

# **NUEVOS MODELOS DE DOCENCIA, DESDE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA A LA ERA DE LA COVID. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO**

ISABEL MUÑOZ SAN ROQUE<sup>1</sup>

*RESUMEN:* Este artículo parte de dos escenarios que han impactado en la docencia universitaria de los últimos 20 años: el proceso de convergencia europea en Educación Superior y la aparición de la pandemia de la COVID-19. Estos dos acontecimientos han tenido un impacto en las percepciones de los profesores sobre cómo han modificado positiva o negativamente en su docencia y en el aprendizaje que adquieren los alumnos en sus titulaciones. El proceso de investigación se inicia a partir de la organización y desarrollo de un grupo de discusión en el que participaron 12 profesores de diferentes titulaciones de la Universidad Pontificia Comillas. Tras el análisis de lo reportado por los profesores en el grupo de discusión, se elaboró un cuestionario on-line para recoger información sobre aspectos relevantes que surgieron en este grupo y que describen el impacto en su docencia de estos dos hechos. El cuestionario, validado por un grupo de expertos, fue contestado por una muestra de 149 profesores de dicha Universidad. En este artículo se presentan los resultados recogidos, tanto en el grupo de discusión, como en el cuestionario, sobre qué cambios han atraído estos acontecimientos y cómo los valoran estos docentes en cuanto a la docencia y al aprendizaje de los estudiantes.

*PALABRAS CLAVE:* EEES; COVID; docencia universitaria; innovación educativa; aprendizaje; Universidad.

## ***New models of teaching, from the declaration of Bologna to the era of COVID. Teacher perceptions***

*ABSTRACT:* This paper is based on two scenarios that have had an impact on university teaching in the last 20 years: the process of European convergence in Higher Education and the appearance of the COVID-19 pandemic. These two events have changed teachers' perceptions of how they have positively or negatively modified their teaching and the learning that students acquire in their degrees. The research process begins with the organization and development of a focus group in which 12 professors of different degrees from Comillas Pontifical University participated. After analysing what was reported by the teachers in the focus group, an online questionnaire was developed to collect information on

---

<sup>1</sup> Universidad Pontificia Comillas. Correo electrónico: isabelmsanroque@comillas.edu

*relevant aspects that had merged in this group and that described the impact of these two events on participants' teaching. The survey, validated by a group of experts, was answered by a sample of 149 professors from this University. The results collected are presented, both the focus group and the questionnaire, to outline what changes these events have attracted and how these teachers value them in terms of teaching and student learning.*

*KEY WORDS: EHEA; COVID; university teaching; educational innovation; learning; University.*

Con este artículo queremos hacer una reflexión sobre cómo ha influido la Declaración de Bolonia en las competencias docentes del profesor universitario y en el aprendizaje de los estudiantes y seguidamente cómo la pandemia vivida en el 2020 y, que seguimos viviendo en el 2021, está afectando a los modelos docentes universitarios al tener que transformar la docencia presencial en formatos online, síncronos o asíncronos y en formatos bimodales.

## 1. LA DECLARACIÓN DE BOLONIA Y SU IMPACTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La Declaración de Bolonia cuenta con más de 20 años de antigüedad, la implantación de los objetivos que perseguía ha sido un proceso largo, arduo y que ha supuesto numerosos cambios en la docencia universitaria. Tras 20 años del comienzo del proceso de convergencia es necesario pararnos a pensar qué ha cambiado en la forma de impartir docencia en la Universidad española a raíz de la publicación de este documento. La Declaración de Bolonia firmada por 29 ministros de educación europeos en 1999 constaba tan solo de tres páginas que establecían seis objetivos a perseguir:

1. Creación de un sistema de titulaciones comprensibles y comparables mediante la introducción del suplemento europeo al título, con la utilización de instrumentos de información que garanticen la calidad de las enseñanzas como la acreditación y la certificación.
2. En segundo lugar, el establecimiento de un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales: grado y posgrado (Máster y/o Doctorado).
3. En tercer lugar, la creación de un sistema común de créditos europeos (*European Credits Transfer System, ECTS*), como unidad del haber

académico, que valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios (y no sólo las horas presenciales) para favorecer la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.

4. En cuarto lugar, la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores por los distintos estados europeos.
5. En quinto lugar, impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar criterios y metodologías educativas comparables.
6. Y, por último, promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación. En definitiva, hacer más atractiva la educación superior europea.

Estos objetivos no plantean cambios a nivel pedagógico, pero sí produjeron un cambio en la gestión y desarrollo de los títulos universitarios que afectaron a la docencia y, consecuentemente, a la forma en la que los estudiantes adquirirían el aprendizaje.

Hay numerosas investigaciones que han hecho un análisis sobre cómo ha afectado el proceso de convergencia a la Educación Superior; destacamos los trabajos de Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) que hacen una revisión de la literatura internacional sobre la evolución, el desarrollo social, la equidad y la contribución del EEES a la sociedad del conocimiento, Ramirez y Tiplic (2014) reflexionan sobre cómo las reformas que ha vivido la Universidad han puesto el énfasis en la gestión, la organización y la calidad objetivable de la universidad y ha olvidado temas de equidad social, De Miguel (2013) hace un análisis de los cambios producidos aduciendo una pérdida en las oportunidades que ofrecía este nuevo marco de actuación en la Universidad, el trabajo de Muñoz-San Roque (2012) que analiza la implantación de nuevos títulos en la titulación de administración y dirección de empresas en aspectos tales como la coordinación docente, la docencia universitaria y el papel del alumno en el proceso y De Juanas (2010) hace un repaso a los cambios producidos por el proceso de convergencia una vez transcurridos 10 años desde la Declaración de Bolonia. Estos estudios y otros que han sido analizados para la elaboración de este artículo nos permiten, a continuación, hacer un análisis sobre cómo estos objetivos que planteó la Declaración de Bolonia afectaron a las competencias docentes.

El primer objetivo buscaba la comparabilidad de los estudios universitarios en Europa, tanto a nivel de grado como de posgrado, de tal forma que la formación recibida en un determinado perfil profesional en un país europeo,

fuera reconocido como tal en cualquier país de la unión. Esto requirió dirigir la formación hacia perfiles profesionales y que éstos estuviesen asociados al desarrollo de competencias genéricas y específicas que permitieran esta comparabilidad en la formación. De esta forma, uno de los cambios más importantes que vivió el profesorado fue la necesidad de coordinarse, aspecto que no estaba integrado en la práctica habitual docente en la Universidad. Hay diferentes estudios que concluyen que la coordinación docente ha sido uno de los puntos clave en el cambio producido por el EEES, destacamos los trabajos de Agudo García y Gonzalo Misol (2006), el de Torrego Egido y Ruíz Esteban (2011), el de Muñoz San Roque (2012), el de Pérez et al. (2013) y el de Villa et al. (2015), entre otros.

El segundo objetivo plantea una estructura en dos niveles, grados y pos-gradados. Los grados universitarios en España son de cuatro años, por tanto, pasamos de licenciaturas de cinco años a grados con menos años de duración, esto ha supuesto un trabajo de priorización de competencias, tanto en los títulos, como en las asignaturas que se imparten. En otros casos se pasaron de diplomaturas a grados, por tanto, de 3 años a 4 años, dando mayor margen al desarrollo de un mayor número de competencias.

El tercer objetivo sugiere la implantación de un sistema de créditos al que se denominó *ECTS (European Credit Transfer System)*. El objetivo de este sistema de créditos fue aumentar la transparencia de los programas en los distintos sistemas educativos y facilitar el reconocimiento académico y la movilidad de los alumnos. Pero sobre todo consistió en el reflejo de una evolución en el paradigma educativo imperante: un cambio en el sistema de créditos desde la valoración del peso de las diferentes asignaturas a partir de las horas que impartía docencia el profesor, a un sistema de créditos que valora el tiempo que dedica un alumno medio a seguir y superar una determinada materia. El foco de atención se desplaza desde la docencia, al aprendizaje. Este cambio de enfoque encajaría con el paradigma de la enseñanza centrada en el aprendizaje que propugnan los estudios de Torre Puente y Gil Coria (2004), Morales Vallejo (2018, 2008, 2006), Prieto Navarro (2008), Florido de la Nuez et al. (2011), Galán et al. (2012), De Miguel (2013) y Villa et al. (2015), este último considera que la Universidad ha perdido la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se echaban en falta en Educación Superior desde los modelos pedagógicos actuales y que hubiera propiciado el marco que sostenía el EEES.

En este contexto, los ECTS establecen el peso proporcional que tienen las asignaturas en el plan de estudios. Esta concepción del crédito europeo creó una cierta necesidad de que los profesores tuvieran que gestionar de forma

coordinada las metodologías de aprendizaje y los sistemas de evaluación que utilizaban con el fin de que el tiempo de dedicación de sus alumnos estuviera equilibrado con los ECTS asignados a sus asignaturas.

El quinto objetivo incidía en la necesidad de implantar metodologías educativas comparables que permitieran el desarrollo de un conjunto de competencias genéricas y específicas asociadas a los diferentes perfiles profesionales. Esto supuso en el diseño de las asignaturas que el docente orientara las diferentes actividades de aprendizaje al desarrollo de las competencias prefijadas en la materia; como estas competencias eran variadas, las metodologías a utilizar también tenían que ser muy diferentes. Esto supuso en la Universidad una nueva definición de las actividades de aprendizaje. El profesor tuvo la oportunidad de ser innovador en el uso de metodologías de aprendizaje.

Y también fue un momento para poder utilizar de forma más estratégica los sistemas de evaluación para conseguir un aprendizaje del alumno de calidad. Si lo que se pretende es el desarrollo de competencias caracterizado por un aprendizaje de calidad, los profesores deben diseñar estrategias de evaluación que permitan dar evidencia del nivel de dominio adquirido, tal y como indican entre otros Ramsden (1992) y Biggs (2006) los alumnos estudian en función de cómo van a ser evaluados, por ello y como sugieren Elton y Laurillard (1979) y Morales Vallejo (2010) la manera más rápida de cambiar el estilo de estudio del alumno, consiste en cambiar el estilo de evaluación. Esta hubiera sido una buena oportunidad para que los sistemas tradicionales de evaluación en la Universidad evolucionaran, no tanto que fueran eliminados radicalmente, pero sí hacerlos más estratégicos para que permitan evaluar los objetivos fijados en cada materia y hacerlo de manera continua y formativa.

El aseguramiento de la calidad del sistema universitario europeo vino reflejado en el 5º objetivo, son varios los artículos que han abordado este aspecto, de gran impacto en la Educación Superior; destacamos el de Stensaker (2003), de Schwarz y Westerheijden (2004) que hacen un análisis de los sistemas de calidad de 20 países europeos, el de Westerheijden (2007) y el de Matarranz (2021), entre otros.

Lo que se perseguía era hacer más atractivo este espacio educativo a los estudiantes e investigadores de otros continentes, cuestión que viene reflejada en el sexto objetivo y que algunos autores han entendido como una mercantilización de la Educación Superior en Europa, como sugieren Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017) y Dias (2010) que hablan del «poso» político de la reforma universitaria como objetivo de control de algunos pocos países que ostentan el poder en el comercio internacional.

Los sistemas de acreditación y de evaluación de las instituciones universitarias y de los planes de las titulaciones en España han sido liderados por la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación. La implantación de estas agencias ha supuesto:

- Que los profesores hayan tenido que hacer un balance de su trayectoria profesional para someterse a procesos de acreditación y que algunos hayan tenido que esforzarse por cumplir los criterios exigidos en cuanto a docencia, investigación y a gestión.
- Que los diseños de planes de estudio hayan llevado a los responsables académicos y a algunos profesores a reunirse para reflexionar sobre la formación que debe ir asociada a perfiles profesionales concretos y hayan tenido que gestionar estos planes en términos de competencias.

Como hemos podido ver en estos últimos 10 años, la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior supuso una nueva era en la Universidad, sobre todo para profesores y alumnos. Los profesores porque tuvieron, o bien que cambiar la forma de enfocar su práctica docente, o bien porque tuvieron que adaptarla a las premisas impuestas por el proceso de convergencia o por la propia institución en la que trabajaban. Los alumnos porque tuvieron que modificar las creencias sobre el trabajo que debían desarrollar en la Universidad, creencias más vinculadas a la recepción pasiva de información y al estudio de dicha información en los períodos de exámenes, más que a un aprendizaje activo y a un estudio y trabajo continuo a lo largo del curso.

Desde la comisión europea se sugiere también que el EEES ha sido una oportunidad que ha permitido a los países plantearse cómo fomentar la equidad en Educación Superior, indican que ha favorecido que los países se pregunten ¿Cómo nos aseguramos de que los jóvenes de entornos desfavorecidos puedan acceder a la Educación Superior? Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015).

Sin embargo, ha habido una visión crítica del proceso de convergencia por parte de muchos autores, entre otras razones, por los objetivos que pueden haberse perseguido. Westerheijden (2007) indica que el proceso de convergencia abordó ciertos problemas estructurales desde las agencias de calidad que no tuvieron por qué influir necesariamente en un cambio más profundo en las universidades. En consonancia con este autor, Rue (2009) sugiere la necesidad de hacer una reflexión seria sobre la naturaleza profunda de los cambios producidos por el proceso de convergencia, sin quedarnos solo con el cambio de estructuras, se pregunta sobre si realmente estamos afrontando con las reformas universitarias las demandas formativas del entorno social y laboral. En esta misma línea, Clark (2004) y Greenberg (2007) argumentaban las características intrínsecas tradicionales de la universidad pueden sobrevivir incluso a las olas más radicales de reforma y cambio, puede cambiarse

todo, sin que afecte a lo más profundo y consideran que en parte esto ha ocurrido con el proceso de convergencia europea. Olsen (2007) indicaba que «necesitamos distinguir entre, por un lado, cambios y reformas incrementales dentro de marcos organizacionales y normativos bastante estables y, por otro lado, cambios y reformas donde la legitimidad de la misión, organización, funcionamiento, fundamento moral, formas de actuación de una institución el pensamiento y los recursos se ponen en duda y se desafían», y duda de que el proceso de convergencia haya afectado a las raíces de la Universidad.

El EEES ha sido un proceso muy criticado, sobre todo porque ha supuesto un aumento exponencial de la burocracia para todos los colectivos que trabajan en la universidad (profesores, PAS, gestores y responsables académicos), esto ha impedido incidir en mayor medida en cambios más profundos y necesarios de esta institución académica, como es un mayor énfasis en la coherencia didáctica y académica, es decir, que haya una coherencia entre qué queremos conseguir, cómo lo hacemos y cómo lo evaluamos, todo ello para conseguir un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes. Sin embargo, algo se ha transformado en la Educación Superior. Las actividades y sistemas de evaluación han evolucionado en cierta manera y los profesores son conscientes de este cambio, tener que explicitar lo que hacemos ha permitido detectar inconsistencias y aunque el proceso ha obstaculizado mucho la práctica docente en la universidad, también nos ha hecho avanzar hacia modelos pedagógicos algo más modernos.

## 2. LA PANDEMIA PRODUCIDA POR LA COVID-19 Y SU IMPACTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este contexto en el que los títulos, según las directrices europeas, ya están totalmente implantados y los profesores han visto la necesidad de adaptar sus asignaturas a estos nuevos planes de estudio, surge la pandemia del COVID en el mes de marzo del 2020. Esto supone que los profesores deben adaptar sus metodologías de aprendizaje y de evaluación a un formato online, ya sea de forma síncrona o asíncrona y, posteriormente, a los formatos híbridos. Los formatos híbridos son aquellos en los que algunos alumnos están en clase presencialmente y otros están en remoto atendiendo a la clase a través de cámaras y participando de forma síncrona. Este formato es el más utilizado para evitar que haya un número elevado de alumnos en las aulas, para poder mantener las distancias de seguridad y para evitar los contagios.

Este hecho ha supuesto de modo radical una modificación del modelo formativo que teníamos hasta el momento, teniendo que repensar los espacios y

tiempos dedicados a la docencia y requiriendo una mayor interacción digital del profesor con los estudiantes, además de la creación de una mayor presencia de contenidos digitales (videos, audios, materiales escritos...). Esto ha requerido una mayor inversión por parte de las universidades para dar el necesario soporte digital a los campus universitarios y poder ofrecer, en un breve periodo temporal, la formación en competencias didácticas digitales a los profesores.

Los cambios que ha supuesto la aparición y persistencia de la pandemia para la docencia en Educación Superior se han centrado fundamentalmente en un salto a la digitalización por parte de los profesores que todavía no lo habían hecho y que componen una gran proporción del total del profesorado universitario. Estos nuevos formatos de docencia han requerido la creación de vídeos, audios, presentaciones, creación de tareas a desarrollar en las plataformas, etc. Otro gran cambio se ha centrado en los formatos utilizados en la evaluación de los aprendizajes, teniendo que transformar los instrumentos de evaluación que utilizábamos a un formato online o teniendo que crear nuevos sistemas de evaluación online. Las tutorías también se han visto modificadas por la presencia de las plataformas de comunicación, que han sido consideradas muy útiles para contactar individualmente o grupalmente con los alumnos. Estas transformaciones o adaptaciones se han visto acompañadas, en la mayoría de las universidades españolas, por la formación que se diseñó *ad hoc* para dar respuesta a la brecha digital entre la respuesta que había que dar y la formación con la que contaban los profesores a nivel digital.

García-Peñalvo y Corell (2020) hacen patente la brecha competencial que existe entre profesores y alumnos en el ámbito digital. Consideran que la pandemia ha permitido a las Universidades saber si contaban con suficientes infraestructuras para la docencia *online* y ha hecho que el profesorado tenga que adquirir en muy poco tiempo determinadas competencias para desarrollar estos tipos de docencia. En esta línea, Fardoun, González-González, Collazos y Yousef (2020), sugieren que, en España, a diferencia de Latinoamérica, la falta de tecnologías para facilitar el aprendizaje no ha sido el problema más grave, el mayor problema ha sido la falta de competencias digitales del profesorado y el desconocimiento de las herramientas digitales para la docencia que tenían disponibles en sus universidades. Llorens-Largo (2020) de acuerdo con lo anterior, indican que el hecho de tener grandes y potentes herramientas digitales no supone que el profesorado tenga integrado su uso en la docencia.

Para paliar estas carencias competenciales en el profesorado y ante la necesidad urgente de impartir las clases de forma *online*, muchas instituciones han puesto en marcha como mecanismo de emergencia unos modelos formativos para el profesorado de singular relevancia durante la pandemia: los *webinars*, aunque autores como Guanci (2010) o Zoumenou et al. (2015) ya hablaban de estas herramientas hace 10 años.

En la tabla 1 presentamos el ejemplo de la Universidad Pontificia Comillas donde se han desarrollado, desde el mes de marzo hasta octubre de 2020, más de 20 *webinars* de formación, repetidos en varias ocasiones, y en los que participaron en alguno de ellos simultáneamente más de 190 profesores. Uno de estos *webinar* ha sido seguido por más de 450 profesores, si tenemos en cuenta la suma de asistentes a las diferentes sesiones convocadas, es el referido a la evaluación online. Esta formación ha sido muy bien valorada por los profesores de dicha universidad (N=149, media=8,87, desv. Típ.=1,43 en una escala de 1 a 10).

TABLA 1. WEBINARS DESARROLLADOS DESDE MARZO A OCTUBRE DEL 2020 EN LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS DE MADRID

| WEBINARS IMPARTIDOS EN LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS      | Total N° asistentes |
|--|---------------------|
| Interacción con el equipo de apoyo a la docencia no presencial | 177                 |
| Orientaciones y aplicaciones prácticas con Collaborate         | 202                 |
| Orientaciones y aplicaciones prácticas con Kaltura             | 199                 |
| Orientaciones para la evaluación no presencial                 | 257                 |
| Desarrollo de exámenes escritos con Moodle (Cuestionarios)     | 455                 |
| Uso de Respondus para exámenes escritos                        | 358                 |
| Desarrollo de exámenes orales                                  | 127                 |
| Tutorías de asesoramiento para profesores                      | 120                 |
| Orientaciones sobre el escenario docente 2020/21               | 403                 |
| Impartir videoclases – Collaborate básico                      | 120                 |
| Impartir videoclases – Teams básico                            | 120                 |
| Seguridad y legalidad tecnológica                              | 72                  |
| Creación de vídeos y audios. PowerPoint y Kaltura              | 129                 |
| Prepara tu asignatura en Moodle para el escenario bimodal      | 279                 |
| Presentaciones efectivas. PowerPoint                           | 109                 |
| Presentaciones efectivas. Genially                             | 100                 |
| Impartir videoclases – Collaborate avanzado                    | 121                 |
| Impartir videoclases – Teams avanzado                          | 88                  |
| Actividades asíncronas individuales                            | 93                  |
| Actividades asíncronas grupales                                | 102                 |
| Evaluación y seguimiento de los alumnos en Moodle              | 233                 |

Fuente: elaboración propia.

La encuesta internacional de la *International Association of Universities* aporta datos interesantes a nivel mundial sobre el impacto de la pandemia en la educación superior. La encuesta fue aplicada desde el 25 de marzo hasta el 17 de abril de 2020 a un total de 576 personas (personal y estudiantes) de 424 universidades y otras instituciones de educación superior basadas en 111 países y territorios. Marinoni et al. (2020) han hecho un informe sobre los resultados donde concluyen que casi todas las instituciones universitarias indican que la COVID-19 ha afectado a la enseñanza y al aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial, este cambio ha planteado enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias en la Educación Superior. También consideran que representa una oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mixtos y combinar aprendizajes síncronos y asíncronos.

Hay autores como García-Peñalvo y Corell (2020) y Grande de Prado et al. (2021) que establecen una relación entre los modelos docentes que promulgaba la Declaración de Bolonia y los nuevos modelos surgidos con la aparición de la pandemia, sobre todo por la necesidad de explicitar más todo lo que hacemos en las asignaturas y por un seguimiento más continuo del alumno a través de sistemas de evaluación.

El EEES y la aparición de la COVID-19 han supuesto una crisis en la Educación Superior, entendiendo la crisis, como lo hace la Real Academia de la Lengua Española, como un cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados. La Educación Superior ha tenido que pararse y establecer cambios en sus estructuras, a raíz, tanto del proceso de convergencia europea, como de la aparición de la pandemia, y estos cambios han afectado a la docencia y al aprendizaje.

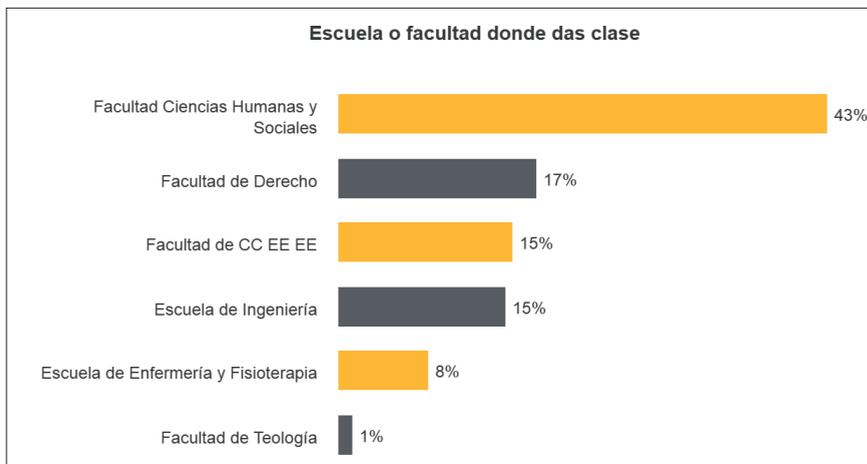
La RAE en su séptima acepción de crisis, aunque ya está en desuso, habla de examen y juicio que se hace de algo después de haberlo examinado cuidadosamente. En esta línea, con este artículo analizamos la percepción del profesorado de la Universidad P. Comillas sobre la incidencia de estos dos acontecimientos en la calidad de su docencia y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, proponiendo un momento para pararnos y reflexionar sobre cómo hemos vivido el proceso de convergencia y cómo nos ha impactado como docentes, así como, si analizamos el 2020 y lo que llevamos de 2021, cómo estamos viviendo profesionalmente la pandemia, qué estamos ganando y qué pérdidas tenemos que asumir como profesores.

### 3. MÉTODO Y RESULTADOS

Para analizar la incidencia percibida del profesorado de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid en su docencia de dos acontecimientos como son la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior y la pandemia de la COVID-19, inicialmente, se realizó un grupo de discusión con 12 profesores de diferentes titulaciones de la universidad y de diferentes facultades y escuelas. Una vez analizada la información que aportaron en el grupo de discusión, se categorizaron las respuestas y se procedió a elaborar un cuestionario para los profesores de la Universidad Pontificia Comillas en el que se preguntaba por la percepción que tenían sobre la incidencia del Espacio Europeo de Educación Superior y de la Pandemia de la COVID-19 en la docencia y en el aprendizaje de los estudiantes. Este cuestionario fue validado por un grupo de 12 expertos, profesores de la Universidad, y se aplicó durante los meses de enero y febrero de 2021.

La muestra respondiente está compuesta por 149 profesores de los cuales 65 pertenecen a la facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 22 a la escuela de Ingeniería, 23 a la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 12 a la escuela de Enfermería y Fisioterapia, 25 a la facultad de Derecho y 2 a la facultad de Teología.

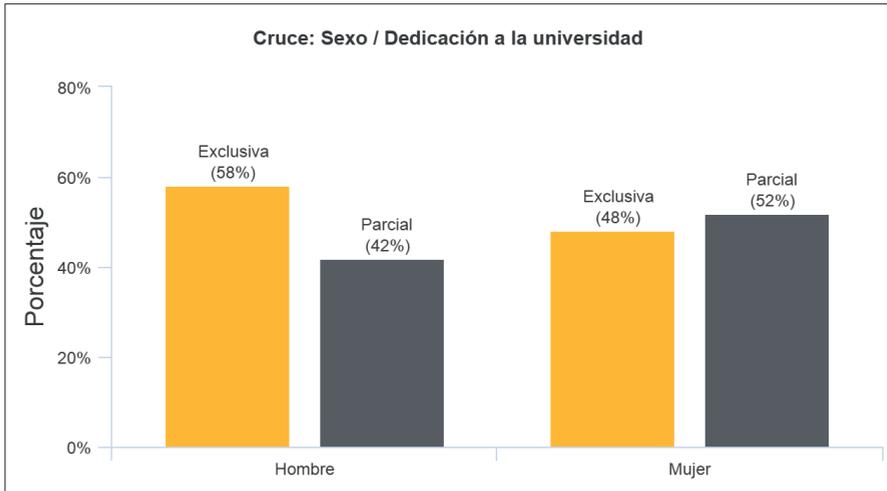
ILUSTRACIÓN 1. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR ESCUELAS Y FACULTADES



Fuente: elaboración propia.

De estos profesores 80 empezaron a impartir docencia tras haberse ya implantado el proceso de convergencia europea y 69 antes de su implantación, además, 77 tienen una dedicación exclusiva y 72 tienen dedicación parcial a la universidad. Son hombres 70 profesores y 79 son mujeres.

ILUSTRACIÓN 2. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXO Y DEDICACIÓN

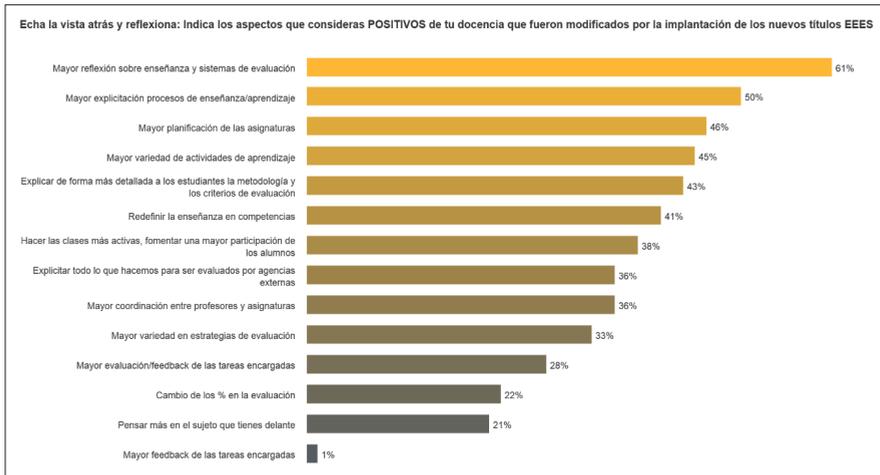


Fuente: elaboración propia.

Cuando se les pregunta a los 69 profesores que impartieron clase durante el proceso de convergencia por los aspectos que consideran en su docencia que fueron modificados positivamente por la implantación de los nuevos títulos EEES, destaca que un 61 % dicen que los nuevos títulos les llevaron a una mayor reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, un 50 % a una mayor explicitación de los procesos de enseñanza aprendizaje, un 46 % que les llevó a una mayor planificación de las asignaturas, 45 % que tuvieron que diseñar una mayor variedad de actividades de aprendizaje, un 43 % tuvieron que explicar de forma más detallada a los estudiantes la metodología, así como un 41 % apuntan que tuvieron que redefinir la enseñanza en términos de competencias, 38 % han hecho las clases más activas con una mayor participación de los alumnos, 36 % dice que se ha tenido que explicitar todo lo que se hace para ser evaluados por las agencias externas, 36 % que ha habido una mayor coordinación entre los profesores y las asignaturas, 33 % tuvieron que explicitar más los sistemas de evaluación, 28 % que se da más *feedback*

a los estudiantes sobre las evaluaciones que les realizan, el 22 % dicen que han cambiado los porcentajes de evaluación y eso para ellos ha sido positivo y otro 21 % que han tenido que pensar más en el sujeto que aprende.

### ILUSTRACIÓN 3. PORCENTAJE DE ASPECTOS POSITIVOS DEL EEES EN LA DOCENCIA

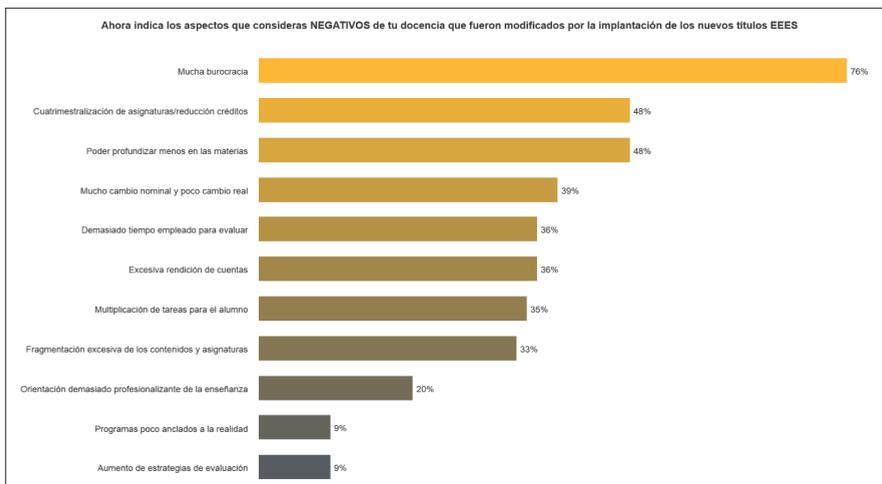


Fuente: elaboración propia.

En general, consideran que se ha ido hacia un enfoque más práctico y menos magistral y que se ha puesto más el acento en el alumno que en el profesor. Además, sugieren que el trabajo del alumno es más continuo durante el curso a raíz de los cambios acaecidos por el EEES.

Cuando se les pregunta a estos mismos profesores por los aspectos de su docencia que consideran que fueron modificados negativamente por la implantación de los nuevos títulos EEES indican, en su mayoría, un 76 %, que se ha generado mucha burocracia, 48 % que se ha pasado a una mayor cuatrimestralización de las asignaturas y lo consideran negativo, 48 % que les ha llevado a poder profundizar menos en las materias, otro 39 % consideran que ha habido un cambio nominal y no un cambio real, un 36 % habla de una excesiva rendición de cuentas, un 36 % indica que se dedica demasiado tiempo para evaluar, un 35 % sugieren que ha habido una multiplicación de tareas para el alumno, un 33 % una fragmentación excesiva de los contenidos y asignaturas, un 20 % una orientación demasiado profesionalizante de los estudios y un 9 % arguyen programas poco anclados a la realidad, un 9 % indican un aumento en las tareas de evaluación y lo ven como un aspecto negativo.

## ILUSTRACIÓN 4. PORCENTAJE DE ASPECTOS NEGATIVOS DEL EEES EN LA DOCENCIA



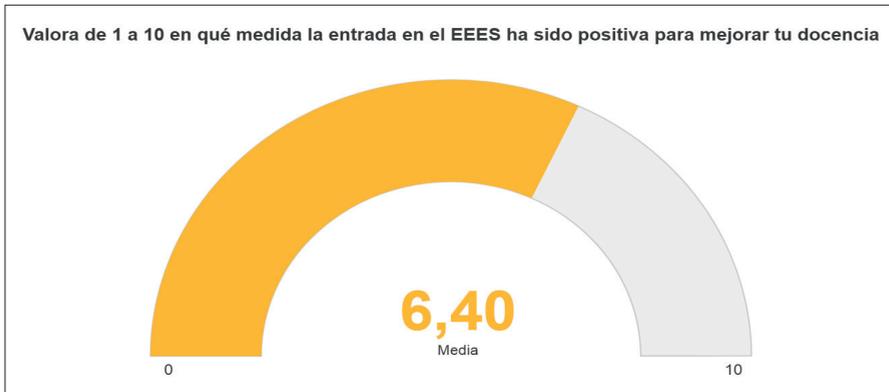
Fuente: elaboración propia.

En general, los profesores opinan que las evaluaciones y acreditaciones externas han materializado mucho la docencia hacia acciones que reporten índices positivos de calidad, y de manera más formal que real. Hablan de menos profundización de los aprendizajes por la fragmentación excesiva del conocimiento y una reducción de la magistralidad que no implica más trabajo autónomo del alumno.

La valoración media que hacen los 70 profesores que vivieron el proceso de convergencia en una escala de 1 a 10 sobre si la entrada en el EEES ha sido positiva para mejorar su docencia ha sido de 6.40, con una desviación típica de 2,14, por tanto, hay una percepción más bien positiva de la incidencia del proceso de convergencia en la docencia universitaria. Si analizamos por centros, encontramos diferencias en estas valoraciones, llegando en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales a una valoración media de 7,7. Estas diferencias las analizaremos más detalladamente más adelante.

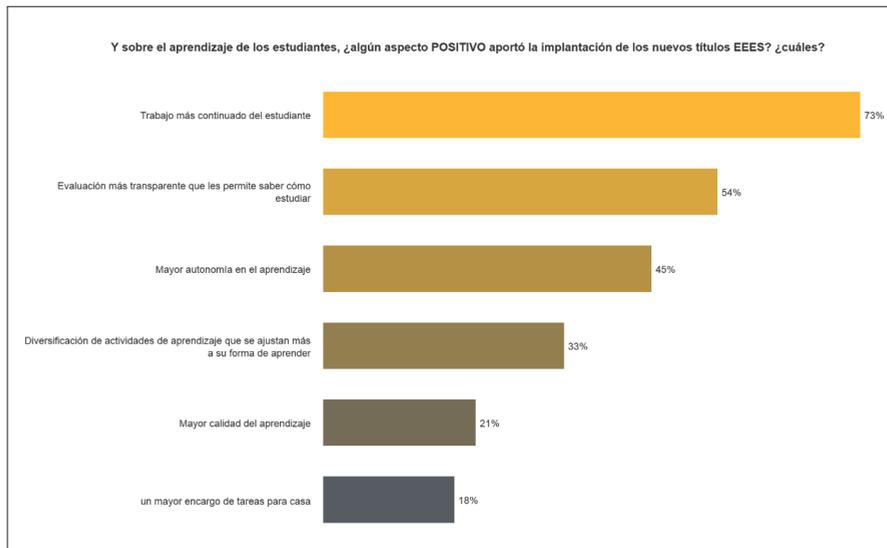
Cuando se les pregunta si ven aspectos positivos en la incidencia del EEES con respecto al aprendizaje de los estudiantes, un 73 % considera que ha habido un trabajo más continuado del estudiante, un 54 % una evaluación más transparente que les permite saber mejor cómo estudiar, un 45 % una mayor autonomía en el aprendizaje, un 33 % creen que la variedad de actividades hace que la materia se ajuste más a su forma de aprender y un 21 % considera que ha mejorado la calidad del aprendizaje, solo un 18 % considera que hay un mayor encargo de tareas para casa y lo valora como positivo.

## ILUSTRACIÓN 5. VALORACIÓN MEDIA DEL IMPACTO DEL EEES EN LA DOCENCIA



Fuente: elaboración propia.

## ILUSTRACIÓN 6. PORCENTAJE DE ASPECTOS POSITIVOS DEL EEES EN EL APRENDIZAJE

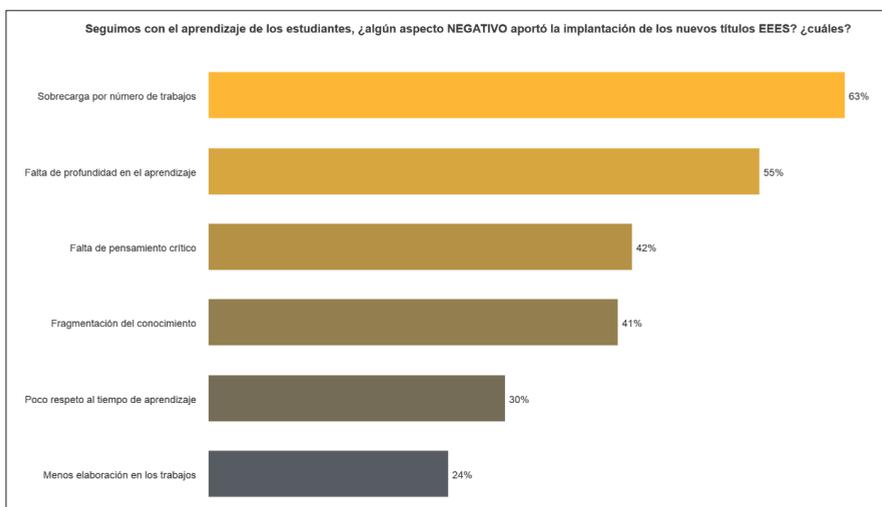


Fuente: elaboración propia.

En definitiva, se percibe un aprendizaje más organizado y una mayor autonomía del proceso por la mayor estructuración de las asignaturas. Algunos piensan que se enfoca la docencia más al aprendizaje y, consecuentemente, que el alumno aprende mejor.

Los aspectos que consideran que afectaron negativamente en el aprendizaje de los estudiantes son: un 63 % ven una sobrecarga en el alumno por el número de trabajos, un 55 % falta de profundidad en el aprendizaje, un 42 % una falta de pensamiento crítico y un 41 % fragmentación del conocimiento, un 30 % poco respeto al tiempo de aprendizaje y un 24 % menos elaboración de los trabajos.

#### ILUSTRACIÓN 7. PORCENTAJE DE ASPECTOS NEGATIVOS DEL EEES EN EL APRENDIZAJE



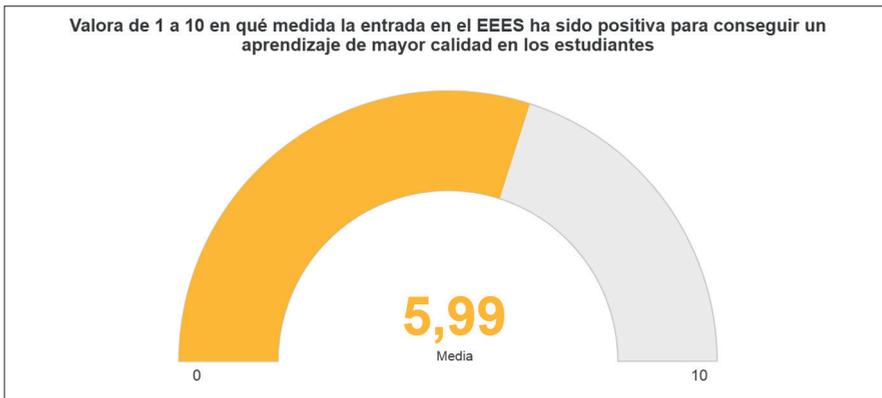
Fuente: elaboración propia.

En general se percibe a los alumnos muy movidos por el resultado final, con menor autonomía en el aprendizaje por la cantidad de peticiones de trabajos en las asignaturas. Además, existe entre algunos docentes la percepción de una menor capacidad para la memorización, que consideran necesaria para el aprendizaje. Otros consideran que la reducción de las clases magistrales, sobre todo en los primeros cursos, no beneficia a los estudiantes.

Cuando se les pide que valoren en una escala de 1 a 10 en qué medida la entrada en el EEES ha sido positiva para conseguir un aprendizaje de mayor calidad en los estudiantes, la media obtenida es de 5,99 con una desviación

típica de 2,32. Por tanto, es una valoración más bien positiva de la incidencia de este proceso en el aprendizaje del estudiante. Además, como veremos más adelante, esta valoración también es diferente según los centros, todos los profesores de los diferentes centros, excepto los de Derecho, tienen una puntuación media superior a 6,2, en Ciencias Económicas y Empresariales obtienen una media de 6,93.

ILUSTRACIÓN 8. VALORACIÓN MEDIA DEL IMPACTO DEL EEES EN EL APRENDIZAJE

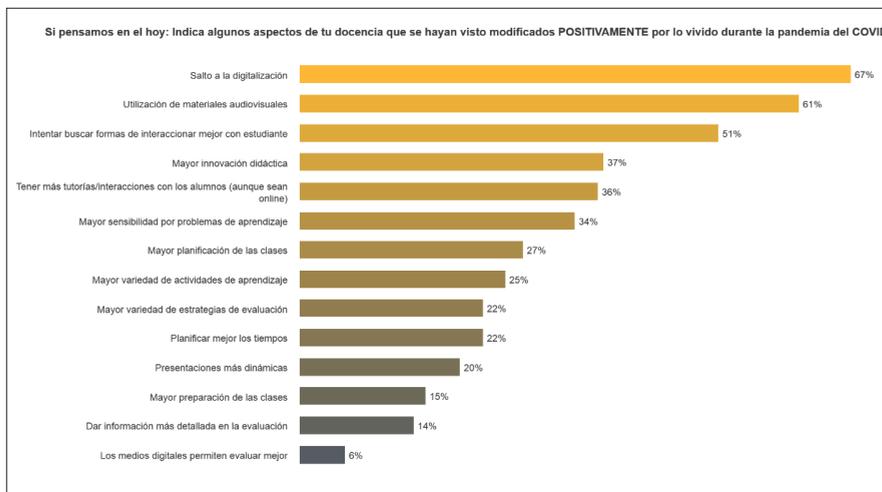


Fuente: elaboración propia.

Cuando les preguntamos a los 149 profesores, tanto los que impartieron clase durante el proceso de convergencia como a los más nóveles, sobre algunos aspectos de su docencia que se hayan visto modificados positivamente por lo vivido durante la pandemia del COVID indican los siguientes:

Un 67 % sugieren el salto a la digitalización y 61 % hablan de una mayor utilización de materiales audiovisuales, 51 % han tenido que intentar buscar formas de interaccionar mejor con el estudiante, un 37 % dicen haber desarrollado más innovación didáctica, un 36 % indican que tienen más tutorías/interacciones con los alumnos (aunque sean online), y un 34 % mayor sensibilidad por problemas de aprendizaje. Un 25 % han utilizado mayor variedad de actividades de aprendizaje y un 22 % de evaluación, 27 % han desarrollado una mayor planificación de las clases, 22 % han tenido que planificar mejor los tiempos, 20 % han hecho sus presentaciones más dinámicas, 15 % han hecho una mayor preparación de las clases y un 14 % han dado información más detallada a los alumnos, es curioso que solo un 6 % indican que los medios digitales permiten evaluar mejor a los estudiantes.

ILUSTRACIÓN 9. PORCENTAJE DE ASPECTOS POSITIVOS  
DE LA COVID-19 EN LA DOCENCIA



Fuente: elaboración propia.

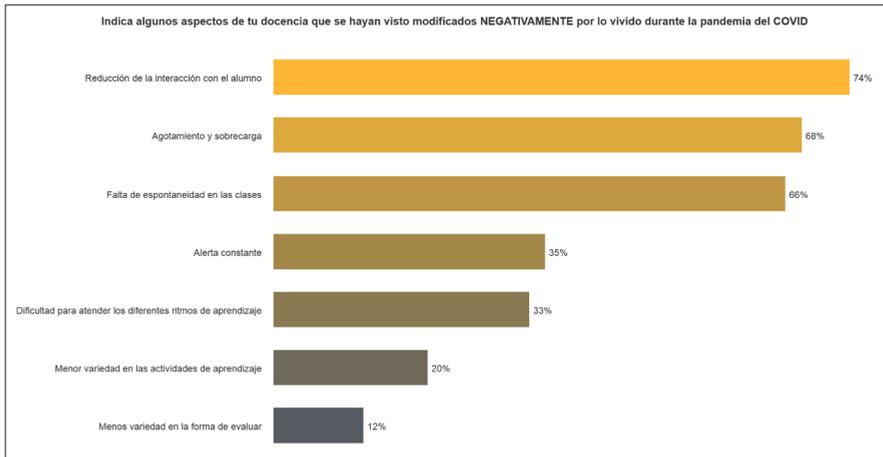
Los profesores indican que estos formatos permiten que alumnos que no pueden venir a clase por enfermedad, puedan seguir el ritmo al poder presenciar las clases en remoto, así como, si surgen otros imprevistos, la clase puede seguir impartándose gracias a las infraestructuras online creadas. Algunos de ellos valoran la facilidad de acceso a las tutorías online, frente a las presenciales.

Y en cuanto a los aspectos de su docencia que se hayan visto modificados negativamente por lo vivido durante la pandemia del COVID los profesores sugieren lo siguiente: un 74 % indican una reducción de la interacción con el alumno, un 68 % sugieren cierto agotamiento y sobrecarga, 66 % hablan de falta de espontaneidad en las clases, 35 % dicen que se ha vivido una alerta constante, 33 % una dificultad para atender los diferentes ritmos de aprendizaje, 20 % menos variedad en las actividades que pueden realizarse y solo un 12 % una menor variedad en las formas de evaluación.

En general opinan que se pierde conocimiento por parte del profesor con respecto a los alumnos y al grupo, la relación online es mucho más fría y distante y, además, los alumnos no conectan la cámara y eso les hace invisibles. También hay mayor dificultad para hacer tareas participativas y en pequeños grupos y eso dificulta las interacciones en el aula. El profesor echa en falta la retroalimentación que recibe por parte de los alumnos cuando la

clase es presencial. En definitiva, no se puede atender igual a los estudiantes que están en remoto y ellos no aprovechan la clase de la misma manera que si asistieran presencialmente. Asimismo, la evaluación online es considerada menos eficaz que la presencial ya que pierde objetividad.

ILUSTRACIÓN 10. PORCENTAJE DE ASPECTOS NEGATIVOS DE LA COVID-19 EN LA DOCENCIA



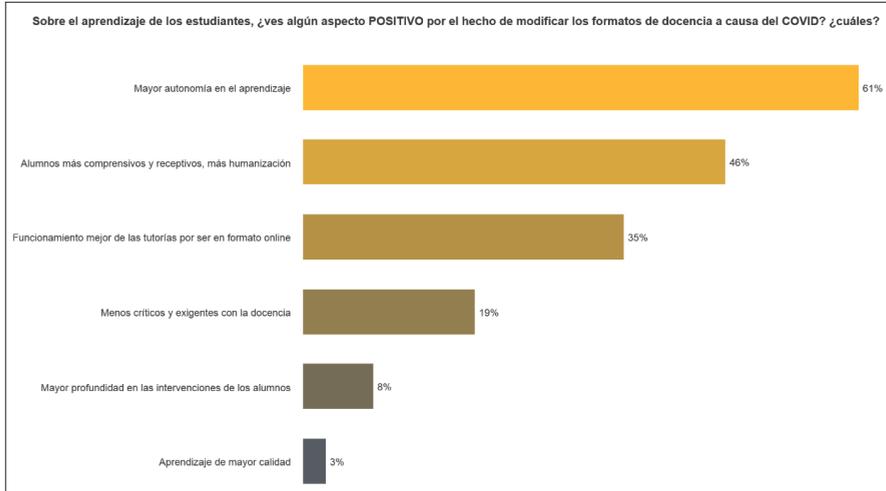
Fuente: elaboración propia.

Cuando les pedimos a los docentes que valoren de 1 a 10 en qué medida la incidencia del COVID en la docencia universitaria ha sido positiva para mejorar su forma de dar clase, la media obtenida es de 5,21 y la desviación típica de 2,23. Las puntuaciones medias oscilan desde 4,76 en la facultad de Derecho a 6,43 en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, en esta última vemos una valoración positiva del impacto de los nuevos formatos en la docencia.

Sobre el aprendizaje de los estudiantes, los profesores ven como aspectos positivos los siguientes:

Un 61 % de los profesores perciben una mayor autonomía en el aprendizaje, 46 % ven a los alumnos más comprensivos y receptivos, 35 % sugieren un mejor funcionamiento de las tutorías por el hecho de ser en formato online y 19 % consideran que los estudiantes son menos exigentes y más comprensivos con la docencia. Solo un 8 % habla de una mayor profundidad en las intervenciones y un 3 % de un aprendizaje de mayor calidad.

ILUSTRACIÓN 11 PORCENTAJE DE ASPECTOS POSITIVOS  
DE LA COVID-19 EN EL APRENDIZAJE



Fuente: elaboración propia.

En general, los profesores perciben una mayor humanización del alumno, que es más comprensivo con el docente y que valora la eficaz respuesta que ha tenido ante la pandemia.

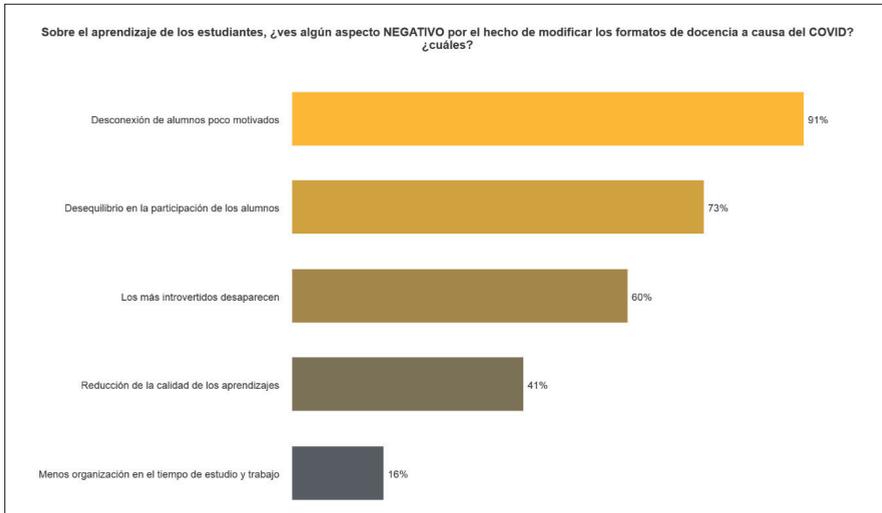
Como aspectos negativos en el aprendizaje por el hecho de modificar los formatos de docencia a causa del COVID destacan:

El 91 % perciben una desconexión de los alumnos poco motivados, un 73 % un desequilibrio en la participación de los estudiantes, un 60 % indican que los más introvertidos desaparecen, un 41 % observan una reducción de la calidad de los aprendizajes y 16 % una menor organización del tiempo de estudio y trabajo.

Además, creen que hay una disminución de la concentración de los alumnos en remoto, indicando que algunos se vuelven más dependientes. Algunos profesores también sugieren que hay una menor profundización en los aprendizajes.

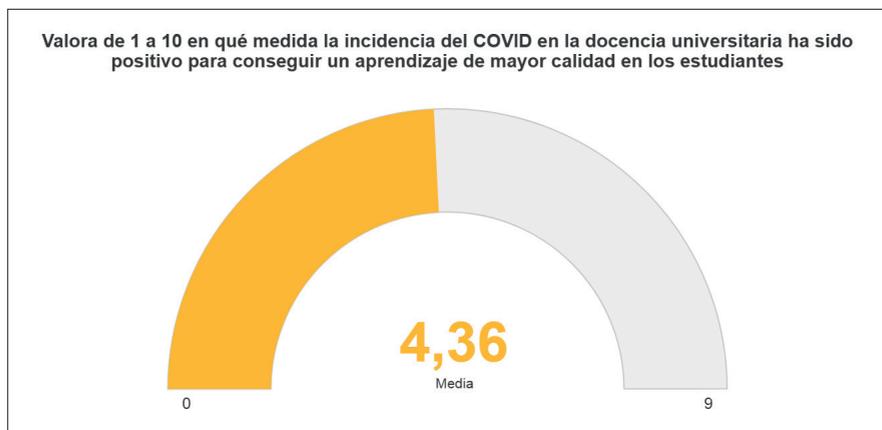
Cuando les pedimos que valoren de 1 a 10 en qué medida la incidencia del COVID en la docencia universitaria ha sido positiva para conseguir un aprendizaje de mayor calidad en los estudiantes obtenemos una media de 4,36 y una desviación típica de 2,12. Esto refleja una percepción más bien negativa de la repercusión de los nuevos formatos en el aprendizaje de los estudiantes. La valoración de este impacto en los diferentes centros oscila entre 3,77 en Derecho y 5,61 en Ciencias Económicas y Empresariales.

ILUSTRACIÓN 12. PORCENTAJE DE ASPECTOS NEGATIVOS  
DE LA COVID-19 EN EL APRENDIZAJE



Fuente: elaboración propia.

ILUSTRACIÓN 13. VALORACIÓN MEDIA DEL IMPACTO  
DEL COVID EN LA DOCENCIA



Fuente: elaboración propia.

Si analizamos las percepciones de los profesores sobre la incidencia en la docencia y en el aprendizaje del EEES y de la COVID-19 en función del sexo, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas ( $p>0,05$ ) y los tamaños del efecto muestran como irrelevantes las pequeñas diferencias que surgen ( $d<.20$ ).

TABLA 2. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

| Escala de 1 a 10                               | Sexo   | N  | Media | Desviación | t   | P    | d   |
|--|--------|----|-------|------------|-----|------|-----|
| EEES ha sido positiva para mejorar tu docencia | Hombre | 37 | 6,22  | 2,213      | .71 | .479 | .16 |
|  | Mujer  | 43 | 6,56  | 2,085      |     |      |     |
| EEES ha sido positiva para aprendizaje         | Hombre | 37 | 5,92  | 2,488      | .24 | .808 | .06 |
|  | Mujer  | 44 | 6,05  | 2,188      |     |      |     |
| COVID en la docencia                           | Hombre | 69 | 5,04  | 2,367      | .85 | .396 | .14 |
|  | Mujer  | 78 | 5,36  | 2,126      |     |      |     |
| COVID ha sido positivo para aprendizaje        | Hombre | 69 | 4,46  | 2,125      | .52 | .607 | .08 |
|  | Mujer  | 78 | 4,28  | 2,144      |     |      |     |

Fuente: elaboración propia.

Si las diferencias que analizamos son en función de si los profesores tienen una dedicación parcial o exclusiva, solo aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) en la valoración de la calidad del aprendizaje con la COVID-19, siendo los que tienen dedicación exclusiva los que tienen una percepción más positiva, (menor a 5 en cualquier caso, en una escala de 1 a 10, media=4,74, frente a media=3,96), la magnitud de esta diferencia podemos valorarla como levemente moderada ( $d=0,37$ ).

TABLA 3. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA DEDICACIÓN

| Escala de 1 a 10                               | dedicación | N  | Media | Desviación | t    | p    | d   |
|--|------------|----|-------|------------|------|------|-----|
| EEES ha sido positiva para mejorar tu docencia | Parcial    | 30 | 6,17  | 1,913      | .75  | .453 | .17 |
|  | Exclusiva  | 50 | 6,54  | 2,270      |      |      |     |
| EEES ha sido positiva para aprendizaje         | Parcial    | 30 | 5,73  | 2,033      | .76  | .452 | .18 |
|  | Exclusiva  | 51 | 6,14  | 2,474      |      |      |     |
| COVID en la docencia                           | Parcial    | 71 | 4,85  | 2,082      | 1.92 | .057 | .31 |
|  | Exclusiva  | 78 | 5,54  | 2,311      |      |      |     |
| COVID ha sido positivo para aprendizaje *      | Parcial    | 72 | 3,96  | 2,139      | 2.28 | .024 | .37 |
|  | Exclusiva  | 77 | 4,74  | 2,042      |      |      |     |

Fuente: elaboración propia.

Si analizamos las diferencias en función de la facultad o escuela, a través de ANOVA, las F son todas estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ), pero al hacer los contrastes posteriores a través de *Tukey*, solo encontramos diferencias estadísticamente significativas entre dos facultades, la de Ciencias Económicas y Empresariales y la de Derecho, en la valoración de la incidencia del EEES en la docencia, siendo los primeros los que tienen una media mayor CCEEEE=7,71 frente a la facultad de Derecho=5,43. En la valoración de la incidencia de la COVID en el aprendizaje ocurre lo mismo, Derecho obtiene las puntuaciones más bajas, Derecho=3,77 frente a CCEEEE=5,61 que obtiene las puntuaciones más altas, en una escala de 1 a 10. En general, son los profesores de la Facultad de Derecho, que han contestado al cuestionario, los que puntúan de forma más baja en las cuatro valoraciones.

TABLA 4. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE FACULTADES Y ESCUELAS

|  |                           | N   | Media | Desviación | F    | p    |                                  |
|--|---------------------------|-----|-------|------------|------|------|----------------------------------|
| EEES ha sido positiva para mejorar tu docencia** | CHS                       | 27  | 6,44  | 2,025      | 2.75 | .034 | CCEEEE<br>><br>Derecho           |
|  | ICAI                      | 11  | 6,45  | 2,339      |      |      |                                  |
|  | Derecho                   | 21  | 5,43  | 2,249      |      |      |                                  |
|  | CC EE EE                  | 14  | 7,71  | 1,773      |      |      |                                  |
|  | Enfermería y Fisioterapia | 5   | 7,00  | ,000       |      |      |                                  |
|  | Total                     | 78  | 6,44  | 2,130      |      |      |                                  |
| EEES ha sido positiva para aprendizaje           | CHS                       | 27  | 6,37  | 2,420      | 2.68 | .038 | CCEEEE<br>><br>Derecho           |
|  | ICAI                      | 11  | 6,27  | 2,370      |      |      |                                  |
|  | Derecho                   | 21  | 4,71  | 1,927      |      |      |                                  |
|  | CC EE EE                  | 15  | 6,93  | 2,374      |      |      |                                  |
|  | Enfermería y Fisioterapia | 5   | 6,40  | 1,140      |      |      |                                  |
|  | Total                     | 79  | 6,03  | 2,320      |      |      |                                  |
| COVID en la docencia                             | CHS                       | 64  | 4,84  | 2,276      | 3.23 | .014 | CCEEEE<br>><br>Derecho<br>y CIHS |
|  | ICAI                      | 22  | 5,32  | 2,398      |      |      |                                  |
|  | Derecho                   | 25  | 4,76  | 2,047      |      |      |                                  |
|  | CC EE EE                  | 23  | 6,43  | 1,779      |      |      |                                  |
|  | Enfermería y Fisioterapia | 12  | 6,17  | 1,586      |      |      |                                  |
|  | Total                     | 146 | 5,26  | 2,204      |      |      |                                  |

|   |                           | N   | Media | Desviación | F    | p    |                                  |
|---|---------------------------|-----|-------|------------|------|------|----------------------------------|
| COVID ha sido positivo para aprendizaje** | CHS                       | 64  | 4,14  | 2,174      | 2,93 | .023 | CCEEEE<br>><br>Derecho<br>y CIHS |
|   | ICAI                      | 22  | 4,50  | 2,177      |      |      |                                  |
|   | Derecho                   | 26  | 3,77  | 2,084      |      |      |                                  |
|   | CC EE EE                  | 23  | 5,61  | 1,340      |      |      |                                  |
|   | Enfermería y Fisioterapia | 11  | 4,73  | 2,284      |      |      |                                  |
|   | Total                     | 146 | 4,40  | 2,113      |      |      |                                  |

Fuente: elaboración propia.

Si comparamos las percepciones de la incidencia en la docencia y en el aprendizaje a raíz de la COVID-19 en función de si impartían clase antes del proceso de convergencia o no, no observamos ninguna diferencia estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ) y las diferencias son además inapreciables entre las medias.

TABLA 5. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE SI IMPARTÍAN CLASE ANTES DE LA ENTRADA EN EL EEES

|   | ¿Empezaste a dar clase después del 2009-2010? | N  | Media | Desviación | t    | p    |
|---|---|----|-------|------------|------|------|
| COVID en la docencia                    | Sí  | 78 | 5,27  | 2,243      | .009 | .993 |
|   | No  | 66 | 5,27  | 2,202      |      |      |
| COVID ha sido positivo para aprendizaje | Sí  | 77 | 4,42  | 2,185      | .077 | .939 |
|   | No  | 67 | 4,39  | 2,074      |      |      |

Fuente: elaboración propia.

Para poder contar con la valoración de los alumnos sobre los nuevos formatos de docencia, se preguntó a una muestra de 1363 estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas, en noviembre del 2020, sobre la modalidad que estaban cursando de las tres posibles que hay en esta Universidad: presencial, bimodal (unos días están presencialmente y otros días en remoto siguiendo la clase por Collaborate), totalmente *online*. Observamos que solo un 2 % reciben la docencia solo online (son los que han tenido que estar confinados en sus lugares de residencia), un 30 % de forma presencial (son

alumnos que pertenecen a grupos pequeños y pueden estar todos juntos en las aulas) y un 68 % de forma bimodal (es el formato más extendido en la universidad por la necesidad de guardar la distancia de seguridad). Cuando les preguntamos por la modalidad preferida, vemos que un 72 % prefieren la presencial, un 22 % la bimodal y solo un 6 % la online. El formato valorado de forma más positiva es el presencial comparado con los otros dos, bimodal y online, cuando se les pregunta que valoren su grado de satisfacción con el formato, en una escala de 1 a 10, obtienen una media de 8,76, frente a 6,72 del formato bimodal y 6,63 del formato online. En cuanto a la calidad del aprendizaje adquirido, lo presencial obtiene una media de 9,02, frente a 6,06 del formato bimodal y 6,34 del formato online. En cuanto a la valoración de la interacción con los profesores, obtienen una media de 8,84 lo presencial, frente a 6,48 del formato bimodal y 6,22 del formato online. Sobre la eficacia de cómo organizan su trabajo y estudio, obtienen una media de 8,08 en lo presencial, frente a 6,14 del formato bimodal y 6,53 del formato online. Por tanto, los estudiantes valoran mucho más la asistencia presencial a las aulas que los formatos híbridos y online, a pesar de que tienen que desplazarse a los centros educativos.

#### 4. CONCLUSIONES

La docencia universitaria en los últimos 20 años ha sufrido cambios que no han partido directamente de las inquietudes propias del profesorado. Unos cambios se han producido a nivel estructural por la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, y otros a nivel de formato de los procesos de docencia, a raíz de la aparición de la pandemia en marzo del 2020. Esto ha llevado a los docentes a tener que adaptarse y modificar lo que venían haciendo durante años, para ajustar su práctica profesional a los nuevos escenarios.

Es importante después de las crisis analizar cómo se han superado los obstáculos surgidos e identificar las mejoras que éstas han traído. En este caso, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto que los docentes tengan que modificar muchos aspectos de su docencia, algunos son bien valorados como la necesidad de explicitar más los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a una mayor reflexión sobre lo que se hace y sobre los efectos que tienen en el estudiante, además del uso de una mayor variedad de metodologías de aprendizaje y de evaluación. La necesidad de introducir una evaluación continua en la universidad se ha hecho más necesaria, así

como, coordinarse en mayor medida con otros profesores del mismo curso y de la titulación para dirigirse hacia los perfiles profesionales marcados en los planes de estudio. Sin embargo, hay aspectos valorados negativamente por el profesorado, hay una gran mayoría que consideran que el EEES ha traído consigo una excesiva burocracia y rendición de cuentas que sugieren cambios más nominales que reales. Una gran pérdida para ellos ha sido poder profundizar menos en las asignaturas, por una parte, por la cuatrimestralización de las asignaturas, cuando antes eran anuales, así como por la fragmentación de los contenidos por el aumento del número de tareas encomendadas al alumno, que impiden poder profundizar más en determinados temas y cuestiones.

La aparición de la COVID-19 en España, y en todo el mundo, ha supuesto un cambio de formatos en la docencia universitaria. La necesidad de confinar a la población ha llevado a las universidades a crear espacios *online* (en los formatos híbridos o totalmente *online*) donde desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Muchas universidades ya contaban con recursos digitales adecuados para estos formatos, sin embargo, existía una brecha entre lo que se pedía al profesorado y las competencias digitales con las que contaban. A pesar de las dificultades, los profesores valoran positivamente el salto a digitalización que han tenido que dar que les ha llevado a crear materiales audiovisuales y digitales en un pequeño periodo de tiempo. El seguimiento de la formación diseñada al efecto ha sido crucial para las universidades y en 6 meses los profesores han adquirido competencias digitales que no hubieran adquirido a no ser por la imperante necesidad de adaptarse a la excepcional situación que se vivía. La necesidad de interactuar con los estudiantes ha llevado a la proliferación de tutorías en formato *on-line*. Este formato de tutoría parece que permanecerá en algún grado por la facilidad con la que el profesor puede mantener una charla breve con el alumno que favorece una interacción más rápida y frecuente con los estudiantes. La pandemia, además, ha favorecido relaciones más humanas entre el profesor y el alumno al crear un ambiente de mayor comprensión y atención a los problemas que suponía la adaptación a nuevos modelos en tiempos *record*. Sin embargo, esta situación ha destapado la gran necesidad que tienen los profesores de poder interactuar con el alumno o con los grupos de alumnos de forma presencial. La presencialidad es el formato mejor valorado por profesores y alumnos y se han dado cuenta de sus beneficios para el aprendizaje. La digitalización de las clases conlleva una gran sobrecarga y saturación para el estudiante que tiene que seguir las clases por una pantalla entre 6 y 8 horas al día, esto les lleva a la desconexión. El profesor siente que se pierde espontaneidad en la docencia y se reduce la interacción con el alumno. Además, hay mayor

dificultad para adaptar las metodologías a los diferentes ritmos de aprendizaje y hay alumnos que desaparecen de las clases con los nuevos formatos.

Está claro que hay aspectos de los nuevos formatos que han llegado para quedarse, las nuevas generaciones de alumnos requieren una gestión de los contenidos diferente y una mayor mezcla entre lo presencial y lo digital. Aunque se considera necesaria la presencialidad en las asignaturas, tanto por el profesorado, como por los alumnos, ésta deja de ser tan prioritaria, los tiempos y modelos deben facilitar el acceso a contenidos y experiencias más allá de los horarios y los espacios físicos, dando también relevancia a las interacciones y contenidos digitales, que facilitan el poder realizar otro tipo de actividades, más allá de las clases, que permitiría a los alumnos tener una percepción de mayor vida y experiencia universitaria cuando estén en la Universidad, tener tiempo para hacer otras cosas y poder cursar determinados contenidos de las asignaturas de forma *online*.

Para lograr que nuevos modelos híbridos funcionen, las universidades deben contar con un liderazgo institucional en el campo de la digitalización que apueste realmente por su transformación digital, con medios económicos y personales. La Universidad debe pensar como organización hacia qué modelo de Universidad quiere orientarse y cómo queremos evolucionar en esta sociedad que va cambiando. De esta forma, el cambio de cultura docente que se ha iniciado con estos nuevos formatos y el énfasis en un liderazgo para la transformación digital, son retos fundamentales para evolucionar. Pero definir este modelo no es fácil, requiere una combinación entre atención virtual y atención personalizada y la colaboración, la interdisciplinariedad y la cocreación son conceptos a tener en cuenta. Por ello, debemos avanzar en nuevos modelos sin miedo a equivocarnos.

## REFERENCIAS

- Agudo, C. y Gonzalo, I. (2006). Coordinación Docente: dónde estamos y adónde queremos llegar. *Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 63-82.
- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 8(23), 199-213.
- Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities*. SRHE/Open University Press.

- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf)
- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), 69-91.
- De Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso*, 36, 13-35.
- Dias, M. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. 1(2), 3-19. Recuperado de: <https://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/18>
- Elton, L. R. B. y Laurillard, D. M. (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*, 4, 87-102.
- Fardoun, González-González, Collazos y Yousef (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*. 21. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Florido de la Nuez, C., Jiménez, J. L. y Santana, I. (2011). Obstáculos en el camino hacia Bolonia. Efectos de la implantación del EEES sobre los resultados académicos. *Revista de Educación*. 354, 629-656. Recuperado de: [http://www.revistae-educacion.educacion.es/re354/re354\\_25.pdf](http://www.revistae-educacion.educacion.es/re354/re354_25.pdf)
- Galán, A., Amilburu, M. G., y Muñoz, I. (2012). Els efectes de la implantació de l'EEES en l'avaluació de la competència docent a Espanya. *Revista catalana de dret públic*, 44, 349-370.
- García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- Grande de Prado et al. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la CoVid-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- Greenberg, D. S. (2007). *Science for sale. The perils, rewards and delusions of campus capitalism*. University of Chicago Press.
- Guanci, G. (2010). Best Practices for Webinars. *Creative nursing*, 16(3), 119-121. doi:10.1891/1078-4535.16.3.119.
- Llorens-Largo, F. (2020a). Docencia de emergencia: cómo cambiar el motor en pleno vuelo. Recuperado de: <https://bit.ly/3cphVEV>
- Llorens-Largo, F. (2020b). Transformación digital versus digitalización. (<https://bit.ly/2tmyfMr>).
- Llorens-Largo, F. y Fernández, A. (2020). Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital. (<https://bit.ly/2Rm917X>)
- Maassen y Stensaker (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*. 61. DOI: 10.1007/s10734-010-9360-4
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19. *Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. Recuperado de: [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Matarranz, M. (2020) El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad *Revista Española de Educación Comparada*. 37. 153-173. ISSN 2174-5382

- Morales Vallejo, P. (2018). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Universidad Rafael Landívar.
- Morales Vallejo, P. (2010). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Universidad Rafael Landívar.
- Morales Vallejo, P. (2008). Aprender a trabajar en equipo evaluando el proceso. En Prieto Navarro, L. (coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*, 133-149. Octaedro.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 11-38.
- Muñoz San Roque, I. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio deseable para la universidad?* Universidad Comillas.
- Muñoz, I. (2006). El perfil del profesor en el EEES. *Revista Miscelánea Comillas*, 64(124), 39-62.
- Olsen, J. P. (2007). *The institutional dynamics of the European University*. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration*. 25-54. Dordrecht: Springer.
- Pérez, M., Quijano, R. y Ocaña, T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 235-254.
- Prieto Navarro, L. (coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro.
- Ramirez, F. y Tiplic, D. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. *Higher Education*, 67(4), 439-455.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*, Londres, Routledge.
- Rué, J. (2009). El cambio en la Universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 295-317.
- Rué, J. (2011). ¿Hacia dónde va la universidad europea? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 9-12.
- Schwarz, S. y Westerheijden, D. F. (Eds.). (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stensaker, B. (2003). Trance. Transparency and transformation. The impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in higher education*, 9, 151-159.
- Torre Puente, J. C. y Gil Coria, E. (Eds.). (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia Comillas.
- Torrego Egido, L. y Ruiz Esteban, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14(4). (Enlace web: <http://www.aufop.com>)
- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. y Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264.
- Westerheijden, D. F. (2007). *States and Europe and quality of higher education*. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.). *Quality assurance in higher education* (pp. 73-95). Dordrecht: Springer.
- Zoumenou, V., Sigman-Grant, M., Coleman, G., Malekian, F., Zee, J. M. K., Fountain, B. J., Marsh, A. (2015). Identifying best Practices for an Interactive Webinar. *Journal of family and Consumer Sciences*, 107(2), 62-69.

