

Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES¹

Pedagogical keys to improve the quality of EHEA

ALICIA GONZÁLEZ-PÉREZ²

aliciagp@unex.es

Universidad de Extremadura, España

Resumen:

En la actualidad existe un interés especial sobre la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior y los factores implicados en ella. De ahí que es importante no dejar pasar por alto qué piensan los estudiantes sobre cómo la universidad gestiona la orientación y asesoramiento educativo, la empleabilidad, el emprendimiento, el desarrollo de competencias, el uso de las TIC y la internacionalización como factores claves de la calidad universitaria. Al mismo tiempo es de interés conocer cómo el profesorado logra la excelencia en sus aulas, es decir ¿Qué hace a un gran profesor ser genial? Estas son algunas de las cuestiones a las que se trata de dar respuesta en este trabajo de investigación. Además también se aportan ejemplos de buenas prácticas que se están implantando en algunas universidades europeas y que van en busca de un sistema de la excelencia.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); Sistemas de Garantía de calidad (SGC); buenas prácticas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract:

Nowadays there is a special interest in the quality of the European Higher Education Area, and also in which factors are involved in it. Hence it is important not to overlook what students think about how universities manage orientation and educational counseling, employability, entrepreneurship, professional skills, ICT use, and internalization as key factors in higher education quality. At the same time it is interesting to know how lecturers achieve excellence in their classrooms. For example, what makes a great teacher “great”? These are some of the questions that are answered in this piece of research. Also I introduce some good practices that have been implemented in some European universities for the purpose of establishing a system based on excellence.

Key words:

European Higher Education Area (EHEA); Academic Quality Assurance Systems (AQAS); good practices and Information and Communication Technologies (ICT).

1 Este trabajo se enmarca en el Proyecto ‘Los estudios de educación: Análisis de planteamientos metodológicos y de evaluación’ apoyado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Sevilla (España).

2 **Dirección para correspondencia (correspondence address):**

Alicia González-Pérez. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Avd. de la Universidad, s/n. 10004, Cáceres (España).

Résumé:

De nos jours, nous portons intérêt particulier à la qualité de l'espace européen de l'enseignement supérieur et aux critères qui l'entourent. D'où l'importance de ne pas négliger la vision qu'ont les étudiants sur la gestion universitaire de l'orientation scolaire, de l'employabilité, de l'entrepreneuriat, du développement des compétences, de l'utilisation des TIC et de l'internationalisation comme facteurs clés de qualité de l'Enseignement Supérieur. De plus, il est intéressant de connaître les méthodes utilisées par l'ensemble du corps enseignant afin d'atteindre l'excellence dans les salles de classe, c'est-à-dire, ce qui fait qu'un bon professeur devient excellent enseignant. Voici quelques-unes des questions auxquelles nous prétendons répondre à travers notre travail de recherche. De plus, nous apporterons à notre travail des exemples de méthodes qui font leurs preuves dans certaines universités européennes et qui vont en quête d'un système d'excellence.

Mots clés:

Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES); Systèmes de Qualité Assurance (SMQ); les bonnes pratiques et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Fecha de recepción: 12-3-2014

Fecha de aceptación: 18-10-2014

Introducción

La influencia creciente del proceso de Bolonia en la educación superior está haciendo crecer la preocupación sobre la aplicabilidad de todas las reformas que se han generado en los diversos contextos culturales europeos (Shaw, Chapman y Rumyantseva, 2013).

El interés por la calidad en las universidades está creciendo considerablemente en las dos últimas décadas. Aunque la garantía y la mejora de la calidad es a menudo compleja y problemática, existe un interés en conocer más en profundidad sobre esta cuestión y los factores implicados en ella. Es por ello que los estudiantes necesitan información actualizada sobre la calidad educativa de las universidades para que puedan elegir entre los distintos cursos o estudios. Los profesores y administradores han de recabar información que les ayude a hacer un seguimiento y mejorar sus cursos y programas. Las instituciones necesitan tener información acerca de la calidad para que puedan comparar su rendimiento. Y los gobiernos requieren de información para ayudar en la financiación, en el desarrollo de políticas y rendición de cuentas. Por estas razones la calidad en la educación superior se ha convertido en parte de la tela de los sistemas de educación superior (Coates, 2005).

De modo que se está prestando especial atención a cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de las competencias, habilidades, nuevas tendencias en la investigación, el impacto de las TIC, así como otras acciones que aseguren la calidad de la educación superior. Sin embargo, según Estella (2010) es importante no dejar pasar por alto al menos dos cuestiones cruciales: ¿Qué piensan los estudiantes sobre la universidad? y ¿Cómo el profesorado logra la excelencia en sus clases?.

En cuanto al primer punto hay que destacar que aunque los estudiantes juegan un papel clave en la configuración del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, y son el punto central de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no hay un plan claro para que sean escuchados, y donde sus opiniones sean tenidas en cuenta (Estella, 2010). De ahí que el punto clave es preguntarnos que hace que una universidad sea satisfactoria para unos estudiantes y no para otros.

Con respecto al segundo tema, estrechamente vinculado con el anterior, decir que se ha hablado mucho acerca de la calidad de la investigación pero menos de que se hace en clase, en los grupos de trabajo, en un grupo de discusión o en una conferencia dada por un profesor con una experiencia única en el tema. Básicamente, el tema central aquí es ¿Qué hace a un gran profesor genial?, ¿Quiénes son los profesores que los estudiantes recuerdan después de graduarse?.

Apuntes normativos sobre la calidad en la educación superior en España

El proceso de Bolonia ha supuesto un impulso al desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, que se ha visto plasmado en las distintas conferencias bianuales de los Ministerios de Educación, desde la Declaración de la Soborna (1998) hasta el Comunicado de Lovaina (2009). Es por ello, que en estos últimos años tanto las universidades españolas como las europeas se encuentran inmersas en un profundo cambio que requiere la participación de todos (Pozo, 2010). Los nuevos desarrollos legislativos y las reformas que éstos han traído consigo requieren que las universidades se encuentren preparadas y dispuestas a asumir nuevos retos (Alfaro, 2009; Más y Ruiz, 2007; Pozo, Giménez y Bretones, 2009; De Pablos, 2008; Zabalza, 2012).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

ha impulsado un cambio en el modelo educativo universitario, centrado ahora en el aprendizaje del estudiante y orientado hacia el desarrollo de competencias que lo capaciten para adecuarse a un mercado laboral cada vez más cambiante (Pozo, 2010). De modo que dicha convergencia ha perseguido la instauración de criterios y metodologías comparables entre las distintas instituciones de Educación Superior de forma que se asegure en todas ellas unos requisitos mínimos de calidad (European Commission, 2009). Esto está siendo posible gracias a la asunción por parte de todos los países miembros de una serie de recomendaciones comunes en materia de calidad formuladas por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), entre las que se encuentran la necesaria inclusión de los Sistemas de Garantía de Calidad (SGC).

En el marco español hay que destacar la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, y su reforma, ley 4/2007, de 12 de abril, en su artículo 31 dedicado a la Garantía de la Calidad. Ahí se recoge la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad que faciliten la evaluación, certificación y acreditación, y considera la garantía de calidad como un fin esencial de la política universitaria.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica claramente que los Sistemas de Garantía de la Calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son, asimismo, el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

La adaptación de los Títulos universitarios al marco del EEES exige a las universidades valorar y mejorar la calidad de sus actividades docentes a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. Una pieza fundamental en este proceso es el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC), herramienta de la que se han dotado las titulaciones para evaluar y analizar, entre otros aspectos, la calidad de la enseñanza y del profesorado con el objeto de garantizar su mejora continua y asegurar la transparencia y la rendición de cuentas.

Es por ello que cada Universidad ha articulado a través de sus Vicerrectorados y Vicedecanatos de Calidad acciones y procedimientos que están en consonancia con los criterios y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior elaborados por la Agencia Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Supe-

rior (ENQA), y combina acciones de valoración y supervisión llevadas a cabo por la propia Universidad, con aquellas que corresponden a los Centros encargados de desarrollar las enseñanzas.

La Universidad de Sevilla, con el objeto de favorecer la mejora continua de los títulos que imparte y de garantizar un nivel de calidad que facilite su verificación y posterior acreditación, ha aprobado, en sesión de Consejo de Gobierno de 30/09/2008, el Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos Oficiales de la Universidad de Sevilla (SGCT-USE) para dar cumplimiento al Real Decreto 1393/2007. De ahí que los procedimientos SGC a tener en cuenta están agrupados en ocho bloques y son:

- Procedimientos para valorar el progreso y los resultados de todos los estudiantes.
- Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.
- Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
- Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.
- Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados y de atención a las sugerencias y reclamaciones.
- Criterios y procedimientos específicos en el caso de extinción del título.
- Procedimientos para la difusión del título.
- Procedimientos para el análisis, la mejora y la toma de decisiones.

De todos estos procedimientos es conveniente centrarse en las percepciones que tienen los estudiantes y profesores sobre algunos de ellos. De modo que se han extraído y delimitado los nodos temáticos por su interés pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los siguientes: tutorización y asesoramiento educativo, empleabilidad, internacionalización, uso de metodologías innovadoras y nuevas formas de evaluar en el EEES y el uso de las TIC en la planificación y gestión del aprendizaje.

Objetivo de la investigación

El objetivo del estudio es comprender y justificar la importancia que tienen determinados factores en la mejora de la calidad universitaria tanto en el alumnado como en el profesorado. Por ello, este estudio tiene como objetivos más específicos:

- Identificar los factores y dimensiones que tienen un impacto directo en el desarrollo de la calidad universitaria a través de un análisis exploratorio de los criterios identificados en los Sistemas de Garantía de Calidad para evaluar los títulos oficiales.
- Justificar a través de estudios recientes de carácter nacional e internacional la implicación en la calidad universitaria de los factores identificados, así como, la necesidad de atender desde la universidad a dichas demandas potenciales.

Diseño de la investigación

Para esta investigación el método usado ha sido la revisión de literatura científica que incluye una selección de artículos de revistas científicas, libros, capítulos de libro, actas de congresos, informes, memorias, legislación y handbooks, especializados en el tema de la educación superior y la garantía de la calidad universitaria. (Alfaro, 2009; Amara, Karavdic y Baumann, 2013; Coates, 2005; Colás, De Pablos, González, González, Conde y Contreras, 2014; Cullen, 2013; Estella, 2010; Institute of International Education, 2011; Jameson, Strudwick, Bond-Taylor y Jones, 2012; Ninck, 2013).

La mayor parte del material recopilado se encuentra publicado entre el 2005 y la actualidad. Los materiales anteriores que se han tenido en cuenta, fundamentalmente, ha sido por la aportación que éstos hacían con respecto al tema planteado.

Los artículos fueron organizados en grandes temas que emergieron del interés para la pedagogía por la calidad de los títulos en cuestiones como la tutorización y asesoramiento educativo, el uso de metodologías innovadoras y las nuevas formas de evaluar que emergen con la implantación del EEES, la empleabilidad, la internacionalización y el impacto tecnológico.

Se ha accedido a todo este material a través de distintas herramientas

de búsqueda y al acceso a bases de datos como Scopus, ISOC, ERIC y Dialnet. También se ha trabajado a través del sistema de búsquedas avanzada que proporciona Google Scholar.

Factores que impactan en la calidad universitaria desde el punto de vista del alumnado

La orientación y el asesoramiento educativo, la internacionalización y la empleabilidad constituyen tres elementos de preocupación creciente para los estudiantes, el profesorado y la institución. Esto ha llevado a la realización de estudios que tratan de avanzar y proponer alternativas y/o soluciones que aminoren el impacto negativo y fomenten la calidad universitaria.

La orientación y el asesoramiento para favorecer la inclusión y el engagement

Uno de los indicadores básicos de calidad de la docencia está justamente, en los dispositivos que las universidades ponen en marcha para orientar, acompañar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación y el asesoramiento en las universidades europeas se han convertido en un tema clave para garantizar el éxito del alumnado y para medir la calidad de las instituciones de educación superior. Es decir, los estudiantes necesitan información actualizada para elegir entre los distintos cursos que desean estudiar (Coates, 2005) pero también necesitan conocer qué apoyo les ofrece la universidad para resolver problemas psicopedagógicos, económicos, logísticos, de conciliación de la vida laboral y familiar, sobre las salidas profesionales de los estudios que van a realizar, entre otras muchas cuestiones. Por ello, se hace necesario que las universidades gestionen servicios de orientación y asesoramiento que atiendan las demandas de sus alumnos para evitar el abandono y fracaso universitario.

Según el Informe redactado por Quinn (2013) son varios factores los que favorecen que un estudiante abandone sus estudios. Entre ellos se encuentra tener una situación socioeconómica poco favorable, estar sujeto a responsabilidades familiares, la pertenencia a minorías étnicas,

tener una discapacidad, estudiar a tiempo parcial y, finalmente destacar que los varones corren un mayor riesgo de abandono escolar que las mujeres. Esta última consideración es debida a que los varones tienden a estudiar carreras de ciencias e ingenierías cuyas tasas de abandono son más altas. Así pues, los factores que están detrás de la decisión de los estudiantes de abandonar prematuramente sus estudios son socioculturales, estructurales, políticos, institucionales, personales y de aprendizaje, fundamentalmente.

Otras investigaciones afines (Colás, De Pablos, González, González, et al, 2014; Cullen, 2013) plantean la importancia del papel que juegan los servicios de orientación en una universidad y en concreto enfatizan la importancia de ofrecer una e-orientación para reducir el fracaso y el abandono escolar, y aumentar el compromiso de los estudiantes con la institución donde realizan sus estudios. Es por ello que el Proyecto Europeo STAY IN³ está diseñando y desarrollando un servicio para asesorar a los estudiantes en la variabilidad de problemas que pueden encontrarse desde que acceden a la universidad hasta que egresan. Uno de los puntos fuertes de este modelo de e-orientación está en la implantación de una infraestructura que permita implantar y potenciar la tutoría entre iguales en contextos online.

Internacionalización a través del Programa Erasmus

La internacionalización es otro de los indicadores clave para medir la calidad de las universidades europeas. Aunque también la internacionalización es un indicador importante en los rankings globales sobre universidades (Hazelkor, 2011). Así pues, para las instituciones de educación superior un nivel alto de movilidad entre estudiantes, que vienen y van, es un signo de prestigio y calidad (Green, 2012; Wildavsky, 2010). Independientemente de que esta movilidad se produzca entre países o entre universidades del mismo país.

Otras ventajas de la internacionalización en un plano nacional es que la movilidad implica mejora de la competitividad internacional, estimula los mercados de trabajo eficaces, y apoya la interacción entre ciudadanos de diferentes países (Institute of International Education, 2011).

3 Para ampliar información sobre el Proyecto Europeo STAY IN puede revisar el siguiente enlace: <http://stay-in.org/>

Souto, Huisman, Beerkens, De Wit y Vujic´ (2013) destacan el reconocimiento de créditos, las diferencias organizativo-académicas (organización del año académico y los periodos de exámenes), la falta de conocimiento de la lengua, el desconocimiento de las condiciones de vida, la cultura, la vivienda y el coste adicional (Lozano, 2011) como algunas de las dificultades que el alumnado se viene encontrando cuando viaja al extranjero. Otros como De Wit (2012) destacan como barreras importantes la falta de participación de los profesores y la burocratización de los procesos de movilidad Erasmus.

Empleabilidad y la formación en competencias

Una de las cuestiones que se plantearon en el proceso de Lisboa y de Bolonia fue que se garantizara la empleabilidad de los estudiantes atendiendo a las nuevas necesidades que la sociedad genera. Por ello, las Universidades Europeas tienen el compromiso de poner en marcha un sistema de aprendizaje centrado en el estudiante donde se le capacite en el desarrollo de competencias que necesita para afrontar el cambiante mercado laboral (Amara, Karavdic y Baumann, 2013).

Rothwell, Jewell y Hardie (2009) plantean que es una prioridad para las universidades europeas la empleabilidad sostenible del post-graduado, es decir la capacidad de acceso al primer empleo, el mantenimiento de este y la obtención de nuevos empleos si fuera necesario.

De modo que es recomendable que los estudiantes adquieran durante sus estudios competencias genéricas transferibles a una situación de trabajo, tales como resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad para trabajar de forma independiente, la adaptabilidad, la reflexividad, la capacidad de aprender, el uso de tecnologías emergentes, la práctica de lenguas extranjeras, entre otras. (Amara et al, 2013).

Así pues los estudiantes de hoy deberán no solo adquirir los conocimientos necesarios para obtener el diploma sino también las competencias que buscan los empleadores. De ahí que se les anima a ser autodidactas, a actualizarse y tener iniciativa. De acuerdo con estas premisas ser *empleable* es un nuevo reto cuya responsabilidad recae en las capacidades individuales y esto, sin duda, crea una gran presión en la vida del estudiante (Jameson, Strudwick, Bond-Taylor y Jones, 2012; Moir, 2012).

Es por ello que según Amara et al (2013) las universidades deben promover y mantener un alto nivel de satisfacción centrada en la calidad de los programas y particularmente en la creación de oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias de empleabilidad y emprendimiento. La percepción de la calidad de la educación superior tiene un impacto en la satisfacción de los estudiantes y en las intenciones de comportamiento (Douglas, McClelland y Davies, 2008). Por ello, el desarrollo de un ambiente de apoyo y oportunidades para los estudiantes puede ayudar a las instituciones a mantener un alto nivel de satisfacción en el estudiantado y así animar a otros a que seleccionen esa institución para iniciar o continuar sus estudios (Amara et al., 2013).

El papel del profesorado para mejorar los procesos de calidad pedagógica en la Universidad

La Universidad es el contexto donde surge y se transmite el conocimiento. Está en su esencia el establecimiento de los mejores cauces para que fluyan, y crezcan, abundantemente saberes y competencias, contenidos y habilidades, actitudes y valores (Gaytán, 2012). Para ello, un proceso es clave: el desarrollo de una docencia de calidad (Escudero-Escorza, Pino-Mejías y Rodríguez-Fernández, 2010; García-Berro, Colom, Martínez, Sallarés y Roc, 2011).

A esto se suma que cuando se habla de evaluar la docencia no es lo mismo que evaluar la actividad docente del profesorado en su aula que implica un cambio metodológico, el uso de nuevas formas de evaluación, la introducción de las TIC para conseguir los objetivos de la asignatura, entre otras, encaminadas a la empleabilidad, la internacionalización y la movilidad.

Como afirman González y Raposo (2008), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) afecta tanto a profesores como al estudiante. Esta concepción supone un modo de hacer que afecta a la concreción de objetivos, la implementación de metodologías innovadoras, la descripción de tareas y los modos de evaluación, la incorporación actividades académicas dirigidas, el refuerzo del papel de la tutoría y de otras actividades alternativas a las llevadas a cabo en el aula.

Por tanto, se está ante un modelo que determina un tipo de metodolo-

gías o estrategias más pertinentes para la enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2005; Huber, 2008; Palomares, 2011), la institucionalización de tutorías curriculares y la atención personalizada (Cullen, 2013; Sánchez, Manzano, Rísque y Suárez, 2011; Lobato e Ilvento, 2013) y una evaluación de las competencias alcanzadas (Zalbalza, 2012).

Metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y nuevas formas de evaluación

El aprendizaje depende del alumno, de su propia motivación y de la voluntad para desarrollar sus habilidades. Es decir no es posible aprender por otra persona, sino que cada persona tiene que aprender por sí misma (Huber, 2008). Sin embargo, a pesar de la importancia del que aprende, un buen profesor ha de apoyar el aprendizaje de manera eficaz. Así pues, enseñar no consiste solo en un monólogo del profesor sino que se configura con las distintas metodologías que se aplican en clase y que se proyectan a través de actividades diversas y nuevas formas de evaluación.

La implantación del EEES nos insta a utilizar nuevas formas de trabajo que permitan a los estudiantes adquirir nuevas competencias para resolver los problemas y afrontar los desafíos que la sociedad les plantea. Por tanto, las nuevas generaciones necesitan algo más que el conocimiento objetivo que pueden encontrar en los libros o en bases de datos. Es por ello que se requiere una ruptura de las mentalidades existentes y, colectivamente, generar conocimiento nuevo.

Sin embargo, el objetivo de construir activamente el conocimiento contrasta con las formas tradicionales de enseñanza, en las cuales la atención se centra en la comunicación y reproducción del conocimiento (Ninck, 2013). Los métodos tradicionales de enseñanza han hecho hincapié en la habilidad del alumno para reproducir las respuestas dadas en los libros de texto, lo cual limita el desarrollo de la creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello que tras hacer una revisión de la literaturas sobre el EEES se insta a apostar por metodologías activas (Cano 2009; Zalbalza, 2011), creativas (Laurea University of Applied Sciences, 2013), el fomento del aprendizaje autónomo del estudiante (Railton y Watson, 2005; Raposo y Sarceda, 2010) y el desarrollo de una evaluación formativa (Monereo, 2009; López, 2009).

Huber (2008) hace referencia a cuatro métodos que muestran las condiciones previas para lograr las metas del EEES. Se trata de la apuesta por el aprendizaje activo, situado, autoregulado, constructivo y social. Pero además la aplicación de diferentes metodologías debe estimular a que los estudiantes colaboren intercambiando ideas, sugerencias, hallazgos, etc. y que se ocupen de situaciones complejas. Por ello, se destaca la reflexión como método general del aprendizaje activo. Huber (2008) destaca otros enfoques y métodos en la línea que son el método por proyectos, el método de aprendizaje basado en problemas y los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuos.

También es pertinente destacar otros enfoques como el de Ninck (2013) que diseña un problema para sus alumnos en el que el pensamiento sistémico, las acciones organizadas, la colaboración, el aprendizaje constructivo y la formación permanente de nuevos conocimientos son algunas de las competencias que considera para innovar.

Sierra y Diez (2013) proponen un método para que sus estudiantes consigan un aprendizaje significativo sobre un contenido de su asignatura donde enfatiza en la idea de que el alumno construya una estructura cognitiva general y a partir de ahí se van añadiendo informaciones de otras fuentes que amplían el tema tratado.

Éstos y otras combinaciones de métodos y enfoques pueden dar luz a las exigencias metodológicas del EEES. Huber (2008) hace un llamamiento en el que dice que se puede fomentar conocimiento y destrezas relevantes para el mundo del trabajo sin dejar de lado los valores, actitudes y competencias esenciales para el individuo en el mundo social.

Finalmente, destacar que la implantación de metodologías innovadoras también exige nuevas formas de evaluación. En este sentido, Imhof y Picard (2009) proponen el uso del portafolio como una herramienta de evaluación individual de las competencias del profesorado y el alumnado, en las que se exponen evidencias de la práctica diaria. A posteriori tanto profesores como alumnos pueden reflexionar y analizar el contenido, gracias a la comunicación y retroalimentación de otros profesionales y compañeros, para mejorar su acción educativa. Según González-Pérez, Conde y Gutiérrez (2012), el portafolio como herramienta de evaluación docente ofrece una buena valoración adaptada al contexto, porque la riqueza y singularidad de los contenidos requieren interpretación contextualizada y no generalizada.

La aplicación de las TIC en el EEES

La notable presencia de las TIC en las sociedades avanzadas y la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje basadas en el constructivismo y el conectivismo, fundamentalmente, hacen posible plantear nuevos enfoques en la formación universitaria.

Sin duda, el aprendizaje en contextos mediados por las TIC, el uso de multimedia y de aplicaciones de la web 2.0 ofrece entornos de aprendizajes interactivos, ricos, flexibles y abiertos que exigen cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje.

Dos cuestiones importantes a tener en cuenta en una universidad tecnologizada son, por un lado, que la demanda social es la que impone los cambios (Tedesco, 2000) y, en segundo lugar es que hay que tener en cuenta que los estudiantes de hoy han evolucionado al ritmo de las tecnologías. De ahí que hay que considerar a los estudiantes como usuarios potenciales de tecnologías como las redes sociales, ya que son parte de su vida, (Windham, 2005) y otras herramientas digitales como las tabletas digitales, los móviles y los *learning serious-games*, entre otras. Es por ello que la necesidad de incluir estas herramientas en las aulas se ha convertido en un tema de interés en el campo educativo.

Goh, Quek y Lee (2010) afirman que con la web 2.0 se puede crear una estructura de aprendizaje activo que promueva la comunicación entre usuarios. Por ejemplo, con el uso de los blogs, los alumnos pueden expresar y compartir opiniones con los demás miembros de la clase, así como con otros grupos de interés. Además mediante la creación de estos espacios de aprendizaje, las personas tienen una sensación de empoderamiento, que les da la oportunidad de expresar sus opiniones a través de entradas y comentarios, y esto les hace sentirse parte de una comunidad de aprendizaje más grande (Farmer, Yue y Brooks, 2008). Por lo tanto, los blogs pueden ser considerados como herramientas de aprendizaje, ya que alientan a los estudiantes a expresar sus ideas, a reflexionar sobre su trabajo, (Fiedler, 2003) a realizar ejercicios de pensamiento crítico, y a la creación de un espacio ideal para el aprendizaje constructivista. Sin embargo, para utilizar los blogs como herramientas de trabajo son necesarias pedagogías apropiadas (Makri y Kynigos, 2007). Por ejemplo, a través el aprendizaje cooperativo los estudiantes pueden llegar a comprometerse en tareas que pueden ir más allá de las aulas, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo a través de los blogs.

Conclusiones

Cada vez es más notable el esfuerzo que instituciones, administradores y profesores realizan para liderar la innovación y el cambio que las universidades necesitan para adaptarse a una sociedad cada vez más cambiante. De ahí que se requieran cambios en sus estructuras, en sus modos de organización y en el enfoque de sus enseñanzas.

Si bien es cierto, los factores que se han destacado a lo largo del texto y que están implicados en la calidad de la enseñanza universitaria tienen que convivir con que, desde la Gobernanza Universitaria y la evaluación de la calidad, los estudiantes tienden a ser considerados como clientes y por ello la evaluación de su satisfacción es fuertemente recomendada. Al mismo tiempo, el desarrollo del EEES y el incremento de la competitividad internacional (Cubillo-Pinilla, Zúñiga, Losantos y Sánchez, 2009) conduce a las instituciones a centrarse en las preocupaciones de los estudiantes en relación a los servicios que prestan. (Ceyhan y Yaprak, 2004).

Por ello, aunque la evaluación de la calidad es el pilar sobre el que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior, son las propias instituciones las que tienen la responsabilidad principal de garantizar la calidad de la educación superior, en el ejercicio de su responsabilidad en el sistema académico y dentro de un marco nacional de calidad. (Reichert y Tauch, 2005). Profesionalizar el papel de los gestores universitarios se hace recomendable para intensificar las acciones que lleven a la calidad de las instituciones universitarias tanto a nivel del estudiantado como del profesorado.

El libro Blanco de la Inteligencia Institucional (OCU, 2013) en su *modelo de madurez* destaca, entre otros aspectos, el nivel de cobertura efectiva del universo potencial de usuarios, el papel de los usuarios y el posicionamiento de la iniciativa de inteligencia institucional en la estrategia de la Universidad como elementos clave que pueden evidenciar la debilidad o fortaleza de una institución. Y por tanto puede considerarse este modelo como una herramienta de evaluación para cualquier institución universitaria.

Sin duda es el profesorado junto con otros actores educativos, los que coordinados pueden marcar diferencias en este proceso de calidad, entendida en el ámbito español como la evaluación de estándares e indicadores. Indicadores que van en la línea de analizar la inserción laboral

de los graduados y la satisfacción de la formación recibida, la calidad de los programas de movilidad y de las prácticas externas, y la evaluación de la calidad de la enseñanza y del profesorado, fundamentalmente.

Finalmente, añadir que es importante pensar en cómo pueden repercutir los profundos cambios que se están llevando a cabo en los sistemas de financiación de las universidades, ya que pueden dificultar el alcance de la tan ansiada calidad en la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, I. J. (2009). Seminarios y talleres. En De Miguel, M. (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amara, M.E., Karavdic, S. y Baumann, M. (2013). Students' dropout regarding academic employability skills and satisfaction against University services. In Proceedings *International Psychological Applications Conference and Trends*, 26-28 April, Madrid, Spain.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 181-204.
- Calderón, D. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del EEES. *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Ceyhan, A., y Yaprak, G. (2004). Satisfaction des étudiants dans l'enseignement supérieur en Turquie. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(16), 121-135.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. DOI:10.1080/13538320500074915.
- Colás, P., De Pablos, J., González, T., González, A., Conde, J. y Contreras, J.A. (2014). The improvement of student engagement to university. E-Orientation as a contribution to an inclusive Europe. Veiga, F. (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Consejo de Gobierno de 30/09/2008, el Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos Oficiales de la Universidad de Sevilla (SGCT-USE).
- Cubillo-Pinilla, J., Zúñiga, J., Losantos, I., y Sánchez, J. (2009). Factors influencing international students' evaluations of higher education programs. *The Journal of American Academy of Business*, 1(15), 270-278.
- Cullen, J. (2013). *Guidance for inclusion. Practices and needs in European Universities*. STAY IN Consortium. Creative Commons.
- Declaración de la Lovaina. (2009). *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*.
- Declaración de Bolonia (1999). *Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*.

- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*.
- De Pablos, J. (2008). *Análisis estratégico para la convergencia europea*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla: Sevilla.
- De Wit, H. (2012, May 21). *Erasmus at 25: What is the future for international student mobility?* *Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/may/21/erasmus-programme-and-student-mobility>, 15/11/2013.
- Douglas, J., McClelland, R. y Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16 (1), 19 -35. DOI:10.1108/09684880810848396.
- Escudero-Escorza, T., Pino-Mejías, J.L. y Rodríguez-Fernández, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de la Educación*, 351, 513-537.
- Estella, F. D. (2010). *Implementing Bologna process: Taking into account what students think and improving professor's performance in class*. Proceedings 3rd International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). 1379-138, November 15-17, Madrid, Spain.
- European Commission, Education and Training. (2009). The Bologna Process - Towards the European Higher Education Area. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm, 1/11/2013.
- Farmer, B., Yue, A. y Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123-136.
- Fiedler, S. (2003). Personal webpublishing as a reflective conversational tool for self-organized learning. In T. D. Burg, *BlogTalks*. Vienna, Austria pp. 190-216.
- García-Berro, E., Colom, X., Martínez, E., Sallarés, J. y Roc, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. *Aula Abierta*, 39 (3), 3-14.
- García, J. (2008). El EEES, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-12.
- Gaytán, S. P. (2012). Evaluar la docencia. Estudio meta-evaluador del desarrollo del proceso de encuestas al alumnado y su fiabilidad en el Grado de Biología de la Universidad de Sevilla. En Castro, A. et al. (Coord.) (2012). *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Murcia: Laborum.
- Goh., J.W.P., Quek, C.J. y Lee, O.K. (2010). An Investigation of Students' Perceptions of Learning Benefits of Weblogs in an East Asian Context: A Rasch Analysis. *Educational Technology & Society*, 13(2), 90-101.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la Convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (3), 285-306.
- González-Pérez, A., Conde, J. y Gutiérrez, A. (2012). El portafolios como alternativa a las encuestas de evaluación del profesorado universitario. En Castro, A. et al (2012). *Calidad, evaluación y encuestas de la docencia universitaria*. Murcia: Ediciones Laborum.
- Green, M. F. (2012). *Measuring and assessing internationalization*. Washington, DC: NA-FSA, Association of International Educators.

- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 59-81.
- Imhof, M. y Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 149-154.
- Institute of International Education. (2011). *Open doors 2011: Report on international educational exchange*. New York, NY.
- Jameson, J., Strudwick, K., Bond-Taylor, S. y Jones, M. (2012). Academic principles versus employability pressures: A modern power struggle or a creative opportunity? *Teaching of High Education*, 17(1), 25-37.
- Laurea University of Applied Sciences. (2013). Learning by developing. New ways to learn. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2(3), 1-227.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Lobato, C. e Ilvento, C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: Una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-25.
- López, V. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Lozano, J. E. (2011). *Exploring students' decisions regarding studying abroad: A study of private university students in south Texas*. Ann Arbor, MI: ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Makri, K. y Kynigos, C. (2007). The role of blogs in studying the discourse and social practices of mathematics teachers. *Educational Technology & Society*, 10(1), 73-84.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo EEES. Perfil competencial y necesidades formativas. En actas *I Congreso Internacional 'Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado'*, 5-7 septiembre, Barcelona, España.
- Moir, J. (2012) Students, knowledge and employability. *World Academy of Science. Engineering Technology*, 64, 166-170.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Ninck, A. (2013). Teaching and learning for innovation. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2(3), 9-19.
- OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA. (2013). *Inteligencia Institucional en Universidades*. Madrid: OCU, S.A.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038.
- Pozo, C. (2010). El seguimiento de los títulos oficiales de grado. El papel fundamental de los sistemas de garantía de calidad para la futura acreditación. *XXI: Revista de Educación*, 12, 81-105.
- Pozo, C., Giménez, M.L. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en

- el nuevo marco del EEES. Un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa DOCENTIA-ANDALUCIA. *XXI: Revista de Educación*, 11, 43-64.
- Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in Higher Education in Europe. European Union.
- Reichert, S. y Tauch, C., *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, Publications of the European University Association.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (BOE, nº 260 de 30 de octubre de 2007).
- Railton D. y Watson, P. (2005). Teaching autonomy. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193. DOI: 10.1177/1469787405057665.
- Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2010). El trabajo en las aulas con perspectiva europea: medios y recursos para el aprendizaje autónomo. *Revista Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 45-60.
- Rothwell, A., Jewell, S. y Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behaviour*, 75(2), 152-161.
- Sánchez, M.F., Manzano, N., Rísque, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119.
- Shaw, M., Chapman, D. y Romyantseva, N. (2013). Organizational culture in the adoption of the Bologna process: a study of academic staff at a Ukrainian university, *Studies in Higher Education*, 38(7), 989-1003. DOI:10.1080/03075079.2011.614336.
- Sierra, M. y Diez, M. (2013). Steps to a meaningful learning of commercial law. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2(3), 9-19.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H. y Vujic', S. (2013). Barriers to international student mobility: Evidence from the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77. DOI:10.3102/0013189X12466696.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: How global universities are reshaping the world*. Princeton, NJ: University of Princeton Press.
- Windham, C. (2005). The student's perspective. In D. G. Oblinger J. L. Oblinger (Eds.). *Educating the Net Generation*. (pp. 5.1-5.16). Washington, D.C.: EDUCAUSE.
- Zabalza, M.A. (2012). La universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 11-14.
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.