

## LA CREACIÓN DEL EEES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE EQUIPOS DIRECTIVOS Y PROFESORADO

*The creation of EHEA from the point of view of teachers and managers*

*La création de l'EEES du point de vue des enseignants et des managers*

Manuela RAPOSO RIVAS\* y Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED\*\*

\* Universidad de Vigo. Correo-e: [mraposo@uvigo.es](mailto:mraposo@uvigo.es)

\*\* Universidad de Coruña. Correo-e: [mercedes@udc.es](mailto:mercedes@udc.es)

Recibido: 09-02-2010; Aceptado: 13-04-2010; Publicado: 30-06-2010

BIBLID [0212-5374 (2010) 28, 1; 79-95]

Ref. Bibl. MANUELA RAPOSO RIVAS y MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED. La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 28, 1-2010, 79-95.

RESUMEN: Alcanzada la meta en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fijada en 2010, se han puesto en marcha muchas iniciativas para su desarrollo: unas en la forma (estructura), otras en el fondo (docencia universitaria); unas financiadas, otras gratuitas; unas colectivas, otras particulares; unas fáciles, otras difíciles... En cualquier caso, la mayoría de ellas protagonizadas o promovidas con la implicación de los docentes y gestores de centros universitarios. Presentamos en este documento las opiniones y valoraciones que miembros de los equipos directivos y profesorado poseen acerca de la creación del Espacio Europeo de Educación

Superior, particularmente en lo que se refiere a los elementos que lo potencian y las dificultades que pueden surgir.

*Palabras clave:* EEES, convergencia europea, universidad, gestión universitaria, profesorado universitario.

**SUMMARY:** Once the goal has been achieved, European Higher Education Area (EHEA) in 2010, many initiatives has been launched for its development: one in the shape (structure), other in the background (university teaching), some financed, other free services, some collective, other individuals, some easy, other difficult... In any case, most of them carried out, promoted or carried out with the involvement of teachers and managers of universities. We present here the views and assessments that members of management teams and teachers have about the creation of the European Higher Education Area, particularly as it relates to elements that enhance and difficulties that arise.

*Key words:* EHEA, European convergence, university, university management, university teachers.

**RÉSUMÉ:** Une fois atteint l'objectif avec la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) fixé pour l'année 2010, de nombreuses initiatives pour son développement ont été mises en place: quelques-unes dans la forme (structure), quelques autres dans le fond (enseignement universitaire); les unes financées, les autres gratuites; les unes collectives, globales, les autres particulières; les unes faciles, les autres difficiles... En tout cas, la plupart d'entre elles sont promues grâce à l'implication des enseignants et des directeurs des centres universitaires.

*Mots clés:* enseignants-chercheurs EEES, la convergence européenne, l'Université, la gestion des universités.

## INTRODUCCIÓN

Alcanzada la fecha prevista para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– fijada en 2010, tanto las Universidades como las Comunidades Autónomas o el Gobierno central han tomado decisiones legales, administrativas e institucionales importantes. Este reto al que se enfrentan un gran número de universidades europeas, pertenecientes a los países que asumen las declaraciones y manifiestos del denominado *proceso de Bolonia*, permitirá un

reconocimiento más fácil de las titulaciones, aportará más transparencia<sup>1</sup> a las enseñanzas, facilitará la movilidad y la integración en un mercado laboral común y único, incrementará la competitividad del área europea a nivel internacional.

A nivel pedagógico, es tal la magnitud del papel que ha de desempeñar la universidad en la vida de los estudiantes que los ritmos de las instituciones han sido diferentes, avanzando mucho en la fase de diseño (por ejemplo, con las guías docentes y la consideración de las competencias junto con su aportación al perfil profesional), pero más lentamente en el desarrollo (las actividades no presenciales, los recursos, nuevas metodologías, etc.), la evaluación y la tutorización (Raposo, 2008).

La creación del EEES o la puesta en marcha del proceso de convergencia europea o proceso de Bolonia significa adoptar políticas y actuaciones dirigidas a la armonización de los sistemas de educación superior en Europa con el fin de mejorar la transparencia, compatibilidad y comparabilidad de los estudios, de los títulos y de los diplomas. Este desarrollo trae consigo cambios tanto en la arquitectura de los títulos (con la adopción de un sistema comparable de titulaciones basado en dos ciclos), como en la organización de la docencia (con el establecimiento de un sistema de créditos ECTS<sup>2</sup> –*European Credit Transfer System*–), facilitando la visibilidad y cotejo de los estudios gracias a la implantación del Suplemento Europeo al Título<sup>3</sup>. Su evolución cronológica puede resumirse en los siguientes encuentros, de los que destacamos las ideas principales de sus declaraciones y manifiestos<sup>4</sup>:

- *La Sorbona (1998)*, se promueve la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior.
- *Bolonia (1999)*, se impulsa: la Europa del conocimiento –formación óptima y competitiva; un sistema de titulaciones entendible y comparable basado en dos ciclos; los créditos ECTS como sistema de transparencia, acumulación y transferencia; la movilidad; la cooperación europea para

1. El principio de *transparencia* aplicado a la enseñanza superior fomenta «la generación y difusión de información sobre las características que definen tanto las instituciones educativas como los programas y servicios que prestan, con el objetivo de mejorar la toma de decisiones de los distintos agentes académicos, políticos y sociales vinculados» (Muñoz *et al.*, 2004: 45).

2. El crédito europeo ECTS se define como una «unidad de medida del haber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios» (Real Decreto 1125/2003).

3. Regulado mediante Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto sobre el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE 11-9-03).

4. Pueden consultarse las principales fuentes y entorno legal en Muñoz, Raposo, González y Zabazla, 2004.

asegurar la calidad estableciendo criterios y metodologías; el desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010-.

- *Praga (2001)*, se destaca la importancia de: el aprendizaje a lo largo de la vida; el rol activo de las universidades y los mecanismos de certificación y acreditación.
- *Berlín (2003)*, se establecen los primeros calendarios (2005-2010) y se apoyan las ideas de: la Universidad como responsabilidad pública; la investigación como parte integral de la educación superior; la mejora de la calidad y la movilidad de estudiantes, profesorado, investigadores y personal de administración y servicios.
- *Bergen (2005)*, se fomenta: la importancia de la investigación; la dimensión social y los valores académicos en la cooperación internacional.
- *Londres (2007)*, se procura: poner en práctica los marcos nacionales de cualificaciones<sup>5</sup>; mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior; integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales; facilitar servicios adecuados a los estudiantes; crear itinerarios de aprendizaje más flexibles; buscar la igualdad de oportunidades.
- *Lovaina (2009)*, donde se examina la evolución del proceso prestando atención a los retos y medidas que habrá que tomar a partir del año 2010.

El interés de España por participar en la creación del EEES se constata tanto por estar presente desde la reunión de Bolonia como por las iniciativas que se han puesto en marcha de carácter institucional y legal.

La Ley Orgánica de Universidades<sup>6</sup> reconoce la necesidad de integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo. Dedicó su título XIII al EEES, considerando en su exposición de motivos: la regulación de las enseñanzas y títulos mediante garantías de calidad; distintos niveles de control; la evaluación de los planes de estudio tras un periodo inicial de implantación; medidas para adaptarse al EEES y medios para dar respuesta a las necesidades de mejora de las enseñanzas universitarias en

5. El *Marco Nacional de Cualificaciones* es un instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje; de lo que se trata es de integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y de mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. En el caso de las cualificaciones de educación superior, éstas hacen referencia a cualquier grado, diploma o certificado emitido por una autoridad competente que atestigüe que se ha finalizado un programa de educación superior con éxito (Consejo de Europa/UNESCO).

6. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *BOE* 13-4-07.

evaluación, certificación y acreditación. En su artículo 87 se trata la integración en el EEES y se afirma que, en el ámbito de sus respectivas competencias, el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en él. El artículo 88 trata de las enseñanzas y títulos: estructura por ciclos, unidad de medida del crédito europeo, el Suplemento Europeo al título, la movilidad de estudiantes y las becas. En el artículo 89 se aborda el tema del profesorado y de la movilidad de los docentes.

El desarrollo legislativo de la LOU vinculado al EEES avanza con paso firme contando, por el momento, con los Reales Decretos sobre el Suplemento Europeo al Título, los créditos ECTS, la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Referidos con detalle al final de este documento.

En el marco de nuestra Comunidad Autónoma, la *Axencia a Calidade do Sistema Universitario de Galicia*<sup>7</sup> –ACSUG– está llevando a cabo diversas iniciativas de información, formación y asesoramiento a fin de facilitar la adaptación e incorporación de las tres universidades gallegas al proceso de convergencia europea (López *et al.*, 2005; Santos *et al.*, 2005). Además, conscientes de la problemática que suscita dicho proceso y reconociendo la necesidad de promover y apoyar su implementación y desarrollo, la ACSUG ha patrocinado un amplio estudio (González Sanmamed, 2006a, b) con el propósito de analizar la situación en las tres universidades gallegas desde la perspectiva de los actores (gestores, docentes y alumnado), cómo se está realizando el proceso de integración en el EEES, cuáles son las ventajas atribuidas a dicha reforma, la importancia de ciertos elementos y acciones para su desarrollo, los problemas, dificultades y necesidades que están surgiendo, los obstáculos que creen que se encontrarán, etc.

Por limitaciones de espacio, en este trabajo nos centramos en las opiniones compartidas por el profesorado y los responsables de equipos directivos en relación con los elementos que potencian dicha integración y las dificultades que se pueden plantear.

7. El 30 de enero de 2001 se crea la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) bajo la fórmula jurídica de un consorcio entre la Consellería de Educación, la Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento de la Xunta de Galicia y las universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo. En la Resolución 12/03/01 (*Diario Oficial de Galicia*, 5-04-2001) se especifican sus objetivos, líneas de actuación y estructura.

## 1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

La investigación fue desarrollada en tres fases, dirigiéndonos en un primer momento a los gestores de las tres universidades gallegas con la finalidad de *conocer la percepción que los miembros de los equipos directivos de centros universitarios poseen sobre el desarrollo y puesta en marcha de las acciones derivadas del proceso de convergencia europea* (González y Raposo, 2006; González *et al.*, 2006; Raposo *et al.*, 2006). Para obtener información se elaboró un cuestionario tipo escala Likert con cuatro grados de valoración (ninguna-nada, poca, bastante y mucha) centrado en cuatro temas:

1. los *elementos* que facilitan el proceso de convergencia,
2. las *acciones* dirigidas a potenciarlo,
3. las *necesidades de formación* del profesorado implicado,
4. la *dificultad* para la implementación de dicho proceso.

Dicho instrumento fue respondido por 52 personas, un 64,2% de la población, vinculadas a los equipos directivos de las universidades de A Coruña (14,8%), Santiago (23,5%) y Vigo (23,5%). No consta la procedencia en dos ocasiones.

En un segundo momento, nos aproximamos a los docentes planteándonos como objetivos: recoger las perspectivas del profesorado universitario gallego sobre los significados del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior; identificar las demandas de formación del profesorado de cara a la convergencia europea; explicitar las problemáticas derivadas del proceso de adaptación al EEES, y elaborar una propuesta formativa para ayudar al profesorado universitario gallego en la convergencia europea (González Sanmamed, 2006a).

En esta ocasión el estudio se realizó a través de un cuestionario elaborado específicamente para la investigación que se envió por correo electrónico a todo el profesorado de las universidades de A Coruña, Santiago y Vigo. Dicho cuestionario utiliza también una escala Likert de 4 puntos y se organiza en 6 bloques (González Sanmamed, 2006a):

1. Datos de identificación personal y profesional (edad, sexo, años de experiencia, categoría administrativa, campus y titulación en la que imparte docencia y desempeño de cargo académico) así como dos cuestiones referidas a la participación en alguna experiencia de implantación de los ECTS y su grado de información sobre la temática del EEES.
2. Interés del profesorado universitario por participar en actividades formativas referidas a la planificación y desarrollo metodológico, así como en otras temáticas derivadas de las novedades del nuevo marco curricular y didáctico que implica el proceso de Convergencia Europea.
3. Valoración de la dificultad de implantación de los diversos elementos que están configurando el proceso de convergencia europea.
4. Valoración de las diversas acciones que habría que promover para facilitar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

5. Utilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para afrontar las diversas tareas docentes.
6. Actitud ante la creación del EEES.

Participaron en la investigación 1.015 profesores. Según los porcentajes obtenidos, un 74,9% son hombres frente al 25,1% de mujeres. En cuanto a la edad, se observa que la distribución está muy concentrada en el intervalo de 37 a 45 años, prácticamente una tercera parte del total, por lo que podemos decir que el profesorado que respondió la encuesta es relativamente joven (un 58,5% está por debajo de los 45 años). Los cinco ámbitos científicos están representados de manera equilibrada. En cuanto a la categoría administrativa, el 73% del profesorado que responde es funcionario. El 42,4% de los cuestionarios corresponden a docentes que están realizando alguna experiencia de adaptación de sus materias al proceso de convergencia tanto a nivel particular como bajo el amparo de la universidad o la ACSUG.

Por último, recogimos las voces del alumnado con la finalidad de: identificar el nivel de información que poseen los estudiantes gallegos sobre el EEES y la convergencia europea; describir las vías y los mecanismos a través de los que se accede a la información sobre esta temática; determinar sus necesidades formativas sobre diversos aspectos relativos al EEES; identificar el grado de importancia que atribuyen a las diversas competencias transversales; reconocer las necesidades de formación que poseen para el dominio de las diversas competencias transversales; conocer la valoración sobre la utilidad de las TIC en las tareas discentes; examinar los cambios y las mejoras que suponen las novedades de la convergencia en función de las experiencias de adaptación que se están desarrollando y detallar las ventajas e inconvenientes que supone el trabajo según la filosofía de la convergencia europea a partir de las experiencias de adaptación (González Sanmamed, 2006b).

El instrumento utilizado consta de dos partes: una sobre aspectos generales del EEES y otra para valorar la experiencia de adaptación a créditos ECTS. Concretamente, posee los siguientes ítems:

1. Identificación: sexo, edad y curso. Se conocía de antemano la titulación y la materia que cursaban.
2. Información sobre la convergencia europea: nivel que se posee y cómo se accedió a tal información.
3. Necesidad de formación sobre la convergencia, interés en temáticas específicas, modalidades más adecuadas para recibir esa formación y formación necesaria para desarrollar las competencias transversales.
4. Valoración de las competencias y de la información que poseen sobre determinados aspectos clave de la convergencia europea, así como de la utilidad de las TIC para el desarrollo de sus tareas como estudiantes.
5. Valoración de las experiencias de adaptación a los créditos ECTS en las titulaciones y materias que promueve la ACSUG.

6. Valoración de los cambios que supone la nueva filosofía y el nuevo modo de articular la enseñanza con los créditos ECTS y si tales cambios supusieron o no una mejora de la enseñanza.
7. Ventajas e inconvenientes de este nuevo modo de enseñar y aprender.
8. Recomendación para participar en estas experiencias razonando la respuesta.
9. Valoración general de su participación en la experiencia de adaptación a los créditos ECTS.

Básicamente, se obtuvo información sobre las necesidades formativas en aspectos clave de la convergencia europea, en competencias transversales y sobre el uso que pueden hacer de las TIC. Con los estudiantes que estaban participando en experiencias de adaptación de créditos ECTS, se analizó sus valoraciones sobre la propia experiencia y los aspectos organizativos y didácticos más destacables (González Sanmamed, 2006b).

En este estudio participaron un total de 1.970 estudiantes de las tres universidades gallegas, pertenecientes a las titulaciones que participaron en la experiencia para la adaptación al EEES que se impulsa desde la ACSUG: Biología, Derecho, Diseño Industrial, Enfermería, Filología, Informática, Matemáticas, Maestro Educación Infantil, Psicología, Traducción e Interpretación.

Como dijimos, nos centramos aquí en datos referidos a las acciones y dificultades que perciben los gestores de los centros universitarios y el profesorado para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

## 2. INICIATIVAS FAVORECEDORAS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Hemos puesto de manifiesto que tanto al profesorado como a los miembros de los equipos directivos se les pidió que valoraran la necesidad de promover una serie de acciones que potencian el proceso de convergencia europea, entre ellas: el reconocimiento de la docencia universitaria; la financiación de proyectos de innovación docente; la investigación en temas de docencia universitaria; la recogida y esparcimiento de buenas prácticas; la formación del profesorado; la formación del personal de administración y servicios; la preparación de los estudiantes; la creación de unidades de apoyo para la convergencia europea; la documentación y difusión de la información específica sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Dicha valoración se realizó utilizando la escala: nada, poco, bastante y mucho. Las puntuaciones medias obtenidas se representan en el siguiente gráfico.

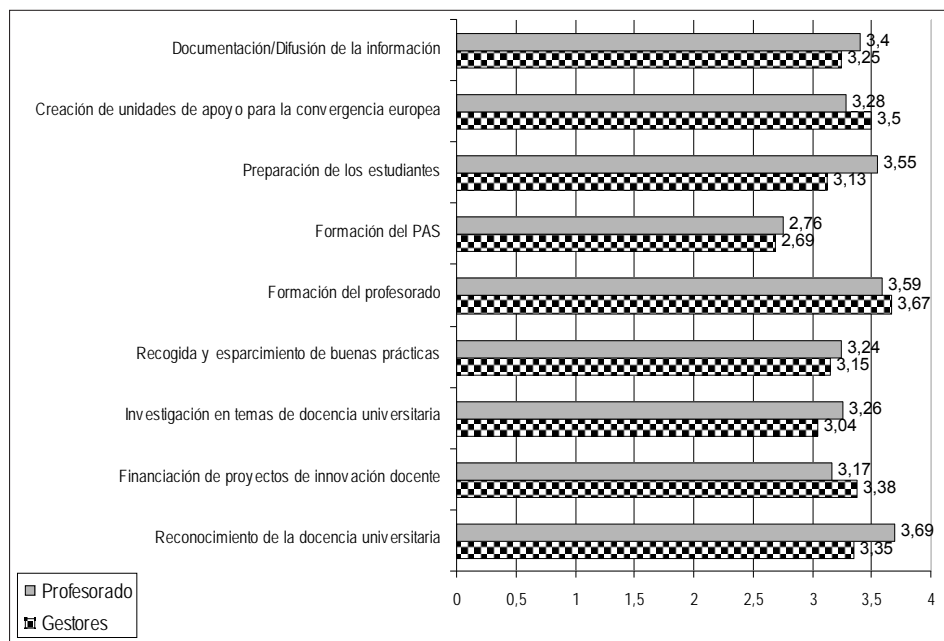
A la vista del gráfico podemos afirmar que ambos colectivos coinciden en valorizar la «formación del profesorado» como uno de los elementos que en mayor medida potenciará el desarrollo del proceso de convergencia europea (puntuaciones medias de 3,67 y 3,59 sobre 4). Sin embargo, la «formación del personal de administración y servicios» es el que recibe menor atención.



Evidentemente, toda reforma y cambio conlleva la aparición de ciertos aspectos o el énfasis en detalles que pueden resultar más o menos novedosos pero que, en definitiva, modifican o crean una nueva cultura académica. En este sentido, es imprescindible la formación de los profesionales que se ven involucrados en dicho cambio. Como señala Del Río (2004):

Las dificultades para implicar al profesorado en un proceso de cambio de tanto calado son un hecho incontrovertible, [...] al mismo tiempo, la puesta en marcha de un proceso formativo [...] permite detectar y dar protagonismo a una parte del profesorado que tiene una preocupación genuina por la calidad de la docencia que, incluso, estuvo realizando experiencias de gran interés de modo más o menos anónimo.

GRÁFICO 1  
 Iniciativas favorecedoras de la convergencia europea



En un trabajo previo (Raposo y González, 2007) mostramos con más detalle el interés que el profesorado tendría, desde el punto de vista de los equipos directivos, en participar en actividades de formación referidas a los aspectos clave del proceso de convergencia europea y sobre diversos elementos de la planificación, la metodología, la evaluación y la tutoría. De esta forma, las actividades de formación de mayor interés serían:

las de carácter metodológico: relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado; la adaptación a créditos ECTS y los recursos didácticos. Las actividades con menor interés están referidas a ciertas metodologías concretas que, por resultar tradicionales unas o novedosas otras, no se consideran tan atractivas como es el caso de la lección magistral, el portafolio, el estudio de caso, junto con la observación y análisis de clases (p. 118).

Incluso el propio profesorado reconoce sus necesidades de formación y manifiesta claramente su intención de participar en actividades formativas referidas a los aspectos clave del proceso de convergencia europea y sobre diversos elementos vinculados a la planificación, metodología, evaluación y tutoría (González Sanmamed, 2006a). En concreto:

Las actividades de formación que mayor interés despiertan entre los docentes son las de carácter metodológico: relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado, metodologías concretas, adaptación a créditos ECTS y recursos didácticos (p. 165).

Fijándose únicamente en las puntuaciones que otorgan los responsables de los centros universitarios a los aspectos estudiados, vemos que junto a la preparación de los docentes destaca, en segundo lugar, la *creación de unidades de apoyo* para la convergencia europea –media 3,5–. A continuación, estiman la «financiación de proyectos de innovación docente» –media 3,38– con muy poca diferencia del «reconocimiento de la docencia universitaria» –media 3,35–.

Parece obvio que poner en marcha el proceso de Bolonia, con los cambios estructurales y académicos que conlleva, exigirá la dedicación de recursos humanos y materiales centrados en el tema. Desde esta perspectiva, cobra sentido la creación de organismos o servicios desde los que se coordinen y vehiculen las iniciativas que hay que poner en marcha, tanto a nivel administrativo como docente e investigador.

Sin embargo, el cambio profundo se realiza en las aulas: responder a los perfiles profesionales, trabajar con competencias, centrar la docencia en lo que el alumnado necesita aprender, diversificar metodologías, utilizar nuevos medios y recursos, dotar de sentido las tutorías, etc. Se trata de acometer auténticas innovaciones docentes, que se pueden ir experimentando e incentivando a través de proyectos financiados.

Al mismo tiempo, la dedicación y las exigencias que a nivel docente suscita la nueva filosofía de la convergencia y los cambios en el modo de pensar y actuar sólo podrán reclamarse en la medida en la que el ser docente y dedicarse a enseñar sea al menos tan valorado como la dedicación a la investigación. El actual sistema en el que sólo los méritos de investigación tienen un verdadero reconocimiento profesional no resulta estimulante ni beneficioso para aquellos comprometidos con la profesión de enseñante en la universidad y que asumen su identidad docente (González y Raposo, 2006).

En esta misma línea y teniendo en cuenta exclusivamente la opinión del profesorado, observamos que este último es el aspecto más valorado. En orden decreciente, según la opinión de los docentes, la mayor necesidad de promover acciones que potencian el proceso de convergencia europea se centra en: «el reconocimiento de la docencia universitaria» –media 3,69–, «la formación del profesorado» –media 3,59–, «la preparación de los estudiantes» –media 3,55– y la documentación y difusión de la información específica sobre el tema –media 3,4–.

Son válidos aquí también los comentarios realizados anteriormente sobre los dos primeros aspectos. Sin embargo, resulta novedoso el hecho de que se destaque el papel de los verdaderos artífices del acto didáctico: los estudiantes, que han de desempeñar un nuevo rol, siendo más activos, responsables y autónomos. No en vano el alma del nuevo sistema es que se refuerza el protagonismo del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, exigiéndole el dominio de ciertas técnicas de trabajo que le permitan construir su propio aprendizaje y aprender a aprender. Esto significa, entre otras cosas, poseer capacidades y habilidades genéricas y transferibles a cualquier situación de aprendizaje: uso de medios y recursos tecnológicos, gestión de la información, manejo de fuentes documentales, etc.

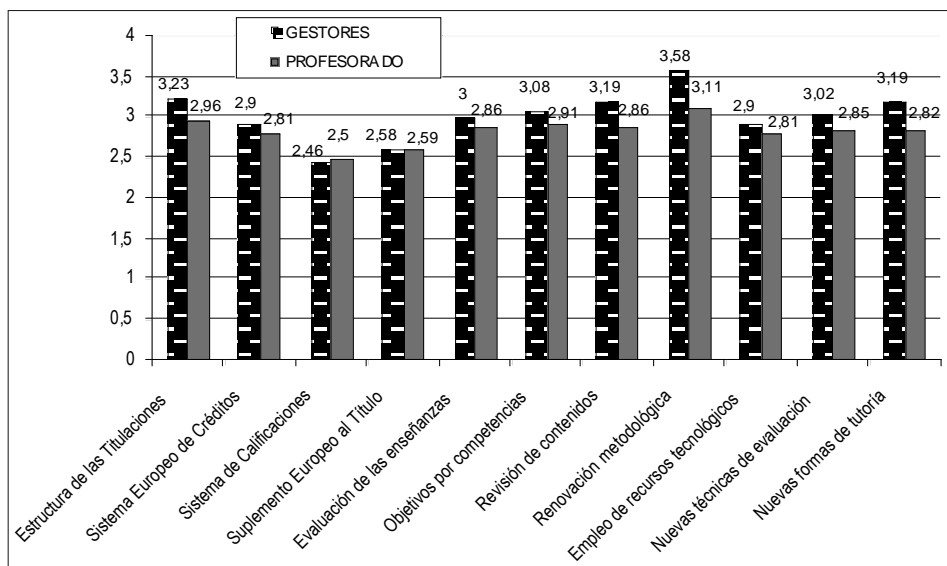
Por último, comentar la importancia atribuida a la *difusión de la información y documentación* específica sobre el tema, seguramente como apoyo para la formación y puesta en práctica de los enunciados clave de la convergencia europea. Desde las declaraciones que emanan de las distintas reuniones de ministros (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009) y de diferentes grupos de trabajo, organismos y redes, hasta el entorno legal (decretos y órdenes), pasando por las directrices propias de las universidades y la bibliografía vinculada a la pedagogía e innovación en la universidad, es mucha y variada la información referida al tema que posee contenidos relevantes para comprender, asumir y diseminar esta reforma.

### 3. DIFICULTADES DE IMPLANTACIÓN

Además de abordar las iniciativas favorecedoras del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en el estudio se preguntó también por aquellos aspectos que pueden presentar dificultades en la implantación del proceso de convergencia. Para ello, consideramos como elementos clave tanto cuestiones de tipo estructural, coincidentes con las enunciadas por Valcárcel (2003), como las de carácter didáctico-metodológico. Particularmente se formularon las siguientes variables: la estructura de las titulaciones, el sistema europeo de créditos, el sistema de calificaciones, el Suplemento Europeo al Título, la evaluación y acreditación de las enseñanzas, la definición de objetivos por competencias, la revisión de los contenidos de formación, la renovación metodológica, la generalización y empleo de recursos tecnológicos, la utilización de nuevas técnicas de evaluación y nuevas formas de tutoría.

La valoración de estos elementos se realizó utilizando también una escala de cuatro grados: ninguna, poca, bastante y mucha. Las puntuaciones medias obtenidas se representan en el Gráfico 2.

GRÁFICO 2  
Dificultad de implantación de elementos clave de la convergencia europea



Considerando globalmente los resultados representados en el gráfico vemos que el «Sistema de calificaciones» y el «Suplemento Europeo al título» son los que menos dificultad encierran según ambos colectivos, presentando una puntuación media muy próxima al 2,5. Realmente ambos aspectos pueden ser considerados de tipo administrativo, un poco al margen de las preocupaciones más inmediatas y próximas del profesorado y de los miembros de equipos directivos. El *sistema de calificaciones*<sup>8</sup> con la adopción de notas numéricas, entre 0 y 10, acompañadas de un decimal junto con el cálculo de porcentajes que incorporan una nota cualitativa con los grados A, B, C, D, E, F (excelente –10%–, muy bueno –25%–, bueno –30%–, satisfactorio –25%–, suficiente –10%– e insuficiente, respectivamente) dista muy poco de lo que es tradición en la universidad española: nuestra escala graduada ya era de 10 puntos (mientras que, por ejemplo, en Portugal era de 20) y la agrupación de notas es algo

8. Regulado mediante Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre sobre el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Cualificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 18-9-03).

matemático y automatizado desde los servicios informáticos y de gestión. Carácter administrativo posee también el *Suplemento Europeo al Título*, como documento que mejora la transparencia, compatibilidad y comparabilidad de los estudios, títulos y diplomas, al contener información fundamentalmente sobre: los datos del estudiante; la titulación, su función, nivel y duración; el título y la institución que lo expide; el programa de estudios detallado y los resultados obtenidos; datos adicionales; certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de educación superior. De esta forma, los actuales universitarios españoles puedan beneficiarse al terminar sus estudios de las ventajas que comporta, para su movilidad académica y profesional, en otras universidades y otros países europeos el que sus títulos vayan acompañados de un documento de información sobre el nivel y contenido de las enseñanzas que hayan cursado en una universidad española.

En relación con el aspecto que presenta una mayor dificultad, según la percepción tanto de los responsables de centros universitarios como del profesorado, es la *renovación metodológica*, con una media de 3,58 y 3,11 puntos sobre 4 respectivamente. El centrar el acto didáctico en el estudiante y su proceso de aprendizaje, reforzar su protagonismo, atender al volumen de trabajo que éste realiza tanto en actividades presenciales como no presenciales, diversificar la metodología para minimizar la transmisión de contenidos y maximizar la autonomía en el aprendizaje, etc., en definitiva, el cambio de perspectiva a lo que el estudiante necesita aprender se presenta como uno de los aspectos que más obstáculos puede presentar a la hora de implementar la filosofía pedagógica de la convergencia europea.

En un estudio previo (Raposo *et al.*, 2005) confirmamos que no hay diferencias significativas en las opiniones de los equipos directivos de las tres universidades gallegas sobre los aspectos mencionados, esto es, si en una universidad se puntúa alto un aspecto, en las otras coincide también en tener los máximos valores.

En segundo lugar, ambos colectivos destacan la «estructura de las titulaciones» con 3,23 puntos y 2,96 puntos, respectivamente. Este tema es recurrente a lo largo de todos los comunicados al aparecer como uno de los ejes fundamentales, que se aborda ya en la Declaración de Bolonia (1999), el equiparar los estudios universitarios de los Estados europeos firmantes. Sin embargo, el hecho de que algunas carreras aumenten un curso, que otras lo disminuyan e incluso que otras desaparezcan por no tener un referente europeo es aún problemático a día de hoy que ya tenemos legislada la estructura en niveles de grado y postgrado<sup>9</sup>.

9. Real Decreto 1393/2007 (BOE 30-10-07), de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el RD 55/2005 (grado) y el RD 56/2005 (posgrado)-BOE 25-1-05. Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor (BOE 21-8-07). Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE 24-11-08).

En tercer lugar, los gestores mencionan la «revisión de los contenidos» y las «nuevas formas de tutoría» con 3,19 puntos cada una. Mientras, el profesorado considera «la revisión de contenidos» y «la evaluación de las enseñanzas» con 2,89 puntos cada una.

La dificultad que puede encerrar la «revisión de contenidos», más que vinculados a una actualización científica propia de la sociedad del conocimiento a la que ha de responder la universidad, puede relacionarse, entre otros, con: no sobrecargar los planes de estudio para respetar la duración anual de 60 créditos ECTS y una media de 1.500-1.600 horas de carga de trabajo del alumnado universitario por curso; responder a los perfiles profesionales al mismo tiempo que se trabaja tanto las competencias genéricas de los titulados universitarios como las específicas de la profesión o de una determinada materia.

Las «nuevas formas de tutoría», donde se destaca el carácter orientador y guía del profesorado, utilizando nuevos recursos como las plataformas de teleformación, las tutorías en pequeños grupos, etc., son también uno de los elementos clave del proceso de convergencia europea. Cómo se conciben y desempeñan las tutorías en la actividad académica universitaria, cómo orientar y trabajar el *aprender a aprender*, de qué forma se pueden aprovechar para el desarrollo de aprendizajes autónomos... son algunas de las ideas vinculadas a este tema. Es una cuestión ineludible teniendo en cuenta que el docente es tutor en la medida en que guía académica, profesional y personalmente al estudiante en su paso por la universidad, aportándole instrumentos (conceptos, competencias, habilidades, procedimientos, valores...) que le permitan completar su proceso de *formación a lo largo de la vida*<sup>10</sup> (Raposo, 2008).

El desarrollo de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades supuso, entre otras novedades, la puesta en marcha de mecanismos para la «evaluación de las enseñanzas», concebida como una oportunidad para la mejora de la calidad en la que, tras un diagnóstico inicial, se realiza una valoración e identificación de fortalezas y debilidades de las enseñanzas conducente a la toma de decisiones para la mejora. A la luz del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, se establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales, responsabilizando a la ANECA de los procedimientos, los protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales. De esta forma, dicha evaluación

10. La formación a lo largo de la vida, según los enunciados de la Unión Europea, incluye «todas aquellas actividades de aprendizaje formal o informal desarrolladas con el propósito de aprender y realizadas de forma continua con el objetivo de mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias» (Muñoz *et al.*, 2004: 40).

suele organizarse en tres fases: autoevaluación<sup>11</sup>, evaluación externa<sup>12</sup> y plan de mejora<sup>13</sup>. Tal vez sea la novedad de esta actuación lo que preocupe al profesorado haciendo que la señalen como un elemento de difícil implantación.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del documento hemos presentado la opinión del profesorado y de miembros de los equipos directivos de centros universitarios gallegos sobre las distintas acciones que potenciarán la construcción del proceso de convergencia europea, así como sobre aquellos aspectos que pueden presentar dificultades en la implantación de dicho proceso, ya que, como dice Valcárcel (2003), el factor humano es, sin lugar a dudas, clave en procesos de cambio institucional como el que supone la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En relación con las iniciativas favorecedoras, las puntuaciones alcanzadas son bastante altas lo que nos está indicando que las diversas acciones propuestas son de relevancia tanto para los responsables de los centros universitarios como para el profesorado y que, en cierta manera, habría que procurar su implementación para garantizar que el proceso de adaptación al EEES se realice de manera adecuada, fluida y exitosa.

En relación con la dificultad para la implantación de diferentes elementos que se presentan como clave en el proceso de convergencia europea, son las cuestiones con un alto contenido administrativo y burocrático las percibidas con menor nivel de complejidad. Sin embargo, para ambos colectivos el aspecto más problemático es la renovación metodológica.

Efectivamente, más allá de los aspectos estructurales y de las adaptaciones organizativas que habrá que implementar, serán los profesores quienes desarrollen una docencia más centrada en el estudiante y dirigida a potenciar su capacidad de

11. La autoevaluación institucional puede entenderse como «un proceso de reflexión y evaluación llevado a cabo por un comité formado por miembros de la unidad evaluada que tiene como resultado el *informe de autoevaluación*, donde se describe y valora la situación respecto a los criterios establecidos como estándares de calidad y se proponen planes de mejora que deben ponerse en marcha» (Muñoz *et al.*, 2004: 35).

12. La evaluación externa se concibe como «un diagnóstico metódico e independiente que se hace para determinar si las actividades y los resultados relativos a la calidad de la unidad que solicita ser evaluada cumplen las disposiciones previamente establecidas, y si estas disposiciones están implantadas de forma efectiva y son adecuadas para alcanzar los objetivos fijados. Las tareas a desarrollar incluyen la detección de fortalezas y debilidades de la unidad en relación a las normas y/o planes de calidad establecidos previamente, las recomendaciones de propuestas de mejora a implantar y la valoración del proceso e informe de autoevaluación» (Muñoz *et al.*, 2004: 35).

13. El plan de mejora se refiere al «conjunto de acciones planificadas, priorizadas, temporalizadas y dirigidas para mejorar la unidad y el proceso de evaluación. Son consecuencia de los juicios de valor y constituyen una parte sustancial e imprescindible de todos los informes. Lo hace la universidad a la vista de los resultados de la evaluación externa» (Muñoz *et al.*, 2004: 42).

aprender a aprender y de transferir los aprendizajes a otras situaciones de formación o de ejercicio profesional. Desde todos los foros y en todos los documentos que se han ido publicando se insiste en la necesidad de una renovación metodológica en la docencia universitaria (ampliar y diversificar los métodos y estrategias de enseñanza), en una nueva manera de plantear los contenidos de la enseñanza (definidos a partir de las competencias profesionales que hay que desarrollar), en la conveniencia de incorporar nuevos recursos y materiales (que permitan y acompañen en las propuestas de aprendizaje autónomo que se deberán implementar) y nuevas formas de evaluación que permitan recoger y valorar mejor el proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados. Es obvio que cambia sustancialmente el rol del profesor y del alumno, de ahí que las necesidades formativas docentes pueden ser importantes y su satisfacción determinante del éxito de las propuestas de convergencia europea (González y Raposo, 2006).

Por último, creemos que los datos aquí presentados nos permiten afrontar en mejores condiciones el reto del EEES al conocer, desde el punto de vista de los principales actores, aquellos aspectos que más entusiasmo suscitan y aquellos otros que mayor inconveniente pueden manifestar.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colás Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (2005). La universidad en la Unión Europea: el espacio europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.
- Del Río, M. J. (2004). La formación y el apoyo a los profesores ante la incorporación al espacio europeo de educación superior. La experiencia de la Universidad de Barcelona. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 4, n.º 1. [http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu/publicaciones/e-revista\\_RED-U\\_vol4\\_n1%20resumen/Activos/pdf/5RRdelRio-Formacion\\_de\\_profesores-e.pdf](http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu/publicaciones/e-revista_RED-U_vol4_n1%20resumen/Activos/pdf/5RRdelRio-Formacion_de_profesores-e.pdf).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2006). Acciones institucionales que favorecerán la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Galega Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 311-324.
- González Sanmamed, M. (Dir.); Raposo, M. y Salvador, X. (2006a). O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas. Santiago de Compostela: ACSUG.
- (2006b). O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas. Santiago de Compostela: ACSUG.
- González Sanmamed, M.; Raposo Rivas, M. y Santos, M. C. (2006). Valoración de aspectos clave para la convergencia europea. En Actas del Congreso Internacional: Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea. Historia, temas y problemas de la Universidad (pp. 237-244). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- López, R.; Santos, M. C.; Raposo, M.; González, M. y Muñoz, E. (2005). Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG. En Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 de febrero (CD-ROM). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1234181174.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234181174.pdf).



- Muñoz, E.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Zabalza, M. (2004). O espazo europeo de educación superior: aspectos xerais. Santiago: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- Raposo Rivas, M. (2008). Tutoría y TIC: elementos clave para la convergencia europea. Comunicación presentada al Congreso Internacional Comunicación, Calidad, Interculturalidad y Prospectiva en Educación. León, 6-9 de mayo de 2008.
- Raposo Rivas, M. y González Sanmamed, M. (2007). Percepciones de los equipos directivos sobre el interés por la formación para la convergencia europea. *Revista Innovación Educativa*, 17, 109-119.
- Raposo Rivas, M.; González Sanmamed, M. y López, R. (2006). Dificultades para la implantación de los ECTS desde la perspectiva de los equipos directivos. En Actas del Congreso Internacional: Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea. Historia, temas y problemas de la universidad (pp. 261-268). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Santos, M. C.; López, R.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Muñoz, E. (2005). Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG. En Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 de febrero (CD-ROM). [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1234180202.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234180202.pdf).
- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación disponible. Descargado el 10 de mayo de 2009. [http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios\\_analisis/resultados\\_2003/EA2003\\_0040/informe\\_final.pdf](http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf).