

Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea

Evaluation of university professors in actions favoring the European Convergence process

Mercedes González Sanmamed

Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña, España.

Manuel Raposo Rivas

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Vigo, España.

Resumen

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior exige el desarrollo de diversas iniciativas que faciliten la adaptación y armonización de los sistemas universitarios europeos. Teniendo en cuenta la importancia del profesorado en este proceso, hemos realizado una investigación dirigida a conocer las perspectivas de los docentes universitarios sobre diversos aspectos relacionados con el Proceso de Convergencia Europea. En este artículo presentaremos los resultados obtenidos referidos a la valoración de las acciones que se deberían acometer para favorecer la transición y la adopción del nuevo modelo de Enseñanza Superior promovido desde los acuerdos de Bolonia.

Los datos recogidos nos indican que dichas actuaciones deben dirigirse a los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y los estudiantes. Efectivamente, los docentes apuntan al contexto micro del aula y del centro como el lugar más importante para definir, promover e institucionalizar el cambio que se pretende arbitrar. Se prima así la perspectiva profesional, más cercana y posiblemente *manejable*, frente a la política y administrativa, quizás lejana e inaccesible.

El profesorado consultado valora el Proceso de Convergencia como una oportunidad de mejora que nos exige una mirada hacia el *interior*, una revisión de lo que hacemos, de cómo enseñamos, del por qué y para qué, y una reconsideración de qué y cómo aprenden nuestros alumnos. Al mismo tiempo, los docentes insisten también en la necesidad de analizar ciertos aspectos de tipo estructural, administrativo y organizativo, de mayor o menor calado político, pero con una clara incidencia en las actuaciones a nivel didáctico y curricular.

Palabras clave: enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, formación del profesorado universitario e innovación docente, acciones relativas al Proceso de Convergencia Europea, política universitaria.

Abstract

Building the European Higher Education Area (EHEA) demands to take different initiatives to facilitate the adaptation and harmonisation of the European higher education systems. Keeping in mind the important role of the teaching staff in this process, we studied the perspectives of university professors on different aspects of the European Convergence process. This article presents the results obtained and indicates what actions should be taken to ease the transition and adoption of the new model of higher education proposed in the Bologna agreements.

The findings point out that these actions should be applied to the two main constituents of the teaching-learning process: the faculty and the students. Indeed, the teaching staff considers the microcosm of the classroom and teaching center as most important when defining, promoting and institutionalizing the changes to be applied. Hence, the professional perspective, which is more approachable and manageable, has greater weight than the political and administrative views, which are perhaps more distant and inaccessible.

The process of convergence is seen by the teaching staff as an opportunity to improve higher education, we need to take an introspective look at ourselves as teachers to review what we do: how we teach, why we do it, and what for. It is a way to reconsider 'what' and 'how' our students learn. Furthermore, the teaching staff also insists in the fact that there are several structural, administrative and organizational aspects, of greater or lesser political influence but with clear didactic and curricular impact, that should also be reconsidered.

Key words: university education, European Higher Education Area, university teacher training and teaching innovation, actions related to the European Convergence Process, university policy.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: de los acuerdos políticos a las iniciativas administrativas y pedagógicas

La creación de una Europa del Conocimiento y, particularmente, de una Educación Superior Europea armónica, no puede entenderse al margen de otras medidas de carácter económico, político y socio-cultural que se han definido e implementado en el marco de los tratados de la Unión Europea.

Así, los responsables políticos y dirigentes económicos advirtieron que el logro de los objetivos previstos de una Europa fuerte y competitiva en los mercados internacionales, además de pionera científica y culturalmente a nivel mundial no podría planificarse al margen de la educación y, en concreto, de la educación universitaria.

De esta forma, los Estados que han firmado la Declaración de Bolonia (1999) y participado en las sucesivas reuniones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) celebradas todas ellas para promover la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior están comprometidos en un Proceso de Convergencia desde el que se están poniendo en marcha diversas iniciativas dirigidas a facilitar los mecanismos necesarios de adaptación y armonización en el ámbito administrativo, académico y profesional.

Estas iniciativas políticas europeas surgieron en un momento en el que varios países estaban revisando sus sistemas universitarios para adecuarlos a las exigencias de la sociedad actual (Informe Dearing en Inglaterra, en 1997; Informe Attali en Francia, en 1998; e Informe Bricall en España, en 2000). En estos informes se desvelan algunas críticas importantes como la referida a la deficiente formación universitaria con unos contenidos demasiado academicistas y no siempre útiles para favorecer la futura inserción profesional de los titulados.

Por otra parte, la idea de la institución universitaria como depositaria del saber y trasmisora del legado cultural ha quedado obsoleta al universalizarse el acceso a la información y ampliarse cuantitativa y cualitativamente las posibilidades de formación gracias a la generalización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (Sangrà y González Sanmamed, 2004). La dificultad estriba ahora en el análisis crítico de la información y su aplicación para explicar, comprender y transformar la sociedad en que vivimos. Éstas y otras razones han cuestionado la forma de entender y organizar la universidad, y recomiendan su profunda revisión y adaptación a las necesidades actuales para reclamar un funcionamiento más eficaz que responda a unos parámetros de calidad y una mayor transparencia en sus procesos y resultados (Gross y Romañá, 2004; Rué, 2007; Zabalza, 2002).

Es evidente que la idea de la formación ha cambiado sustancialmente. Hoy en día, hay que preparar a las personas para sobrevivir en un mercado inestable, incierto y competitivo, altamente tecnológico y exigente en cuanto a cualificaciones y competencias, de ahí que la *empleabilidad* de las titulaciones sea una idea clave en la reforma de las universidades y un eje fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Tanto en la *Magna Charta Universitatum* (1988) como en el documento *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento* (2003) se reconoce la necesidad de organizar una Enseñanza Superior Europea atractiva y eficaz que posibilite una formación profesional universitaria excelente. Aspectos como la reducción de la tasa de abandono en la universidad, la extensión de los estudios universitarios a colectivos tradicionalmente marginados, la generalización de una formación continua y el fomento de los programas e iniciativas de movilidad entre estudiantes, profesores y graduados, son algunos de los retos más importantes a los que se enfrenta la universidad europea para ser más competitiva y poder atraer y formar a las personas de más talento y con mejores expectativas.

Así pues, la idea de una Educación Superior Europea se fragua y expande a través de los esfuerzos de carácter político patentes en las diversas cumbres de los Ministros de Educación, las reuniones de los representantes del Consejo de Europa y la Comisión Europea, y se corrobora y difunde gracias a los encuentros entre los representantes académicos, rectores, responsables de las instituciones universitarias y estudiantes, quienes tras profundizar en los objetivos definidos en Bolonia se encuentran analizando su aplicación en los diversos contextos y ofreciendo recomendaciones que faciliten su ejecución.

Desde un punto de vista político, los pilares de la convergencia se asientan en las tres ideas clave que se reflejan en la Declaración de la Sorbona (1998):

- La movilidad de estudiantes y profesores, así como su integración en el mercado laboral europeo.
- La transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común.
- La continuación de los estudios a nivel europeo.

A nivel administrativo y académico, son seis los ejes que se reseñan en la Declaración de Bolonia (1999):

- La transparencia y comparación entre títulos.
- La estructura de las titulaciones basada en dos ciclos principales.
- Un sistema de créditos como el ECTS.
- La movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores.
- La cooperación europea para garantizar la calidad.
- La promoción de la dimensión europea de la Educación Superior referida al desarrollo curricular y la colaboración institucional.

Tanto las características políticas como administrativas y académicas han provocado que los países comprometidos con la creación del EEES desarrollaran las medidas normativas pertinentes que van a regular la adaptación al nuevo marco universitario europeo y que, por lo tanto, van a garantizar la deseada armonización de los sistemas universitarios en Europa.

Pero además de acciones legislativas, se están llevando a cabo otras iniciativas desde las propias instituciones universitarias que ayuden a canalizar los cambios de tipo estructural (revisión y armonización de las titulaciones), profesional (revisión y actualización de los contenidos que configuran el proceso formativo) y didáctico (revisión y diversificación de metodologías, mecanismos de evaluación y referentes para la planificación) que va a suscitar -al menos así se está planteando en España- esta reforma universitaria (González Sanmamed, 2006).

En estos momentos ya próximos a la fecha clave del 2010, se han desarrollado multitud de actuaciones desde diversos sectores e instituciones universitarias dirigidas tanto a facilitar la información (Martín, Ruiz y Polo, 2005) y la formación al profesorado, estudiantes y PAS (Benito, Cruz e Icarán, 2005; Contreras y Rodríguez, 2004; Escribano García, 2005; López, Santos, Raposo, González Sanmamed y Muñoz, 2005; Margalef y Álvarez Méndez, 2005; Taurina, Carretero, Aznar, 2004; Valcárcel, 2003, 2004), como a promover la experimentación y la innovación tanto a nivel de centro como de aula (Sánchez Hípola y Zubillaga Del Río, 2005; Santos, López, Raposo, González Sanmamed y Muñoz, 2005). Asimismo, se han financiado investigaciones para valorar los costes del proceso de adaptación (Galán Casado, 2004) y vislumbrar los apoyos necesarios (Carracedo y Sojo, 2002). Particularmente, destaca el interés por analizar la incidencia de las TIC en la mejora de la educación superior en el nuevo marco definido desde Bolonia (Alba y Carballo, 2005; De Pablos y Villaciervos, 2005; Paredes y Estebanell, 2005; Cabello y Antón, 2005) y de algunos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de las tutorías (García Nieto et al., 2005). Se han potenciado las ayudas

a la movilidad de estudiantes y profesores, y promovido el análisis de las titulaciones universitarias (Suárez Arroyo, 2003), así como estudios comparados a nivel europeo (González y Wagenaar, 2003).

Tanto en las diversas experiencias desarrolladas como en las investigaciones realizadas se percibe con claridad que son muchos los factores y circunstancias que están incidiendo en la viabilidad del proceso de adaptación a Bolonia pero, en particular, será el profesorado (sus opiniones, percepciones y expectativas sobre la convergencia) uno de los elementos clave para el éxito del proceso.

Metodología de investigación

Conscientes de la problemática que suscita el Proceso de Convergencia Europea y reconociendo la necesidad de promover y apoyar a su ejecución y desarrollo, hemos realizado un amplio estudio bajo el patrocinio de la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)* con el propósito de analizar la situación a través de las voces del profesorado de las tres universidades gallegas: sus valoraciones, sugerencias y necesidades para afrontar en las mejores condiciones el reto del EEES.

Se trata de una investigación descriptiva tipo *survey* (Cohen y Manion, 1990) realizada a través de encuestas. Para la recogida de información se elaboró un cuestionario de 96 ítems. En el primer bloque se cubrían los datos de identificación personal y profesional. A continuación, cada ítem se acompañaba de una escala likert de cuatro grados de valoración a través de los cuales los participantes manifestaban su grado de acuerdo (nada, poco, bastante y mucho) con los asertos que les ofrecíamos.

Se realizó una versión digital del cuestionario que enviamos, a través de los rectores, a todo el profesorado de las tres universidades gallegas, acompañado de una carta en la que se explicaban los propósitos de la investigación y se les pedía su colaboración. Se recogieron 1.015 cuestionarios. Una vez revisada la base de datos en la que se volcaron los resultados de todos los cuestionarios recibidos correctamente, se procedió a su análisis estadístico a través del programa SPSS.

En este artículo presentaremos los datos recogidos en el cuarto apartado, en el que les pedíamos una valoración de las diversas acciones que habría que promover para facilitar la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Características de los participantes

Atendiendo a la categoría administrativa del profesorado, hay que señalar la alta participación de los docentes funcionarios (74,7% del total de los cuestionarios recogidos). En cuanto a sus responsabilidades en equipos directivos, un 19% de ellos estaba ocupando algún cargo de gestión en la universidad.

El nivel de información que poseen sobre las temáticas de Convergencia Europea pone de manifiesto una cierta dicotomía entre los que señalan que poseen bastante o mucha información (40,04% y 9,12%, respectivamente) y los que indican que tienen poca o ninguna información (45,72% y 5,12% respectivamente).

Distribución por sexo

Según los porcentajes alcanzados, las 3/4 partes de la muestra son hombres, puesto que representan un 74,9%, frente al 25,1% de mujeres.

TABLA I. Distribución de la muestra por sexo

Sexo	N	%	% válido
Profesor	758	74,7	74,9
Profesora	254	25,0	25,1
No contestan	3	0,3	100,0
Total	1015	100	

Distribución por ámbito científico

TABLA II. Distribución de la muestra por ámbito científico

Ámbito científico	N	%	% válido
Ciencias	237	23,3	23,9
Ciencias Sociales y Jurídicas	213	21,0	21,5
Enseñanzas Técnicas	204	20,1	20,5
Humanidades	90	8,9	9,1
Ciencias de la salud	249	24,5	25,1
No contestan	22	2,2	
Total	1015	100	

Considerando los ámbitos científicos, tenemos un reparto bastante equitativo de la muestra de profesorado participante en el estudio, siendo inferior en Humanidades por la menor presencia de estos estudios en el sistema universitario gallego.

Participación en experiencias piloto relacionadas con la Convergencia Europea

Del profesorado que responde, el 42,2% está participando en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia. De los que están realizando alguna experiencia piloto, son mayoría (el 42,6%) los que las realizan bajo el patrocinio de sus universidades. Hay que destacar que el 31,2% de este colectivo señala que está realizando experiencias a nivel particular.

Si bien, no se produce una diferencia significativa en la participación (*Estadístico Exacto de Fisher*: $P=0,066$), para un nivel de confianza del 95%, entre profesoras y profesores, sí podemos reseñar una cierta tendencia de mayor participación de los profesores en las experiencias piloto: el 44% de los profesores participa frente al 38% de las profesoras, dentro del promedio de participación global del 42,2%.

TABLA III. Pruebas de chi-cuadrado por ámbito científico

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,977(a)	4	,027
Razón de verosimilitud	11,059	4	,026
Nº de casos válidos	982		

a) Casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de 37,46.

La prueba chi-cuadrado nos indica que sí existe dependencia significativa -para un nivel de confianza del 95%- del ámbito científico en la participación en experiencias piloto relacionadas con la Convergencia Europea.

Del profesorado que responde al cuestionario, son los de Ciencias los que se sitúan en los niveles de mayor participación en experiencias piloto, mientras que el profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas se sitúa preferentemente en la no participación.

TABLA IV. Participación en experiencias piloto por ámbito científico

Ámbito científico	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?		Total
	No	Si	
Ciencias	120 51,1% -2,3	115 48,9% 2,3	235 100%
Ciencias Sociales y Jurídicas	133 63,0% 1,9	78 37,0% -1,9	211 100%
Enseñanzas Técnicas	109 54,0% -1,1	93 46,0% 1,1	202 100%
Humanidades	59 67,0% 1,9	29 33,0% -1,9	88 100%
Ciencias de la salud	143 58,1% 0,3	103 41,9% -0,3	246 100%
Total	564 57,4%	418 42,6%	982 100%

La numeración en negrita corresponde a los residuos corregidos.

Necesidad de promover acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea

TABLA V. Estadísticos descriptivos del grupo Necesidad de promover acciones

	N	% Respuesta	Media	Dev. típ.	Rango promedio
Compromiso e implicación del profesorado	991	97,6%	3,765	,5205	13,12
Financiación adecuada	997	98,2%	3,678	,6350	12,60
Reconocimiento de la docencia universitaria	991	97,6%	3,698	,5763	12,56
Compromiso e implicación de los estudiantes	989	97,6%	3,623	,6826	12,16
Formación del profesorado	993	97,8%	3,598	,6211	11,94
Preparación de los estudiantes	989	97,5%	3,556	,6613	11,54
Adaptación del modelo organizativo de la Universidad	991	97,6%	3,522	,6445	11,25
Optimización de la gestión universitaria	990	97,5%	3,499	,6513	11,00
Documentación/difusión de la información	980	97,4%	3,405	,6900	10,44
Liderazgo de los equipos rectorales	981	96,7%	2,954	,8788	7,51
Creación de unidades de apoyo para la convergencia europea	977	96,7%	3,281	,8044	9,66

TABLA V. continuación

	N	% Respuesta	Media	Desv. típ.	Rango promedio
Apoyo desde equipos directivos departamentales	990	97,5%	3,267	,7825	9,60
Investigación en temas de docencia universitaria	971	95,7%	3,262	,7389	9,48
Recogida y difusión de buenas prácticas	982	96,7%	3,247	,7761	9,39
Financiación de proyectos de innovación docente	982	96,7%	3,173	,8341	8,95
Dinamización desde equipos decanales	989	97,4%	3,182	,8044	8,93
Disposición para la movilidad	976	96,2%	2,876	,8864	7,09
Compromiso e implicación del PAS	981	96,7%	2,769	,8809	6,39
Formación del PAS	977	98,2%	2,766	,8855	6,39

En general, todas las acciones propuestas alcanzan una valoración considerable: el profesorado entiende que el éxito de la convergencia va a depender de factores diversos y reclama la participación de todos los actores de la Educación Superior. Una primera lectura de estos datos nos hace pensar en la necesidad de diversificar y ampliar las iniciativas que desde las instituciones se tienen que llevar a cabo para contribuir a que los diversos agentes de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado y PAS) se involucren en este proceso y que las medidas de carácter estructural y administrativo se reorienten hacia la mejora de la enseñanza y de las tareas docentes y discentes (Goñi Zabala, 2005; Rué, 2007).

El profesorado señala que las acciones más necesarias para favorecer el Proceso de Convergencia son las siguientes:

- Compromiso e implicación del profesorado.
- Financiación adecuada.
- Reconocimiento de la docencia universitaria.
- Compromiso e implicación de los estudiantes.
- Formación del profesorado.

Por el contrario, aquellas acciones que menos van a incidir en el Proceso de Convergencia son: compromiso e implicación del PAS, formación del PAS, disposición para la movilidad, liderazgo de los equipos rectorales y dinamización desde los equipos decanales.

La ordenación de las acciones según la valoración de su importancia pone de manifiesto que serán los aspectos referidos y/o dirigidos al profesorado los que tendrán una mayor incidencia en el desarrollo del Proceso de Convergencia Europea. Así, más

allá de las exigencias institucionales y administrativas, los profesores entienden que de ellos va a depender en gran medida el éxito de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En primer lugar, reconocen que es *necesaria su implicación y su compromiso* con los cambios que van a suceder. Al igual que en otras reformas del sistema educativo, también en este caso el profesorado juega un papel especialmente relevante no solo por las adaptaciones que tendrá que realizar con carácter individual, sino por la incidencia que estos cambios pueden provocar en la manera de entender su desempeño como docente y, en definitiva, en el desafío a su identidad profesional (Rué, 2006).

El hecho de que los profesores hayan puntuado tan alto este aspecto indica que han tomado conciencia de que los cambios no serán solo de tipo estructural, sino también de carácter pedagógico. Y es en este ámbito en el que es imprescindible su complicidad. Los cambios estructurales y las medidas administrativas que los acompañan pueden diseñarse desde los despachos y, al arbitrar las medidas que los harán viables y efectivos, conseguir que se implementen. Pero cuando se trata de incidir en la manera de planificar, organizar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje estamos apelando a la esencia del ejercicio profesional docente y, con ello, a sus concepciones y prácticas didácticas configuradas a través de un proceso de socialización y aprendizaje profesional que se alimenta y retroalimenta por la experiencia acumulada a nivel individual y en el *imaginario colectivo*, de ahí la necesidad de una reconceptualización de las teorías expuestas y teorías en uso que informan el trabajo del docente universitario y que, por otro lado, permitan ir avanzando hacia nuevas formas de cultura profesional.

Uno de los rasgos que debería caracterizar esta nueva manera de entender la profesionalidad docente universitaria reside en el *reconocimiento de la enseñanza* como tarea fundamental para conseguir que, al menos, sea tan valorada como la investigación en el ámbito universitario. Éste ha sido, de hecho, otro de los elementos que ha obtenido una importante valoración para facilitar el éxito del Proceso de Convergencia. Esforzarse en ser un buen docente o simplemente *dedicarse* a la docencia no solo es inusual entre el profesorado universitario, sino incluso innecesario porque el prestigio se alcanza a través de la investigación. Hay un cierto consenso en la idea de que la convergencia va a exigir mayor tiempo y esfuerzo por parte del profesorado no solo porque tendrán que modificar sus modos de actuación, sino porque desde el nuevo enfoque –más centrado en el aprendizaje del estudiante–, el profesor se convertirá en un *facilitador* que organiza situaciones y acompaña a los estudiantes para que desarrollen las competencias requeridas. Se trata de un papel ampliado

cuantitativa y cualitativamente que requiere un tránsito no solo cognitivo y procedimental, sino también actitudinal para el que se requiere disposición y formación (Rué, 2004; Zabalza, 2003).

La *necesidad de mejorar la formación del profesorado* ha sido otra de las acciones que se ha valorado como prioritaria para avanzar en el Proceso de Convergencia. Si bien la formación resulta imprescindible como garantía de un ejercicio profesional fundamentado y cualificado, en el caso del profesorado universitario ésta se reduce a la preparación en el área disciplinar específica -en muchos casos, fruto de los intereses de investigación-, olvidando o relegando a una decisión personal la formación psicopedagógica vinculada al desarrollo de la docencia universitaria. Los avances en la investigación en la denominada didáctica universitaria, la toma de conciencia de las instituciones y responsables académicos, así como el interés formativo de los propios docentes que quieren satisfacer sus necesidades y superar las dificultades en su función de enseñantes están modificando esta perspectiva y reclamando una atención preferente a los programas de formación del profesorado universitario (Biggs, 2005; Knight, 2005). En definitiva, estamos ante un cuestionamiento de la manera tradicional de aprender a ser profesor, superando los modelos artesanales de imitación y ensayo-error, además de plantear y promover el desarrollo profesional, no ya desde la acumulación de experiencia, sino a través de mecanismos basados en el análisis, la reflexión, el diálogo profesional, la observación entre pares, etc.

Por tanto, el reconocimiento de la necesidad de una formación para el profesorado universitario representa una legítima aspiración a nivel profesional cuyo alcance se ve ampliado en la situación de reforma actual. En cualquier caso, y teniendo en cuenta la cultura universitaria -en particular la desconfianza de algunos académicos en la formación para la docencia en la Educación Superior-, no deja de ser significativo que el profesorado reclame esta acción como uno de los factores que pueden contribuir al Proceso de Convergencia Europea. Identificar qué formación y bajo qué formatos será una tarea importante para que la oferta se adecúe a las necesidades y responda a las expectativas que se han desvelado con motivo de las nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que se van a promover bajo el paraguas de la Convergencia Europea (Valcárcel, 2004).

Así pues, se confirma la idea de que *no sin los profesores* (Michavila, 2005) y, con ello, la urgencia de comprender las percepciones y valoraciones que les provoca este Proceso de Convergencia, de atender a las necesidades que les genera, de responder a las preocupaciones que les suscita y, en definitiva, de ayudarles a pensar y actuar como docentes universitarios desde otros marcos de referencia.

Otra de las acciones que van a favorecer el Proceso de Convergencia es la dirigida a *facilitar la implicación y el compromiso del alumnado*. Los cambios en las formas de enseñar modifican también las formas de aprender. Los estudiantes están llamados a ejercer un papel protagonista en cuanto a su aprendizaje y a cultivar su autonomía en las decisiones sobre su formación y futura inserción laboral. En los diversos documentos que están desarrollando y ampliando los acuerdos políticos de Bolonia y las sucesivas reuniones, se insiste en que el interés se centra en el aprendizaje, en cómo facilitarlo, en que sea realmente significativo y se prolongue en el tiempo, ayudando a propiciar nuevos aprendizajes que permitan una continua actualización y una formación permanente, tal y como se reclama en la sociedad actual. La responsabilidad del aprendizaje se traslada al alumno, que será el que tenga que tomar conciencia de sus posibilidades, superar las limitaciones y buscar las ayudas que precisa.

Observamos que ante ciertas acciones se ha producido una discrepancia en cuanto a su valoración. Tal es el caso de los ítems: *Disposición para la movilidad* y *Liderazgo de los equipos rectorales*. Por otra parte, se aprecia que existe una coincidencia en las valoraciones referidas a: *Compromiso e implicación del profesorado*, *Formación del profesorado* y *Financiación adecuada*.

Análisis de componentes principales para datos categóricos

TABLA VI. Resumen del procesamiento de los casos

Casos activos válidos	907
Casos activos con valores perdidos	94
Casos suplementarios	14
Total	1015
Casos usados en el análisis	1001

TABLA VII. Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
		Total (Autovalores)
1	,905	6,991
2	,504	1,915
Total	,937(a)	8,906

(a) El Alfa de Cronbach El total está basado en los autovalores totales.

TABLA VIII. Saturaciones en componentes

Acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea	Dimensión	
	1	2
Financiación adecuada	,613	-,451
Adaptación del modelo organizativo de la universidad	,685	-,339
Optimización de la gestión universitaria	,700	-,264
Liderazgo de los equipos rectorales	,540	,394
Dinamización desde equipos decanales	,601	,347
Apoyo desde equipos directivos departamentales	,639	,300
Compromiso e implicación del profesorado	,698	-,485
Formación del profesorado	,626	-,155
Disposición para la movilidad	,341	,078
Reconocimiento de la docencia universitaria	,547	-,264
Financiación de proyectos de innovación docente	,601	,109
Investigación en temas de docencia universitaria	,543	,155
Recogida y difusión de buenas prácticas	,645	,263
Compromiso e implicación del PAS	,548	,461
Formación del PAS	,529	,519
Compromiso e implicación de los estudiantes	,639	-,146
Preparación de los estudiantes	,655	-,379
Creación de unidades de apoyo para la convergencia europea	,637	,265
Documentación/difusión de la información	,637	-,063

Con el análisis realizado obtenemos las *puntuaciones de los objetos* (asignación de una puntuación a cada profesor) en cada una de estas dos dimensiones.

La primera dimensión funciona como una medida global de las necesidades, entendiendo que los sujetos (profesorado) con mayor valor en esta medida manifiestan más necesidad de promover el conjunto de las acciones propuestas (ítems) para favorecer el Proceso de Convergencia Europea. Por el contrario, una puntuación más baja nos indica una percepción menor de la necesidad de promover dichas acciones.

La segunda dimensión nos señala la priorización de esas acciones. Contrasta o separa el grupo de las acciones de mayor necesidad percibida (puntuaciones en negrita) y referidas a los aspectos más cercanos y cotidianos al profesorado, frente al grupo de menor necesidad percibida (puntuaciones subrayadas) y referidas a aspectos o bien de otros sectores de la comunidad universitaria (PAS), o bien referidos a cuestiones de política universitaria y de gestión (rectorado, decanato, departamentos).

A partir de estas nuevas variables realizaremos un análisis diferencial comparativo en función de variables personales como el sexo y de variables profesionales como la categoría administrativa o el desempeño de cargos académicos.

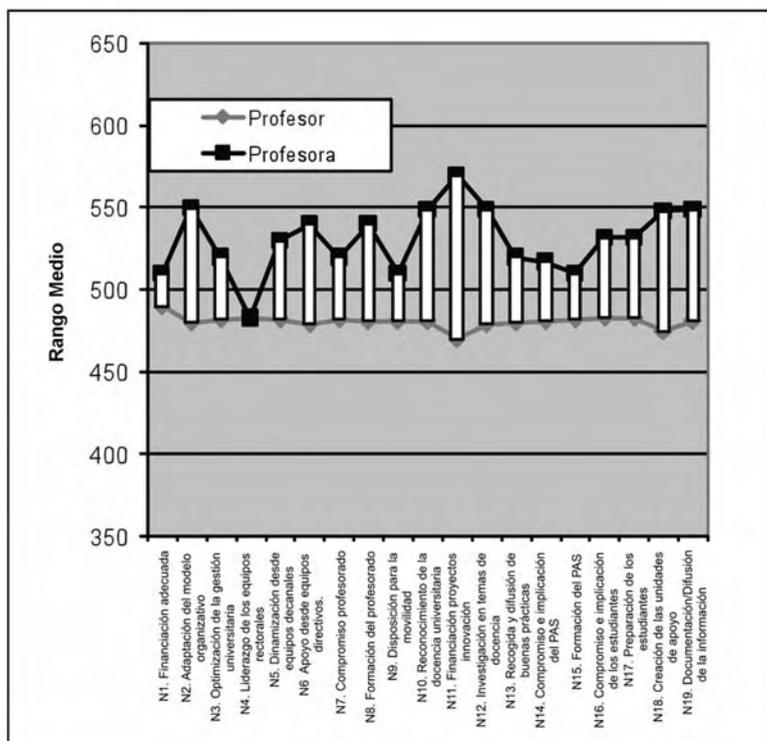
Análisis diferencial comparativo atendiendo a variables personales

Las profesoras perciben globalmente las acciones con mayor necesidad significativa que los profesores, siendo además menos discrepantes que ellos en las valoraciones.

TABLA IX. Estadísticos de grupo Promover acciones según sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
Necesidades factor I	Profesor	748	-0,0691	1,12850	t = -5,350
	Profesora	250	0,2005	0,45703	gl=963,767
	Diferencia de medias		-0,2695		sig. = 0,000

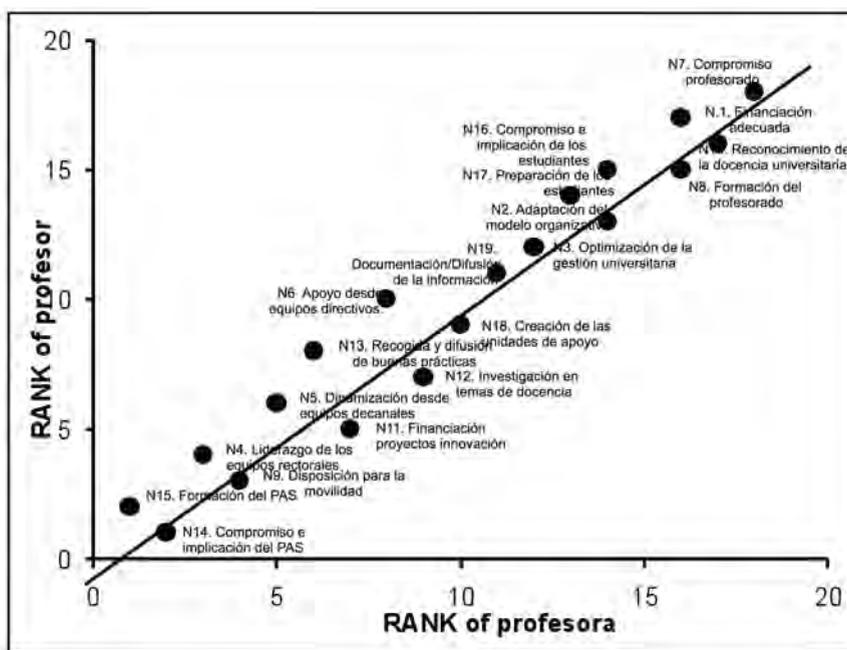
GRÁFICO I. Necesidad de promover acciones en función del sexo y por rango promedio



Como podemos observar en el Gráfico I, en la práctica totalidad de las acciones, la mayor valoración de las profesoras es significativa. Únicamente en el ítem referido al *liderazgo de los equipos rectorales* la valoración de los grupos es similar.

La mayor valoración de las necesidades de las profesoras frente a los profesores no se traduce en una priorización diferente. La ordenación de las necesidades que hace cada grupo es similar, con una variabilidad compartida del 95% (Gráfico II).

GRÁFICO II. Priorización de la necesidad de promover acciones según el sexo



En cuanto a la edad y a los años de experiencia, no se perciben diferencias significativas en la valoración de las acciones que se deberían acometer para favorecer el Proceso de Convergencia Europea. Además, su priorización es muy similar; en concreto, entre los grupos de edad se constata una variabilidad compartida del 97,7%.

Análisis diferencial comparativo por variables profesionales

Atendiendo a la *categoría administrativa*, el profesorado contratado percibe mayor grado de necesidad global en las acciones de promoción del Proceso de Convergencia Europea frente al profesorado funcionario, siendo además éste más discrepante como grupo en las valoraciones.

TABLA X. Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y categoría administrativa

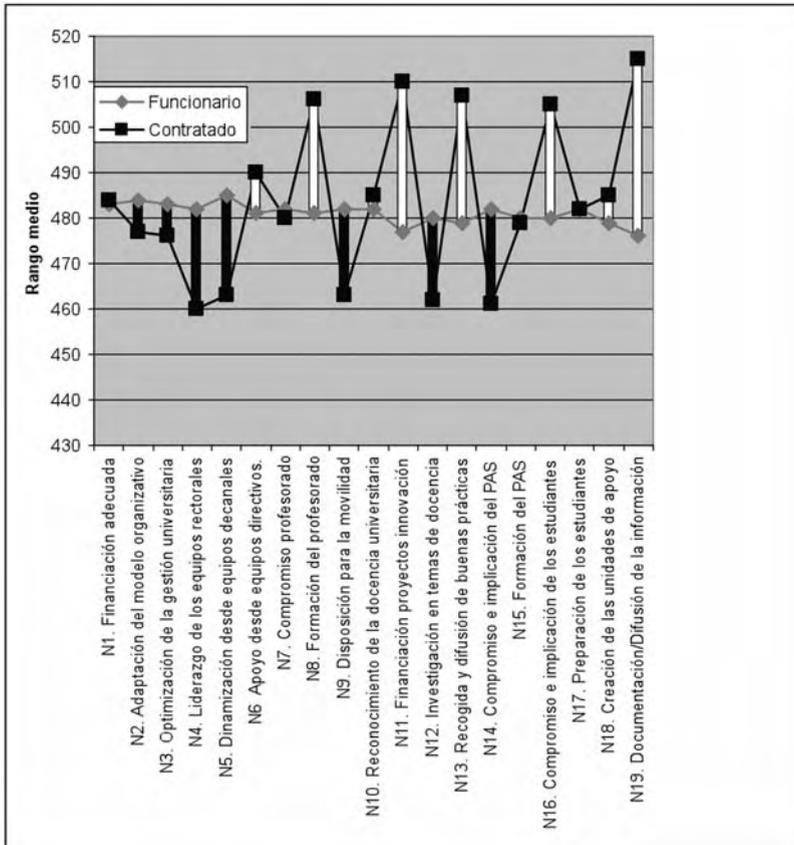
Necesidades factor I	Categoría administrativa	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
	Funcionario	736	-.0248	1,09847	t = -1,963
	Contratado	249	,0885	,64794	gl = 731,437
	Diferencia de medias		-.1132		sig. = 0,050

La mayor valoración de las necesidades de los profesores contratados frente a los profesores funcionarios no se traduce en una priorización diferente. La ordenación de las necesidades que hace cada grupo es prácticamente igual, con una variabilidad compartida del 93,5%.

Atendiendo a los resultados que se reflejan en el Gráfico III, el profesorado contratado reclama sobre todo acciones referidas al impulso de proyectos de formación e innovación, difusión de buenas prácticas y, en general, a un mayor conocimiento de los significados de los cambios que va a suponer la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Rué, 2006, 2007). Por otra parte, el profesorado funcionario es más exigente en cuanto al necesario liderazgo de los equipos rectorales y decanales, a la promoción de la movilidad docente y a la implicación del PAS. Además, señalan que es preciso adaptar el modelo organizativo de la universidad y optimizar sus mecanismos de gestión. Así pues, el profesorado funcionario valora en mayor medida las actuaciones de carácter externo a las aulas y hace hincapié en la necesidad de disponer de un contexto institucional comprometido e implicado, de manera que se garanticen las condiciones académicas, organizativas y estructurales necesarias. Ambos colectivos valoran de igual manera la necesidad de disponer de financiación adecuada y conseguir motivar e implicar a los estudiantes.

Por otra parte, el profesorado con *cargo académico* percibe mayor grado de necesidad global en las acciones de promoción del Proceso de Convergencia Europea frente al resto del profesorado.

GRÁFICO III. Necesidad de promover acciones y categoría administrativa según rango promedio



Si bien, los grupos manifiestan diferencias significativas en las valoraciones de las acciones, la priorización es prácticamente igual, con una variabilidad compartida del 90%.

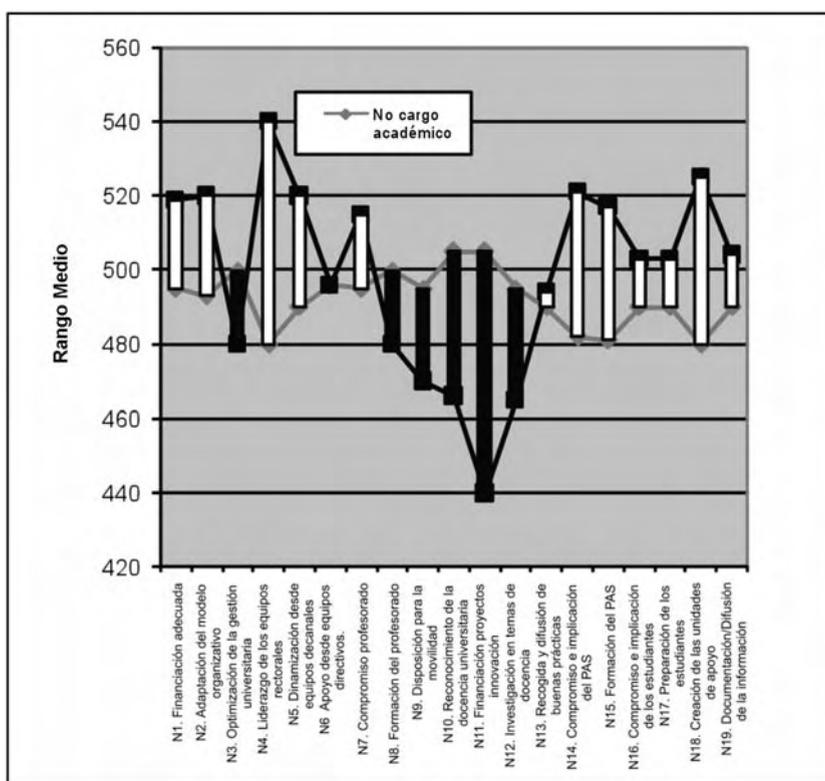
En el Gráfico IV se aprecian ciertas diferencias en cuanto a las valoraciones del profesorado que desempeña cargos directivos. Reclaman en mayor medida el liderazgo de los equipos rectorales para impulsar el proceso de adaptación y manifiestan su confianza en la creación de unidades de apoyo a la convergencia para diseñar, implementar y coordinar las actuaciones necesarias. También ofrecen valoraciones más altas en cuanto a la necesidad de garantizar la formación y compromiso del personal de administración y servicios.

Por otra parte, sus puntuaciones son más bajas al referirse a cuestiones como impulsar proyectos de innovación, potenciar el reconocimiento de la docencia, profundizar en la investigación sobre temáticas relativas a la enseñanza universitaria, promover la formación del profesorado y facilitar su movilidad.

TABLA XI. Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y cargo académico

Necesidades Fator I	Cargo académico	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
	No	809	-0,0272	1,08422	t = -2,453
	Sí	192	0,1117	0,58077	gl = 548,869
	Diferencia de medias		0,1390		sig = 0,014

GRÁFICO IV. Necesidad de promover acciones y cargo académico según rango promedio



Estos resultados nos llevan a considerar que los miembros de los equipos directivos de nuestras universidades participan de una visión del cambio que responde más a un enfoque racional centrado en la creación de estructuras y en el impulso de arriba-abajo que en el apoyo a medidas de promoción e incentivación de la docencia, la innovación y la investigación del profesorado a través de acciones que vayan generando una cultura compartida de mejora desde la realidad concreta de sus aulas y su centro.

Hemos de tener en cuenta que la puesta en práctica de las novedades derivadas de la creación del EEES supondrán una reforma profunda de las enseñanzas universitarias. Por lo tanto, conviene recordar las lecciones aprendidas sobre el cambio y ser conscientes de que, más allá de los elementos estructurales y organizativos que posibiliten el necesario desarrollo institucional, es preciso atender de manera prioritaria a los elementos de carácter pedagógico que contribuirán al desarrollo curricular y profesional docente (Fullan, 2002, 2007).

Quizás los equipos directivos universitarios asumen una visión limitada y deficitaria de su papel al ceñirlo únicamente a cuestiones burocráticas, administrativas y de gestión, renunciando (posiblemente por desconocimiento o ausencia de la necesaria formación) a una actuación como líderes pedagógicos capaces de diseñar e impulsar una fundamentada planificación estratégica en sus centros desde la que se contextualicen los objetivos, procedimientos y resultados que va a suponer la adaptación al EEES en función de los recursos humanos, materiales y funcionales de que disponen.

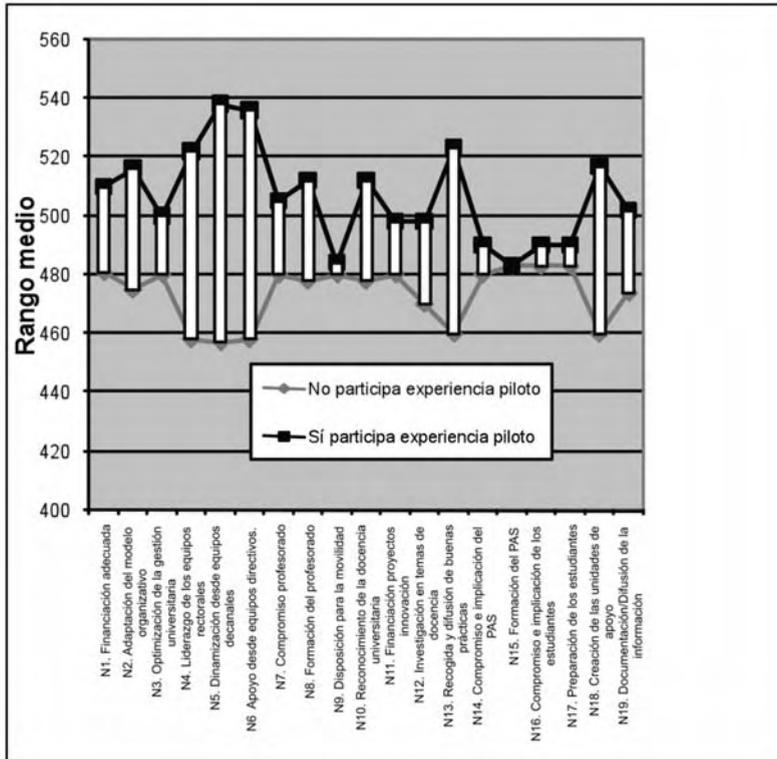
Análisis diferencial comparativo atendiendo a la participación en experiencias piloto

El profesorado que está participando en experiencias piloto valora con mayor puntuación todas las acciones que les ofrecimos para impulsar el Proceso de Convergencia Europea.

TABLA XII. Estadísticos de grupo Necesidad de promover acciones y participación en experiencias

Necesidades Fator I	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?	N	Media	Desviación típ.	Proba t
	No	569	-0,0868	1,19713	t = -3,293
	Sí	421	0,1109	0,67619	gl = 929,684
	Diferencia de medias		-0,19768		sig. = 0,001

GRÁFICO V. Necesidad de promover acciones en función de la participación en experiencias piloto y según rango promedio



Como se puede observar en el Gráfico V, las diferencias en las puntuaciones son especialmente destacadas en las acciones referidas al liderazgo de los equipos rectorales, equipos decanales y equipos departamentales, la creación de unidades de apoyo a la convergencia y la difusión de buenas prácticas.

El profesorado que está participando en experiencias piloto ofrece una mayor puntuación a la necesidad de difundir buenas prácticas. A través de diversos foros, jornadas y encuentros, los docentes reclaman la necesidad de contar con ejemplos y referencias que les orienten a la hora de modificar sus prácticas docentes y les ayuden a valorar sus actuaciones en el nuevo marco definido desde los acuerdos de Bolonia. Y son precisamente aquellos que han iniciado nuevas formas de planificar, enseñar, evaluar o tutorizar los que más acusan la sensación de desconcierto o la inseguridad

que provoca hacer cosas nuevas, o modificar hábitos y rutinas asentadas y perpetuadas en la memoria colectiva fraguada a través de un proceso de socialización profesional inconsciente, pero constante en la línea de configurar una identidad profesional docente limitada y disminuida.

Por otra parte, este profesorado implicado en iniciativas de experimentación también reclama un mayor liderazgo de los equipos directivos universitarios en cada uno de sus tres niveles: rectorado, centro y departamento. Una vez más se apuesta por una concepción de las dinámicas de cambio fundamentada en un enfoque técnico-racional desde el que serán los órganos de poder los que mayoritariamente podrán impulsar los procesos de revisión y mejora a través de los mecanismos formales de organización y presión de los que disponen las instituciones. En esta misma línea, hay que situar la propuesta de creación de unidades específicas de apoyo a la convergencia: son las estructuras las que sostienen y garantizan el buen funcionamiento de la organización a través de un adecuado reparto de tareas y responsabilidades, y de un control jerárquico de las unidades organizativas.

Probablemente muchos de éstos *pioneros* de la convergencia se han sentido un poco abandonados, teniendo que afrontar en solitario los sinsabores del cambio sin contar con el respaldo institucional necesario. Se han visto *solos ante el peligro* y reclaman un mayor compromiso de las autoridades que contribuya a clarificar las contrariedades e incongruencias que a nivel normativo, administrativo e incluso didáctico se pueden estar dando en este período de experimentación y transición.

Análisis diferencial comparativo según el nivel de información que se posee

TABLA XII. Estadísticas de grupo necesidad de promover acciones y participación en experiencias

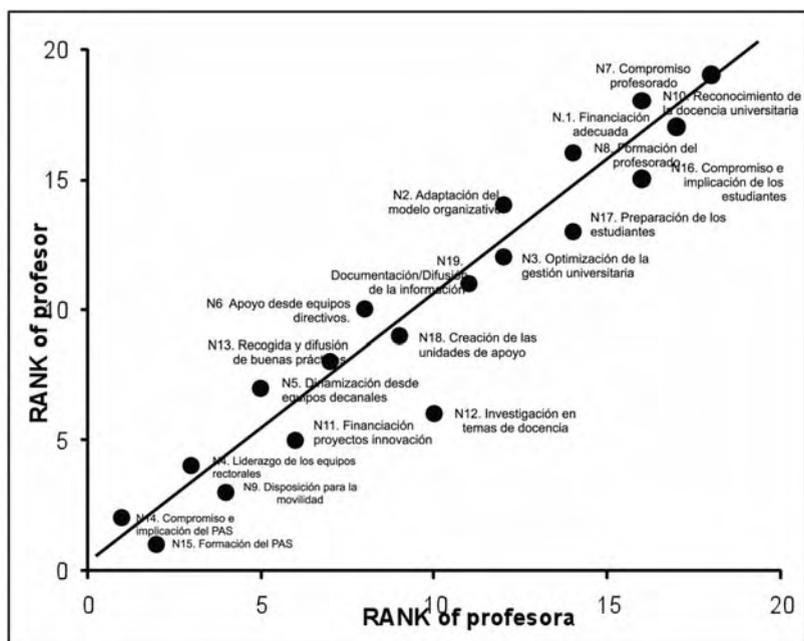
Necesidades Fator I	¿Está participando actualmente en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia?	N	Media	Desviación típ.	Proba t
	No		569	-0,0868	1,19713
Sí		421	0,1109	0,67619	gl = 929,684
	Diferencia de medias		-0,19768		sig. = 0,001

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

(a) Se usa el tamaño muestral de la media armónica = 97,551.

(b) Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos.

GRÁFICO VI. Priorización de la necesidad de promover acciones según el nivel de información



El profesorado que manifiesta *no tener información* sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior es el que valora en menor medida las acciones para favorecer el Proceso de Convergencia Europea, frente al profesorado que indica tener un nivel de información medio-alto, es decir, que señala que posee bastante información. Curiosamente, el profesorado que manifiesta tener *mucho información* percibe también menores necesidades, produciéndose entre ellos una mayor discrepancia intergrupo (mayor variabilidad).

Análisis log-lineal de las relaciones conjuntas

Los resultados comentados nos ofrecen una valoración de las acciones que habría que impulsar para facilitar la creación del EEES. A través del análisis log-lineal vamos a obtener un modelo que nos describa las relaciones entre las diversas variables y los efectos significativos que generan. En nuestro caso, buscamos el modelo más ajustado que

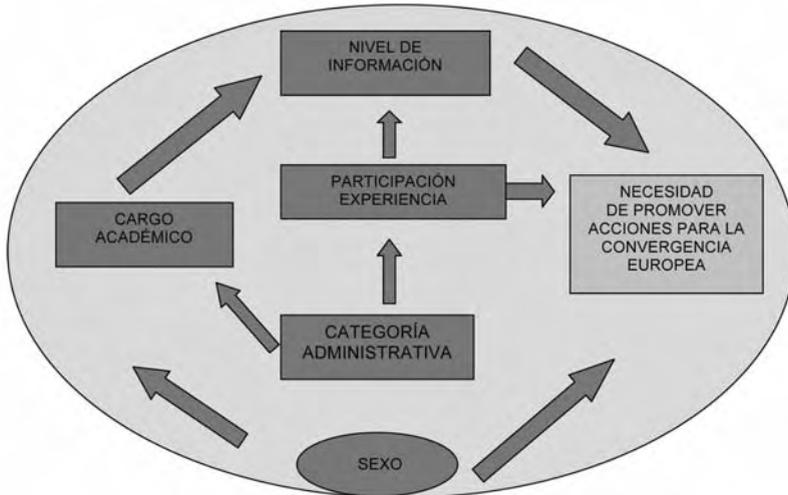
incluya todos los efectos que están influyendo en la valoración de las acciones para la convergencia.

Consideramos las variables que en las relaciones bivariadas muestran diferencias significativas en la valoración de las acciones necesarias para facilitar el Proceso de Convergencia, y categorizamos la variable Necesidad F1 en tres niveles con los puntos de corte del percentil 25 y 75.

Aceptamos la consideración de que solo se producen relaciones binarias entre las variables ($P=0,214$), siendo el modelo más parsimonioso y no difiriendo significativamente de los datos ($P=0,138$) el representado en la figura I. La lectura de la figura I muestra lo siguiente:

- El sexo, la participación en experiencias y el nivel de información ejercen una influencia directa en la valoración de las acciones para la convergencia.
- La participación en experiencias y el cargo académico suponen una influencia de tipo indirecto sobre la necesidad de promover acciones de apoyo a la Convergencia Europea, que se canaliza a través del nivel de información.
- La influencia de la categoría administrativa, en cuanto a la valoración de las acciones para la convergencia, es también indirecta y se canaliza a través de la participación en experiencias.

GRÁFICO VI. Priorización de la necesidad de promover acciones según el nivel de información



Conclusiones

El Proceso de Convergencia Europea ha suscitado diversas críticas desde las que, por diferentes razones y bajo diversos enfoques, se han destacado sus orígenes político-ideológicos, sus intereses económicos o su carácter de reforma impuesta desde los poderes públicos en respuesta a un afán de modernidad globalizadora de las enseñanzas universitarias.

Superar las incertidumbres, resistencias y rechazos que suscita la perspectiva ideológica y economicista del Proceso de Convergencia o la visión reduccionista del cambio normativo que se impone desde la legislación supone situarse más allá de los parámetros técnicos y burocráticos, y aprovechar esta coyuntura para reflexionar sobre la universidad que tenemos y hacia dónde queremos orientarla, tanto en lo referente a sus finalidades, estructuras y servicios, como en su organización interna; en particular, en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. A través del estudio que hemos presentado se ha recogido la voz del profesorado, y sus respuestas han sido inequívocas al identificar dos niveles de actuación: uno institucional referido a los aspectos administrativos y organizativos que es preciso adaptar y armonizar, y otro de centro y de aula como espacios de intercambio en los que se concretan las prácticas educativas y, por tanto, se pone en juego la capacidad educativa y formadora de la institución universitaria.

Así pues, la profunda reforma de los sistemas de Educación Superior que supone el Proceso de Convergencia Europea implica no solo tomar decisiones a nivel macro de manera que se adapten las estructuras y se regulen las nuevas formas de proceder a nivel administrativo. Es preciso disponer de los recursos funcionales, económicos y humanos necesarios para que la adaptación sea posible más allá de los discursos y las intenciones, y que llegue a impregnar las actuaciones en los centros y las aulas. El Proceso de Convergencia supone un replanteamiento del marco pedagógico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y, por tanto, un desafío al trabajo de los agentes más directamente implicados en tales actividades, es decir, se proponen nuevos papeles docentes y nuevos papeles discentes.

Los profesores han sido claros y contundentes al valorar que el compromiso y la implicación del profesorado será la condición determinante del Proceso de Convergencia, mientras que el compromiso y la implicación de los estudiantes constituirá la condición imprescindible para el logro de los objetivos de mejora de la calidad de la Educación Superior.

Para ello es preciso avanzar hacia un cambio de cultura en la comunidad universitaria desde la que se puedan propiciar formatos de planificación orientados por el reconocimiento del trabajo y el esfuerzo que debe realizar el alumnado, propuestas metodológicas que estimulen el aprendizaje autónomo del estudiante y mecanismos de apoyo y asesoramiento que favorezcan una disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está recibiendo un importante impulso político y académico, tanto desde la administración educativa como desde los equipos rectorales, lo que sin duda contribuirá a facilitar la transición a nivel administrativo. Pero más allá del marco institucional, deberían promoverse actuaciones que incidieran más directamente en el profesorado y los estudiantes para lograr que la convergencia sea percibida como creíble, viable y positiva para mejorar los procesos organizativos en la Educación Superior y contribuir al desarrollo de aprendizajes más fructíferos y valiosos.

La demanda de una formación por parte de los docentes universitarios, no solo para asumir en mejores condiciones los retos del proceso de Bolonia en sus facetas más funcionales y/o procedimentales, sino como ocasión para el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas, se convierte en una oportunidad para avanzar hacia procesos de innovación y mejora que, más allá de las acciones puntuales de las convocatorias de formación e innovación *ad hoc*, están generando dinámicas de revisión y de transformación muy interesantes, en especial, cuando dichos procesos de formación e innovación desafían la estructura profunda de las convicciones y de las actuaciones de los docentes, es decir, cuando se cuestiona y se propone alterar el currículo universitario en cuanto a los contenidos a enseñar, a cómo enseñarlos y evaluarlos.

En esta línea están trabajando la mayoría de las universidades del Estado español, tal y como hemos podido verificar en la investigación que hemos desarrollado al amparo de la convocatoria de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades (González Sanmamed, 2006) en la que analizamos las iniciativas de formación e innovación que han puesto en marcha las universidades españolas para apoyar e impulsar el Proceso de Convergencia Europea.

Referencias bibliográficas

ALBA, C. Y CARBALLO, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades

- españolas vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- BENITO, A., CRUZ, A. & ICARÁN, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 41-52.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- CABELLO, J. Y ANTÓN, P. (2005). Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación*, 337, 149-167.
- CARRACEDO, L. Y SOJO, C. (Coords.). (2002). *Hacia un espacio común de Enseñanza Superior*. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Murcia.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONTRERAS, L.C. Y RODRÍGUEZ, J.M. (2004). La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-11.
- DE PABLOS, J. Y VILLACIERVOS, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- ESCRIBANO GARCÍA, C.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la Universidad, en el profesorado y en el alumnado*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). *Las fuerzas del cambio: con creces*. Madrid: Akal.
- GARCÍA NIETO, N. ET AL. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOÑI ZABALA, J.M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- GROS, B. Y ROMANÁ, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, R., SANTOS, M.C., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y MUÑOZ, E. (2005). *Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG*. XI Congreso de Formación

- del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- MARGALEF, L. Y ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- MARTÍN, C., RUIZ, C. Y POLO, B. (2005). *Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- MICHAVIDA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- MUÑOZ, E., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y ZABALZA, M. (2004). *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos fundamentais*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- PAREDES, J. Y ESTEBANELL, M. (2005). Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la educación superior. *Revista de Educación*, 337, 125-148.
- RUÍ, J. (2006). Escenarios universitarios, culturas docentes y participación en el cambio. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 11-20.
- (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, P. Y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2005). Las universidades españolas ante el Proceso de Convergencia Europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- SANGRÀ, A. Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2004). (Coord.). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Ediuoc.
- SANTOS, M.C., LÓPEZ, R., RAPOSO, M., GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y MUÑOZ, E. (2005). *Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG*. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- TAURINA, C., CARRETERO, R. Y AZNAR, S. (2004). Bases para un plan de apoyo a la docencia en el nuevo contexto europeo. *III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 1297-1303.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- BRICALL, J. (2000). *Informe Universidad, 2000*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- DEARING, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Consultado el 12 de noviembre de 2005, de <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe>
- DECLARACIÓN BERGEN (2005). Consultado el 10 de marzo de 2006, de http://www.mecd.es/universidades/eees/files/050520_Bergen_Communique.pdf
- DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003). Consultado el 10 de marzo de 2006, de http://www.mecd.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf
- DECLARACIÓN BOLONIA (1999). Consultado el 10 de abril de 2004, de http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf
- DECLARACIÓN LONDRES (2007). Consultado el 23 de junio de 2007, de <http://www.mecd.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>
- DECLARACIÓN PRAGA (2001). Consultado el 10 de marzo de 2004, de http://www.mecd.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- GALÁN CASADO, L. (Dir.) (2004). Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de <http://www.uam.es/europea/proyectoCOSDIBO.pdf>
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir.) (2006). Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe de investigación. Consultado el 10 de marzo de 2006, de <http://www.redu.um.es/eees>
- SUÁREZ ARROYO, B. (Coord.) (2003). Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0069/EEES_completo.pdf
- VALCARCEL, M. (Coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf
- (Coord.) (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Informe

de investigación. Consultado el 12 de noviembre de 2006, de http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf

Dirección de contacto: Mercedes González Sanmamed. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: mercedes@udc.es