

**Bolonia y COVID-19.
Evidencias sobre la
autonomía del estudiantado**

**Bologna and COVID-19.
Evidence about students'
autonomy**

Reina Ferrández-Berrueco

ferrande@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Mercedes Marqués Andrés

mmarques@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Maria Paola Ruiz Bernardo

ruizma@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Patricia Arroyo Ainsa

al403591@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Reina Ferrández-Berrueco

ferrande@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Mercedes Marqués Andrés

mmarques@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Maria Paola Ruiz Bernardo

ruizma@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Patricia Arroyo Ainsa

al403591@uji.es

Universitat Jaume I (España)

Resumen

En los últimos años, surgen en España serias dudas acerca de si realmente se está potenciando la autonomía del alumnado en las aulas universitarias, tal

Abstract

In recent years, serious doubts have arisen in Spain as to whether student autonomy is really being promoted in university classrooms, as promoted by

y como promueve el Espacio Europeo de Educación Superior. La situación vivida a causa del confinamiento de 2020 por la COVID-19 nos presentaba un panorama idóneo para averiguar en qué medida el estudiantado universitario es autónomo y cuánto promueve la autonomía el profesorado. En este trabajo averiguamos las demandas del estudiantado respecto a su aprendizaje durante el confinamiento e inferimos, a partir de ellas, si realmente se trabaja de manera autónoma en las aulas universitarias. Tras analizar los datos recogidos mediante una encuesta, las categorías identificadas que más se mencionan son las referidas a: seguir impartiendo clases durante el confinamiento, la capacidad de adaptación del profesorado a la nueva situación y mantener el contacto, tanto desde el ámbito académico (explicaciones adecuadas y *feedback*), como desde el ámbito más personal, haciendo referencia expresa a la empatía. En menor medida, se apunta al hecho de realizar una evaluación adaptada las circunstancias y al manejo adecuado de las TIC. Tras relacionar las categorías identificadas con las características de una docencia impulsora de la autonomía, apreciamos que en muy pocas ocasiones se está reclamando, por parte del alumnado, una docencia favorecedora de la misma, lo que nos lleva a deducir que el profesorado no la promueve en su práctica docente.

Palabras clave: educación superior, autonomía, métodos docentes, percepción de los estudiantes, confinamiento.

the European Higher Education Area. The situation experienced due to the lockdown of 2020 by COVID-19 presented us with an ideal scenario to find out to what extent university students are autonomous as well as how much autonomy is promoted by their professors. In this paper we find out the students' demands regarding to their learning process during lockdown and infer from them whether autonomous work really takes place in university classrooms. After analysing the data collected on a survey, the most frequently mentioned categories we identified are those referring to: continuing giving classes during lockdown, the professors' ability to adapt to the new situation and the fact of maintaining in contact, both for academic aspects (appropriate explanations and feedback) as well as for personal issues, with express reference to empathy. To a lesser extent, references are made to the fact of carrying out an assessment adapted to the circumstances and the appropriate use of ICT. After relating the categories identified in the survey, with the characteristics of autonomy-promoting teaching, we can see that very few students are demanding autonomy-promoting teaching, which leads us to deduce that the teaching staff do not promote it in their teaching practice.

Key words: higher education, autonomy, teaching methods, students' perception, lockdown.

Introducción

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la declaración de Bolonia (Bolonia, 1999) se iniciaba una manera de entender la Educación Superior en la

que se requería una «atención mucho más centrada en los intereses del estudiante, a quien hay que tutelar fomentando su autonomía» (Salaburu et al., 2011: 137).

De esta forma, los nuevos planes de estudio deben basarse en el desarrollo de una serie de competencias que permitan al estudiantado lograr unos resultados de aprendizaje al finalizar los estudios. Estas competencias, asimismo, son definidas en el contexto del Marco Europeo de Cualificaciones, de nuevo, en términos de responsabilidad y autonomía (EU, 2009: 14).

El currículum universitario pasa a ser planificado en torno al desarrollo de dichas competencias y se adopta el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), con el objetivo de facilitar la flexibilización del currículum y que el propio alumnado pueda establecer su itinerario de aprendizaje, permitiéndole ganar en autonomía y responsabilidad (EU, 2015: 14).

España se adscribe a este proceso y en 2007 se publica el Real Decreto que inicia una fase de modernización de nuestro sistema universitario, reafirmando los principios y finalidades del EEES. Es decir, nuestro sistema universitario, al adherirse a este Espacio Europeo, se focaliza en el desarrollo de la autonomía y autorregulación del estudiantado como elemento fundamental de su formación.

Potenciar la autonomía del estudiantado

La RAE define el término autonomía en su sentido de voluntad como la «capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala». Al hablar de autonomía del estudiantado, estaremos haciendo referencia a si son capaces de autorregular su aprendizaje.

Varios son los autores que señalan qué características debe incluir esta facultad de autorregulación. Así, Escolano-Pérez et al. (2017) señalan la capacidad de asumir la responsabilidad y organización de su trabajo y estudio. Al Ghazali (2020) habla de la habilidad de establecer metas, determinar el contenido y progreso del aprendizaje, elegir las técnicas de aprendizaje, dirigir el proceso de autoaprendizaje y autoevaluarse. Marshik et al. (2017) incluyen el control en el desarrollo de actividades, la posibilidad de elegir comportamientos y creencias y la necesidad de sentir coherencia entre lo que uno hace y sus propios valores.

Henri et al. (2018) añaden que los elementos clave del estudiantado autónomo son: responsabilizarse del resultado (locus de control interno), confiar en sus habilidades para conseguir buenos resultados (autoeficacia), comprometerse con su aprendizaje (autorregulación) e intentar ir más allá del material prescrito (aprendizaje profundo).

Teniendo en cuenta todas estas características, es posible definir qué actuaciones docentes van a potenciar y desarrollar dicha autonomía. Así, por ejemplo, Ayllón et al. (2019) mencionan que un o una docente facilitará la autonomía en su estudiantado si:

- Le proporciona oportunidades de reflexionar sobre sus necesidades, recursos y valores.

- Le posibilita expresar sus pensamientos, sentimientos y perspectivas.
- Diseña actividades que potencien sus recursos motivacionales internos.
- Le facilita diferentes alternativas para que pueda elegir.
- Transmite la relevancia de lo que están haciendo.
- Trata al estudiantado con respeto, permitiendo las críticas.
- Utiliza un lenguaje informativo, más que controlador.

Guay et al. (2017) añaden a esta lista la necesidad de proporcionar un guión o estructura que permita al alumnado desarrollar la percepción de competencia ante una tarea facilitando el desarrollo de la motivación autónoma hacia la misma y limitando el desarrollo de la motivación controlada.

Como puede apreciarse, todas estas actuaciones refuerzan la visión de un docente facilitador del aprendizaje, así como la necesidad de utilizar metodologías centradas en el estudiantado, donde «ser un facilitador del aprendizaje es más un requisito que una opción» (Weimer, 2013: 60).

Docencia centrada en el estudiantado

Hemos visto que la autonomía en el aprendizaje es uno de los baluartes del proceso de Bolonia, y que, para ello, el EEES ha establecido una serie de premisas para poner al estudiantado en el centro de la acción educativa: los créditos ECTS, el establecimiento de un currículum basado en competencias y los resultados de aprendizaje.

Así, todas las metodologías centradas en el aprendizaje tienen un componente competencial. Lejos de prestar atención únicamente en los contenidos, ponen el foco en el alumnado, haciéndolo partícipe de todos los aspectos de su formación, incluyendo el establecimiento de objetivos, la selección de materiales y estrategias, así como evaluando los resultados (Gharti, 2019). En otras palabras, las metodologías centradas en el aprendizaje y las competencias potencian la autonomía del estudiantado. Y es que «el aprendizaje solo tiene lugar cuando los y las estudiantes crean sus propios significados» (Kelly, 2016: 3).

Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruenco (2022) han elaborado un marco que define cinco dimensiones de la docencia centrada en el estudiantado para conseguir este aprendizaje competencial:

- Diversidad metodológica orientada a la acción.
- Actividades contextualizadas y conectadas con el entorno.
- Reflexión del alumnado que le permita conocer cómo se produce su aprendizaje.
- Diversidad de estrategias evaluativas que sirvan para analizar su progreso
- Diseño de un currículum integrado organizando los contenidos en un proyecto multidisciplinar.

En relación con la primera dimensión, hay un amplio abanico de métodos, desde las clases expositivas interactivas, que pueden llevar a la acción a través de la realización de preguntas que generen la reflexión sobre el contenido (Kelly, 2016), hasta el aprendizaje basado en problemas o en proyectos.

La segunda dimensión tiene que ver con el aprendizaje significativo y experiencial y se relaciona con todas aquellas metodologías que acercan al aprendizaje desde situaciones que son conocidas y cotidianas, pero que a la vez resultan retadoras, como las estancias en prácticas (Qenani et al., 2014; Willison et al., 2017), en las que el profesorado «debe animar constantemente al alumnado a resumir, analizar, reflexionar, demostrar, exponer y presentar lo que están aprendiendo para su retroalimentación» (Caine et al., 2009: 12).

La tercera dimensión, sobre provocar la reflexión, se relaciona con el hecho de hacer que el aprendizaje se realice de manera consciente. Aquí, el papel del docente es ayudar al alumnado a identificar y examinar las suposiciones que subyacen a sus sentimientos, creencias y acciones (Devins et al., 2015; Ayllón et al., 2019 y Ruiz-Bernardo et al., 2020).

La cuarta dimensión se refiere a la utilización de diversas estrategias evaluativas a todos los niveles, pues desde la evaluación se provoca el aprendizaje (Tejada y Ruiz, 2016; Marqués et al., 2020): heteroevaluación, que deberá proporcionar un *feedback* significativo (Ayllón et al., 2019); coevaluación, puesto que el aprendizaje se intensifica durante un proceso igualitario en el que los participantes reflexionan y defienden ideas (Chadha y Van Vechten, 2017); autoevaluación, que facilita la responsabilidad sobre el aprendizaje de uno mismo (Henri et al., 2018) y además ayuda al desarrollo de otras competencias como el pensamiento crítico (Ghanizadeh, 2017).

Por último, el diseño de un currículum integrado a través de proyectos, en donde el concepto tradicional de asignatura se va difuminando, los contenidos específicos de cada materia se van trabajando dentro de un proyecto común a todas ellas y el alumnado no los adquiere de manera aislada, sino conectados unos con otros, tal y como ocurre en la realidad (Ferrández-Berruueco, 2017).

Objetivos

Han pasado casi 15 años desde la adhesión de España al EEES y, si bien son muchas las voces que denuncian que aún estamos lejos de conseguir el desarrollo real en la práctica de un currículum basado en competencias, sobre todo debido a una falta de formación del profesorado (Gimeno Sacristán, 2008; Valle, 2019 y Martín-González et al., 2020), la realidad es que nos encontramos con una falta de evidencias sobre si estamos potenciando la autonomía de nuestro alumnado, o en qué medida lo estamos haciendo. Así, nos preguntamos: ¿son nuestros estudiantes universitarios autónomos en su aprendizaje? ¿Se comportan los docentes como facilitadores del aprendizaje o siguen anclados en la docencia centrada en contenidos?

En este sentido, el confinamiento debido a la COVID-19 nos presentó un panorama inigualable que nos planteaba una nueva pregunta: ¿qué le demandaba el alumnado a su profesorado durante el confinamiento? La hipótesis de partida es que, si el alumnado

fuera autónomo, valoraría positivamente al docente que facilitara dicha autonomía. Por otro lado, un alumnado no autónomo reclamaría actuaciones derivadas de una docencia más tradicional centrada en el saber experto del profesorado.

Del mismo modo, si el o la docente basara su docencia en el aprendizaje, utilizaría las estrategias vistas en los apartados anteriores, mientras que un/a docente centrado/a en la enseñanza de contenidos mostraría estrategias más tradicionales.

Así, de manera concreta, los objetivos que planteamos en este estudio son:

1. Averiguar cuáles han sido las demandas del alumnado con respecto a su aprendizaje durante el confinamiento.
2. Establecer, a partir de dichas demandas, qué características de la autonomía se están trabajando en las aulas universitarias y cuáles no.

Metodología

Este estudio responde a una combinación metodológica (Bericat, 1998), en el que la metodología cualitativa tiene un rol predominante, si bien se apoya en la metodología cuantitativa debido a la gran cantidad de información manejada. El estudio presentado se ha realizado a través de un diseño de encuesta por medio de *Google Forms* dirigida a toda la población de estudiantes universitarios de la Universidad Jaume I, con el llamamiento de hacer llegar dicha encuesta a sus compañeros de otras universidades. Se trataría, pues, de un muestreo no probabilístico fortuito combinado con un muestreo de bola de nieve (Kalton, 1983).

La encuesta elaborada, titulada «Estudiar en la universidad en tiempos de COVID-19», se realizó para conocer cómo estaban viviendo la experiencia de continuar con el curso académico en el confinamiento. En este estudio se analizan los ítems de la encuesta 9a (¿Cuántos profesores/as de los que has tenido durante este periodo de confinamiento consideras que se han preocupado de verdad por tu aprendizaje?) y 9b (Por favor, explica un poco tu respuesta. Es decir ¿Por qué tienes esa percepción?).

En un trabajo previo, (Ferrández-Berrueco y Arroyo Ainsa, 2021) se presenta la aproximación cuantitativa a los resultados, así como la encuesta completa. Aquí presentamos el enfoque cualitativo centrado en la pregunta 9b. Así, para cubrir el primer objetivo realizamos un análisis de contenido de tipo inductivo o codificación abierta (Strauss, 1987), que nos permitirá dar respuesta a cuáles han sido las principales demandas del alumnado hacia el profesorado con respecto a su aprendizaje. Para abordar el segundo objetivo presentamos una aproximación deductiva (Rodríguez Sabiote et al., 2005) a partir de las características de la docencia centrada en el aprendizaje analizadas en las secciones anteriores, con el fin de averiguar si esas demandas llevan asociado un estudiantado autónomo o dependiente.

Muestra

Se obtuvieron un total de 1.332 encuestas de las cuales, una vez eliminadas las repeticiones, quedaron 1.265 respuestas válidas. De éstas, 1.193 (94,3%) pertenecían

a la Universidad Jaume I y las 72 restantes (5,7%) procedían de estudiantes de otras universidades españolas. Si bien la representación de estudiantes de otras universidades es muy escasa, se ha decidido mantener a todos los respondientes en el estudio porque la finalidad de este no es comparativa, sino descriptiva, y además los análisis preliminares realizados no mostraron diferencias significativas entre ambos grupos en los ítems tipo Likert (aplicada una prueba t para muestras independientes mediante el paquete estadístico SPSS v.27). No obstante, debemos matizar que la muestra recogida para la Universidad Jaume I sí que es representativa para esta universidad al 95%, con un error muestral de 2,6%.

La Tabla 1 muestra la distribución atendiendo a las variables demográficas consideradas: rama de estudio, curso y tamaño del grupo para teoría y práctica.

Tabla 1. Distribución de la muestra según las variables demográficas.

Curso	Grupo Teoría (T)/Práctica (P)	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Salud	Total
		T/P	T/P	T/P	T/P	T/P	T/P
1º	<20	0/15	0/10	9/31	2/30	0/27	11/113
	Entre 21 y 40	16/43	4/6	32/67	13/24	4/32	69/172
	Entre 41 y 60	32/12	4/0	44/21	30/1	24/1	134/35
	>60	24/2	8/0	43/9	11/1	32/0	118/12
2º	<20	2/13	2/5	10/38	8/45	0/27	22/128
	Entre 21 y 40	17/59	4/3	68/76	27/23	11/23	127/184
	Entre 41 y 60	33/17	1/0	42/29	24/1	23/0	123/47
	>60	37/0	1/0	36/13	10/0	16/0	100/13
3º	<20	5/17	4/9	5/27	6/33	2/17	22/103
	Entre 21 y 40	21/20	3/3	33/35	28/13	10/9	95/80
	Entre 41 y 60	15/9	3/0	31/19	15/4	11/0	75/32
	>60	10/5	2/0	17/5	2/1	3/0	34/11
4º	<20	18/28	1/7	16/35	13/30	3/12	51/112
	Entre 21 y 40	16/27	4/1	35/36	16/5	10/8	81/77
	Entre 41 y 60	14/5	2/0	22/11	5/0	2/0	45/16
	>60	13/1	1/0	9/0	1/0	6/1	30/2
5º	<20	0/1	0/0	0/3	0/2	2/7	2/13
	Entre 21 y 40	2/2	0/0	5/3	1/0	4/2	12/7
	Entre 41 y 60	1/0	0/0	0/1	0/0	2/0	3/1
	>60	0/0	0/0	2/0	1/0	3/2	6/2
6º	<20	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	2/2
	Entre 21 y 40	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
	Entre 41 y 60	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
	>60	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
Máster	<20	10/18	5/7	16/28	16/22	2/4	49/79
	Entre 21 y 40	12/10	4/2	14/6	6/1	2/1	38/20
	Entre 41 y 60	4/0	1/1	2/0	1/0	1/1	9/2
	>60	2/0	0/0	4/2	0/0	1/0	7/2
TOTAL		305	54	496	236	174	1265

Resultados

Objetivo I. demandas del alumnado con respecto a su aprendizaje durante el confinamiento

En el estudio cuantitativo previo sobre la misma encuesta (Ferrández-Berrueco y Arroyo Ainsa, 2021) ya reportamos que la respuesta del alumnado sobre cuántos de sus docentes se habían preocupado por su aprendizaje durante el confinamiento era que solo una minoría lo habían hecho (media=2,65 sobre 5 y $S_x=0,99$). Además, esa percepción era significativamente inferior en los grupos grandes (de más de 60 alumnos) y en los primeros cursos, frente al estudiantado de máster que rebasaba el 3 de valoración media, lo que mostraba un claro descontento generalizado. De hecho, el 58,5% de los respondientes contestaban que ninguno o una minoría se había preocupado, frente al 23,4% que la valoraba como la mayoría o todos, y el 18,1% que consideraban que solo la mitad lo había hecho.

Al realizar el análisis de contenido, las 1.265 encuestas válidas dieron lugar a 2.040 unidades de significado como elemento básico de análisis (González-Teruel, 2015). A través de un procedimiento inductivo de codificación abierta, las unidades de significado se han agrupado en ocho categorías emergentes relativas a:

- Impartir clase (18 %).
- Adaptación a la nueva situación (16,2%).
- Mantener contacto con el alumnado, motivación o acompañamiento (15,5%).
- Explicación de contenidos, materiales o actividades (14,9%).
- Exámenes/evaluación (9,1%).
- *Feedback* (8,8%).
- Empatía (8,4%).
- Competencia digital (1,4%).
- Otros (7,5%).

A continuación, se desarrolla cada una de estas categorías con el fin de aproximarnos a la percepción que tiene el alumnado sobre la preocupación de sus docentes durante el tiempo de confinamiento. Para identificar la procedencia de los datos que se citan a lo largo de este estudio, se ha utilizado un sistema de códigos donde el primer dígito corresponde a la valoración otorgada en el cuestionario a la pregunta 9a (escala Likert de 5 puntos), los tres caracteres que le siguen se refieren a la abreviatura de la dimensión en la que la porción de comentario ha sido clasificada, y los dígitos que aparecen después se refieren al número de orden del comentario donde aparece la unidad de significado. Así, por ejemplo, 4CLA80, se referirá al estudiante que respondió 4 en la pregunta 9a y que ha hecho el comentario número 80 con alguna porción de texto clasificada en la dimensión «Impartir clase». La Tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes de unidades para cada categoría.

Tabla 2. Unidades de significado codificadas en las diferentes categorías agrupadas por cada valor de respuesta en el ítem 9a de la encuesta.

9a. ¿Cuántos profesores se han preocupado por tu aprendizaje?	Impartir clase		Adaptación		Contacto		Explicación		Exámenes	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ninguno	11	3,0	12	3,6	14	4,4	6	2,0	10	5,3
Una minoría	217	59,0	176	53,3	143	45,1	188	61,8	130	69,5
La mitad	71	19,3	56	17,0	69	21,8	72	23,7	31	16,6
La mayoría	60	16,3	65	19,7	70	22,1	32	10,5	13	7,0
Todos	9	2,4	21	6,4	21	6,6	6	2,0	3	1,6
TOTAL	368	100	330	100	317	100	304	100	187	100

	Feedback		Empatía		Comp. digital		Otros	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ninguno	4	2,2	7	4,1	0	0,0	7	4,6
Una minoría	83	46,1	89	51,7	12	41,4	74	48,4
La mitad	33	18,3	34	19,8	12	41,4	38	24,8
La mayoría	49	27,2	31	18,0	3	1,0	25	16,3
Todos	11	6,1	11	6,4	2	6,9	9	5,9
TOTAL	180	100	172	100	29	100	153	100

Impartir clase (CLA)

En esta categoría se recogen 368 unidades de significado (18%). Es el porcentaje más alto, situación que nos hace presuponer que, para el alumnado, el tema de abordar las clases, aunque sea de modo *online*, es la variable más importante a la hora de decidir si un docente se preocupa o no por su aprendizaje. Dentro de esta categoría, el 62% corresponde al alumnado que afirma que ninguno o una minoría del profesorado se ha preocupado por su aprendizaje. Por ejemplo: «Porque algunos profesores ni han dado clases» (2CLA128).

Adaptación a la nueva situación (ADP)

Aquí encontramos la adaptación a la nueva situación, con 330 unidades de significado (16,2%). Entre estos comentarios, vemos que el 56,9% dice que ninguno o una minoría del profesorado se ha preocupado: «Pues tan solo unos pocos han tenido en cuenta la situación en la que estamos y se han preocupado de adaptar tanto las clases como la evaluación» (2ADP300).

Mantener contacto con el alumnado/acompañamiento (CON)

En este caso, con 317 comentarios, representa un 15,5% del total. En el desglose se observa que el 49,5% corresponde a unidades de significado de alumnado que manifiesta que ninguno o una minoría de sus docentes han mantenido el contacto y los han acompañado. Esto, unido al casi 22% que opina que solo la mitad lo ha hecho, nos deja, de nuevo, un balance negativo. Así, nuevamente, observamos que el alumnado considera que la falta de preocupación por su aprendizaje se debe a la falta de contacto y acompañamiento: «Siento que hay profesores/as que simplemente no han hecho nada por nosotros/as, o que no han puesto facilidades» (3CON11).

Explicación de contenidos, materiales o actividades (EXP)

En cuarto lugar, encontramos comentarios sobre explicaciones de contenidos, materiales o actividades por parte del profesorado. Esta categoría tiene 304 unidades y representa un 14,9 % del total. Aquí, el porcentaje más alto (63,8%) corresponde de nuevo a valoraciones relativas a que ninguno o una minoría del profesorado se ha preocupado por el aprendizaje, y los comentarios negativos a este respecto nos indican una demanda clara por parte del alumnado de mayor explicación de actividades y contenidos: «Porque la mayoría se dedicó a subir diapositivas al aula virtual sin explicación» (2EXP49).

Exámenes/evaluación

Aparece aquí el tema de la evaluación y los exámenes, con un 9,1% del total de las unidades analizadas. La evaluación, obviamente, es un tema que preocupa al alumnado, si bien no han aparecido tantas referencias como en categorías anteriores. Al igual que antes, el alumnado que aporta argumentos relativos a la evaluación también percibe mayoritariamente (74,8%) que el profesorado no se ha preocupado por su aprendizaje: «Porque solo se han preocupado en que no copiemos en el examen final, no se han preocupado en que los alumnos aprendan» (2EXA129).

Feedback (FEE)

Con respecto a la categoría de *feedback* sobre las tareas, ha habido 180 comentarios que corresponden a un 8,8% del total. En esta ocasión, vuelve a predominar la percepción de la falta de preocupación por el aprendizaje de la mayor parte del profesorado, con un 48,3% de unidades situadas en alumnado que ha respondido que ninguno o una minoría del profesorado se ha preocupado, y más de un 18% que afirman que solo la mitad lo han hecho: «Tardan mucho en contestar y se queda mucha gente tirada por el camino» (2FEE30).

Empatía (EMP)

La preocupación sobre la situación personal del alumnado durante el confinamiento, más allá del ámbito académico la hemos denominado empatía. Tiene 172 unidades y corresponde al 8,4% del total. De todas ellas, el 55,8% se identifica con valoraciones referidas a que ningún docente o solo una minoría se han preocupado por el aprendizaje. Un ejemplo de estos comentarios, que se posicionan en el extremo negativo de la escala es el siguiente: «Se dedican a dar su clase y su hora y ya está. No se preocupan por ti ni nada» (1EMP16).

Competencia digital (TIC)

Pese a lo que pudiera esperarse, solo hemos encontrado 29 unidades a este respecto, que corresponde a un 1,4%. En este caso, puede decirse que el alumnado entiende que un docente preocupado por el aprendizaje ha de tener competencia digital. Si bien puede ser que la escasez de comentarios a este respecto en relación con cualquiera de los anteriores se deba a que el docente tiene una competencia digital aceptable; también pudiera ser que el alumnado tampoco estuviera mucho mejor preparado. En cualquier caso, de las 29 unidades, el 82,8% han manifestado una falta de preocupación

por el aprendizaje debida a una falta de preparación en TIC en una minoría o la mitad del profesorado: «La mayoría del profesorado, al igual que el alumnado, no estamos preparados ni tenemos conocimientos suficientes para llevar a término una enseñanza virtual» (2TIC851).

Otros (OTR)

Un último conjunto de comentarios se ha agrupado bajo la denominación otros. Esta categoría ha significado un 7,5% del total de las unidades, es decir 153. En este caso, se han agrupado comentarios sobre percepciones en cuanto al interés o la implicación de los docentes sin concretar sus conductas, también hay algunos comentarios sobre gestión universitaria u otros que no aportan información en sí, por lo que no podían incluirse en ninguna de las categorías anteriores: «Algunos se han implicado de verdad y tiene su mérito puesto que esto no ha sido fácil en ninguno de los dos lados de la formación» (3OTR370).

Objetivo 2. Establecer qué características de la autonomía se están trabajando en las aulas universitarias y cuáles no

Para este segundo objetivo seguimos un método deductivo y para ello, contrastamos las categorías y los comentarios del estudiantado con las características de la docencia que, según la literatura consultada, promueve la autonomía centrándose en el aprendizaje. La Tabla 3 muestra cuántas unidades de cada categoría hacen referencia explícita y positiva a cualquier característica de la autonomía del alumnado.

Tabla 3. Conductas del profesorado que potencian la autonomía del estudiante y porcentaje de unidades de significado que evidencian la valoración positiva por parte de éstos.

Categorías encontradas	Total de la categoría (N)	Conducta en la categoría que potencia la autonomía	% demandado por el alumnado sobre el total de la categoría
Dar clase	367	Utilización de metodologías activas	2,2% (n=8)
Adaptarse a las necesidades	323	Tener en cuenta las necesidades del alumnado dándole voz	17,3% (n=56)
Contacto con el alumnado	314	Acompañar al estudiantado y hacerles sentir dueños de su aprendizaje	29,3% (n=92)
Explicar contenidos, materiales y actividades	304	Comunicar directrices e instrucciones claras	6,6% (n=20)
Evaluación/Examen	187	Utilizar diversos formatos de evaluación	7,5% (n=14)
Estilo de comunicación con el alumnado	86	Utilizar un lenguaje informativo en vez de controlador	10,5% (n=9)
Feedback	180	Feedback constructivo	100% (n=180)
Empatía	172	Empatía	100% (n=172)

Así, vemos que los comentarios más cuantiosos se relacionan con una valoración positiva del hecho de impartir clases. La implicación de esta categoría con el desarrollo de la autonomía del estudiantado vendría dada por el tipo de metodología utilizada en el aula que, en este caso, debería ser diversa y activa. Así, lo que hemos observado es que el estudiantado ha demandado tener clase, pero la valoración positiva ha estado

ligada a cuando se explicaba el temario de manera que les facilitara la adquisición de los conocimientos que iban a ser evaluados: «La mayoría hicieron *meet* para afianzar los temas, otros grabaron sus clases y eso estaba bien. Los que subían una hoja “explicando” la clase se les entendía más bien poco y no mejoraron la metodología» (4CLA378). De hecho, expresiones como «no han impartido clase» o «no hemos recibido clase», que evidencian el rol pasivo del estudiantado, han sido muy generalizados (97,8%): «[...] subir PDF’s al aula virtual no es dar clase» (2CLA1085). En muy contadas ocasiones se ha hecho mención explícita de una metodología activa durante la clase (2,2%): «[...] y a pesar de todo nos hacían participar» (5CLA422).

El segundo grupo de comentarios se vincula a la adaptación a la nueva situación y para ello, parece fundamental tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. En este sentido, como ya hemos visto, el estudiantado ha considerado que el profesorado se ha preocupado por su aprendizaje cuando éste se ha adaptado. De lo que no hay demasiada evidencia es que se haya tenido en cuenta la voz del estudiantado para ello. De los comentarios se desprende que el profesorado ha realizado dicha adaptación siguiendo sus propios criterios (81,1%): «Han intentado acomodar la situación para evitarnos los mayores trastornos» (4ADP451); en pocas ocasiones se ha dado voz al estudiantado aceptando comentarios o críticas (17,3%): «[...] han adaptado el temario y se han preocupado por nuestros intereses» (5ADP67), incluso cuando el propio alumnado lo ha demandado: «Considero que la minoría [...] han escuchado al alumnado para crear su nueva programación y evaluación» (2ADP46).

El siguiente conjunto tiene que ver con mantener el contacto con el estudiantado que, en términos de autonomía del estudiante, podría coincidir con acompañar y animar a los estudiantes y hacerles sentir dueños de su aprendizaje. Así como hacer ver que realmente están disponibles. Al hacer un análisis más profundo de los comentarios de esta categoría, encontramos que se ha valorado positivamente la preocupación de sus docentes por el aprendizaje cuando ha existido contacto con ellos, pero de pocos comentarios se desprende ese sentido de motivación y acompañamiento (29,3%): «muchos de ellos nos enviaban correos con cada detalle de todo. Se preocupaban en saber cómo estábamos, nos daban fuerzas para seguir» (3CON263). La mayoría se refieren a contactos puramente académicos (69,4%): «Tan sólo una profesora se puso en contacto con nosotros para ofrecernos su ayuda y modificó ciertas cosas [...]» (2CON298).

El cuarto lugar lo ocupan los comentarios relacionados con la explicación de contenidos, materiales o actividades, que al vincularlos con la promoción de la autonomía deberían relacionarse con comunicar directrices e instrucciones claras. En este sentido, el estudiantado ha valorado positivamente la preocupación del profesorado por el aprendizaje cuando los materiales y actividades estaban bien explicados y sabían claramente lo que tenían que hacer. Sin embargo, se aprecia que la mayor parte de la demanda no se relacionaba con la explicación en el sentido de instrucciones (6,6%): «Considero que la mayoría sí porque nos daban instrucciones muy detalladas» (4EXP289), sino de contenidos (91,5%): «Llenar de apuntes y sin explicación» (2EXP74).

A continuación, se encuentra el grupo de comentarios relativos a la evaluación que, al tratarlos desde el punto de vista de la autonomía del estudiantado, deberían relacionarse con la utilización de diversos formatos de evaluación incluyendo la autoevaluación y la reflexión. En esta ocasión, hay una ausencia total de comentarios

relacionados con los dos últimos aspectos señalados. Los únicos formatos de evaluación que se han mencionado han sido el examen (60,4%) y, en alguna ocasión, la evaluación continua (7,5%). Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que dentro de esta categoría ha aparecido de manera notable el uso de un lenguaje controlador en lugar del informativo promulgado para un desarrollo autónomo. Y es que prácticamente la totalidad de comentarios negativos acerca del examen se relacionaban con el control de la situación por parte del profesorado para evitar las copias (76,1%), generando situaciones altamente estresantes: «La principal razón, muchos profesores se han preocupado excesivamente por evitar las copias. Tanto, que han acabado reduciendo el tiempo de examen a un mínimo, en el que ni siquiera daba tiempo a pensar en una respuesta. A eso le sumamos que además teníamos que echar foto a nuestras respuestas en papel y convertirlo a pdf dentro del tiempo límite (lo que podíamos tardar entre 5-10 minutos). A un examen que de normal es justo de tiempo, de forma presencial son dos horas, lo rebajan a hora y media “para evitar copias”» (3EXA353).

Los siguientes comentarios se referían al *feedback*, tanto en momentos post evaluativos (corrección de ejercicios, devolución de pruebas, etc.) como para la resolución de dudas durante el estudio. Esta categoría se acopla perfectamente con uno de los requisitos básicos de una docencia para la autonomía como es guiar a los estudiantes en las actividades ofreciendo ayuda y *feedback* constructivo. Sin lugar a duda, esta es la categoría en la que más concordancia hay entre lo que ha valorado el alumnado y la promoción de su autonomía. Así, hemos observado que se ha valorado positivamente la preocupación por el aprendizaje cuando los docentes proporcionan *feedback* constructivo (51,7%): «De mis docentes, tan sólo uno ha realizado videoconferencias en grupos reducidos para atender dudas y guiarnos en las tareas» (2FEE704). La valoración ha sido negativa cuando no se les ha proporcionado (48,3%): «Muy pocos docentes han hecho videollamada para aclarar dudas y, es más, alguno se ha negado» (2FEE116).

La última categoría con vinculación directa con el desarrollo de la autonomía es la de la empatía, que también coincide con una de las características de la docencia para la autorregulación. Al igual que en el caso anterior, el estudiantado ha agradecido ese contacto emocional con sus docentes (40,1%): «El profesorado se ha hecho más cercano y empático» (5EMP1001) y ha reclamado esa empatía cuando no ha tenido lugar (59,9%): «Porque no parecían tener en cuenta las circunstancias en las que hemos estado viviendo» (2EMP1019).

Discusión y conclusiones

El EEES, y España al adherirse a él, focalizan como objetivo de la etapa universitaria el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del estudiante (UE, 2020). Para ello, el profesorado necesariamente debe dejar de lado su protagonismo y pasar a ser un facilitador. Sin embargo, existen serias dudas acerca de si realmente se está trabajando de esta manera en las aulas universitarias (Gimeno Sacristán, 2008; Valle, 2019).

Así, en este trabajo nos planteamos dos objetivos, por una parte, averiguar las demandas del estudiantado con respecto a su aprendizaje durante el confinamiento, y por otro lado establecer, a partir de dichas demandas, si realmente se potencia y trabaja de manera autónoma en las aulas universitarias.

Con respecto al primer objetivo, hemos visto que el alumnado ha valorado positivamente que se impartiera clase (y lo ha reclamado cuando no se ha hecho), que el profesorado se adaptara y que mantuviera el contacto tanto académico (lo que incluía explicaciones adecuadas y *feedback*), como personal (haciendo referencia a la empatía). Por último, también se ha valorado positivamente para el aprendizaje una evaluación adaptada y en menor medida, el manejo adecuado de las TIC.

Al relacionar las categorías emergentes con las características de una docencia para la autonomía y la autorregulación con el fin de dar respuesta al segundo objetivo, hemos podido apreciar que, a excepción del *feedback* y la empatía, una lectura más profunda de los restantes comentarios nos revelan que en muy pocas ocasiones se está reclamando realmente esa docencia para la autonomía.

Así, hemos visto muy pocas referencias a metodologías activas, se ha escuchado poco al estudiante, ha habido poco acompañamiento y motivación, encontrándose más demanda de explicación de contenidos que dé instrucciones para el trabajo autónomo y el uso casi exclusivo del examen como forma de evaluación.

Todo ello nos lleva a concluir que el alumnado no es autónomo y sigue reclamando un profesorado experto y especialista en el contenido. Pero, además, de todos los comentarios analizados también se desprende que el profesorado no está preparando al alumnado para esa autorregulación. Así, muchas de las conductas que se han valorado positivamente por parte del alumnado mantienen esa posición protagonista del docente: «Se han esforzado más por hacernos entender los conceptos que antes del confinamiento» (5EXP655). Y se ha valorado negativamente al profesorado que ha intentado forzar esa autonomía para la que el alumnado no estaba preparado: «Se han basado más en poner bibliografía que no en explicar ellos el temario» (2EXP723). Todo ello implica claramente la necesidad de más formación al profesorado (Jiménez Hernández et al., 2020; Reyes García et al., 2020) y una apuesta clara y contundente por parte de los responsables de la toma de decisiones en las universidades que, aunque lo intentaron (CRUE, 2020), no fue suficiente.

Si bien es verdad que la situación fue sobrevenida y nadie estaba preparado para ello, un estudiantado autónomo y un profesorado auténticamente facilitador del aprendizaje hubieran tenido estrategias y herramientas que hubieran salvado la situación de una manera más favorable. Al igual que ha sucedido con cualquier otro colectivo profesional, quitado el desconcierto de las primeras semanas y dependiendo de su situación personal, el desempeño profesional se pudo desarrollar más o menos con normalidad, incluso hay casos que reportaron un aumento de la productividad (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2021).

Por último, queremos remarcar que se trata de un estudio de caso centrado en la perspectiva del alumnado, por lo que será necesario contrastar nuestros hallazgos con la perspectiva del profesorado. Otro aspecto clave a analizar son las directrices que desde los órganos de toma de decisiones se fueron publicando, pues también tienen la clave de que la docencia se decantara hacia uno u otro sentido.

En cualquier caso, a la vista de los resultados, parece desprenderse que el confinamiento ha hecho más por el EEES que los 15 años de adhesión de nuestro país al mismo «hemos tenido que mejorar el hecho de ser autodidactas, pero para serlo

necesitamos unas herramientas básicas que no tenemos, ya que la docencia presencial es más guiada que no autónoma» (4CLA261).

Referencias

- Al Ghazali, F. (2020). Challenges and Opportunities of Fostering Learner Autonomy and Self-Access Learning During the COVID-19 Pandemic. *SiSAL Journal*, 11(3), 114-127. <https://doi.org/10.37237/110302>
- Ayllón, S., Alsina, Á. y Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLoS ONE* 14(5), e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bolonia. (1999). *Declaración de Bolonia. The European Higher Education Area*. http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
- Caine, R.N., Caine, G., McClintic, C., Klimek, K.L. (2009). *Brain/Mind learning principles in action. Developing Executive functions of the human brain*. 2ª ed. California: Sage.
- Chadha, A, Van Vechten, R.B. (2017). Learning from each other: dialogical argumentation in an online environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 16, (8), 1-17.
- CRUE (2020). Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su Implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. Versión 1.0 de jueves 16 de abril de 2020. <https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-procedimientos-evaluaci%C3%B3n-no-presencial-CRUE-16-04-2020.pdf>
- Devins, D., Ferrandez-Berruenco, R., Kekäle, T. (2015). Educational orientation and employer influenced pedagogy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 5(4), 352-368. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-03-2015-0010>
- Escolano-Pérez, E., Bravo-Álvarez, M.A., Herrero-Nivela, M.L., Acero-Ferrero, M. (2017). ¿Por qué los estudiantes dejan todo para última hora? Variables implicadas en el aprendizaje autorregulado. *IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017)*.
- EU. (2020). *Advisory Group 2 on Learning and Teaching. Final Report*. EHEAROME2020. https://ehea.info/Upload/Ahttps://dle.rae.es/autonom%C3%ADaG2_Learning_and_Teaching_Final_Report.pdf
- EU. (2009). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/u9eR>
- EU. (2015). *ECTS Users' guide, 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/u9eV>
- Ferrández-Berruenco, R. (2017). Conectando la universidad con las necesidades laborales. Importando ideas desde Finlandia. UTE. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 66-79. <https://doi.org/10.17345/ute.2017.1.1793>

- Ferrández-Berruero, R., Arroyo Ainsa, P. (2021). Percepción del alumnado universitario sobre su experiencia educativa en tiempos de pandemia. *Emergents*, 3, 29-46. <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.3>
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Gharti, L. (2019). Self-directed learning for learner autonomy: Teachers' and students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 62-73. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24461>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *Profesional de la Información*, 24(3), 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>
- Guay, F., Roy, A., Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12146>
- Henri, D.C., Morrell, L.J., Scott, G.W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75, 507-516. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0152-y>
- Hines S.L., Vedral A.J., Jefferson A.E., Drymon J.M., Woodrey M.S., Mabey S.E., Sparks, E.L. (2020). Engaging online students by activating ecological knowledge. *Ecology and Evolution*, 10(22), 12472-12481. <https://doi.org/10.1002/ece3.6739>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J., Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>.
- Kalton, G. (1983). *Introduction to survey sampling*. California: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412984683>
- Kelly, C. (2016) Teacher as facilitator of learning. *Teaching and Learning at Business Schools: Transforming Business Education*, 2, 3-14. <https://doi.org/10.4324/9781315611907>
- Marqués Andrés, M., Badía Contelles, J.M., Quintana Ortí, G. (2020). Contribución sobre el aprendizaje de la evaluación formativa: percepción del alumnado. *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, 5, 13-20.
- Marshik, T., Ashton, P.T., Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(1), 39-67. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9360-z>

- Martín-González, M., Ortiz, S., Jano, M.D. (2020). ¿Afectan las metodologías docentes y de aprendizaje en las competencias adquiridas por los estudiantes de máster? Evidencia en universidades españolas. *Education in the Knowledge Society*, 21. Artículo 28. <https://doi.org/10.14201/eks.23586>
- Qenani, E., MacDougall, N., Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199-213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Reyes García, C.I., Díaz Megolla, A., Pérez Solís, R., Marchena Gómez, R., Sosa Moreno, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Ruiz-Bernardo, P., García Antolín, R., Sánchez-Tarazaga, L., Mateu Pérez, R., Górriz Plumed, A. B., Colomer, C., Escobedo Peiró, P. (2020). *Un prácticum de calidad y una memoria reflexiva*. Colección Sapientia. Universitat Jaume I. Castellón.
- Sánchez-Tarazaga, L., Ferrández-Berruenco, R. (2021). Teletrabajo y Conciliación laboral: Percepción, estrategias y retos en época de pandemia desde la visión de las entidades. *AEDIPE. Dirigir personas*, 42, 22-30.
- Sánchez-Tarazaga, L., Ferrández-Berruenco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219–235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- Valle, J.M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las competencias clave en España. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*, 13-38. Octaedro.
- Tejada, J., Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. 2ª ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willison, J., Sabir, F., Thomas, J. (2017). Shifting dimensions of autonomy in students' research and employment. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 430-443. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1178216>