequeños exámenes de las sesiones y las actividades a entregar en las que nos hacían comentarios personales acerca de ellas”.*

La subcategoría 6.4. complementa, en cierta medida, las demás, por lo que se encuentran respuestas repetitivas, tales como “*Sí, principalmente presentaciones audiovisuales, información de diversas webs así como la propia plataforma virtual de la universidad*” (C5), “*Si, sobre todo PowerPoint y pizarras inteligentes*” (C7), “*En la página web de la universidad, cada clase posee un espacio virtual en el que los alumnos podían ver las preguntas y respuestas. Los profesores también colgaban las notas. La parte negativa era que los alumnos Erasmus no tienen acceso*” (C16). Como en anteriores ocasiones, se observan grupos de profesores que apenas si utilizan las TIC para facilitar el aprendizaje al alumnado (12%) y aquellos que se ciñen en exclusiva a PowerPoint y apuntes pdf (“*El profesor ha realizado buen uso de presentaciones en powerpoint únicamente*” – C28).

4.7. Competencia relacionada con la evaluación

Habría un aspecto que mejorar en la docencia del profesorado y es la de valorar los trabajos con la finalidad de ofrecer pautas de mejora al alumnado (subcategoría 7.1.) ya que según el alumnado, sólo un 44% lo lleva a cabo. Más preocupante es el hecho de algunas afirmaciones como “*Sí pero al acabar, para decirnos si está bien o no, y explicarnos como poder hacerlo en la próxima convocatoria*” (C39).

Sí algo hemos constatado es que el examen forma parte de la evaluación del alumnado por parte del profesorado universitario ya que sólo el 46% del profesorado, según el alumnado Erasmus, utilizan diferentes procedimientos de valoración del trabajo del alumnado, de modo que la suma de todos ellos sirven para emitir la evaluación. Hay respuestas en las que deberíamos de reflexionar como “*la evaluación de su asignatura se ha basado plenamente en la realización de un examen oral o escrito*” (C28), “*...exclusivamente te examinas y esa es tu nota*” (C30).

Haciendo referencia a si el profesor da la oportunidad de que el alumno reflexione después de cada clase sobre lo que ha aprendido (subcategoría 7.3.), es bastante decepcionante constatar cómo sólo el 23% lo lleva a cabo y se preocupa. El alumnado considera “*la reflexión de lo aprendido es algo personal y no se trabajaba*” (C23), “*del mismo modo que tampoco se suele hacer propuestas de mejora del trabajo del alumnado*” (C4). Un 97% utiliza como método de evaluación el examen final, ya sea de preguntas objetivas o de desarrollo.

5. CONCLUSIÓN

El análisis de documentos sobre docencia universitaria y de investigaciones previas han posibilitado la definición de las siete competencias que componen el instrumento y su redacción de forma que sea entendible e identificado por parte de los estudiantes. Tras varios meses de observaciones en las aulas de diversas universidades europeas por parte del alumnado de Erasmus se han llegado a varias conclusiones que se exponen a continuación.

En primer lugar, destaca la alta implicación del profesorado universitario europeo en las competencias analizadas: curriculares, didácticas, relacionadas con la toma de decisiones, metodológicas, comunicativas, relacionadas con el uso de las TIC, y evaluativas. Esto no quiere decir que a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje haya aspectos en los que tengamos que reflexionar, por ejemplo en la competencia evaluativa (una de las más importantes en todo proceso) ya que un amplio porcentaje de profesorado utiliza como procedimiento exclusivo el examen.

Tomando como referencia la competencia curricular, destacamos como el profesorado explica al principio de cada sesión el objetivo de la misma, utilizando como recurso mayoritario para la divulgación de sus materiales la plataforma digital. Los contenidos que transmiten a lo largo de cada una de las asignaturas están actualizados, aunque para el trabajo de los mismos todavía se abusa del aprendizaje autónomo y no tanto del cooperativo.

En la competencia didáctica, y al igual que en la Universidad de Jaén, el profesorado utiliza guías didácticas en las que explica, en líneas generales, los objetivos, contenidos, evaluación... de cada asignatura. Ya en el desarrollo de la clase, se sigue fielmente el orden de los contenidos (si bien la explicación siempre se hace de una forma tradicional, y nada innovadora), aunque lo que se debería de modificar es la metodología docente e incluir otro tipo de tareas de aprendizaje en las que se le permita al alumnado soluciones alternativas al planteamiento de problemas. Preocupante es lo que piensan los alumnos de la creatividad, ya que el profesorado no fomenta, mediante planteamientos didácticos, la imaginación.

Acerca de la toma de decisiones, alarmante es que el profesorado no fomente el autoaprendizaje con lo imprescindible que es hoy día, ni que oferte posibilidades de estudio personalizado por lo que no se atien-

de a la singularidad del individuo. En cambio, sí se dan pautas para organizar el trabajo en equipo (aunque no se lleve a cabo con mucha frecuencia este aprendizaje), supervisando las tareas del procedo didáctico.

Con respecto a la competencia metodológica y de organización de la clase, se constata que el profesorado facilita materiales al alumnado, especialmente fuentes bibliográficas diversas, pero su uso es más fuera del horario lectivo. El trabajo es mayoritariamente individual y el desarrollo de las clases sigue un orden lógico (de sencillo a lo complejo).

En la competencia comunicativa se comprueba una buena disposición del profesorado para ayudar al alumnado en muchos casos en ambientes familiares de trabajo. Existe casi siempre disposición para aclarar dudas, aunque suelen existir pocas al tratarse de explicaciones que siguen un orden y claridad adecuados, con un vocabulario fácil de entender, pero que conlleva en algunos caso el uso de tecnicismos, lo que hace perder la comprensión si a estos se les une el idioma. El lenguaje corporal del profesorado es bien valorado.

En cuanto al uso de las TIC, existe una correcta adecuación al mundo digital por parte del profesorado universitario europeo, al estar los materiales puestos en red, en gran medida dentro de los apartados de cada materia en la plataforma de la universidad. Se utiliza de manera generalizada PowerPoint para las exposiciones y el correo electrónico para la comunicación con el alumnado, si bien, el uso de las TIC presenta irregularidades en función de la forma de ser de cada profesor.

Importante es valorar los trabajos con la finalidad de ofrecer pautas de mejora al alumnado, práctica en la que nos queda todavía mucho camino por recorrer. En cambio, si hay algo que nos une al profesorado es la evaluación ya que la inmensa mayoría utilizamos el examen final como instrumento de evaluación.

Por último, cabe reseñar el alto grado de implicación y toma de conciencia del alumnado de Erasmus en relación con la actividad docente y profesional del profesorado de las diferentes universidades europeas, que se está viendo plasmado en las respuestas recogidas en el portafolio.

Referencias Bibliográficas

- CASTAÑO, Enrique; BENITO, Agueda; PORTELA, Adelaida y RODRÍGUEZ, Rosa María. 2007. Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. **Revista complutense de Educación**. 18 (1), 199-216.
- CID, Alfonso y ZABALZA, Miguel Ángel. 2013. Las prácticas de la enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-296.
- DÍEZ, María Del Carmen; PACHECO, Deilis; GARCÍA, Jesús-Nicasio; MARTÍNEZ, Begoña; ROBLEDO, Patricia; ÁLVAREZ, María Lourdes; CARBONERO, Miguel Ángel; ROMÁN, José María; DEL CAÑO, Maximiliano y MONJAS, Inés. 2009. Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. **Aula Abierta**. 37 (1), 45-56.
- ESCORCIA, Rolando Enrique; GUTIÉRREZ, Alex Vladimir y HENRÍQUEZ, Hermes De Jesús. 2007. La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. **Educación y Educadores**. 10 (1), 63-77.
- ESTEVE, José María. 2003. **La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Amparo. 2006. Metodologías activas para la formación de competencias. **Educatio Siglo XXI**. (24), 35-56.
- FIGEL, Jan. 2006. **My vision for European Student Mobility in the next Decade. The future of European Student Mobility**. Conference organized by the UK Erasmus Student Committee Bruselas.
- GAIRÍN, Joaquín; FEIXAS, Mónica; GUILLAMÓN, Cristina y QUINQUER, Dolors. 2004. La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. (18), 66-77.
- GALLEGO, José Luis y RODRÍGUEZ, Antonio. 2014. Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. **Movimiento, Porto Alegre**. 20 (2), 425-444.
- GONZÁLEZ, María Teresa. 2008. Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. **Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación**. (pp. 277-298). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- HERRERA, Lucía. 2007. Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro.

- Valoración del profesorado y el alumnado participante. En ROSABEL ROIG (Dir.), **Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior** (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- HERRERA, Lucía; LORENZO, Oswaldo y RODRÍGUEZ, Clemente. 2008. Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. **Revista de Investigación Psicoeducativa**. 6 (1), 65-85.
- HERRERA, Lucía y CABO, José Manuel. 2008. **Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas**. Granada: Editorial Comares.
- HERRERA, Lucía y ENRIQUE, Carmen. 2008. Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: análisis de los instrumentos empleados. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. 12 (2), 1-18.
- JACOBS, Bas y VAN DER PLOEG, Frederick. 2006. Guide to reform of higher education: A European perspective. **Economic Policy**. 21(47), 535-592.
- JONNAERT, Philippe et VANDER, Cécile. 2003. **Creer des conditions d'apprentissage**. De Boeck. Bélgica.
- MÉNDEZ, Cástor. 2005. La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la universidad. **Revista Española de Pedagogía**. 63 (230), 43-62.
- MICHAVILA, Francisco, y ESTEVE, Francesc. 2011. La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? **Participación educativa**. (17), 69-85.
- MORENO, Sergio; BAJO, María Teresa; MOYA, Miguel; MALDONADO, Antonio y TUDELA, Pío. 2007. **Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa**. Granada, España: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- PALAZÓN, Alfonso; GÓMEZ, María; GÓMEZ, Juan Cándido y PÉREZ, María Concepción. 2011. Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. **Bordón**. 63(2), 27- 40.
- PEGALAJAR, María del Carmen; PÉREZ, Eufrasio y COLMENERO, María Jesús. 2013. Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. **Innovación Educativa**. 13 (61), 67-84.
- PEGALAJAR, María del Carmen; PÉREZ, Eufrasio y COLMENERO, María Jesús 2014. Percepciones de los estudiantes sobre el sistema universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: participación en

- programas de movilidad internacional. **Educatio Siglo. XXI**, 32 (2), 221-244.
- PÉREZ, Cruz; LÓPEZ, Inmaculada y SOSPEDRA, María Josefa. 2013. La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de Valencia. Teoría de la educación. **Educación y cultura en la sociedad de la información**. 14 (3), 259-276.
- PINEDA, Pilar; MORENO, María Victoria y BELVIS, Esther. 2008. La movilidad de los universitarios en España: Estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. **Revista de Educación**. 346, 363-399.
- SANDER, Paul. 2005. La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 3(1), 113-130.
- TOMUSK, Voldemar. 2006. **Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery**. Dordrecht, Países Bajos: Springer.