



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Programa Oficial de Doctorado en Psicología

Distinguido con la Mención hacia la Excelencia

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO CON EL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTAS
DE MEJORA PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA**

Presentada por:

Tania Ariza Castilla

Dirigida por:

Dr. Gualberto Buela-Casal

Dr. Raúl Quevedo-Blasco

Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC).

Granada, 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Tania Ariza Castilla
D.L.: GR 2204-2014
ISBN: 978-84-9083-288-2

La doctoranda Tania Ariza Castilla y los directores de la tesis Gualberto Buena-Casal y Raúl Quevedo-Blasco garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, a 29 de septiembre de 2014

Director/es de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Gualberto Buena-Casal

Fdo: Tania Ariza Castilla

Fdo: Raúl Quevedo-Blasco

MODALIDAD DE TESIS: AGRUPACION DE PUBLICACIONES

Esta tesis doctoral se ha realizado según las Normas Regulatoras de Enseñanzas Oficiales de Doctorado y del Título de Doctor por la Universidad de Granada aprobada por el Consejo de Gobierno el 2 de Mayo de 2012 (artículo número 18) referida a la modalidad de Tesis Doctoral compuesta por el reagrupamiento de trabajos de investigación publicados por el doctorando.

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar este espacio para dar las gracias a mis directores por haberme dado la oportunidad de formarme con ellos y haber confiado en mí para la realización de esta tesis doctoral.

En especial, quiero agradecer a mi director, el Dr. Gualberto Buena-Casal, su labor para que aprenda la profesión. Me ha enseñado cómo se debe investigar, publicar y revisar artículos científicos, entre otras tareas. Sin las oportunidades que me brindó a lo largo de estos años no hubiera aprendido tanto. No sólo enseña conceptos y procedimientos, también enseña actitudes, ya que con su ejemplo, los demás también aprendemos cómo debe ser un buen profesional. A mi director, el Dr. Raúl Quevedo-Blasco agradecerle además que muchos conocimientos que poseo me los ha enseñado él, es un ejemplo a seguir por su dedicación en todo lo que hace y porque siempre me recibe con una sonrisa. A la Dra. M^a Paz Bermúdez por todo lo que he aprendido de ella y por las oportunidades que me ofreció.

Asimismo, agradecer a todos mis compañeros el haber sido un apoyo, de una manera u otra en la realización de la tesis. Al Dr. Alejandro Guillén-Riquelme por ofrecerme su ayuda y enseñarme que lo importante es llegar a *Ítaca*. A Alejandro de la Torre, Reina Granados, Diego Salas-Castro, Dra. Nieves Moyano, Dra. M. Teresa Ramiro, Dra. Carolina Díaz-Piedra y la Dra. Inmaculada Teva por resolver mis dudas.

Finalmente, agradecer a mi familia y amigos el haberme animado siempre a seguir. A mi marido, especialmente, por apoyarme en todo momento en lo que quiero hacer, a mis padres por impulsarme siempre a conseguir mis objetivos y a mi hermano por recordarme siempre qué es lo mejor para mí.

FINANCIACIÓN

Los estudios de esta tesis doctoral forman parte de los siguientes proyectos de investigación financiados:

La investigación desarrollada en el artículo 1 se ha realizado a partir del proyecto subvencionado por el programa de Estudios y Análisis de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación titulado “Análisis de los programas de postgrado ante la implantación del EEES: pautas para el desarrollo de las enseñanzas oficiales de doctorado” (EA2010-0169), cuyo investigador principal es Gualberto Buena-Casal.

La investigación desarrollada en el resto de artículos que conforman la tesis se ha realizado a partir del proyecto subvencionado por el programa de Estudios y Análisis de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación titulado “Análisis y evaluación de la satisfacción a la adaptación del EEES en el profesorado” (EA2011-0048), cuyo investigador principal es Raúl Quevedo-Blasco.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS

ARTÍCULOS QUE COMPONEN LA TESIS DOCTORAL

ARTÍCULO 1

Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES

ARTÍCULO 2

Satisfacción del profesorado de Ciencias de la Salud con el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

ARTÍCULO 3

Satisfacción del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior.

ARTÍCULO 4

Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

ARTÍCULO 5

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: satisfacción del profesorado español de Artes y Humanidades.

ARTÍCULO 6

Influencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el profesorado universitario de Ingeniería y Arquitectura.

ARTÍCULO 7

Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación.

DISCUSIÓN

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO I

Publicación del Artículo 1

ANEXO II

Publicación del Artículo 2

ANEXO III

Publicación del Artículo 3

ANEXO IV

Carta de aceptación del Artículo 4

ANEXO V

Publicación del Artículo 7

RESUMEN

En 1999 se creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de establecer una economía basada en el conocimiento y lograr mayor competitividad en el mundo. Con ello se pretende mejorar la calidad de la educación, armonizando las enseñanzas en Europa para que los sistemas educativos puedan ser compatibles y comparables, de manera que se facilite la movilidad, con la libre circulación de profesores, investigadores y estudiantes en el ámbito educativo. El avance de la consolidación del EEES se puede conocer a través de las Conferencias Ministeriales celebradas en distintos países europeos. El objetivo de este proceso era que todos los países signatarios llegaran a una convergencia de las enseñanzas en el año 2010, por lo que, desde su adhesión, todos emprendieron reformas en su legislación educativa universitaria. En España, el seguimiento de este proceso y sus modificaciones en la normativa se ha podido conocer a través de los informes nacionales del Ministerio de Educación, comprobándose todas las iniciativas empleadas para adaptarse al EEES.

A partir de la implantación del EEES se produjo un creciente interés por parte de los investigadores en analizar la finalidad y objetivos de este proceso de institucionalización. Sin embargo, cuando se creó el Proceso de Bolonia, aparecieron reticencias por parte profesores a este proyecto. El estudio de la satisfacción laboral es un tema que ha suscitado un gran interés dentro de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y en el caso de los docentes, la satisfacción y actitud positiva hacia su profesión tiene múltiples ventajas.

En esta tesis doctoral se pretende conocer la satisfacción y actitudes del profesorado con la política educativa universitaria, que en este caso sigue los planteamientos del EEES. El conocimiento de la satisfacción docente respecto a este proceso de institucionalización es esencial, puesto que se desconoce la opinión del profesorado una vez concluida la década de transición al nuevo modelo y éste comporta uno de los agentes clave para que se consiga la mejora de la calidad de la enseñanza. Esto es fundamental, puesto que se ha producido un hecho sin precedentes en Europa. Asimismo, la formación doctoral supone la unión entre el EEES y el Espacio Europeo de Educación (EEI), siendo la realización del Doctorado el paso previo para ser profesor universitario, por lo que es imprescindible conocer las modificaciones legislativas realizadas al respecto.

La tesis se compone de siete estudios, el primero de ellos sobre la evolución de la legislación de doctorado, y el resto, sobre la satisfacción y actitudes del profesorado universitario español con la adaptación al EEES para establecer propuestas de mejora.

El objetivo del primer artículo es conocer la evolución de los cambios legislativos producidos en los estudios de doctorado en los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde 2006, unos años después de su creación, hasta 2011, un año después de su consolidación. Para ello, se realiza un análisis de los programas de Postgrado de todos los países, a través de 154 indicadores, clasificados en cinco bloques y relacionados con la normativa general de los programas de posgrado, las características de la tesis doctoral, requisitos para ser director y miembro del tribunal, entre otros. Es un estudio descriptivo mediante análisis de documentos. Se comprobó que Bélgica, Francia, Reino Unido, Suecia y España entre otros, son los países que han logrado una mayor adaptación al EEES. A partir de los resultados expuestos se aprecia una clara evolución en sus normativas de doctorado desde la mitad del proceso en 2006 hasta 2011, un año después de que concluyera la etapa de transición. En general, todos los países han establecido cambios en todos los bloques analizados en su legislación y muchos de ellos, como Andorra, Albania, Letonia, Ucrania y Estonia entre otros, han experimentado un gran avance en estos estudios en los últimos años. Si bien, también se concluyó que unos países han realizado modificaciones en sus leyes educativas de forma más rápida que otros.

El objetivo del resto de estudios es conocer el grado de satisfacción del profesorado universitario español con el proceso de convergencia europea, así como sus opiniones y actitudes hacia el mismo; y comparar la opinión del profesorado universitario de cada rama de conocimiento sobre temas que generan controversia en relación a la docencia y la investigación. Se llevó a cabo a través de una encuesta, elaborada *ad hoc*, que consta de preguntas relacionadas con a) información personal y profesional, b) aspectos generales e institucionales, c) aspectos relacionados con la docencia, investigación y gestión, d) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, e) evaluación del alumnado, f) formación, y g) coordinación, organización y recursos en el centro. También se dejó un apartado final para comentarios o sugerencias adicionales. Se trata de estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas, de tipo transversal.

En el segundo artículo, se conoce la satisfacción del profesorado universitario de la rama de Ciencias de la Salud sobre el proceso de convergencia. La muestra está

compuesta por 1.361 profesores. El profesorado no está totalmente satisfecho con la forma en la que se ha implantado el EEES en España, ya que sería necesario mejorar determinados aspectos. Entre las funciones atribuidas, la docencia es la más valorada por ellos, seguido de la investigación, en menor medida. Sin embargo, el profesorado dedica mucho tiempo a tareas relacionadas con la docencia, que no le son reconocidas, como organizar las clases teóricas, prácticas y seminarios, atender y evaluar al alumnado, etc. Esto está relacionado con la reducción de la ratio de alumnos, uno de los desafíos del EEES para el que aún no se han puesto medidas, ya que casi el 70% afirma que esto no se está aplicando en su centro, aspecto que afecta a su docencia.

En el tercer artículo, se evalúa la satisfacción de los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas. La muestra estuvo compuesta por 3.068 profesores pertenecientes a universidades públicas españolas, que imparten docencia en titulaciones de dicha rama. En los resultados se observa que sólo el 9,3% de los profesores está satisfecho con la forma en la que se está desarrollando la adaptación de la educación superior al EEES. Sin embargo, los profesores del área de Sociales y Jurídicas no están satisfechos con la forma en la que se ha desarrollado. A esto se le añade que aproximadamente el 76% no está convencido o tiene dudas de que las modificaciones en la Educación Superior vayan a producir efectos positivos en la universidad. La adaptación a los nuevos planes le ha resultado fácil a más de la mitad del colectivo. Una gran parte del profesorado muestra poca o ninguna satisfacción hacia la estructura de las titulaciones, quizás (según se matiza en las preguntas abiertas) porque en España se debería haber implantado la misma estructura que en la mayoría de los países del EEES, de tres años para el Grado y dos para el Máster, es decir, estructura 3+2 en lugar de 4+1, como ocurre en los estudios superiores españoles.

En el cuarto artículo, los participantes fueron 1.958 profesores que imparten docencia en titulaciones de la rama de Ciencias, pertenecientes a universidades públicas españolas. Los resultados ponen de manifiesto la insatisfacción de la mayor parte del profesorado con la forma en la que se ha realizado la adaptación de las titulaciones de Ciencias al EEES (46,4%), seguido del 44% que piensa que podría mejorar. También se proponen posibles soluciones que pueden tenerse en cuenta a la hora de establecer políticas educativas eficaces para mejorar la educación superior en España. Como ha podido observarse, existe una satisfacción moderada hacia todos los cambios aplicados (estructura, ECTS, etc.), ya que la nueva configuración de las enseñanzas universitarias ha traído consigo la aparición de nuevas funciones docentes, que implican bastante

esfuerzo como organizar y desarrollar las clases prácticas, seminarios, evaluar al alumnado, así como una mayor orientación y supervisión del trabajo del alumnado como consecuencia de la aparición de las competencias, la actuación como guía/mediador y la enseñanza centrada en el estudiante.

En el quinto artículo, la muestra está compuesta por 1.605 docentes españoles, del campo de conocimiento de las Artes y las Humanidades. Según los resultados expuestos hay disparidad de opiniones en cuanto al desarrollo del proceso en España. La mayor parte de los profesores piensa que la aplicación del EEES podría mejorar, aunque una parte de ellos cree que no se ha implementado correctamente. En el 50% de los docentes se han generado dudas sobre los efectos positivos de los cambios. La mayor parte del profesorado considera que la duración más adecuada para el Grado es de cuatro años, tal y como se ha realizado en España, a diferencia de otros países del EEES. Aunque existe una parte del profesorado que piensa que la duración idónea es de cinco años, como parte de las antiguas titulaciones españolas (Licenciatura). En cuanto a los másteres que dan acceso al doctorado, la mayoría se decanta por una duración de dos años.

En el sexto artículo, Los participantes fueron 1.842 profesores de Ingeniería y Arquitectura de universidades públicas españolas. Al 55% le ha resultado fácil adaptarse al EEES. Sin embargo, el 46% piensa que la aplicación de las medidas no se está desarrollando de forma correcta. Asimismo, el 48% tiene dudas de que la reforma sea positiva para la universidad. En general, le ha resultado fácil al profesorado de Ingeniería y Arquitectura adaptarse al cambio y aunque manifiestan la dificultad que les ha supuesto realizar la adaptación de la asignatura que imparten, la mitad de la muestra matiza que dicha docencia se ajusta bastante al EEES. En cuanto a la satisfacción con la estructura de las titulaciones, existen pocas diferencias entre aquellos que tienen una satisfacción moderada y los que están poco satisfechos. Casi el 40% se decanta por una duración del Grado de cuatro años, aunque alrededor del 30% prefieren que sea de tres o cinco años; en los Másteres de investigación se decantan por una duración de dos cursos académicos.

En el último artículo, la muestra estuvo compuesta por 9,834 profesores de universidades públicas españolas de todas las ramas, aunque se establecen diferencias entre ramas en los resultados. Se observa de forma general una discrepancia significativa entre *ciencias* y *ciencias sociales* en los planteamientos formulados. Además existe un claro desacuerdo del profesorado con el Real Decreto-Ley 14/2012 y

una posición favorable a la figura del profesor como docente e investigador. Finalmente, se realiza una reflexión sobre las discrepancias entre el profesorado de las diferentes ramas de conocimiento en cada uno de los aspectos objeto de estudio.

Finalmente, las conclusiones que se pueden destacar en esta tesis doctoral son que los cambios en la legislación de doctorado han evolucionado considerablemente y se han producido a ritmos distintos entre países, así como de diferente manera en las propias instituciones de un mismo territorio y en los propios programas de posgrado. Además, los profesores universitarios no están totalmente satisfechos con la forma es la que se ha aplicado el EEES en España y dudan sobre los beneficios que esto pueda tener en la universidad española, aunque les ha resultado fácil adaptarse al cambio.

INTRODUCCIÓN

La creación del EEES

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se puede conocer a partir de las declaraciones que surgen de las sucesivas reuniones entre ministros de educación de los países miembros, celebradas en distintas ciudades europeas a lo largo de una década. La Declaración de La Sorbona (1998) surgió a partir de la reunión de los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. En ella ya se hablaba de la creación de un espacio común europeo con el objetivo de armonizar la Educación Superior en Europa a través de un sistema de dos ciclos (universitario y de posgrado), el fomento de la movilidad con el reconocimiento de títulos y titulaciones conjuntas, así como la implantación de un nuevo sistema de créditos.

La creación del EEES se produce a partir de la Declaración de Bolonia (1999). En ella se resalta la importancia del desarrollo intelectual, social, cultural, científico y tecnológico en Europa. Se pretende que el sistema europeo logre una mayor competitividad atrayendo a estudiantes y profesionales de otros países. Para ello, se indica que es necesario un esfuerzo por parte de los países europeos con el fin de conseguir una mayor compatibilidad y comparabilidad entre sistemas, así como promocionar el empleo. Por tanto, en esta declaración se proponen unos objetivos para alcanzar como fecha límite en el año 2010, como la adopción de sistemas comparables con el reconocimiento de cualificaciones, la creación de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento del sistema un nuevo sistema de créditos llamado *European Credit Transfer System* (ECTS). También se pretende conseguir el fomento de la movilidad y la cooperación europea para asegurar la calidad. Asimismo, se especifica que la adhesión al EEES supone el respeto a la cultura, lengua, sistema educativo y autonomía de las universidades de los países firmantes.

Con la Declaración de Praga (2001) permanece la intención de alcanzar los objetivos propuestos en Bolonia y se resaltan otras metas adicionales como fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) para ser más competitivos con el uso de las nuevas tecnologías y mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, así como promocionar el atractivo del EEES. Se pide la participación activa de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el proceso y el compromiso de realizar un seguimiento continuo del establecimiento del EEES a partir de la cooperación y el diálogo entre instituciones.

En la Declaración de Berlín (2003), además de realizarse un seguimiento de los objetivos propuestos en anteriores reuniones, se destaca la labor del *E4 group* compuesto por las siguientes asociaciones: *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA); *European University Association* (EUA); *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE); y *National Unions of Students in Europe* (ESIB), denominada a partir de 2007 como *European Students' Union* (ESU). Estas instituciones se encargan del aseguramiento de la calidad de los sistemas a nivel europeo. En esta Conferencia Ministerial se especifican las exigencias que deben cumplir los sistemas de garantía de la calidad de cada país y se destaca el establecimiento de un vínculo entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación, que fue creado en 2000 y representó un impacto en la perspectiva y conceptualización de la formación doctoral (Kehm, 2007). Por otra parte, el nivel de doctorado pasa a formar parte del tercer ciclo y se subraya la importancia de la investigación tecnológica y social.

La Conferencia Ministerial celebrada en Noruega, a partir de la cual surge la Declaración de Bergen (2005) pone de manifiesto los logros alcanzados hasta la fecha, pero también las prioridades que deben tenerse en cuenta en el futuro, como la formación en investigación. Se considera la necesidad de establecer programas de doctorado estructurados, con un límite de duración, así como la importancia de la supervisión y la investigación original. Además, se destaca que los doctorandos no sólo son estudiantes sino también investigadores iniciales.

Por otra parte, en la Declaración de Londres (2007) los ministros confirman que los logros del EEES están siendo positivos aunque hay ciertas carencias que dificultan la movilidad o la colaboración con el EEI. Se pide a los países firmantes el refuerzo de la normativa del tercer ciclo, la mejora del estatus de los doctorandos y sus perspectivas profesionales, así como la financiación de los investigadores. En cuanto a la dimensión social se destaca la importancia de eliminar los obstáculos que impiden estudiar a los jóvenes, como el nivel socioeconómico y mejorar la empleabilidad.

En la Declaración de Lovaina (2009), se expone que los países aún no habían conseguido la totalidad de los objetivos y se presta especial atención a los nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje, que estará centrado en el alumno, y al acceso al mercado laboral internacional de estudiantes, investigadores y profesores. En cuanto a la movilidad, se establece que en 2020 al menos el 20% de los graduados deben haberse formado en el extranjero.

La Declaración de Budapest-Viena (2010) supone la consolidación del EEES, aunque en ella se manifiesta que existen diferencias en el nivel de implantación de aspectos concretos en los países. Se destaca la autonomía de las universidades, el papel de todos los miembros de la comunidad educativa para aplicar las reformas y la necesidad de aunar esfuerzos relacionados con la dimensión social.

Composición y estructura del EEES

El EEES lo forman 47 países europeos (véase Tabla 1), la Comisión Europea, y como miembros consultivos, como el Consejo de Europa, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), EUA, ESU, EURASHE, ENQA, la federación *Education International* y la organización empresarial *BusinessEurope*.

Está presidido por el país encargado de la presidencia de la Unión Europea (UE), puesto de trabajo que tiene carácter rotativo cada seis meses. La estructura principal que garantiza las reformas es el grupo de seguimiento del proceso llamado BFUG (*Bologna Follow-up Group*), co-presidido por el presidente de la UE y un país de fuera de esta unión. En la actualidad, lo co-presiden Italia y el Estado de la Ciudad del Vaticano (Santa Sede) hasta el 31 de diciembre de 2014. Su vicepresidente será representado por un miembro del país que acoge la próxima Conferencia Ministerial, que en este caso será en Armenia en 2015.

Tabla 1

Países del EEES en función del año de incorporación.

Declaración de Bolonia (1999)
Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia*, Italia, Letonia, Liechtenstein*, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega*, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Suecia y Suiza*
Declaración de Praga (2001)
Chipre, Croacia y Turquía*
Declaración de Berlín (2003)
Albania*, Andorra*, Bosnia-Herzegovina*, Rusia*, Serbia*, Macedonia* y Ciudad del Vaticano*
Declaración de Bergen (2005)
Armenia*, Azerbaiyán*, Georgia*, Moldavia* y Ucrania*
Declaración de Londres (2007)
Montenegro*
Declaración de Budapest-Viena (2010)
Kazajistán*

Nota. Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán y Turquía son países considerados transcontinentales por su situación geográfica entre Europa y Asia.

*País no perteneciente a la Unión Europea.

La Secretaría de Bolonia, encargada de asegurar la realización de las reformas, es dirigida por el país que acoge la siguiente conferencia de ministros (actualmente Armenia se encarga de la Secretaría) y sus tareas son apoyar el trabajo del BFUG, realizar proyectos e informes, y proporcionar información actualizada sobre el proceso. (<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=5>).

El proceso de consolidación del EEES

Una vez concluida en 2010 la década de transición para la creación del nuevo modelo, en los siguientes diez años (2010-2020) los esfuerzos de los países miembros están encaminados a consolidar el EEES. Los avances y las prioridades se hacen visibles a partir de los comunicados de los ministros responsables. En el Comunicado de Bucarest (2012) se destacan los efectos negativos de la crisis económica y financiera en Europa, lo que impide una financiación adecuada de la Educación Superior. Además, se detalla el aumento de la comparabilidad y compatibilidad entre países, aunque se pretende incrementar la coherencia de las políticas en cuanto al sistema de tres ciclos, el uso del ECTS, la emisión del Suplemento Europeo, así como mejorar el aseguramiento de la calidad y la aplicación de los marcos de cualificaciones. También se fomenta la dimensión social de la educación y se acuerda la adopción de medidas para ampliar el acceso a una educación superior de calidad, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Asimismo, en este comunicado se reitera la promoción del aprendizaje centrado en el estudiante, caracterizado por la aplicación de metodologías que impliquen a los alumnos ser participantes activos en su propio aprendizaje. Respecto al aseguramiento de la calidad, se reconoce al organismo *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) en las evaluaciones externas para la garantía de la calidad. Además, se anima a los países a crear más titulaciones y programas conjuntos. A nivel nacional se proponen objetivos a alcanzar en el trienio (2012-2015), como permitir que EQAR desarrolle su actividad en todos los países del EEES y, contemplar los resultados de aprendizaje en los marcos de cualificaciones, ECTS y Suplemento Europeo, entre otros. También se anuncia que la próxima conferencia de ministros que tendrá lugar en Yerevan (Armenia) en el año 2015 se continuará con la supervisión del progreso del EEES.

El seguimiento de las reformas en España

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) realizó el Informe Nacional 2003 a partir del cual se pudieron conocer los esfuerzos realizados hasta el

momento para adaptar las titulaciones al EEES en España, de manera que las modificaciones previstas en la política educativa universitaria regularon aspectos como el establecimiento del Suplemento Europeo al Título y la adopción del sistema de dos ciclos: Grado y Posgrado. Con este nuevo sistema se estableció que los estudiantes deben superar entre 180 y 240 ECTS para obtener el título de Grado, con la posibilidad de un mayor número de ECTS cuando sea necesario cumplir con los programas de la Unión Europea. Se destaca la generalización de los grados, y que al menos el 70% de los créditos de cada titulación se haga a través de las directrices del gobierno español. El nivel de Posgrado está compuesto por un Máster oficial (segundo ciclo) de entre 60 y 120 ECTS y el Doctorado (tercer ciclo). En los estudios de doctorado se estableció la posibilidad de que los doctorandos alcancen la Mención Europea. Respecto a las normas de aplicación del sistema de créditos se matiza que el ECTS será similar al europeo, de manera que los estudiantes cursan 60 créditos por curso académico, en un periodo comprendido entre 36 y 40 semanas a tiempo completo. Además, cada ECTS corresponde a 25-30 horas de trabajo del alumno. El Gobierno es el encargado de asignar un número mínimo de créditos a cada materia en los planes de estudio. También se habla de la regulación del sistema de calificaciones. En cuanto al fomento de la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes, se destaca que el Estado se compromete a financiar los programas de movilidad. Asimismo, se autoriza que profesores de universidades públicas europeas puedan ser contratados en universidades españolas, así como formar parte de comisiones para evaluar al personal docente. Para promocionar la cooperación europea en la certificación de la calidad se crea en 2002 la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo de mejorar la calidad de la universidad española. Sin embargo, en este informe se declara que no es posible conocer hasta qué punto se ha logrado la promoción de la dimensión europea de la Educación Superior a través de las actividades dirigidas. También se reconoce el aprendizaje permanente (*lifelong learning*- LLL) y la promoción del EEES en el extranjero, a través de la intensificación de las relaciones de España con los miembros del Programa UEALC (Unión Europea-América Latina-Caribe).

En el Informe Nacional 2005 del Ministerio de Educación y Ciencia (2005) se declara que las normas para validar y evaluar los programas de estudio y títulos quedaron en vigor desde 2004. A partir de 2005 se reguló la nueva estructura de tres ciclos de los programas: grado, máster y doctorado. También se describen el papel y las

competencias de todos los implicados en la Educación Superior en este proceso, es decir, del Gobierno de España, los gobiernos de las comunidades autónomas, las universidades y el Consejo de Coordinación Universitaria. La ANECA se encarga del aseguramiento de la calidad, junto con las agencias regionales. En función de lo establecido por el EEES, esta agencia tiene evaluadores internacionales que participan en alguno de sus programas, mantiene acuerdos de cooperación con agencias de otros países y es miembro de redes internacionales de agencias de acreditación. Además se manifiesta que el inicio del procedimiento para el reconocimiento de títulos y la transformación de la estructura de los programas se desarrolla en los años siguientes, completándose en 2010. Se revela que el presupuesto para promover la movilidad aumentó significativamente. En cuanto a la movilidad de personal, un nuevo reglamento facilita el procedimiento de contratación a profesores y personal investigador extranjeros. Respecto a la dimensión social del Proceso de Bolonia, en el informe aparece que se produjo un aumento del presupuesto para becas y subvenciones para promover la igualdad de acceso a la educación superior. El fomento del aprendizaje permanente se hace a partir de programas de educación a distancia a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y las universidades para mayores, entre otros. Sin embargo, hasta esa fecha no existía legislación específica sobre el reconocimiento del aprendizaje y competencias obtenidas a través de la experiencia profesional u otros medios y existían pocas titulaciones conjuntas.

El Ministerio de Educación y Ciencia (2006), a través del Informe Nacional 2005-2007 indicó que se había finalizado el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOU). En el curso 2005-2006 se introdujeron los primeros másteres y programas de doctorado adaptados de forma completa al EEES. Además, se señala que la mayor parte de las universidades españolas aplicaron proyectos piloto para adaptarse al Plan Bolonia. Debido a la descentralización de España, en el informe se revela que la coordinación entre universidades fue difícil, ya que cada comunidad tiene su propio gobierno autonómico y tienen autonomía para la toma de decisiones. Por esta misma razón, además de la creación de la ANECA para el aseguramiento de la calidad a nivel nacional, en 2006 se crearon 11 agencias autonómicas para la garantía de la calidad (Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Islas Baleares, Madrid, País Vasco y Valencia) con sus propias competencias. Respecto a la implantación del ECTS se informa que se utilizó en los estudiantes de intercambio y fueron realizadas experiencias piloto para calcular la carga de trabajo asociada a los

alumnos. Respecto a la movilidad, se realizaron cambios para facilitar el reconocimiento de los títulos a estudiantes extranjeros y las estancias de personal docente e investigador aumentaron significativamente.

Mora, Sanchis, Bonete, Bernabeu, y González (2008) revelan en el Informe Nacional 2009 que las primeras licenciaturas, adaptadas totalmente al EEES, comenzaron en el curso 2008-2009. En cuanto a las nuevas titulaciones de Grado que fueron evaluadas por el Consejo de Universidades y la ANECA, obtuvieron informes favorables 163 de los 200 programas adaptados al EEES. Respecto a los estudios de doctorado, se manifestó que aquellos matriculados que recibieran financiación, se les dejaría de considerar estudiantes y pasarían a ser investigadores a partir del tercer año de realización de la tesis doctoral. Para garantizar la calidad de los programas, se otorgó la Mención de Calidad a aquellos programas que cumplían los criterios. El proceso de aplicación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) comenzó y la ANECA fue evaluada favorablemente por ENQA en 2007. También, se señala que la mayor parte de las instituciones de Educación Superior contaban con Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) según las directrices del programa AUDIT promovido por la ANECA, en colaboración con la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) y la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG). En todas las universidades se realizaron talleres para informar sobre el ECTS, ya que el grado de implementación del crédito europeo era del 100% y el Suplemento Europeo al Título se implantó en el 60% de las universidades. Todas las universidades desarrollaron experiencias piloto que permitieron la preparación del personal docente para el nuevo modelo y detectar anomalías que pudieran aparecer en la práctica. También se aplicaron cuestionarios a los estudiantes con el fin de obtener información de utilidad para el diseño de los nuevos planes. En cuanto a las medidas adoptadas para flexibilizar los itinerarios de aprendizaje, se reguló que los programas de cada área de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura) debían compartir al menos el 25% de los créditos, en especial los dos primeros años. Además, en el diseño de los nuevos planes se contempló que puedan ser realizados por los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial. Se revela que entre el 75% y el 100% de las instituciones tenían titulaciones y programas conjuntos hasta el momento, estando más extendidas en el segundo y tercer ciclo. En lo referente a la movilidad, hubo un aumento de la dotación económica para el programa *European*

Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS) y también se incrementó la movilidad de personal docente.

En el Informe Nacional 2012 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) informó que la ANECA, además de ser miembro de ENQA, también pasó a formar parte de EQAR. Además, se describen los avances en el aseguramiento de la calidad, la movilidad de estudiantes y de personal, el aprendizaje permanente, las titulaciones y programas conjuntos y del aprendizaje centrado en el estudiante, entre otros. Se añade que, en ese momento el 96,8% de los programas de Grado constaban de 240 ECTS y el 3,3% contenían otro número de ECTS, como pueden ser las antiguas titulaciones en vigor de Diplomatura y Licenciatura (con la previsión de extinguirse en 2015) y las titulaciones adaptadas al EEES que regulan el acceso a determinadas profesiones. En cuanto a los estudios de Máster, se explica que el 81% tenían entre 60 y 75 ECTS, el 10% constaban de 90 ECTS y el resto 120 ECTS. También se aclara el número de años para realizar los estudios de tercer ciclo, siendo de tres años a tiempo completo y cinco años a tiempo parcial (pudiéndose prolongar hasta dos años en la modalidad de tiempo completo y hasta tres años para los matriculados a tiempo parcial).

Investigaciones sobre el desarrollo EEES

A partir de la implantación del EEES se produjo un creciente interés por parte de los investigadores en analizar la finalidad y objetivos de este proceso de institucionalización. La pretensión de crear una sociedad basada en el conocimiento ha influenciado en la literatura sobre previsión social, haciendo énfasis en que el desarrollo de un país no está en la producción de bienes materiales si no en la generación de conocimientos y su transformación en bienes y servicios, y es la Universidad la encargada de la producción de conocimientos y resultados de investigación (Ortega, 2002). La competencia a nivel global va en aumento, siendo el conocimiento un factor clave para el crecimiento económico, aunque existe el problema de que en Europa se produce conocimiento e investigación pero no se transfiere a la innovación y la mejora de la productividad (Van der Wende, 2009).

Teichler (1999b) afirmó que la internacionalización de la Educación Superior en Europa ya se había convertido en un reto en la década de 1990, tanto en la educación como en la investigación, estando ésta predominantemente conformada a nivel nacional y enfatizando las tradiciones de cada país. Además, Teichler (1999a) sostenía que la Educación Superior debía dar respuesta a los retos cambiantes del mundo del trabajo y

ya hablaba de dedicar más atención a las competencias genéricas y habilidades sociales de los estudiantes para proporcionarles una creciente variedad de medios que fueran más allá de enseñanza en el aula. Pounder (1999) confirmó que en las últimas décadas las instituciones de la Educación Superior han estado presionadas por mejorar su calidad, objetivo que ya se propuso en la Declaración de Bolonia (1999) y que en la actualidad, más de una década después, aún las universidades están preocupadas por lograrlo, tanto en la docencia como en la investigación que realizan los profesores. Desde la creación del EEI aumentó y mejoró la calidad de la investigación en la Educación Superior debido a la creciente cooperación de investigadores de toda Europa y el aumento de la cooperación en proyectos de investigación (Teichler, 2005).

Sin embargo, cuando se creó el Proceso de Bolonia, existían ciertas reticencias por parte profesores a este proyecto. Por una parte, se empezó a desarrollar la idea de que el Proceso de Bolonia se podía interpretar como un paso en el movimiento neoliberal para disminuir la responsabilidad social del Estado, acortando la duración de los estudios de Grado y su responsabilidad de apoyar a los estudiantes durante su carrera (Amaral y Magalhães, 2004). Otros pensaban que la armonización de los diferentes sistemas educativos llevaría a una pérdida de la diversidad europea afectando a la identidad nacional (Berggreen-Merkel, 1999; Bridges, 2000) y existían dudas sobre si las políticas sobre Educación Superior realmente llevarían a la convergencia de los sistemas (Rakic, 2001). No obstante, con el EEES no se pretendía una homogeneización de las enseñanzas, quedando así garantizada la diversidad de culturas europeas (Froment, 2003). De hecho, Kivinen y Nurmi (2003) matizaron que para que las políticas educativas en las instituciones tuvieran éxito sería necesario considerar las diferencias culturales y las desigualdades regionales en Europa, así como la diversidad de idiomas y diferentes sistemas educativos (De Wit, 2006). Asimismo, aquellos que viven en países de Europa Central y Oriental dudaban sobre la convergencia con los países de Europa Occidental, ya que Kwiek (2004) afirmó que las reformas tendrían bastante éxito en los países occidentales, pero fracasarían en los países orientales, en transición desde la caída del comunismo, y debido a la falta de financiación de los sistemas nacionales. De hecho, los cambios se han dado en unos países con mayor fluidez que en otros, debido a las tradiciones y culturas universitarias, asentadas a nivel histórico y cultural (Luzón, Sevilla, y Torres, 2008).

También había incertidumbre sobre cómo se implantaría esta reforma educativa, cuál sería el papel del profesorado y con qué medios se llevaría a cabo (Rodríguez,

2001), y Kohler (2003) abordó la complejidad de la aplicación de métodos de garantía de la calidad, acreditación y reconocimiento de títulos académicos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Otros temas que fueron objeto de debate y que generaron dudas entre el profesorado fueron el problema de la equivalencia de estudios y el reconocimiento académico, cómo se aplicaría el ECTS teniendo en cuenta el volumen de trabajo total del estudiante, la aplicación del Suplemento Europeo al Título, el nuevo rol del docente, cómo se organizarían los programas conjuntos, el doctorado europeo, quién financiaría el proceso y cuáles serían los criterios de acreditación de profesores, entre otros (Bautista, Gata, y Mora, 2003).

Hacia la mitad de la década de transición al nuevo modelo Villa y Ruiz (2004) plantearon que el sistema universitario español presentaba dificultades en la adaptación de las titulaciones para adecuarse al EEES, por tener una estructura diferente a la mayoría del resto de países. Por su parte, Kehm y Teichler (2006) argumentaron que dada la multitud de expectativas y diferentes contextos nacionales los efectos de las medidas en el marco del EEES eran difíciles de evaluar y había una serie de limitaciones que impedían alcanzar los objetivos del Proceso de Bolonia en relación a la estructura de las titulaciones. También, Teichler (2006) observó un gran número de oponentes y escépticos al Plan Bolonia, principalmente profesores universitarios. De igual manera, Pereyra, Luzón y Sevilla (2006) explicaron que las reformas en cada país variarían en función de los filtros nacionales, así como los problemas y resistencias que existieran. Estos autores también afirmaron que la implantación del ECTS en las distintas titulaciones sería algo lento y complejo. En cuanto a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, uno de los grandes retos del EEES, las políticas europeas estaban orientadas hacia su promoción, así como a la creación de redes y proyectos de investigación en Europa, aunque aún se veían limitadas (Musselin, 2004).

Fidalgo y García (2007), afirmaron que las medidas que se estaban tomando en España en torno al marco legislativo eran coherentes con las directrices que marcaba el EEES, aunque aún quedaban aspectos pendientes que había que solventar antes de 2010, como las medidas en el reconocimiento de titulaciones, experiencias y aprendizajes previos, el marco de cualificaciones o la financiación para llevar a cabo la reforma, entre otros. Se puede destacar el estudio de De Pablos, Colás, González y Jiménez (2007) realizado a decanos, profesores y estudiantes en el que se determinan los puntos fuertes y débiles de la Universidad para la consolidación del EEES, así como las amenazas y oportunidades que podían influir en el logro de los objetivos. Cuando se

fue acercando el final de la década de transición al nuevo modelo, se empezaron a realizar numerosos estudios en los que se analizaban los proyectos piloto desarrollados en universidades españolas para la adaptación al Grado en las distintas titulaciones (e.g. Balluerka, Rodríguez, Gorostiaga, y Vergara, 2008; Lloret y Mir, 2007; Mateos y Montanero, 2008) para comprobar si cumplían los requisitos del nuevo sistema.

Por otra parte, la implantación de un marco europeo que regule las enseñanzas tiene múltiples ventajas. Un ejemplo de ello es el estudio de Peiró y Lunt (2002) que destacan los beneficios para la formación de los psicólogos españoles el poder contar con una mayor movilidad de estudiantes y personal, una identidad más clara de la psicología europea y el aumento de las oportunidades de atraer académicos de clase mundial a las universidades, entre otros aspectos. De la Cruz (2003) destacó la construcción del EEES como una oportunidad para modernizar la universidad y poner los medios para elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos con el nuevo paradigma educativo, aunque para ello sería necesario cambiar la mentalidad de gestores, profesores y alumnos. Se promueve una teoría basada en que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo, lo que supone enfocar el proceso de enseñanza de forma distinta a la tradicional, puesto que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante (De Miguel, 2005). Respecto a este enfoque de impartir una enseñanza centrada en el alumno, Lea, Stephenson, y Troy (2003) realizaron un estudio en el que se concluyó que los estudiantes tenían una opinión muy positiva respecto al aprendizaje centrado en el estudiante, pero dudaban que los recursos fueran adecuados para apoyar su implementación y mantenimiento eficaz. Con la apuesta de este modelo, también surgió un cambio en la forma de evaluar a los alumnos, la evaluación por competencias, que constituye un tema controvertido entre los profesores, ya que para unos, se ponen en peligro los conocimientos y en cambio otros piensan que siempre se han trabajado las competencias y simplemente es una nueva terminología (Cano, 2008). En todo caso, Bolívar (2008) señaló que la reforma podría convertirse en una reforma estructural más, en lugar de llegar a producirse una verdadera mejora de la forma de enseñar y aprender.

La satisfacción del profesorado universitario

La mayoría de los estudios sobre satisfacción en la Educación Superior se llevan a cabo para evaluar estudiantes (González, 2006) y aunque este es un aspecto muy relevante a estudiar, en general se tiende a descuidar el análisis del grado de satisfacción y actitudes del profesorado hacia el EEES en España, ya que no hay prácticamente

estudios al respecto. Ferrer i Julià (2004) llevó un proyecto a cabo para conocer las opiniones y actitudes de los profesores universitarios hacia el EEES y encontró que aquellos que están informados sobre el proceso hacen una buena valoración de las reformas y la implementación, ya que llevan a cabo metodologías y evaluación acordes con la filosofía del EEES. Y los profesores más tradicionales, estaban menos informados y valoraron de forma negativa la adaptación. Meroño y Ruíz (2006) concluyeron que los profesores españoles tenían una actitud positiva hacia la reforma. Sin embargo, este estudio puede tener limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados.

En el estudio de Corominas et al. (2006) se evalúa la percepción del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación de estudiantes y los resultados indican reticencia a su incorporación por considerar carencias en su propia formación docente. Además, Edwards, Ballester, Fuentes y Donderis (2005) analizan la percepción y opinión de los profesores sobre el proceso de convergencia y concluyen que éstos muestran poca implicación y no están lo suficientemente informados sobre el EEES. González y Raposo (2008) también quisieron conocer la opinión del profesorado para detectar sus necesidades formativas para afrontar la convergencia europea. Por su parte, Fernández, Carballo y Galán (2010) evaluaron la actitud de los profesores respecto a los cambios, y los resultados indicaron cierto grado de ignorancia, resistencia y una clara necesidad de orientación para integrar el nuevo modelo de enseñanza en el aula. Finalmente, unos años después de que concluyera la década en la que los países debían adaptarse al EEES, Pérez, Quijano y Ocaña (2013) reflexionan sobre los puntos fuertes y débiles del proceso. Entre los aspectos positivos destacan el logro en la elaboración de las guías docentes, los esfuerzos realizados por las universidades para formar al profesorado (aunque algunas en mayor medida que otras) pero, por otra parte, destacan aspectos negativos como la ratio profesor-alumno o el aumento de la carga del profesorado.

El estudio de la satisfacción laboral es un tema que ha suscitado un gran interés dentro de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. La satisfacción en el trabajo es “un estado emocional agradable o positivo que resulta de la evaluación que realiza una persona sobre su trabajo o sus experiencias en el trabajo” (Locke, 1976, p. 1300). Esta definición se refiere a una satisfacción laboral general, pero Chiang, Martínez, y Núñez (2010) mantienen que la satisfacción también puede relacionarse con determinados aspectos de un trabajo, lo que se denomina satisfacción laboral por

facetas, por lo que afirman que hay “una serie de satisfacciones específicas que constituyen las facetas de satisfacción” (p. 163). Por tanto, en este estudio se evalúa la satisfacción del profesorado universitario hacia una de las facetas de su trabajo, que sería según Loitegui (1990) la satisfacción con el funcionamiento de la organización.

La satisfacción laboral de los educadores tiene múltiples beneficios para la persona y mejora la calidad de la educación Anaya y Suárez (2007). Por ello, se pretende conocer la satisfacción y actitudes del profesorado con las normas mediante las cuales se organizan las instituciones universitarias, es decir, la política educativa universitaria, que en este caso sigue los planteamientos del EEES. El conocimiento de la satisfacción docente respecto a este proceso de institucionalización es fundamental puesto que se ha producido un hecho histórico en Europa en el ámbito educativo. Como ha podido comprobarse, con la adhesión de España al EEES, se han producido cambios a nivel estructural y organizativo, pero también se fomenta una nueva forma de enseñar. Realmente, se desconoce si los profesores tienen la formación adecuada para impartir docencia en el EEES, si la nueva metodología se está llevando a cabo en el aula y cuál es la opinión de ellos hacia los aspectos innovadores del EEES. Una actitud positiva de los docentes puede ser predictora de la calidad en la docencia y en la investigación (Sáenz, y Lorenzo, 1993).

La finalidad de esta tesis doctoral es conocer la satisfacción y actitudes de los profesores universitarios españoles hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) una vez implantado en España para analizar posibles limitaciones y soluciones que mejoren la universidad española y su convergencia con el resto de países signatarios. Previamente a los estudios sobre satisfacción, se realizó un estudio sobre la evolución de la legislación de doctorado en los países miembros, ya que la formación doctoral es el nexo entre el EEES y el EEI. En general, la realización del Doctorado el paso previo para ser profesor universitario, por lo que es imprescindible conocer las modificaciones legislativas realizadas al respecto.

OBJETIVOS

Objetivos generales y específicos

1. Conocer la evolución de los cambios legislativos producidos en los estudios de doctorado en los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde 2006, unos años después de su creación, hasta 2011, un año después de su consolidación.

2. Conocer el grado de satisfacción del profesorado universitario español con el proceso de convergencia europea, así como sus opiniones y actitudes hacia el mismo.

2.1. Evaluar de forma específica la satisfacción del profesorado universitario con la implantación del EEES, estableciendo diferencias entre ramas de conocimiento (Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura).

2.2. Analizar la satisfacción del profesorado universitario de cada rama de conocimiento en relación a aspectos generales e institucionales del EEES; tareas de docencia, investigación y gestión; metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación del alumnado; formación y coordinación del profesorado; organización y recursos de los centros.

2.3. Examinar las propuestas de mejora que permitan la realización de políticas encaminadas a un mejor funcionamiento de las instituciones implicadas en este proceso.

2.4. Comparar la opinión del profesorado universitario de cada rama de conocimiento sobre temas que generan controversia en relación a la docencia y la investigación:

- Publicación de artículos en revistas del *Journal Citation Reports* por parte de los doctorandos.
- Adecuación de los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para acreditar a los profesores universitarios.
- La aplicación del Real Decreto-Ley 14/2012 por el que se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida.
- La posibilidad de elección del perfil a desarrollar en su carrera profesional: ser docente e investigador o poder elegir entre ambos.

ARTÍCULOS QUE COMPONEN LA TESIS

ARTÍCULO 1

Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.

ARTÍCULO 2

Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T., y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 189-206.

ARTÍCULO 3

Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.

ARTÍCULO 4

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 18, en prensa.

ARTÍCULO 5

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. Arts and Humanities in European Convergence: Satisfaction of Spanish Teaching Staff (en revisión).

ARTÍCULO 6

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. Influence of the implementation of the European Higher Education Area on Engineering and Architecture university teachers (en revisión).

ARTÍCULO 7

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.

ARTÍCULO 1

Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.

Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES

Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco y Gualberto Buela-Casal
Universidad de Granada

Resumen. En 2010 concluía la década en la que los países del EEES debían lograr la convergencia europea en materia de educación con el fin de que Europa adquiriera una economía basada en el conocimiento y sea más competitiva a nivel mundial. Durante ese período debían adaptar la enseñanza superior a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia y, por ello, se analizó la evolución de la legislación que rige el nivel de posgrado de los 47 estados miembros. El análisis de los programas se realizó a través de 154 indicadores, divididos en cinco bloques y relacionados con la normativa general de los programas de posgrado y sus características. En los resultados, se observa la evolución de la legislación de doctorado desde 2006 hasta 2011 como consecuencia de las modificaciones en la política educativa de los países para adaptarse al EEES. Finalmente, se comprueba el nivel de adaptación al EEES y su evolución a lo largo de este proceso de institucionalización.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, política educativa, legislación de doctorado, Proceso de Bolonia, posgrado.

Abstract. The decade in which the EHEA countries should have achieved the European convergence in Education in order for Europe to acquire a knowledge-based economy and be more worldwide competitive was concluded in 2010. During that period of time, higher education should have been adapted to the proposed objectives of the Bologna Process. Therefore, the evolution of the legislation governing the postgraduate programs of the 47 member states is here examined. The analysis of the PhD programs was conducted using 154 indicators, all of them were related to the general regulations for postgraduate education programs and its characteristics. The results show the evolution of the legislation for postgraduate programs from 2006 to 2011 as a consequence of the

changes in the educational policy of the countries to be adapted to the EHEA. Finally, the level of adaptation to the EHEA countries and its evolution during this process of institutionalization is proved.

Keywords: European Higher Education Area, European convergence, education legislation, Bologna Process, postgraduate.

Introducción

La idea de un espacio común europeo en materia de educación surgió a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se produce un año más tarde a través de la Declaración de Bolonia (1999). El inicio de este proceso intergubernamental supone un cambio de paradigma (Hernández, 2010; Ion y Cano, 2011; Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009) y profundas reformas en la Educación Superior con el objetivo de lograr la armonización de los sistemas educativos europeos a fin de que sean más competitivos a nivel mundial, tanto en educación como en investigación. En la actualidad está compuesto por 47 países: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano. Próximamente, Bielorrusia formará parte de este proceso.

Los ministros de educación de los estados miembros se han reunido en diferentes ciudades europeas para debatir el progreso del EEES y analizar las transformaciones de las distintas políticas educativas. Estas conferencias han dado como resultado una serie de documentos firmados por los representantes de cada país que nos permiten conocer la evolución de este proceso de institucionalización (Declaración de Bergen, 2005; Declaración de Berlín, 2003; Declaración de Budapest-Viena, 2010; Declaración de Londres, 2007; Declaración de Lovaina, 2009; Declaración de Praga, 2001).

La formación doctoral en Europa no sólo se ha visto influenciada por el EEES sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo de Lisboa (2000), en la que se pretende que Europa base su economía en el conocimiento, con el incremento del número de investigadores y la mejora de la capacidad investigadora. Según Bitusikova (2009), es necesario un suministro estable de investigadores altamente cualificados, capaces de trabajar en diferentes sectores de la economía y que aprovechen las ventajas de la movilidad. Esta nueva forma de repensar el doctorado requiere que las universidades europeas promuevan el cambio, por lo que se han convertido en una pieza clave en el proceso de reforma de la educación doctoral. En relación a este nivel del sistema educativo, existen

estudios relevantes sobre el rendimiento de los doctorandos (Bermúdez et al., 2011; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro y Buela-Casal, 2010).

La necesidad de conseguir que los estudios de tercer ciclo logren una mayor calidad radica en que constituyen la primera fase de la carrera de un investigador joven, por tanto, es la formación de doctorado la que conforma el principal vínculo entre el EEES y el EEI (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell y Sapir, 2008; EUA, 2010b). Las reformas en el nivel de posgrado son esenciales para la coordinación entre ambos y una buena formación de los jóvenes investigadores hará posible que la educación y la investigación en Europa adquieran una mayor competitividad frente a otros países como EEUU, que cuenta con unos estudios de doctorado muy prestigiosos.

A partir de las sucesivas adhesiones al EEES desde 1999 hasta 2010, los países integrantes han replanteado su política educativa mediante leyes, decretos, órdenes y reglamentos. En España, este proceso de adaptación se ha realizado mediante la Ley Orgánica de Universidades (2001) y su modificación en la Ley Orgánica 4/2007, que estructura la enseñanza universitaria en los ciclos de Grado, Máster y Doctorado. En concreto, los estudios de tercer ciclo están actualmente reglamentados por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que regula las enseñanzas de doctorado y establece su organización, estructura y competencias que deben adquirir los doctorandos entre otros aspectos. Además, se menciona la creación de las Escuelas de Doctorado como una unidad organizativa y de gestión para llevar a cabo las enseñanzas y actividades propias de la labor investigadora, dado que la mejora de la formación de los futuros doctores es esencial para contribuir a una economía basada en el conocimiento. En relación a esto, existen estudios que revelan aspectos importantes para su consolidación en España (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012; Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Ramiro, Bermúdez y Buela-Casal, 2010)

Además, numerosas investigaciones tratan el Proceso de Bolonia, la normativa de los estudios de posgrado y su adaptación al EEES, tanto nacionales (Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro y Castro, 2011; Buela-Casal y Castro, 2008; Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez y Sierra, 2011; Castro y Buela-Casal, 2008; Hernández y Díaz, 2010; Tejada, 2009) como internacionales (Brookes y Huisman, 2009; Carter, Fazey, González y Trevitt, 2010; Enders, 2005; Kehm, 2009; Maier, 2010; Van Vught, 2009) y en diversos ámbitos científicos (Bonnaud y Hoffman, 2010; Gillies, 2007; Lee, 2009; Vicente, Subirats e Ibarra, 2010). Si bien, no en todos los estudios se manifiestan los aspectos positivos del

proceso de convergencia europea (De Faramiñán, 2010; Valcárcel y Simonet, 2009). También, existen autores e instituciones que publican informes sobre el proceso de convergencia europea (Adelman, 2009; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2009; Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2006; EUA, 2005a, 2005b, 2010a, 2010b; European Commission, 2005, 2008a, 2008b; Eurydice, 2007, 2009; League of European Research Universities, 2007; UNESCO, 2009).

Una vez conocida la importancia de la formación doctoral como pieza clave para lograr la consolidación del EEES y la finalización en 2010 de la década de transición, en la que los países europeos debían adaptar sus enseñanzas a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia, se hace necesario comprobar la situación de estos estudios en la actualidad. Por ello, se analiza la legislación que rige los programas de posgrado en cada uno de los estados miembros con el objetivo de conocer su evolución a lo largo del proceso de convergencia europea. De esta forma se comprobará si las reformas legislativas en el nivel de doctorado favorecerán la consolidación de una economía basada en el conocimiento en Europa, logrando así una mayor competitividad, tanto en educación como en investigación.

Método

Unidad de análisis

Se analizó la legislación que rige los estudios de doctorado en los 47 países pertenecientes al EEES.

Diseño

Se realizó un análisis descriptivo a través de la observación y análisis de documentos (Montero y León, 2007).

Procedimiento

El análisis de la legislación se hizo a través de una serie de indicadores relacionados con los estudios de doctorado, para conocer su evolución en cada país del EEES y comprobar las modificaciones que han realizado en sus leyes educativas desde 2006 con el objetivo de adaptarse a los principios del Proceso de Bolonia.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis fueron los propuestos por Bermúdez et al. (2006) y se agruparon en cinco bloques: normativa general de posgrado, organización y enfoque de los estudios de doctorado, características de la tesis doctoral, aspectos relacionados con la presentación y defensa de la tesis, así como los requisitos para ser director y miembro del tribunal evaluador.

La recogida de datos se realizó a través del contacto con instituciones de los países pertenecientes al EEES con el objetivo de que aportaran información sobre su legislación educativa vigente relacionada con la Educación Superior y el Doctorado. Este tipo de información se encontró en la web de *ENIC-NARIC* (<http://www.enic-naric.net/>) que proporciona información sobre el marco de cualificaciones europeo. También se encontraron datos de contacto a través de la página oficial de la red de universidades de las capitales de Europa *UNICA* (<http://www.unica-network.eu/>). Una vez recogida la información para contactar con entidades relacionadas con la educación de cada país, se escribió una carta en inglés en la que se pedía a las instituciones que colaboraran aportando información sobre el doctorado. Además, se envió una copia traducida al idioma del país receptor para garantizar su lectura. Esta carta fue enviada por e-mail a ministerios de educación, departamentos y oficinas de postgrado pertenecientes a universidades de los distintos países, así como a agencias internacionales para la educación superior entre otros. Aproximadamente, un 85% de los países aportó la información que se le pedía.

Esta información se complementó con una búsqueda en la web oficial del EEES en España (<http://www.eees.es>) que permite el acceso a informes y páginas webs con información sobre la educación superior. También se optó por buscar información en la base de datos *Eurydice* (<http://www.eurydice.org>), en la que existe información sobre los sistemas educativos y las políticas educativas en Europa. Además, se hizo una búsqueda en las páginas webs de las universidades más importantes para encontrar leyes de educación superior y reglamentos de doctorado actualizados.

Resultados

Normativa general en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Para analizar la normativa general de los programas se consideraron 42 indicadores relacionados con el proceso de selección y admisión de estudiantes, los sistemas de homologación y convalidación con países del EEES, contenidos de los programas de postgrado, características de los doctorados en cooperación con universidades de otros países y aspectos relacionados con los derechos de autor de la tesis doctoral.

En general, para conocer la normativa de postgrado en los países del EEES se puede observar en la Figura 1 la evolución del número de criterios que cumplía cada país en el año 2006 (indicadores analizados en el estudio de Bermúdez et al., 2006) y el

aumento que se produce en 2011 como consecuencia de las modificaciones que realizan en su legislación en los últimos años.

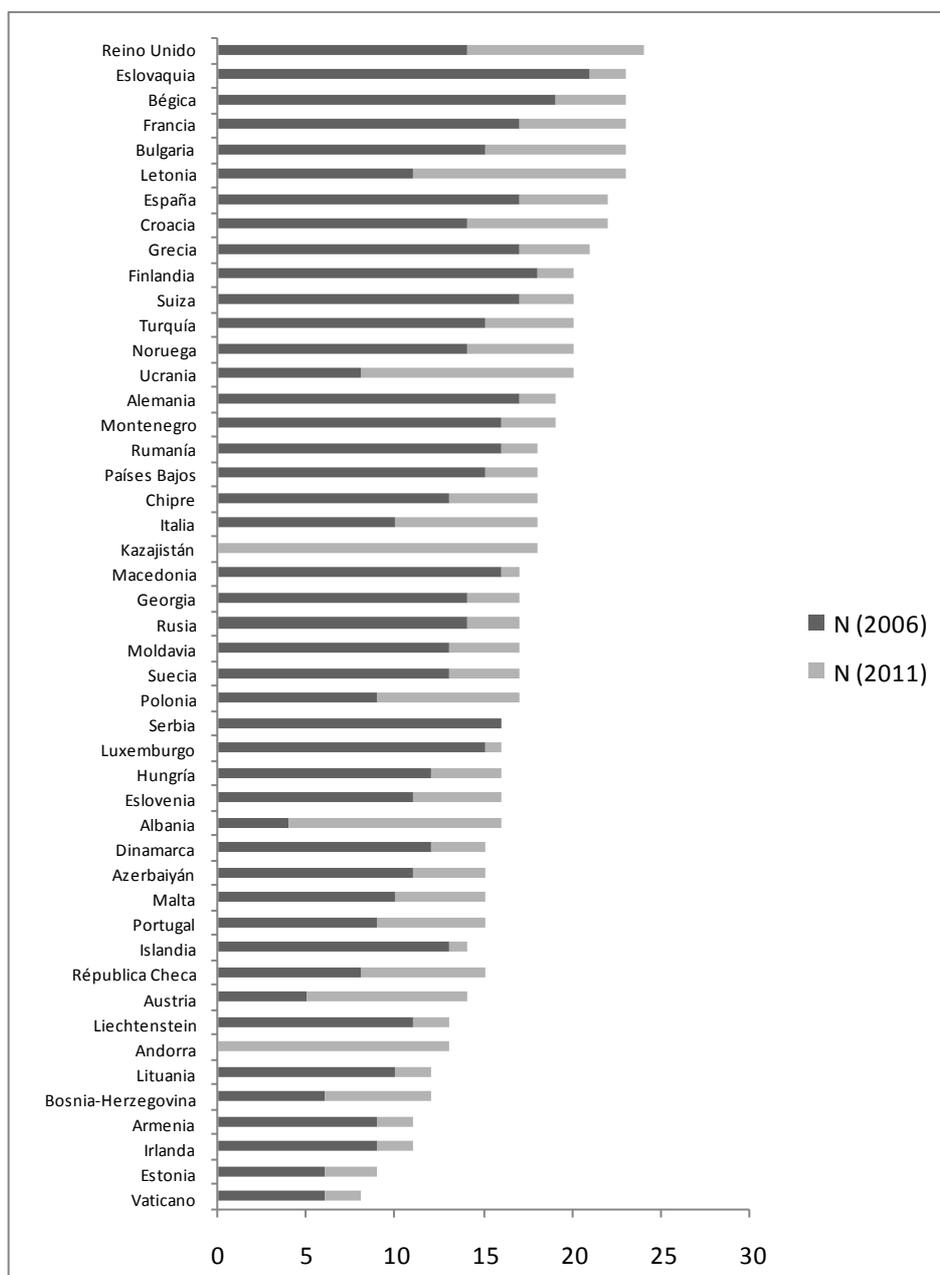


Figura 1. Evolución del número de indicadores relacionados con la normativa general de postgrado que reflejan los países del EEES en su legislación educativa en 2006 y 2011.

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

El país que reflejó un mayor número de indicadores en su legislación educativa fue Reino Unido que cumplía con 24 de los 42 criterios considerados en este bloque de contenidos, cifra que corresponde a un 57,1% de los datos. Los países que aportaron

menos información en sus normativas sobre doctorado son Estonia (21,4%) y Vaticano (19%). En los últimos cinco años, los países que han realizado un mayor número de reformas en su política educativa en relación a la normativa general de postgrado son Andorra, Letonia, Ucrania y Albania. Un aspecto a tener en cuenta a la hora de interpretar esta figura es que Kazajistán no fue analizado anteriormente en el estudio de Bermúdez et al. (2006), por ser un país incorporado al EEES en 2010.

Organización y enfoque de los estudios de los estudios de doctorado

En cuanto a la organización y enfoque de los estudios, se analizaron 18 indicadores y en la Figura 2 se puede observar la evolución que experimentaron las leyes sobre educación superior y de postgrado desde 2006 hasta 2011.

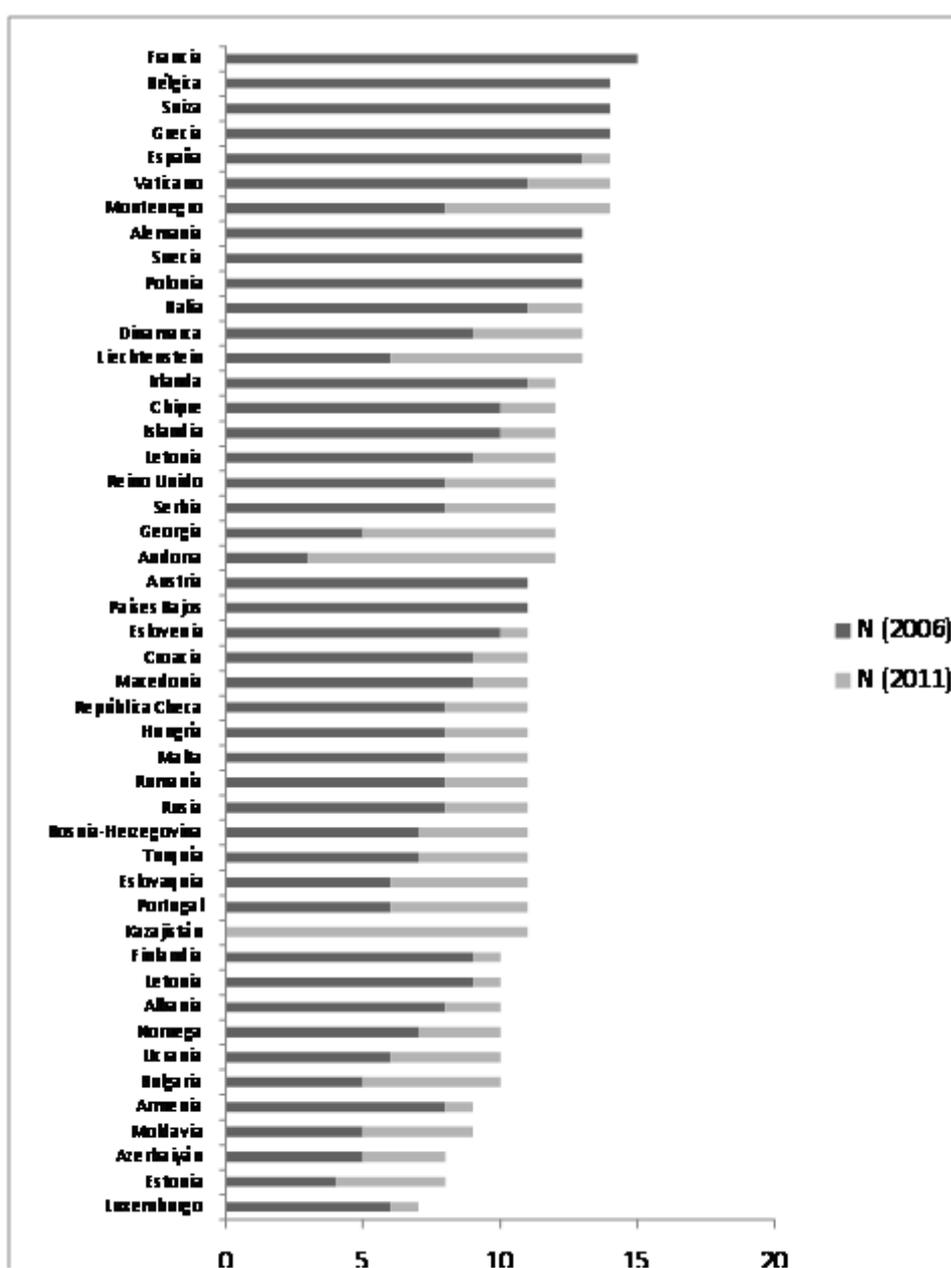


Figura 2. Evolución del número de indicadores relacionados con la organización y enfoque de los estudios de posgrado que reflejan los países del EEES en su legislación educativa en 2006 y 2011.

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

El país mejor situado en cuanto a un mayor cumplimiento de los criterios considerados fue Francia, que reflejó en su legislación un 83,3% de los indicadores, seguido de Bélgica, Suiza, Grecia, España, Vaticano y Montenegro (77,7%). Por el contrario, Luxemburgo (38,8%) es el país que reflejó en menor medida dichas características en su normativa. Los países que introdujeron más información sobre indicadores relacionados con la organización y enfoque de los estudios a su legislación educativa en los últimos años son Andorra, Liechtenstein y Georgia.

Características de la tesis doctoral

Respecto a los indicadores considerados para analizar las características de la tesis, se recogieron un total de 34, que estaban relacionados con la exigencia del proyecto de tesis, originalidad de la investigación, comprobación de la calidad previamente a la defensa, depósito de la tesis, tipos de tesis y tiempo medio de realización, papel desempeñado por el director, financiación, así como requisitos para ser Doctor Europeo y características de la Carta Doctoral.

Los países que reflejaron en su legislación educativa un mayor número de los indicadores considerados para analizar las características de la tesis doctoral son Islandia (64,7%), Finlandia y Reino Unido (61,7%). Por otro lado, existen otras normativas en países como Vaticano y Moldavia (26,4%), además de Armenia (20,5%) que no recogen tantos aspectos. No obstante, países como Andorra y Albania, que en 2006 estaban en la misma situación, han replanteado su política educativa y son los que reflejaron un mayor número de indicadores en los últimos años (véase la Figura 3).

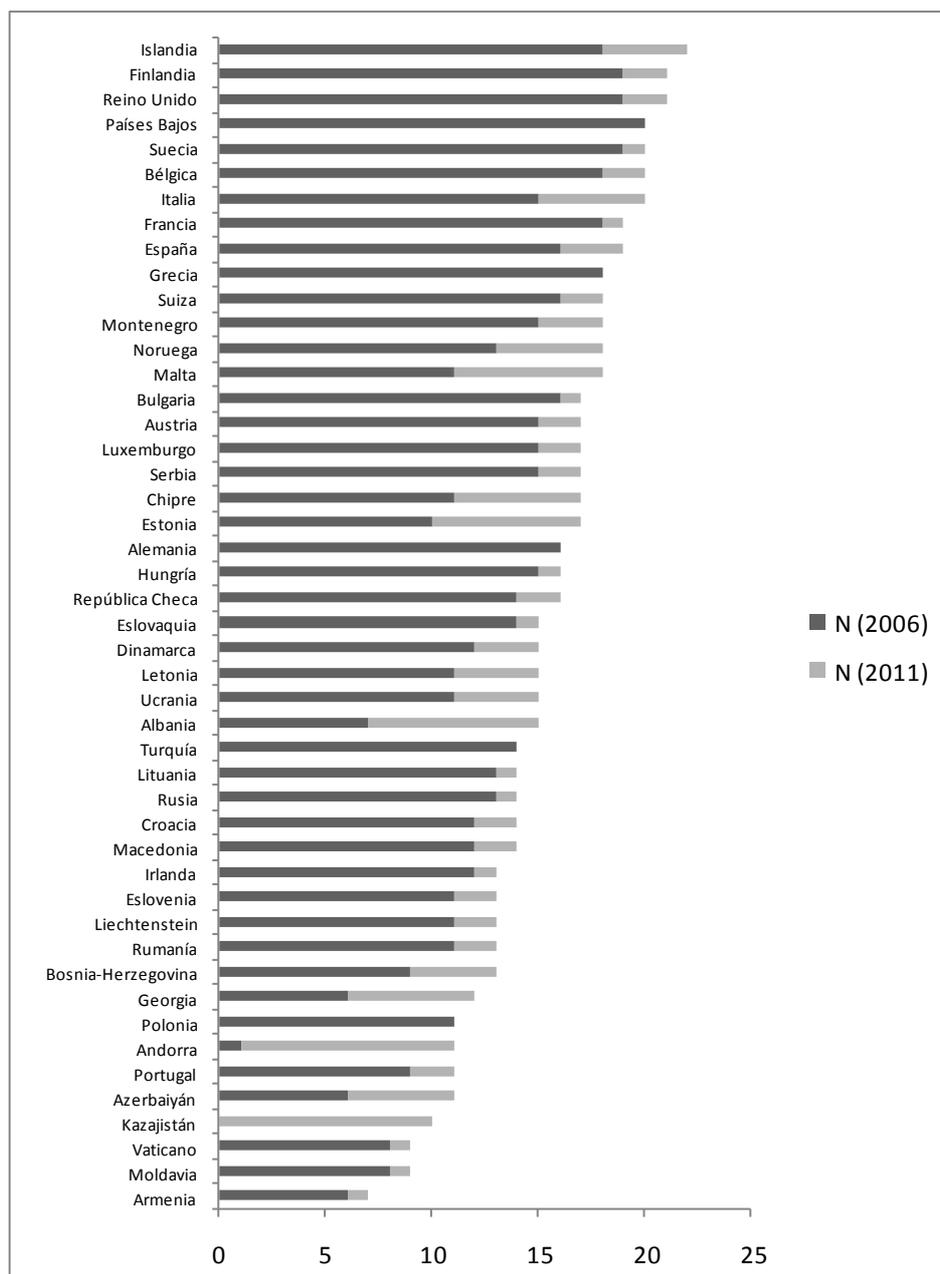


Figura 3. Evolución del número de indicadores relacionados con las características de la tesis doctoral que reflejan los países del EEES en su legislación educativa en 2006 y 2011.

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Características de la presentación y defensa de la tesis

Para el análisis de este bloque de contenidos se recogieron 31 indicadores relacionados con el formato y tiempo de presentación de la tesis, publicación previa de la investigación, sistema de puntuación y rango de calificación, así como las características de la concesión del grado de doctor. Los países que contemplaron en su normativa de doctorado un mayor número de los indicadores considerados para analizar

las características de la presentación y defensa de la tesis doctoral son Francia y Alemania (61,2%). Por el contrario, Kazajistán (9,6%) y Armenia (6,4%) son los que presentaron un menor número de indicadores en relación a este criterio. Las mayores modificaciones en la legislación educativa desde 2006 se realizaron en Alemania, Letonia, Chipre, España y Estonia (véase la Figura 4).

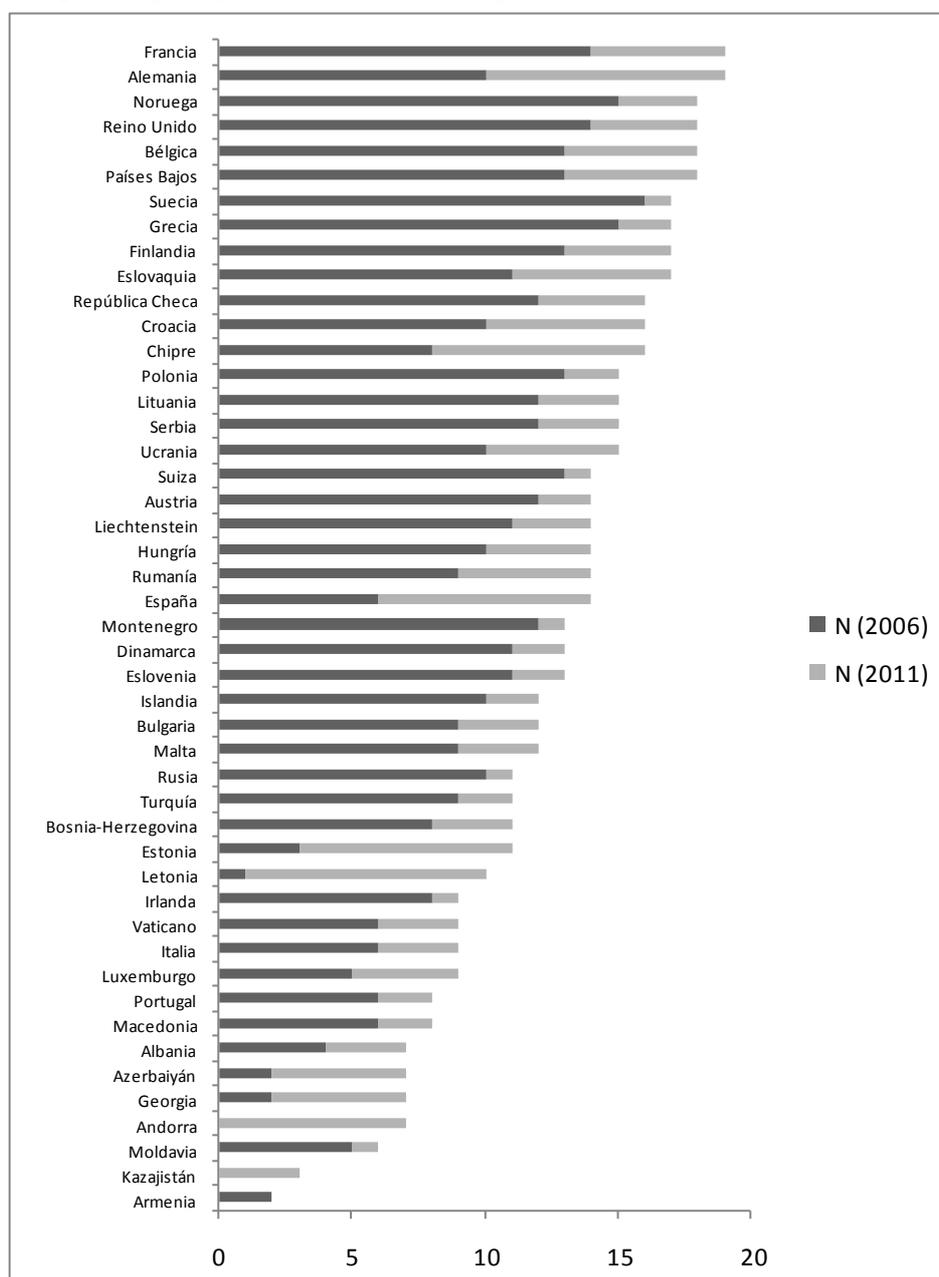


Figura 4. Evolución del número de indicadores relacionados con los requisitos para la presentación y defensa de la tesis doctoral que reflejan los países del EEES en su legislación educativa en 2006 y 2011.

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Requisitos para ser director o miembro del tribunal evaluador

Para conocer aspectos relacionados con los requisitos para ser director, requisitos para ser evaluador de la tesis y el funcionamiento del tribunal se analizaron 29 indicadores. Los países que reflejaron en su legislación más características sobre el director de tesis y el funcionamiento del tribunal fueron Suecia (72,4%) seguido de Reino Unido, España, Noruega y Hungría (55,1%). Los países que proporcionaron menos información sobre este aspecto son Eslovenia (13,7%), Armenia (10,3%) y Azerbaiyán (6,8%). En cambio, las legislaciones educativas que ofrecían poca información hasta 2006 y que, posteriormente realizaron un mayor número de modificaciones para adaptarse al EEES son Andorra y Albania (véase la Figura 5).

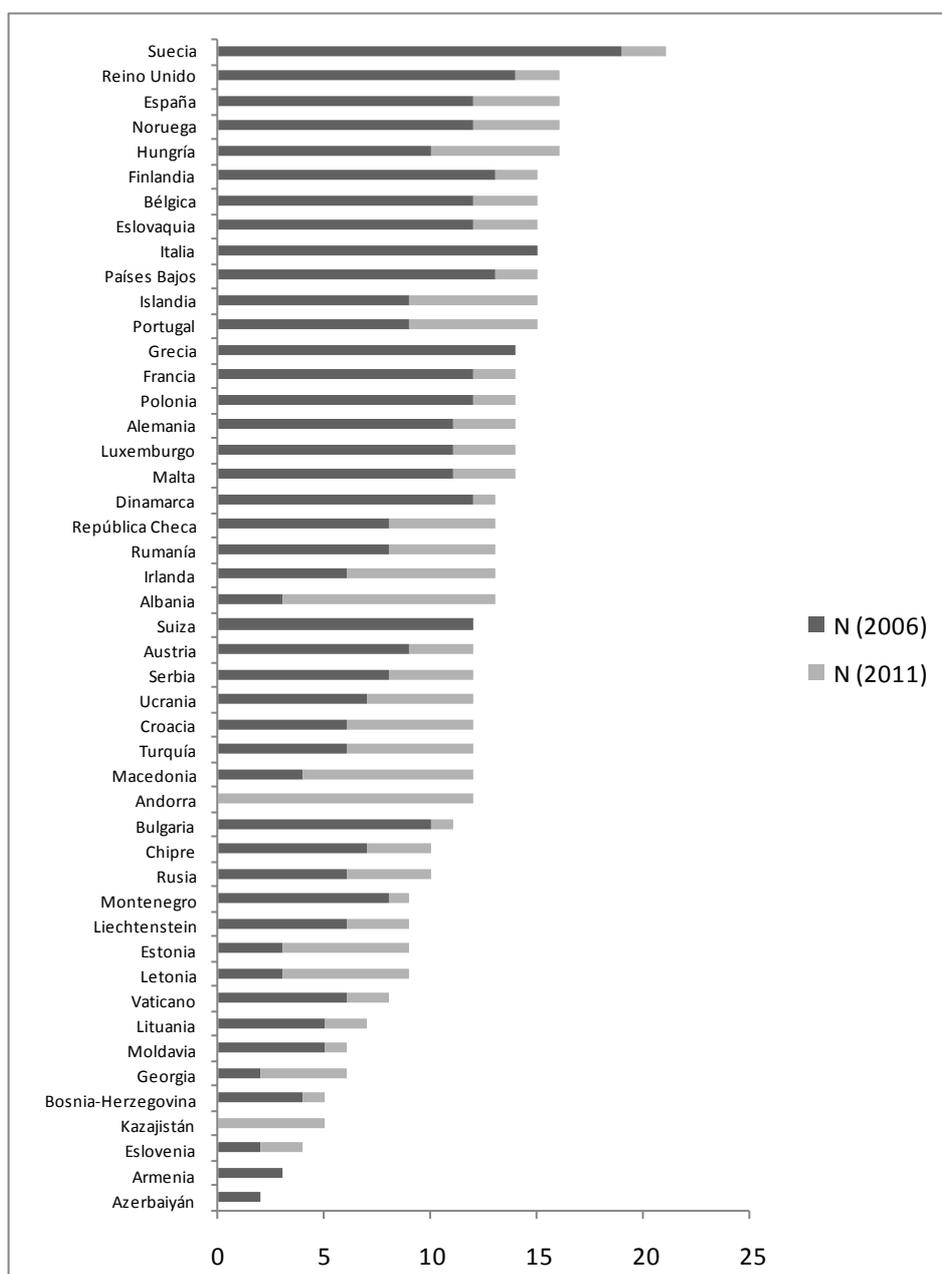


Figura 5. Evolución del número de indicadores relacionados con los requisitos para ser director o miembro del tribunal evaluador que reflejan los países del EEES en su legislación educativa en 2006 y 2011.

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Resultados globales

Para tener una visión general de la evolución de la legislación educativa de los países en materia de doctorado puede observarse en la Tabla 1 los 12 países que mejor se adaptaron de forma global a los principios del Proceso de Bolonia.

Tabla 1

Ranking de países del EEES mejor situados según el porcentaje de adaptación de sus estudios de posgrado a la legislación europea.

País	% global
Bélgica	58,4
Francia	58,4
Reino Unido	58,4
Suecia	57,1
España	55,1
Grecia	54,5
Finlandia	53,8
Países Bajos	53,2
Noruega	53,2
Alemania	52,5
Eslovaquia	52,5
Suiza	50,6

Además, se pueden observar aquellos países que más esfuerzos dedicaron en la modificación de su sistema educativo en los últimos años de la década de transición, etapa en la que debía adoptarse el nuevo modelo (véase la Tabla 2).

Tabla 2

Ranking de países del EEES que introdujeron mayor número de indicadores en su legislación educativa desde 2006 hasta 2011.

<i>País</i>	<i>% global</i>	<i>%2006</i>	<i>Puntos de diferencia</i>
Andorra	36,7	2,6	34,1
Albania	39,6	18,6	21,0
Letonia	44,8	24,3	20,5
Ucrania	46,7	28,8	17,9
Estonia	35,0	18,6	16,4
Croacia	48,7	34,6	14,1
Chipre	47,4	33,3	14,1
España	55,1	41,7	13,4
Reino Unido	58,4	46,1	12,3
República Checa	46,1	33,9	12,2

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Los países están ordenados atendiendo a la diferencia de puntos (tercera columna).

Discusión

El análisis de la legislación que regula el nivel de posgrado en todos los países del EEES permite conocer la evolución de cada uno y su nivel de adaptación a los principios del Proceso de Bolonia. Se puede afirmar que todos ellos han realizado esfuerzos que contribuyen a una reconceptualización de la educación superior, tanto a nivel de grado, tal y como demuestran informes significativos en Europa (EUA, 2010a; Eurydice, 2010), como de posgrado.

En relación a la etapa de posgrado, los resultados coinciden con los del estudio de Bermúdez et al. (2006) en el que se comprobó que Bélgica, Francia, Reino Unido, Suecia y España entre otros, son los países que han logrado una mayor adaptación al EEES. A partir de los resultados expuestos se aprecia una clara evolución en sus normativas de doctorado desde la mitad del proceso en 2006 hasta 2011, un año después de que concluyera la etapa de transición. En general, todos los países han establecido cambios en todos los bloques analizados en su legislación y muchos de ellos, como Andorra, Albania, Letonia, Ucrania y Estonia entre otros, han experimentado un gran avance en estos estudios en los últimos años. Este dato también lo confirma la EUA (2010b) en su último informe sobre las tendencias en la educación superior europea en el que se afirma que la situación ha cambiado de forma extraordinaria y radical en comparación con hace cuatro años, aunque en países como Alemania aún coexisten el antiguo y el nuevo sistema. En el caso de Andorra, que en 2006 únicamente tenía regulado el suplemento europeo al título, es el país que más modificaciones ha realizado

en su legislación educativa. En este país, el nivel de doctorado se encuentra actualmente en su fase inicial y se espera que las primeras tesis doctorales se presenten en 2013.

Si bien, también se reconoce que unos países han realizado modificaciones en sus leyes educativas de forma más rápida que otros y lo mismo se ha podido comprobar en este análisis con los estudios de tercer ciclo. En relación a esto, debe considerarse la diferencia de países en cuanto al año de incorporación, ya que algunos como Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania y Kazajistán se han adherido al EEES más tarde. Además, deben tenerse en cuenta otros factores que han limitado la consecución de los objetivos, como las diferencias económicas, sociales y culturales existentes entre los países más desarrollados y menos desarrollados. En este caso, los países que se incorporaron de forma tardía al proceso también son los menos desarrollados y esto ha dificultado el proceso de convergencia europea. Quizás otra de las causas es la reticencia inicial de algunos de ellos al cambio, que finalmente han ido aceptando para seguir integrándose con los países europeos. En relación a esto, existe una tendencia que piensa que las instituciones que han tenido más tiempo para adaptarse ven los cambios de forma más positiva (EUA, 2010b).

Los indicadores analizados en este estudio no solo sirven para comparar los sistemas educativos diferentes, ya que como sostiene Nóvoa (2010) a partir de éstos se describe la realidad y permiten la construcción de nuevas prácticas en educación. No obstante, no se trata de comparar sistemas educativos de países que por su tradición cultural son totalmente distintos, sino de hacer comparables ciertas prácticas, puesto que la finalidad de crear un espacio europeo común no es la homogeneización de la educación sino la armonización de la enseñanza superior para favorecer la libre circulación de estudiantes, profesores e investigadores.

A pesar de que con este análisis parezcan sistemas educativos similares, por el hecho de reflejar en las normativas los mismos indicadores, si bien existen grandes diferencias entre ambos en cuanto a la organización interna, funcionamiento y gestión de los programas. Bitusikova (2009), sostiene que existe una gran diversidad en la organización de la educación doctoral, no sólo entre los diferentes países europeos, sino que también entre diferentes universidades de un mismo país, sobre todo en aquellos países en los que el poder está descentralizado. Por tanto, es importante considerar que los datos aportados en este estudio describen de forma general los estudios de doctorado y no se atienden las diferencias particulares que existen dentro de cada país. Además, un aspecto a resaltar que dificulta la comprensión de la realidad educativa de los países es

que es posible que no todos los indicadores reflejados en la legislación se estén llevando a la práctica, al igual que no siempre la totalidad de las prácticas educativas de un país están legisladas.

Un reciente estudio de Buela-Casal y Castro (2011) resalta la importancia de la evaluación de la docencia y la investigación en el marco del EEES. Por ello, no debe olvidarse que una mejora de la formación de doctorado contribuirá a la calidad de la docencia y de las investigaciones de los futuros doctores, que serán capaces de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de lograr la publicación de sus estudios en revistas con un alto factor de impacto, con las múltiples ventajas que esto conlleva (Buela-Casal y Zych, 2012).

Para finalizar, cabe decir que los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia se están consiguiendo de forma gradual. No obstante, aún deben realizarse cambios en las políticas educativas de los países, sobre todo los menos desarrollados, para lograr la armonización de los sistemas educativos europeos y conseguir una economía basada en el conocimiento. Igualmente, debe añadirse que aunque la etapa de transición haya terminado este proceso aún no ha concluido. De hecho, la EUA (2010b) mantiene que simplemente se ha consolidado la base inicial para un proceso permanente de innovación en la educación superior.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un proyecto financiado por la Secretaría General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis (EA2010-0169). Ministerio de Educación.

Referencias

- Adelman, C. (2009). *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009). *El Doctorado: logros y desafíos*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Archivo-documental/Publicaciones-del-Foro-ANECA>
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. y Sapir, A. (2008). *Higuer aspirations: An agenda for reforming European universities*. Recuperado el 13 de julio de 2011, de <http://www.bruegel.org/publications/publication-detail/publication/1-higher-aspirations-an-agenda-for-reforming-european-universities/>
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2006). *Análisis transnacional de los estudios de doctorado en el EEES*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades.
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.
- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2011). La evaluación de la calidad docente y de la investigación hoy. *Cultura y Educación*, 23, 253-257.
- Buela-Casal, G. y Zych, I. (2012). What do the scientists think about the impact factor?. *Scientometrics*. doi: 10.1007/s11192-012-0676-y.
- Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe. En D. Boud y A. Lee (Eds.), *Changings practices of doctoral education* (pp. 200-210), Oxford: Routledge.
- Bonnaud, O. y Hoffman, M. (2010). *Needs and management of the complementary courses for PhD candidates in the field of electrical and information engineering: An answer to economical and industrial world*. Recuperado el 11 de julio de 2011, de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5480058&tag=1

- Brookes, M. y Huisman, J. (2009). The Eagle and the Circle of Gold Stars: Does the Bologna Process Affect US Higher Education?, *Higher Education in Europe*, 34, 3-23.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T. y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 49-60.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M. P. y Sierra, J. C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de Formación del Profesorado Universitario y de Formación del Personal Investigador. *Cultura y Educación*, 23, 273-283.
- Carter, S., Fazey, J., González, J. L. y Trevitt, C. (2010). The doctorate of the Bologna Process third cycle: Mapping the dimensions and impact of the European Higher Education Area. *Journal of Research in International Education*, 9, 245-258.
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: suggestions of professors for their implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38, 17-28.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 30 de Junio de 2011, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- De Faramiñán, J. M. (2010). Against Bologna. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 1-11. Recuperado el 4 de julio de 2011, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/548/490>
- Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

Declaración de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado el 28 de junio de 2011, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>

Declaración de Budapest (2010). *Declaración de Budapest-Viena en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 28 de junio de 2011, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

Declaración de Lovaina (2009). *El Proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

Declaración de Praga (2001). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 21 de junio de 2011, de <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>

Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado el 28 de junio de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf

Enders, J. (2005). Border crossings: research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higuer Education*, 49, 119-133.

European Commission (2005). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Recuperado el 7 de junio de 2011, de http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf

European Commission (2008a). *Progress in Higuer Education reform across Europe. Funding Reform. Volume 1. Executive Summary and main report*. Recuperado el

18 de julio de 2011, de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol1_en.pdf

European Commission (2008b). *Progress in Higher Education reform across Europe. Governance and Funding Reform. Volume 2. Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol2_en.pdf

European University Association (2005a). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. Recuperado el 19 de julio de 2011, de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf

European University Association (2005b). *Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe*. Recuperado el 19 de julio de 2011, de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

European University Association (2010a). *Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*. Recuperado el 19 de julio de 2011, de http://www.eua.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.aspx

European University Association (2010b). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>

Eurydice (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process- 2006-2007 Edition*. Recuperado el 19 de enero de 2011, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf

Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009. Developments in the Bologna Process*. Recuperado el 19 de enero de 2011, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf

Eurydice (2010). *Focus in Higher Education in Europe 2010. The impact of the Bologna Process*. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

- Gillies, A. (2007). What Is a Doctorate? A comparison of UK and European Perceptions in the Light of the Bologna Process. *Applied Medical Informatics*, 21, 1-6.
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A. y Buela-Casal, G. (2010). *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Hernández, F. y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Hernández, J. (2010). Claves para una nueva metodología en el EEES: ¿oportunidad o amenaza? En L. Vega (Ed.), *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas críticas* (pp. 52-64). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 246-258.
- Kehm, B. M. (2009). New Forms of Doctoral Education and Training in the European Higher Education Area. En B. M. Kehm, J. Huisman y B. Stensaker (Eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (pp. 223-244). Rotterdam: Sense Publishers.
- League of European Research Universities (2007). *Doctoral studies in Europe: excellence in research training*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/business/lerudoc_en.pdf
- Lee, A. (2009). *Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Bologna Handbook*. Recuperado el 15 de julio de 2011, del sitio Web de University of Surrey: <http://epubs.surrey.ac.uk/485/>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril 2007, n. 89). Recuperado el 5 de julio de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 24 de diciembre 2001, n. 307). Recuperado el 5 de julio de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Maier, N. B. (2010). We are all students: The Bologna Process. *Amsterdam Law Forum*, 2, 116-120.

- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE 10 de febrero 2011, n. 35). Recuperado el 3 de febrero de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Tras la pista de una revolución académica*. Recuperado el 14 de julio de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>
- Valcárcel, M. y Simonet, B. M. (2009). El posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español. *La Cuestión Universitaria*, 5, 91-98.
- Van Vught, F. (2009). The EU Innovation Agenda: Challenges for European Higher Education and Research. *Higher Education Management and Policy*, 21, 1-22.
- Vicente, A., Subirats, M. A. e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.

APÉNDICE

(no publicado en este artículo)

Indicadores utilizados

1. NORMATIVA GENERAL EN EL EEES

Admisión y selección de estudiantes

Licenciatura/Grado
Título extranjero equivalente
Sin prejuicios por razón de sexo, raza, etc.
Selección comparativa
Expediente académico/*Currículum Vitae*
Lengua extranjera/Inglés
Examen de ingreso
Carta de recomendación
Entrevista personal
Admisión según proyecto de tesis
Plazas determinadas por universidad
Publicaciones anteriores
Visto bueno del director
Finalización licenciatura en doctorado
Currículum Vitae reconocido
Certificado de salud
Informática
Límite de edad
Plazas reservadas a personas discapacitadas

Sistemas de homologación con países del EEES

Documentos oficiales compulsados en país extranjero
Traducción al idioma del país receptor

Contenidos de los programas de postgrado

Estancias en otras instituciones extranjeras
Tesis basada en proyecto
Realización de cursos de doctorado
Proyecto de tesis y plan de estudios
Actividades de investigación
Universidad determina programas, asignaturas, etc.
Experiencia docente

Doctorados en cooperación con universidades de otros países

Acuerdos con instituciones extranjeras
Directores en colaboración (*Cotutelle*)
Escuelas de Doctorado
Única presentación de la tesis
Preparación de tesis en ambos centros
Diploma conjunto o individual
Mención de Cooperación Internacional
Formas de reconocimiento de la tesis
Nombre de las instituciones, estudiantes y directores
Formación para la investigación inicial y continua
Equipos de investigación reconocidos
Otorgan el DEA y preparan para la tesis

Derechos de autor de la tesis doctoral

Legislación de la universidad
Convenios internacionales

2. ORGANIZACIÓN Y ENFOQUE DE LOS ESTUDIOS

Organización de los programas

Tesis doctoral
Presentación pública ante un tribunal
Plan de estudios previo
Cursos teóricos y metodológicos
Seminarios
Dirigida por supervisor
Docencia
Investigación tutelada
Cada universidad determina los cursos
Exposición pública de investigación previa a la tesis
Formación complementaria
DEA o similar
Posibilidad de realización fuera del programa

Enfoque de los estudios

Estancias en el extranjero
Investigador
Se puede excluir al alumno
Académico
Profesional

3. CARACTERÍSTICAS DE LA TESIS DOCTORAL

Características de la tesis doctoral

Exigencia de originalidad en la investigación
Cada universidad determina preparación, registro y aprobación
Comprobación de la calidad de la tesis antes de su defensa
Exigencia de proyecto de tesis
Depósito previo de la tesis obligatorio

Tiempo medio de realización

Entre dos y cuatro años
Período máximo decidido por universidad
Menos de dos años
Más de cuatro años

Tipos de tesis doctoral

Sólo monográficas
Ambos tipos
Sólo compilación de artículos

Papel desempeñado por el director

Tutorización y asesoramiento
Plan de estudios previo con el doctorando
Autorización para presentación de tesis
Desarrollo del estudiante en la investigación
Cada universidad determina papel, funciones y asignación
Guía para cursos, métodos, literatura, etc.
Cooperación continua
Equipo de supervisores
Verificación de las actitudes para investigar
Tutor de doctorado paralelo al director
Verificación de requisitos de admisión

Financiación del doctorado

Becas y ayudas (universidad o estado)
Doctorando (completo o parcial)
Asignación comparativa de becas

Requisitos para ser *Doctor Europæus*

Estancia en el extranjero
Parte de la tesis redactada en otro idioma
Experto extranjero forma parte del tribunal evaluador

Carta Doctoral

Diploma Supplement
Emitida por la universidad tras la aprobación de la tesis
Nombre del autor, director, centro y tribunal

4. PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE LA TESIS

Formato y tiempo de presentación

Exposición pública oral
Debate sobre método, resultados, contexto, etc.
Cada universidad determina formato y tiempo
Publicaciones previas a la defensa de la tesis
Informe sobre la tesis
Respuesta a intervenciones del tribunal
Permite presentación en idioma distinto al nacional
Si es aceptada, se otorga el grado de doctor
Contribución de la tesis al conocimiento
Resumen de tesis antes de su defensa
El trabajo colectivo se evalúa independientemente
Petición pospuesta a petición del tribunal
Evalúan aptitud y cualidades
Deliberación del tribunal a puerta cerrada
A puerta cerrada si hay cláusula de confidencialidad

Publicación previa de los trabajos

Universidad decide
Permitida
No permitida
Artículos en cooperación, visto bueno del tutor

Sistema de puntuación

Dos valores (apto-no apto/aprobado-suspenso)
Doctor Honoris Causa o similar
Cuatro o más valores (muy mal, mal, regular, bien, muy bien)
Cada universidad lo determina
Voto secreto positivo por unanimidad: Cum Laude
Premio de calidad de la tesis
De 1 a 10
Dos o más valores positivos (bien, muy bien, excelente)
Se señala en el convenio de los acuerdos de cooperación

Concesión del grado de doctor tras la defensa

Certificado sólo cuando se completa el proceso
Recomendación del tribunal
Si es positiva se otorga el grado de doctor

5. REQUISITOS PARA SER DIRECTOR Y MIEMBRO DEL TRIBUNAL

Director de la tesis doctoral

Experiencia investigadora en el área
Profesores de la propia universidad y departamento
Universidad decide elección, condiciones y reglas
Ser doctor
Tesis codirigida
Universidad decide si hay tutores adicionales
Forma parte del tribunal de tesis
Asignado por la comisión de doctorado
Doctorando puede pedir reemplazo de director
Prohibición expresa de formar parte del tribunal
Autorización para poder ser director
Doctorando decide si contar con director

Miembro del tribunal evaluador de la tesis doctoral

Presidente del tribunal
Experiencia investigadora en el campo de estudio
Profesores de otras instituciones/extranjeros
Vinculación a universidades o instituciones de educación
Ser doctor
Opositores al doctorando
Selecciona universidad a petición del doctorando y director
Número limitado del mismo programa de doctorado
Críticos al doctorando

Funcionamiento del tribunal

Entre tres y seis miembros
Universidad determina reglas y funcionamiento
Visto bueno previo a la defensa de la tesis
Decisiones por mayoría en votos secretos
Informan al doctorando, tutor y rector
Miembros suplentes
Evaluación de conocimientos globales
Más de seis miembros

ARTÍCULO 2

Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T. y Bermúdez, M. P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.

Satisfacción del profesorado de Ciencias de la Salud con el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior

Tania Ariza, Raúl Quevedo-Blasco, María Teresa Ramiro, y M. Paz Bermúdez

Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)

Universidad de Granada

Resumen. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una profunda transformación de los estudios universitarios en los países miembros. Con este estudio se pretende conocer la satisfacción del profesorado universitario de la rama de Ciencias de la Salud sobre el proceso de convergencia, para comprobar los aspectos positivos y negativos en la práctica del profesorado. La muestra está compuesta por 1.361 profesores pertenecientes a universidad públicas españolas. Todos ellos participaron en la realización de una encuesta, elaborada *ad hoc*, que consta de preguntas relacionadas con a) información personal y profesional, b) aspectos generales e institucionales, c) aspectos relacionados con la docencia, investigación y gestión, d) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, e) evaluación del alumnado, f) formación, y g) coordinación, organización y recursos en el centro. Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado no está totalmente satisfecho con la forma en la que se está implantando el EEES. Se concluye que serían necesarios ciertos cambios para que se llegue a una convergencia real entre países.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, profesorado, Ciencias de la Salud, docencia, estudio descriptivo mediante encuesta.

Abstract. The European Higher Education Area (EHEA) has implied a major transformation of university studies in European countries. The aim of this study was to assess the satisfaction of university teachers in the area of Health Sciences with the convergence process to determine positive and negative aspects in their practices. The sample was composed of 1,361 teachers of Spanish public universities. They all participated in an ad hoc survey that included questions pertaining to the following issues: a) personal and professional information, b) general and institutional aspects, c) aspects related to teaching, research, and administrative work, d) methodology and the teaching-learning process, e) assessment of students, f) training of teachers, and g) coordination, organization, and resources at the school. Results reveal that teachers are not totally satisfied with the way the EHEA is being established. In conclusion, certain changes would be necessary to achieve real convergence between countries.

Keywords: European Higher Education Area, teachers, Health Sciences, teaching, survey-based descriptive study.

Introducción

Con la Declaración de Bolonia (1999) surge el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para crear una economía basada en el conocimiento y lograr mayor competitividad. Una muestra de la competitividad existente es el creciente interés por elaborar herramientas para realizar rankings internacionales de universidades (*e.g.*, Bengoetxea y Buela-Casal, 2013), e incluso entre profesionales del campo académico y la investigación (*e.g.*, Buela-Casal, Olivas-Ávila, Musi-Lechuga, B., y Zych, 2011). El objetivo fue adoptar sistemas comparables, crear un sistema basado en dos ciclos, establecer un nuevo sistema de créditos “*European Credit Transfer System*” (ECTS), fomentar la movilidad y asegurar la calidad de la educación. A partir de la Declaración de Praga (2001) aparece la idea del *lifelong learning* y el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC’s) para lograr mayor competitividad. Aunque con todo ello, no solo se pretende lograr la calidad de la educación, sino también de la investigación. Por ello se presentó en el Consejo Europeo de Lisboa (2000) una estrategia encaminada a crear un Espacio Europeo de Investigación (EEI). A través de la Declaración de Berlín (2003) se crea el vínculo en el EEES y el EEI, y se destaca la labor de las agencias europeas de aseguramiento de la calidad.

Con la Declaración de Bergen (2005) se considera la necesidad de establecer programas de doctorado estructurados y con límite de duración. La idea de mejorar el estatus de los doctorandos, sus perspectivas profesionales y la financiación de los investigadores surge a partir de la Declaración de Londres (2007). De ahí que existan diversos estudios que analizan aspectos de esta etapa (*e.g.*, Bermúdez et al., 2011; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, y Castro, 2011; Guillen-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, y Buela-Casal, 2010; Olivas-Ávila, y Musi-Lechuga, 2012). En la Declaración de Lovaina (2009) se prestó especial atención a los nuevos enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la Declaración de Budapest-Viena (2010) supuso la consolidación del EEES, aunque con diferencias en el nivel de implantación entre países, según se afirmó. Esto también se ha confirmado en diversos estudios (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2012; Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2012, 2013; European University Association [EUA], 2010).

Para consolidar el EEES también se creó el Proyecto *Tuning*, con la intención de buscar puntos de referencia entre países sin establecer un *currículum* europeo. Entre los objetivos de este proyecto están impulsar la convergencia de las áreas temáticas, de los

resultados de aprendizaje y de las competencias genéricas, entre otros aspectos (González y Wagenaar, 2003). Como consecuencia de las transformaciones a nivel europeo ha surgido un nuevo paradigma en la educación superior (De Miguel, 2005). Este nuevo paradigma centra la actividad docente en los estudiantes, que pasan a convertirse en protagonistas (De Juanas y Beltrán, 2012). Esto supone también un cambio en el rol del profesorado, que pasa de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta implantación ha supuesto cambios en la educación superior en todos los niveles, por ello es necesario conocer la experiencia de uno de los agentes principales que conforma este proceso, el profesorado. Es esencial comprobar cuál es su grado de satisfacción en relación a diferentes aspectos del EEES, puesto que en el estudio de Latorre y Blanco (2008) se concluyó que existían ciertas necesidades entre los docentes de Ciencias de la Salud en relación a su preparación para el EEES. A su vez, éstos manifestaron unas expectativas sobre el proceso que harían posible una implementación adecuada del mismo, como dotación de los medios necesarios para adoptar el ECTS, mejores condiciones estructurales, entre otros. Existe cierta reticencia del profesorado al cambio (Monereo, 2010) y según Fernández, Carballo, y Galán (2010), las actitudes negativas hacia el EEES pueden ser debidas a la falta de conocimiento y formación sobre el tema. Por ello, la finalidad de este estudio es conocer la satisfacción de los profesores del área de Ciencias de la Salud con el EEES. Se pretenden conocer diversos aspectos, como su visión y actitud hacia el proceso, comprobar cómo ha influido el cambio en su labor como docentes y detectar posibles necesidades que dificultan al colectivo el ejercicio de sus funciones.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 1.361 profesores de Ciencias de la Salud pertenecientes a universidades públicas españolas.

Materiales

Los siguientes materiales se utilizaron en la realización de la investigación:

- Encuesta de Satisfacción del Profesorado Universitario Español ante la Implantación del EEES, que consta de 65 preguntas mixtas, divididas en siete bloques: a) información personal y profesional, b) aspectos generales e institucionales, c) aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión, d) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, e) evaluación del

alumnado, f) formación del profesorado, y g) coordinación, organización y recursos en el centro. Además contiene un apartado para comentarios y sugerencias adicionales.

- Base de datos con la dirección electrónica del profesorado objeto de interés.
- Aplicación informática para el envío, aplicación y recopilación de los resultados de la encuesta.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas, de tipo transversal. Para la redacción del artículo se siguieron las recomendaciones de Hartley (2012).

En primer lugar, se elaboraron las preguntas de la encuesta. Una vez realizado esto, se realizó la selección de la muestra entre los profesores de Ciencias de la Salud, con un nivel de confianza del 97% y un error de estimación del 3%. Posteriormente, se envió al profesorado una invitación por correo electrónico para participar en el estudio. A los participantes se les proporcionó un enlace a través del cual accedían a la aplicación *web* en donde estaba la encuesta. Todas las respuestas fueron registradas de forma automática en dicha aplicación. Además, cada participante tenía un código de acceso único que le permitió acceder a la encuesta de forma personalizada. Esto impidió que una misma persona pudiera responder más de una vez. Además, se garantizó y respetó el anonimato de los encuestados, así como la protección de sus datos.

Resultados

En este estudio participaron 1.361 profesores de universidades públicas españolas que imparten docencia en el área de Ciencias de la Salud. La edad media de los participantes es de 49,89 años ($DT = 9,21$), de los cuales el 50,1% son mujeres y el 49,9% son hombres. La institución con una mayor participación del profesorado en la realización de la encuesta fue la Universidad de Barcelona (11,46%) (véase Tabla 1). Respecto a la categoría profesional, el 61,79% son profesores funcionarios, la mayor parte de ellos Profesores Titulares de Universidad (39,97%). El promedio de años de docencia impartida es de 18,87 ($DT = 10,89$) y el 39,46% no posee ningún tramo de investigación reconocido (véase Figura 1).

Tabla 1. Porcentaje de participación del profesorado universitario español de Ciencias de la Salud en función de la universidad a la que pertenecen.

<i>Universidad</i>	<i>%</i>
Barcelona	11,46
Autónoma de Barcelona	6,76
Granada	6,32
Valencia	6,25
Zaragoza	5,95
Santiago de Compostela	5,22
Oviedo	3,67
Murcia	3,6
Sevilla	3,6
Alcalá	3,31
Miguel Hernández de Elche	3,31

Nota: Las universidades con el mismo porcentaje de participación del profesorado se han ordenado alfabéticamente. Solo se muestran las universidades con una participación superior al 3,30%.

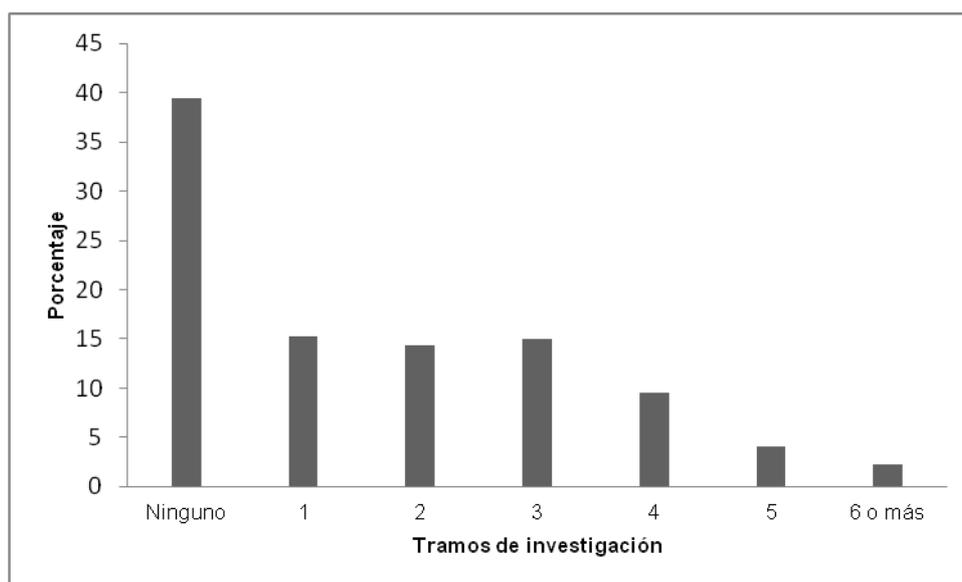


Figura 1. Porcentaje del profesorado universitario español de Ciencias de la Salud en función de los tramos de investigación reconocidos que posee.

Aspectos generales e institucionales

El 47,1% de los participantes creen que es mejorable el proceso de adaptación al EEES atendiendo a aspectos estructurales, metodológicos y organizativos, mientras que el 41,22% piensa que no se está desarrollando de forma correcta. Además, el 51,87% tienen dudas de que estos cambios vayan a ser positivos para las universidades

españolas, mientras que el 26,89% mantiene que serán beneficiosos. Asimismo, el 42% reconoce que le ha supuesto bastante esfuerzo realizar la planificación de la asignatura que imparte para adaptarla al EEES (véase Figura 2).

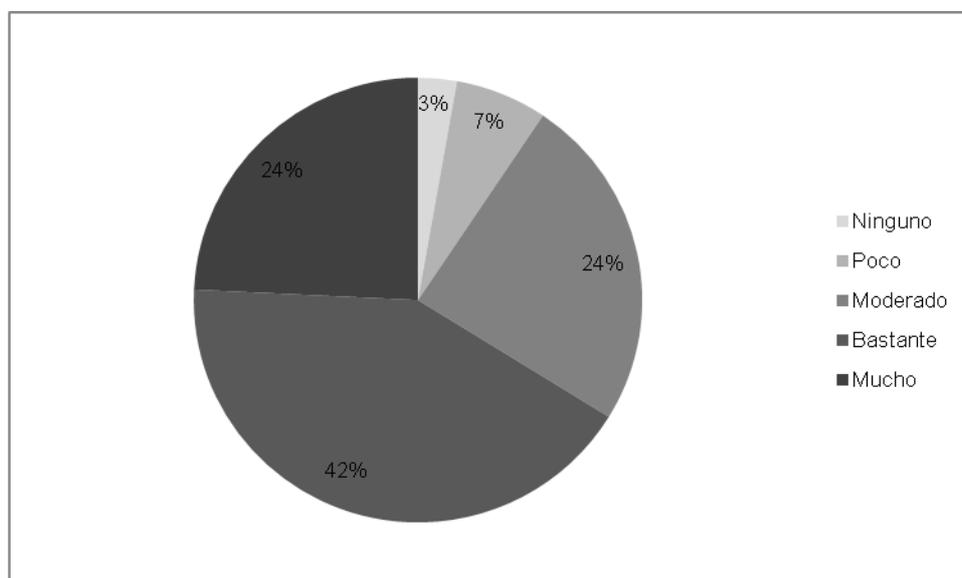


Figura 2. Porcentaje del profesorado universitario español de Ciencias de la Salud en función del nivel de esfuerzo dedicado a la adaptación de la planificación al EEES.

Al 54,52% le ha resultado fácil adaptarse al nuevo sistema y el 20,79% estaba satisfecho con el sistema anterior a la implantación del EEES. El 33,28% afirma que le gustaría volver al anterior sistema. El 33,87% piensa que la calidad de la Educación Superior mejorará de forma moderada, siendo ésta más eficaz, efectiva y eficiente. El grado de satisfacción respecto a ciertos cambios producidos con el EEES puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud en función del grado de satisfacción con aspectos relacionados con el EEES.

	<i>Estructura titulaciones</i>	<i>ECTS</i>	<i>Sistema calificaciones</i>	<i>SET</i>	<i>Acreditación enseñanzas</i>
Ninguna	11,54	8,96	8,6	6,39	9,48
Poca	21,09	19,54	18,37	16,16	18,22
Moderada	38,43	35,19	35,56	35,27	36,15
Bastante	24,61	30,05	31,01	29,68	28,07
Mucha	4,34	6,25	6,47	12,49	8,08

Nota: ECTS= *European Credit Transfer System*; SET= Suplemento Europeo al Título.

En cuanto a la duración más adecuada para los estudios universitarios, el 41,15% se decanta por cuatro años para el Grado y el 40,85% considera adecuado que los

Másteres Universitarios Oficiales de investigación sean de dos cursos académicos, es decir, 120 ECTS. El 3,53% y el 1,47% cree que la duración debería depender de los contenidos de la titulación o del Máster, respectivamente (véanse Figuras 3 y 4).

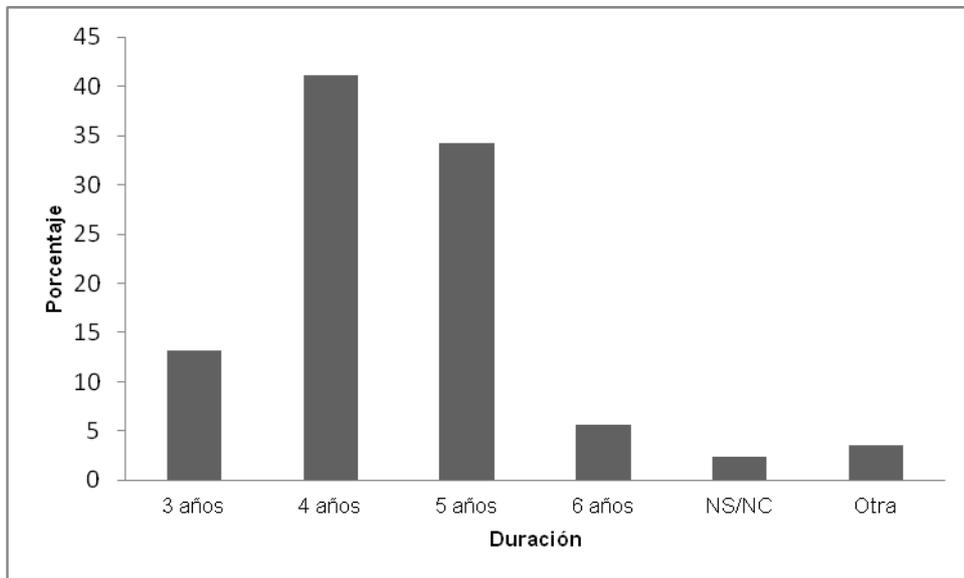


Figura 3. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud según su opinión sobre la duración que estiman adecuada para el Grado.

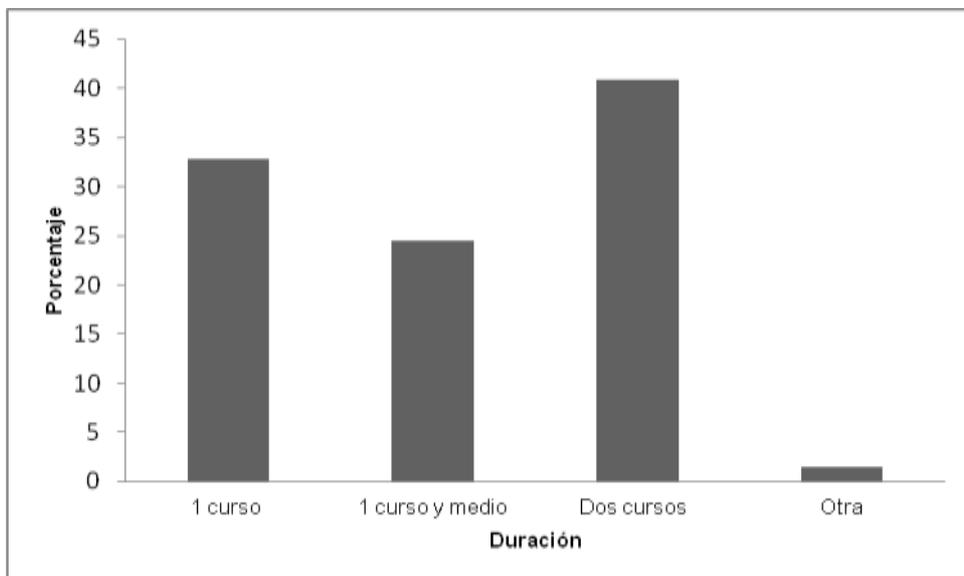


Figura 4. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud según su opinión sobre la duración que estiman adecuada para un Máster Universitario Oficial de investigación.

El 42.98% de los profesores reconocen haber recibido bastante información institucional para adaptar su asignatura al EEES; el 29,24% recibieron poca y el 16,02%

ninguna. El 10,21% afirman que han recibido mucha información. Además, el 55,03% conoce la existencia en su centro/universidad de un plan de colaboración con el profesorado para la adaptación; el 25,5% no sabe si existe algún plan.

Docencia, investigación y gestión

Entre las tareas atribuidas al profesorado, el 73,25% le da mucha prioridad a la docencia y el 42,91% a la investigación. El 39,02% le da una prioridad moderada a la gestión (véase Figura 5).

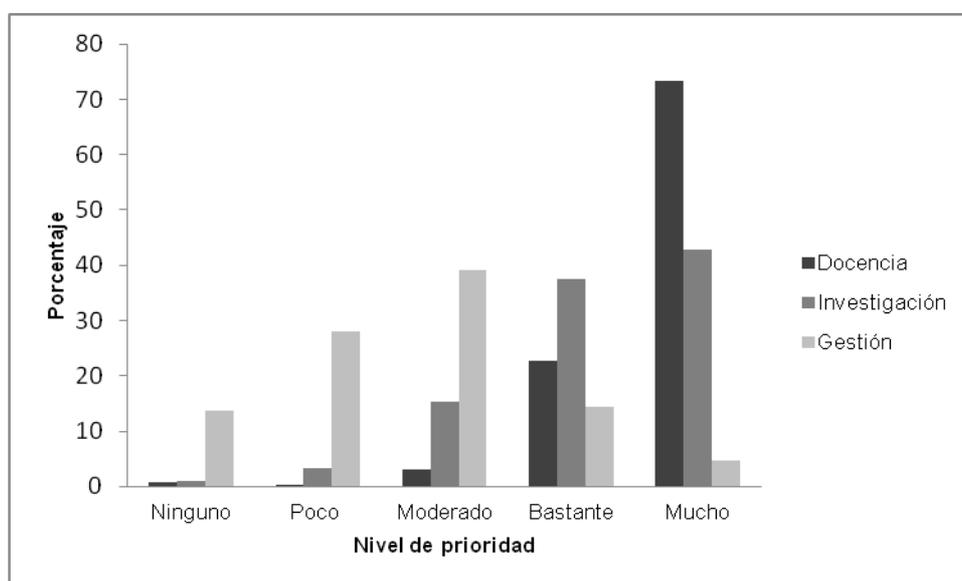


Figura 5. Porcentaje del profesorado de Ciencias de la Salud en función del nivel de prioridad de las tareas universitarias.

El 41,17% manifiesta que su planificación se ajusta bastante a las exigencias del EEES. Asimismo, el profesorado afirma que desde la implantación del EEES necesita más tiempo para preparar las clases que cuando la organizaba anteriormente (47,47%).

En cuanto a sus funciones como docente, se puede observar en la Tabla 3 el nivel de esfuerzo que les supone actuar como mediador, organizar y desarrollar las clases (teóricas y prácticas), realizar seminarios, orientar, supervisar, tutorizar y evaluar al alumnado, así como coordinar su enseñanza con otros docentes.

Tabla 3. *Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud en función del nivel de esfuerzo que le supone la realización de las funciones docentes.*

	Nivel de esfuerzo				
	Ninguno	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
Actuación de mediador	6,91	14,33	30,86	35,64	12,27
Clases teóricas	7,79	18,88	35,42	26,89	11,02
Clases prácticas	5,14	13,15	26,08	33,95	21,68
Seminarios	6,17	13,3	29,02	34,31	17,19
Supervisión alumnado	6,02	12,64	27,85	30,49	23
Tutoría	7,27	15,8	32,26	26,67	18
Evaluación	4,41	9,85	27,63	31,96	26,16
Coordinación docente	4,56	11,09	30,27	31,37	22,7

El 68,99% tiene una actitud positiva hacia el EEI y al 49,52% le gustaría poder dedicar más tiempo a la investigación. Respecto al modo de cursar el doctorado, el 41,15% está a favor del nuevo Posgrado (con un periodo de Máster y otro de Doctorado), existiendo un 23% que prefiere el doctorado tradicional. La tesis por recopilación de artículos se estima más adecuada (47,61%) que el formato clásico (40,85%). El 54,52% piensa que es posible defender la tesis en tres años dependiendo del área. En concreto, el 27,41% cree que si es viable terminarla en ese periodo de tiempo en la rama de Ciencias de la Salud. El 55,25% piensa que la calidad de las tesis no aumentará con la nueva organización de los estudios de doctorado. Además, la creación de las Escuelas de Doctorado le resulta indiferente al 30,12%. En cuanto a las tareas relacionadas con la gestión, al 45,85% le gustaría dedicarle menos tiempo.

Metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

El 70,02% de los profesores están de acuerdo con la metodología de enseñanza-aprendizaje propuesta en el EEES. Sin embargo, el porcentaje se reduce entre aquellos que piensan que éste método incrementará la calidad de los aprendizajes (47,69%). Por el contrario, el 31,67% piensa seguir impartiendo docencia con el predominio de clases magistrales. Respecto a la adquisición de competencias por parte del alumnado, otro aspecto que ha surgido de la implantación del EEES, el 44,6% afirma que las desarrolla bastante en sus alumnos y el 57,53% tiene dudas de que con el nuevo Posgrado esto esté garantizado. Además, el 71,93% utiliza habitualmente las TIC's para impartir su docencia. Con el EEES también se pretende conseguir el aprendizaje autónomo del alumno, pero según el profesorado el nivel de motivación de los estudiantes respecto a la búsqueda de su propio conocimiento es poco o medio (35,78% y 35,56%, respectivamente); además los alumnos asisten a tutoría con poca frecuencia (57,53%).

Evaluación del alumnado

Al 55,18% le resulta fácil evaluar a nivel práctico las competencias que realmente han adquirido sus alumnos, frente al 41,59% que le resulta difícil. En la Figura 6, se observa el momento en el que el profesorado realiza la evaluación al alumnado, tanto de clases teóricas como en las prácticas. Aquellos que prefieren otra opción, suelen combinar ambos tipos de evaluación. El 36,15% piensa que no hay demasiadas diferencias entre los resultados académicos de los alumnos que cursaban la diplomatura/licenciatura y los alumnos que cursan el grado, frente al 25,13% que cree que los resultados académicos del alumnado eran mejores antes de la implantación del EEES.

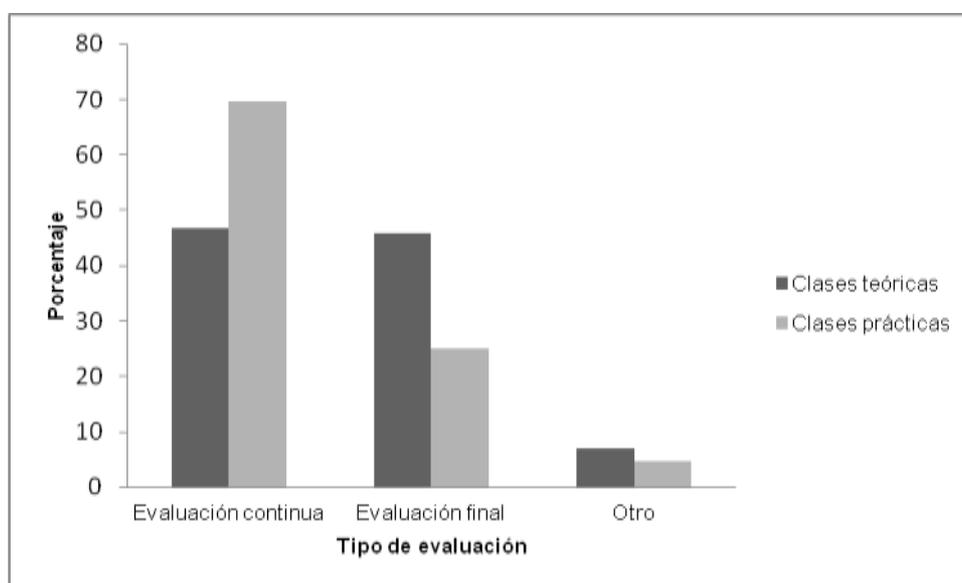


Figura 6. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud en función de la cantidad del momento en el que realiza la evaluación al alumnado.

Formación del profesorado

El 51,07% piensa que la formación que ha recibido le capacita para impartir docencia en función de los principios del EEES. El 43,35% cree que podría mejorar y que sería necesario recibir una mejor formación. En este sentido, el 68,99% del profesorado mantiene que su universidad le proporciona los medios necesarios para mejorar su formación (cursos de reciclaje/perfeccionamiento, materiales, etc.). Por otra parte, el EEES pretende fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y sólo al 2,72% no le motiva la idea de seguir actualizando su conocimiento para mejorar como profesional. Otro de los objetivos del EEES es promover la movilidad de profesores

entre países europeos. El 40,63% piensa en realizar alguna estancia temporal en el extranjero, frente al 37,18% que no quiere y el 20,06% que nunca se lo había planteado.

Coordinación, organización y recursos

En cuanto a la existencia de coordinación entre profesores del mismo departamento, el 49,82% mantiene que hay poca y el 46,14% que existe mucha, no existiendo un punto intermedio. Respecto a la organización del centro, uno de los desafíos del EEES es reducir la ratio de alumnos/as en el aula, pero el 68,99% declara que esto no se está aplicando en su centro. El 25,42% manifiesta que tiene menos de 65 alumnos de media. En la Figura 7 se puede observar la percepción del profesorado sobre los recursos de los que disponen su centro para satisfacer las necesidades derivadas del EEES.

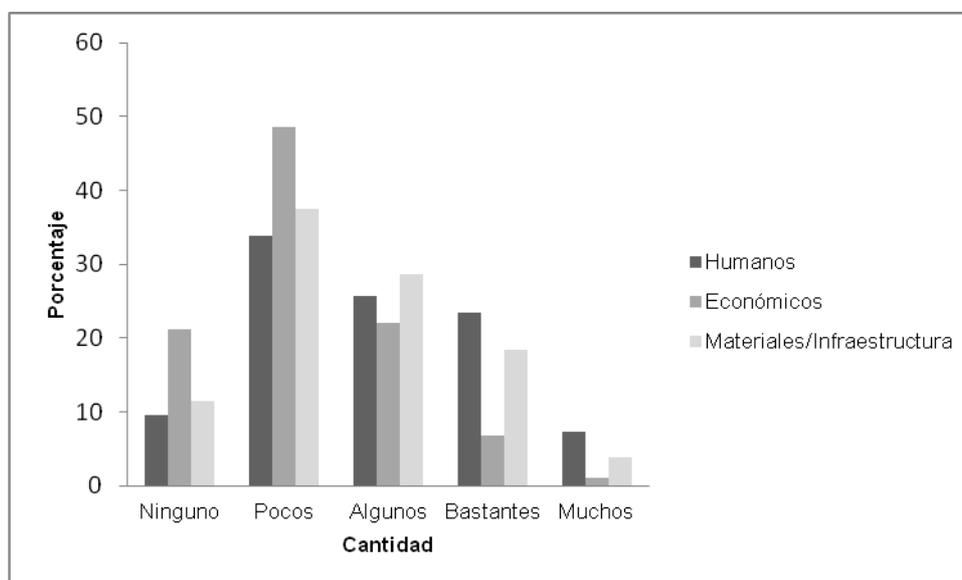


Figura 7. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias de la Salud en función de la cantidad de recursos que percibe en su centro.

Comentarios y sugerencias adicionales del profesorado

El 48,64% del profesorado quiso matizar su opinión personal de forma más detallada, así como proponer pautas de mejora. Los principales problemas que se detectan que impiden una adecuada consolidación del EEES y posibles soluciones planteadas se pueden ver en la Tabla 4.

Tabla 4. *Principales problemas que el profesorado detecta y posibles soluciones para que sea posible una adecuada consolidación del EEES.*

<i>Principales problemas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para la movilidad y acreditación entre países con la implantación del sistema 4+1 en España frente a la estructura 3+2 de la mayor parte del EEES. - El control de la calidad de los títulos de Grado no se está haciendo de forma adecuada. - Existen diferencias de los planes de estudio entre diferentes universidades, lo que dificulta que sean homologables. - Incremento de la burocracia en los nuevos programas de doctorado. - Falta de información al profesorado sobre el proceso y cómo trabajar en base a las competencias. - Falta de coordinación entre docentes de asignaturas de un mismo plan. - La teoría y la práctica están desligadas en determinadas áreas. - Falta de reconocimiento de la dedicación a la docencia, así como a la actividad hospitalaria/asistencial. - Dificultad para compaginar las tareas de docencia, investigación, gestión y asistenciales. - Falta de hospitales clínicos en los que los alumnos puedan realizar prácticas, así como profesores que las dirijan. - Reticencia a utilizar las TIC´s entre el profesorado con más años de experiencia. - Dificultad para realizar una investigación de calidad sin financiación. - Dificultad para conciliar la vida personal y laboral. - Reticencia del alumnado y profesorado a adaptarse a los nuevos cambios. - Excesivo número de alumnos en el aula. - Falta de tiempo para atender al alumnado de forma individualizada. - Falta de preparación, dedicación y motivación del alumnado que accede a la universidad. - Con la evaluación continua los alumnos aprueban con conocimientos poco sólidos y no se garantiza el aprendizaje.
<i>Posibles soluciones</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un <i>currículum</i> común en todas las universidades europeas que evite el localismo y facilite la movilidad. - Crear una comisión de expertos a nivel nacional para la propuesta y mejora de planes de estudios similares entre universidades, con pequeñas diferencias en la optatividad. - Reducción real de la ratio de alumnos y modificación de la infraestructura. - Mejorar la formación al profesorado sobre nuevas técnicas docentes. - Modificar el sistema de enseñanza en Bachillerato y mejorar la selección del alumnado que accede a la universidad. - Aumentar el número y cuantía de las becas a los alumnos. - Mejorar la organización de las prácticas clínicas en hospitales. - Establecer un sistema similar al anglosajón para poder compaginar las tareas de docencia e investigación; los profesores tienen la oportunidad de contratar estudiantes de doctorado que imparten sus clases prácticas en función de las ayudas que reciben en investigación, reservándose el profesor para las clases de teoría. Esto permite mejorar el nivel de la asignatura y que éste concentre su dedicación en la investigación. - Valoración de la dedicación asistencial en la acreditación al profesorado, ya que la experiencia como profesional contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza de la materia. - Dotación de recursos humanos, económicos, materiales, equipamiento, laboratorios e infraestructura necesarios. - Implantar un sistema efectivo de evaluación del profesorado que permita a los docentes mejor valorados tener ventajas en su carga docente. - Igualar la retribución del profesorado entre los países del EEES. - Establecer un comité docente en cada centro encargado de supervisar el trabajo de los profesores y de los alumnos.

Discusión

La realización de este estudio ha permitido conocer la actitud del profesorado de Ciencias de la Salud con el EEES y comprobar de qué manera ha influido este proceso en su labor profesional. El profesorado no está totalmente satisfecho con la forma en la que se ha implantado el EEES en España, ya que sería necesario mejorar determinados aspectos. Además de todo el esfuerzo que ha realizado en la planificación, la mayor parte necesita más tiempo para preparar las clases desde la implantación, aspecto que también manifiestan Bozu y Canto (2009).

Entre las funciones atribuidas, la docencia es la más valorada por ellos, seguido de la investigación, en menor medida. Sin embargo, el profesorado dedica mucho tiempo a tareas relacionadas con la docencia, que no le son reconocidas, como organizar las clases teóricas, prácticas y seminarios, atender y evaluar al alumnado, etc. Esto está relacionado con la reducción de la ratio de alumnos, uno de los desafíos del EEES para el que aún no se han puesto medidas, ya que casi el 70% afirma que esto no se está aplicando en su centro, aspecto que afecta a su docencia. La gestión es menos prioritaria para los encuestados y casi la mitad del colectivo preferiría dedicar menos tiempo a esta tarea. Quizás se deba a que es una función menos valorada y resta tiempo que necesitan para realizar las tareas de docencia, investigación y en determinados casos, la asistencia hospitalaria. Por el contrario, a prácticamente la mitad del profesorado le gustaría poder dedicarle más tiempo a la investigación.

A pesar de que casi al 55% le ha resultado fácil adaptarse al nuevo sistema, sí que es cierto que aproximadamente el 33% volvería al sistema anterior y cree que la calidad mejorará de forma moderada. El profesorado muestra una satisfacción moderada ante la nueva estructura de las titulaciones, el sistema de créditos y de calificaciones, el Suplemento Europeo al Título (SET) y la acreditación de las enseñanzas. Sin embargo, la EUA (2010) sostiene que el ECTS ha sido calculado de forma diferente en función del país y que la aplicación del SET se está limitando al ámbito administrativo, más que al académico. Por otra parte, la mayor parte del profesorado se decanta por una duración del Grado de cuatro años, a diferencia de la duración de tres años de la mayor parte de los países del EEES. Sin embargo, piensan que la duración de un Máster Universitario Oficial de investigación debe ser mayor, es decir, de dos cursos académicos, como ocurre en el EEES. Esto es uno de los problemas que ha detectado la EUA (2010), que mantiene que la distinta duración de los estudios entre países puede resultar un inconveniente para la movilidad así como para el reconocimiento de títulos. El EEES

pretendía contribuir a la elaboración de planes de estudio comunes en los países y esto se hace difícil cuando existen distintos planes de estudios de una titulación entre las universidades de un mismo país, como ocurre en España. Este hecho hace que no exista una convergencia real y resulte más difícil la convalidación de asignaturas y homologación de los títulos.

Por otra parte, los objetivos del EEES de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad de profesionales, están siendo aceptados por el profesorado, aunque éste último en menor medida, ya que los resultados están bastante igualados, entre aquellos que quieren realizar estancias temporales en el extranjero y aquellos que no. Según Arís y Comas (2011), el *lifelong learning* está bastante relacionado con el reconocimiento de títulos y la movilidad. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente pueden producirse problemas con este reconocimiento y para realizar estancias sería necesaria una mayor financiación por parte del Estado, siendo España uno de los países que menos invierte de la Unión Europea en I+D, según datos de la *Organisation for Economic Cooperation and Development* [OECD] (2012).

La nueva organización de los estudios de doctorado ha sido muy valorada y se decantan por el nuevo formato de tesis por recopilación de artículos más que por el formato clásico, aunque existen estudios que obtienen un resultado contrario (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2013). Aunque, la mayor parte del profesorado declara que sería posible realizarla en tres años dependiendo del área, sólo alrededor del 27% mantiene que sí sería viable en Ciencias de la Salud. En este caso, habría que considerar los datos de la Dirección General de Política Universitaria (2009), que indican que el tiempo medio de obtención del doctorado en ciencias médicas en España es de 5,9 años. Más de la mitad piensan que la calidad de la tesis no tiene por qué mejorar con los nuevos estudios de doctorado, a pesar de que Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Guglielmi, Quevedo-Blasco, y Ramiro (2011) observaron que una de las áreas con mayor rendimiento en esta etapa es la de Ciencias de la Salud. En este sentido y de forma general, debido a la relevancia de las publicaciones, es importante señalar el aumento de estudios bibliométricos de las revistas científicas (*e.g.*, Zych y Quevedo-Blasco, 2011) en los últimos años.

A pesar de que buena parte del profesorado está de acuerdo con la nueva metodología de enseñanza, si bien es cierto que alrededor del 30% aún piensa impartir docencia con el predominio de clases magistrales, lo que impide el aprendizaje autónomo del alumno por el que apuesta el EEES. Este dato quizás puede estar

relacionado con los resultados del estudio de Ferrer i Julià (2004) en el que se confirmó que los profesores que utilizan una metodología tradicional son más reticentes al proceso.

No obstante, la mayor parte afirma que el nivel de motivación de sus alumnos respecto a la búsqueda de su propio conocimiento es medio/bajo y éstos asisten a tutoría muy poco. Esto puede deberse a que en la etapa previa a la universidad los estudiantes no han sido preparados para este tipo de aprendizaje, teniendo un rol más pasivo. Por lo que para que ésta metodología funcione, tanto el profesorado como el alumnado deben implicarse

Los profesores creen que desarrollan bastante las competencias de su asignatura en los alumnos, aunque aproximadamente al 42% le resulta complicado evaluar si realmente éstos las han adquirido. Los resultados relacionados con el tipo de evaluación que realizan están bastante igualados en las clases teóricas. En las clases prácticas, la mayor parte se decanta por una evaluación continua. Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas que supone la evaluación continua (Delgado y Oliver, 2006), una parte del profesorado detecta, al menos en el alumnado de Ciencias de la Salud, que los alumnos están aprendiendo menos. En cuanto a los resultados académicos, no hay demasiadas diferencias entre los alumnos del anterior sistema y del nuevo, según afirma el profesorado.

Existe una parte del profesorado que no ha recibido información institucional sobre el EEES o ha recibido poca. Esto significa que la aportación de información sobre el proceso no ha sido suficiente. Además, uno de cada cuatro profesores de la rama no sabe si existe en su universidad algún plan de colaboración con el profesorado. Resulta llamativo que alrededor del 43% del colectivo reconozca que necesita mejorar su formación para impartir docencia en el EEES. Éste es otro de los problemas que detectan, además de confirmarse en el estudio de Rodríguez (2011), que mantiene que éstos no han sido preparados para impartir una enseñanza basada en competencias. Aunque, es positivo que casi el 70% conoce las posibilidades que garantiza su universidad para mejorar su formación. Respecto a la coordinación docente, según De Miguel (2006) es uno de los elementos que mejora la docencia, junto con el conocimiento metodológico y la mejora de la formación del profesorado. Pero, aún supone una debilidad, ya que casi la mitad de los encuestados se coordina poco con el resto de docentes.

Los encuestados perciben pocos recursos humanos, económicos y de infraestructura/materiales. En todo caso, es relevante que el profesorado coincide en las preguntas abiertas que sin una mayor inversión del estado en educación e investigación difícilmente podrán consolidarse los principios del EEES y del EEI. Además, está demostrado que la financiación y la calidad están íntimamente relacionadas (Buela-Casal et al., 2013).

Es necesario aclarar que las controversias surgidas con los últimos cambios legislativos pueden haber afectado a la opinión que tiene el profesorado sobre el EEES. Aunque según el estudio de Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez, y Buela-Casal (2013), alrededor del 41% del profesorado de Ciencias de la Salud está a favor de las medidas tomadas sobre la dedicación docente en función de la actividad investigadora. Asimismo, las diferencias en la participación entre universidades y el hecho de que en este estudio no se han contemplado las instituciones privadas, puede afectar a los resultados, puesto que este proceso se ha implantado de forma diferente en cada una. Estos resultados también se refieren a una rama de conocimiento en concreto y pueden existir diferencias con la opinión de los profesores de otras ramas.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por el *Programa de Estudios y Análisis* (EA2011-0048). Secretaría General de Universidades. Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

Referencias

- Arís, N., y Comas, M.A. (2011). Lifelong Learning in the Context of the European Area of Lifelong Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 172-180.
- Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Los Estudios de Doctorado en España: de la Mención de Calidad a la Mención hacia la Excelencia. *Aula Abierta*, 40, 39-52.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219.
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Bermúdez, M.P., Guillen-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J.C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Bozu, Z., y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., y Castro, A. (2013). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación. *Aula Abierta*, 41, 87-98.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Ramiro, M.T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R., y Ramiro, M.T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 181-192.

- Buela-Casal, G., Olivas-Ávila, J.A., Musi-Lechuga, B., y Zych, I. (2011). The h index of the presidents of the American Psychological Association (APA) through journal articles included in the Web of Science database. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 95-107.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- De Juanas, A., y Beltrán, J.A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 179-198.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- Declaración de Berlín (2003). *Berlín 2003. Educación Superior Europea*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de Budapest-Viena (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Declaración de Lovaina (2009). *El Proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
- Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf

- Delgado, A.M., y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1-13.
- Dirección General de Política Universitaria (2009). *Avances en el EEES y el EEI. El nuevo Doctorado*. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprdoct/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf
- European University Association [EUA] (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://www.eua.be/eua-workandpolicy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-ineuropeanhigher-education/trends-vi.aspx>
- Fernández, M.J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118.
- Ferrer i Julià, F. (Dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opiniones_informeECTS_oct04.pdf
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado el 6 de mayo de 2013, de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M.T., Castro, A., y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Latorre, M.J., y Blanco, F.J. (2008). El profesorado del campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante el proceso de armonización europea: estudio de sus expectativas y necesidades formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 31-44. Recuperado el 6 de

mayo de 2013, de
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860314.pdf

- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OCDE] (2012). *Gross domestic expenditure on R&D*. Recuperado el 8 de mayo de 2013, de http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/gross-domestic-expenditure-on-r-d_2075843x-table1
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del Profesorado Universitario Español: Formato de Tesis Doctorales, Docencia e Investigación. *Aula Abierta*, 41, en prensa.
- Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: Propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69-78.
- Rodríguez, M.J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 99-117.
- Zych, I., yQuevedo-Blasco, R. (2011). A decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 549-561.

ARTÍCULO 3

Ariza, T., Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.

Satisfacción del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior

Tania Ariza, Raúl Quevedo-Blasco, y Gualberto Buela-Casal
Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)
Universidad de Granada

Resumen. El profesorado universitario conforma una de las figuras principales en el proceso de convergencia europea, pero se desconoce cuál es su actitud hacia la reforma de los estudios universitarios en España. Por ello, el objetivo del presente estudio es evaluar la satisfacción del profesorado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La muestra estuvo compuesta por 3.068 profesores pertenecientes a universidades públicas españolas, que imparten docencia en titulaciones de dicha rama. Se aplicó un cuestionario *online*, elaborado *ad hoc* que consta de preguntas relacionadas con el EEES, tareas y formación del profesorado, así como aspectos relacionados con la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. El coeficiente alfa de Cronbach fue de ,81. Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal. En los resultados se observa que sólo el 9,3% de los profesores está satisfecho con la forma en la que se está desarrollando la adaptación de la educación superior al EEES. Finalmente, se realiza una reflexión sobre las limitaciones que encuentra el profesorado para lograr la consolidación de este proceso.

Palabras clave. Espacio Europeo de Educación Superior, política educativa, satisfacción, profesorado universitario, calidad.

Abstract. University teachers are one of the main figures in the European convergence process, but their attitude towards the reform of Spanish university studies is unknown. Therefore, the objective of this study is to evaluate the satisfaction of Social and Legal Sciences teachers towards the introduction of the European Higher Education Area (EHEA). The sample was made up of 3,068 teachers from Spanish public universities, who teach in the said field. An online questionnaire was created for this purpose, with questions relating to the EHEA, teacher tasks and training, as well as aspects related to methodology and the teaching and learning process, amongst others. Cronbach's alpha coefficient was .81. It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. In the results it can be observed that only 9.3 % of teachers are satisfied with the adaptation of higher education to the EHEA. Finally, the limitations faced by teaching staff in consolidating this process will be discussed.

Keywords: European Higher Education Area, education policy, satisfaction, university teaching staff, quality.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se creó en 1999 con la finalidad de lograr la calidad de la Educación Superior en Europa y crear una economía basada en el conocimiento. La movilidad es uno de los objetivos prioritarios de este proceso. Por ello, los rankings universitarios que comparan instituciones, resultan útiles para estudiantes y profesores en la planificación de su estancia en el extranjero, tanto con fines formativos como de investigación (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013).

En el último informe sobre la tendencias de la Educación Superior en Europa se constata que las mayores reformas que se han implementado en España van encaminadas al logro de una mayor autonomía y asegurar la calidad, además de realizar cambios en la implementación de los nuevos ciclos y del sistema de créditos, entre otros (European University Association [EUA], 2010). Por ello, en diversos estudios se ha analizado la evolución de España a lo largo de la década de transición al nuevo modelo (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell y Sapir, 2008; Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2012; European Commission, 2008a, 2008b). Sin embargo, también se encuentran limitaciones para lograr la convergencia total entre países, sobre todo en aspectos relacionados con los estudios de doctorado (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012, 2013). No sólo se han producido cambios en la Educación Superior, sino también en la investigación. El Espacio Europeo de Investigación (EEI), estrategia presentada en el *Lisbon European Council* (2000), se estableció para reforzar la investigación en Europa y contribuir también al desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

Con todo este proceso del EEES ha surgido un nuevo paradigma educativo (De Miguel, 2006) para el que los agentes implicados en este proceso deben estar preparados. Esto ha supuesto la transformación de la educación universitaria, pero se desconoce si realmente este planteamiento se está llevando a cabo en la práctica diaria y cuál es la opinión de una de las figuras principales que participan en este proceso, es decir, el profesorado.

La satisfacción laboral en el ámbito educativo comporta beneficios para las personas, mejora la calidad de la educación y aumenta el prestigio de las instituciones educativas (Anaya y Suárez, 2007). Según Monereo (2010a) existe cierta reticencia al cambio entre una parte del profesorado universitario español, por lo que es difícil averiguar si realmente está asumiendo el nuevo rol en el aula. El coste que puede suponer el hecho de modificar la forma de enseñanza puede explicar la resistencia de

algunos docentes al cambio (Monereo, 2010b). Según Fernández, Carballo y Galán (2010) es necesario que los docentes acepten el cambio y que tengan una actitud positiva hacia la adaptación de España al EEES.

A pesar de que existen estudios en los que se analiza la opinión de profesores sobre la calidad de la Educación Superior y la adaptación al EEES, así como su satisfacción antes de su consolidación (Cardona, Barrenetxea, Mijangos y Olaskoaga, 2009; Ferrer i Julià, 2004), existe la necesidad de realizar una evaluación más actual sobre la convergencia europea. El conocimiento de la satisfacción y experiencia docente respecto a este proceso es fundamental puesto que se ha producido un hecho histórico en Europa en el ámbito educativo. Por ello, la finalidad de esta investigación es analizar la satisfacción del profesorado universitario español de Ciencias Sociales y Jurídicas una vez implantado el EEES, tal y como se ha realizado recientemente en un estudio en el que se evaluó la satisfacción del profesorado de Ciencias de la Salud hacia la convergencia europea (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro y Bermúdez, 2013). De esta forma se puede profundizar en las fortalezas y detectar posibles aspectos que puedan limitar al profesorado su implicación en la convergencia europea.

Método

Participantes

La muestra fue de 3.068 profesores pertenecientes a universidades públicas de España (funcionarios y no funcionarios) de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Materiales

- *Encuesta de Satisfacción del Profesorado Universitario Español ante la Implantación del EEES*, elaborada *ad hoc* (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). Tiene 65 preguntas mixtas, clasificadas por bloques con i) información personal y profesional, ii) aspectos generales e institucionales del EEES, iii) docencia, investigación y gestión, iv) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, v) evaluación del alumnado, vi) formación del profesorado, vii) coordinación, organización y recursos, viii) comentarios y sugerencias adicionales. El coeficiente alfa de Cronbach fue de ,81.
- Base de datos con el *e-mail* del profesorado.
- Aplicación informática diseñada para el estudio para enviar y aplicar la encuesta, así como para recopilar los resultados.

Diseño y procedimiento

Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística y transversal. La redacción del artículo se realizó en función de las pautas y recomendaciones propuestas por Hartley (2012).

Primeramente, se elaboró el cuestionario *ad hoc* sobre la satisfacción del profesorado ante la implantación del EEES, que fue sometido a un juicio de expertos con experiencia en docencia universitaria y en la adaptación de las antiguas titulaciones al EEES. Tras la evaluación y siguiendo las recomendaciones de los expertos, se redactaron nuevamente algunos ítems del cuestionario, pero se mantuvo el mismo número de preguntas de la versión anterior. Posteriormente, se hizo una selección de la muestra entre el profesorado universitario español perteneciente a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, con un nivel de confianza del 97% (error de estimación del 3%). Al profesorado se le envió una invitación para participar en el estudio y cada uno pudo acceder al cuestionario a través de un enlace electrónico con su propia clave (para evitar que una misma persona contestara más de una vez al cuestionario), de manera que todo el proceso se realizó de forma individualizada y anónima. Además, se respetó la ley española sobre Protección de Datos de Carácter Personal y se garantizó la confidencialidad de los mismos.

Resultados

El cuestionario fue contestado por 3.068 profesores de universidades públicas españolas, con una edad media de 46,2 ($DT = 9$), de los cuales el 52,1% son hombres y el 47,8% mujeres. De todos ellos, el 58,4% eran profesores funcionarios, en su mayoría Profesores Titulares de Universidad (37,9%), y el resto no funcionarios. El profesorado encuestado ha impartido de media 17,2 años de docencia ($DT = 9,7$) y el 51,1% posee al menos un tramo de investigación. En la Figura 1 se pueden ver las diez universidades con la mayor participación del profesorado en el estudio.

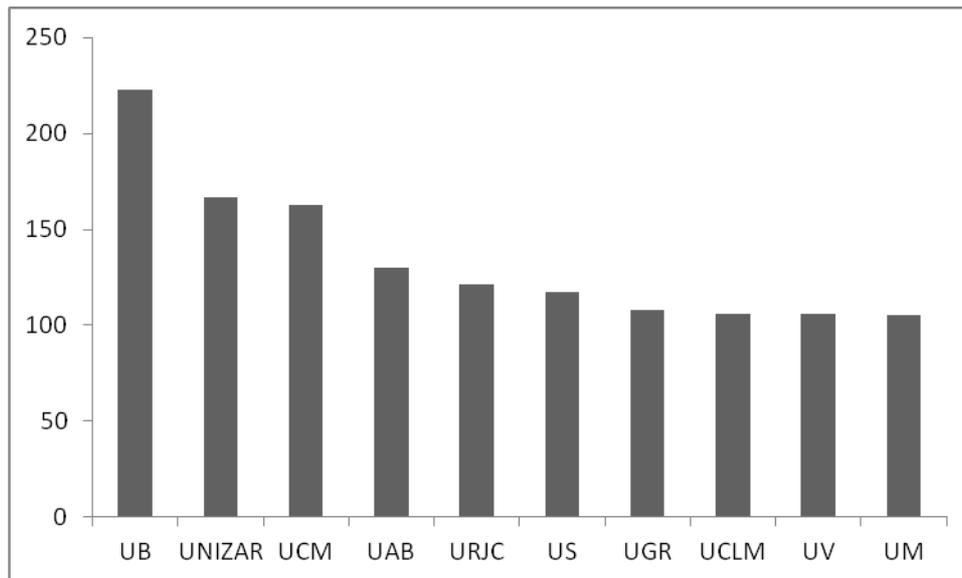


Figura 1. Las diez universidades públicas españolas con mayor número de profesores participantes en la encuesta.

Nota. UB= Universidad de Barcelona; UNIZAR= Universidad de Zaragoza; UCM= Universidad Complutense de Madrid; UAB= Universidad Autónoma de Barcelona; URJC= Universidad Rey Juan Carlos; US= Universidad de Sevilla; UGR= Universidad de Granada; UCLM= Universidad de Castilla-La Mancha; UV= Universidad de Valencia; UM= Universidad de Murcia.

Información general e institucional

El 45,9% del profesorado encuestado cree que el proceso de adaptación de la Educación Superior española al EEES no se está desarrollando de forma correcta, tanto en la estructura, como en organización y la metodología, seguido muy de cerca por los profesores que opinan que podría mejorar (43,1%). Una mínima parte percibe que se está desarrollando correctamente (9,3%). Asimismo, el 49,4% duda de que estos cambios produzcan efectos positivos en la universidad. El 26,7% declara que no van a ser positivos frente al 22,7% que piensa que sí. Respecto a la adaptación de la planificación de sus asignaturas al EEES, el 43,8% del colectivo afirma que le ha supuesto bastante esfuerzo (véase Figura 2).

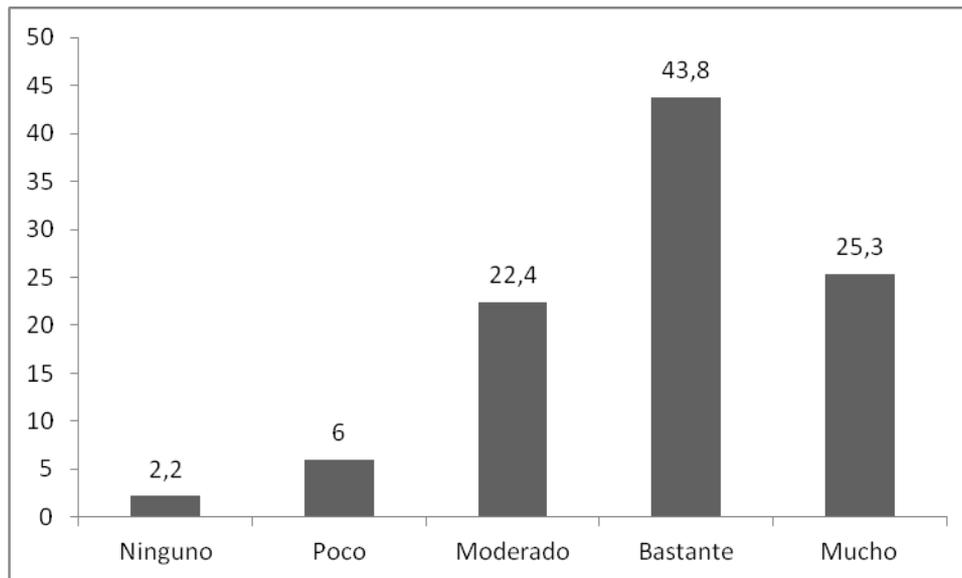


Figura 2. Porcentaje del profesorado universitario español de Ciencias Sociales y Jurídicas en función del nivel de esfuerzo en la adaptación de asignaturas al EEES.

El 58,2% de los profesores se sentía preparado para el cambio y les resultó fácil adaptarse al sistema del EEES y el 17,5% estaba más satisfecho con la organización de los estudios anterior a la reforma. El 14,5% no ha percibido el cambio porque empezó a trabajar una vez implantado el EEES en la universidad. En general, la mayor parte del profesorado tiene una satisfacción moderada hacia ciertos cambios del EEES (véase Figura 3), como son la estructura de las titulaciones (33,4%), el sistema de créditos (32,1%), el sistema de calificaciones (31,2%), el Suplemento Europeo al Título (33,4%) y la acreditación de las enseñanzas (35,6%). Una mínima parte del profesorado manifiesta mucha satisfacción hacia estos cambios. En concreto, el Suplemento Europeo al Título proporciona mucha satisfacción al 12% de los encuestados, seguido del sistema de créditos (7,9%).

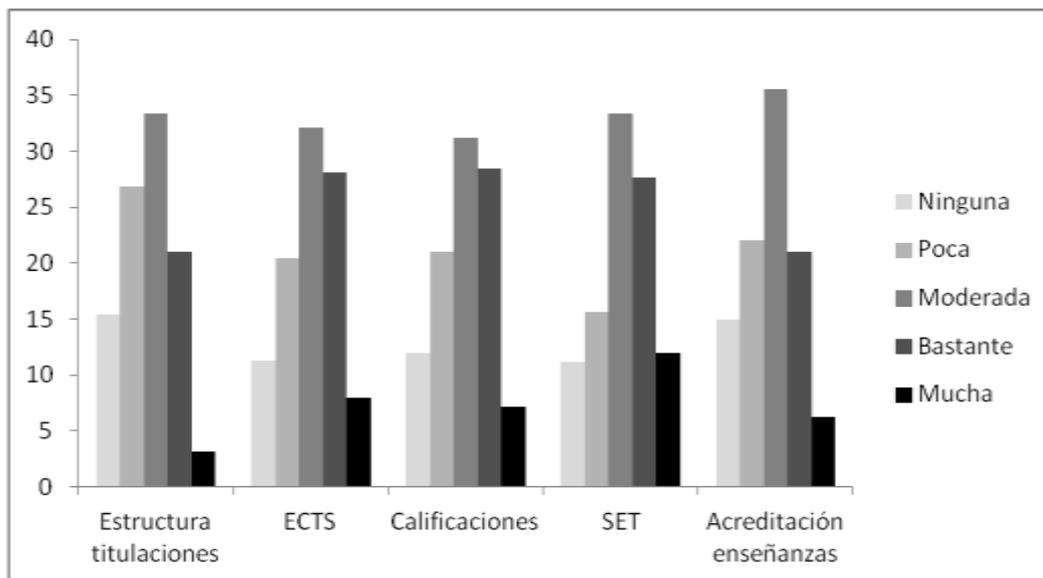


Figura 3. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de la satisfacción hacia aspectos relacionados con el EEES.

Nota. ECTS= European Credit Transfer System; SET= Suplemento Europeo al Título.

En cuanto a si existiese la posibilidad de un retorno al anterior sistema el 48,2% mantiene que no, frente al 36,4% que si volvería. Una mínima parte no sabe qué contestar (15,3%). El 31,6% piensa que con el EEES mejorará de forma moderada la calidad de la Educación Superior; un 28,5% creen que mejorará poco y un 21% nada. Una pequeña proporción manifiesta que mejorará bastante (16,5%) o mucho (2,1%) la calidad de la universidad, siendo ésta más eficaz, efectiva y eficiente.

En la Figura 4 se puede observar el tiempo que consideran necesario para realizar los estudios de Grado. La mayoría se ve más adecuada una duración de cuatro años (41,7%), seguido de aquellos que piensan que es más adecuada una duración de 5 años (33,5%). El 1,1% manifiesta que debería depender de la titulación, entre otros aspectos. En la Figura 5 se observa que para los Másteres Oficiales, el 46,2% preferiría una duración de dos años (120 ECTS). El 0,9% que ve más idónea otra duración, declara que debería depender del contenido del Máster o de la duración de los estudios de Grado.

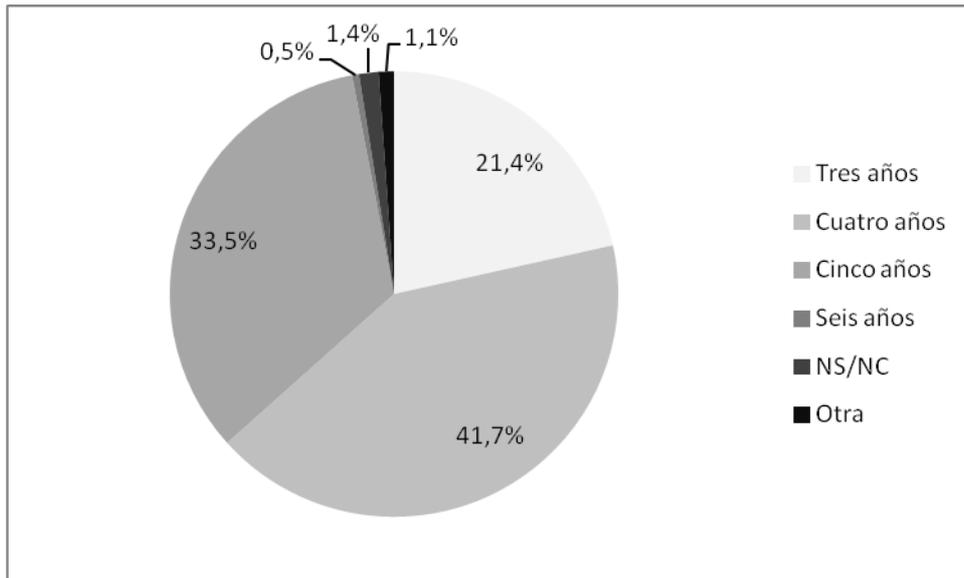


Figura 4. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de la duración que consideran más adecuada para realizar estudios de Grado.

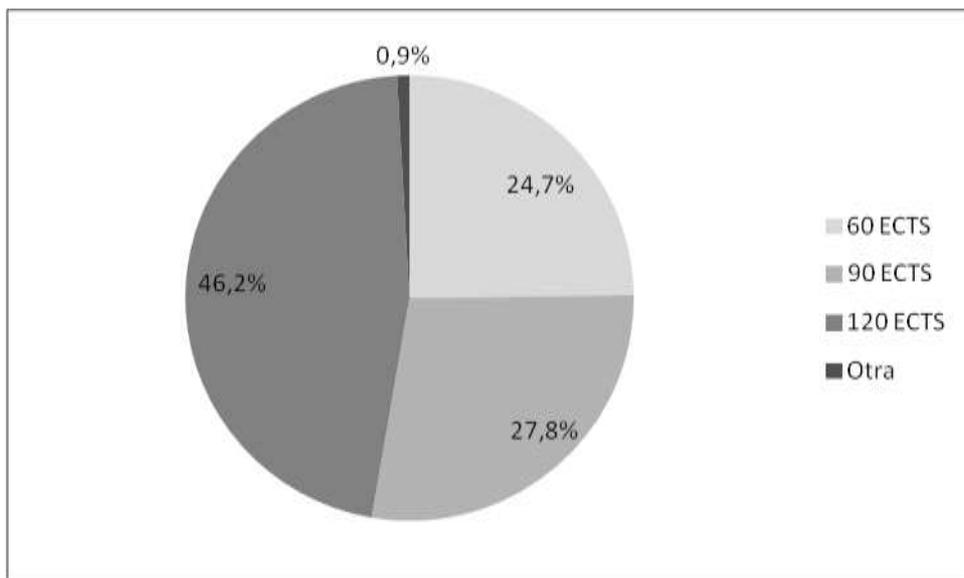


Figura 5. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de la duración que consideran más adecuada para realizar estudios de Máster.

En cuanto a la cantidad de información que recibió el profesorado durante el proceso de adaptación de las asignaturas que imparten al EEES, la mayor parte sostiene que obtuvo bastante (44%) (véase Figura 6). De igual manera, el 61,3% afirma que en sus centros o universidades hay planes de colaboración con el profesorado para la adaptación al EEES. El 20% no conocía la existencia de algún plan y el 18,6% mantiene que no existen.

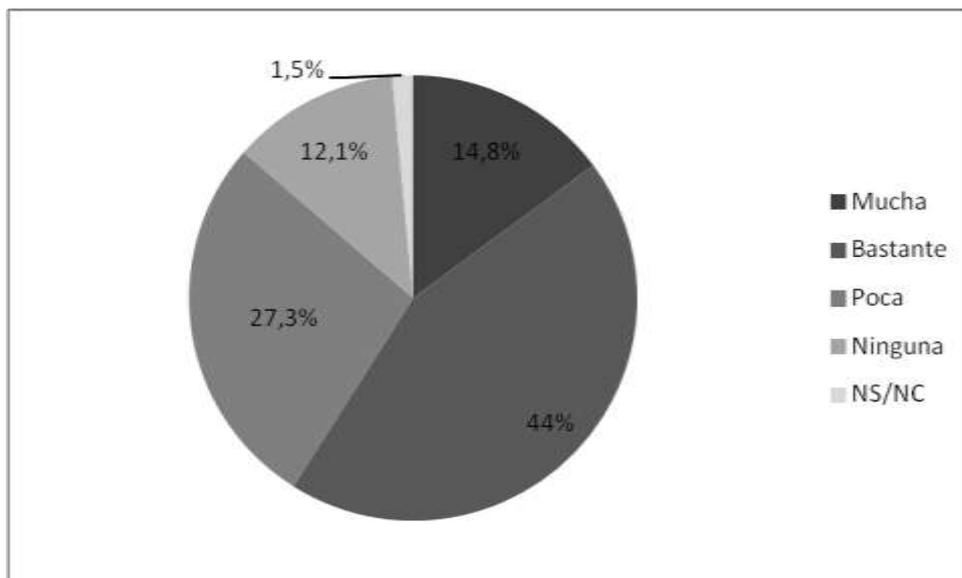


Figura 6. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de la cantidad de información que recibió sobre el EEES.

Docencia, investigación y gestión

El 50,6% del profesorado defiende que su planificación docente se ajusta bastante al EEES (véase Figura 7) y el 59,9% mantiene que actualmente necesita más tiempo para preparar las clases que cuando las organizaba con el sistema anterior.

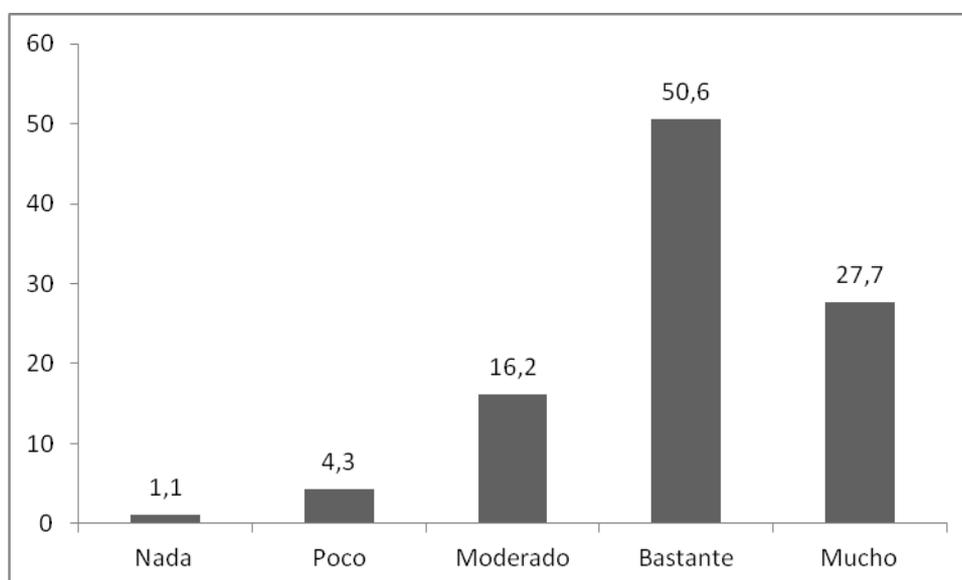


Figura 7. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función del nivel de ajuste de su planificación docente al EEES.

Una de las cuestiones que se formularon al profesorado, estaban relacionadas con el grado de esfuerzo para realizar algunas de sus funciones como docentes. A la mayor parte de los profesores les ha supuesto mucho esfuerzo realizar la evaluación al alumnado (39,3%), bastante esfuerzo organizar y desarrollar las clases prácticas (34,5%), actuar como mediador entre el conocimiento y el alumno (34,6%), la realización de seminarios (32%), orientar y supervisar al alumnado (31,8%), y realizar la coordinación docente (32,3%). Les supone un esfuerzo moderado organizar y desarrollar las clases teóricas (33,6%), y realizar la tutoría (29,8%).

El 60,3% tiene una visión positiva del EEI y el 49,5% afirma que, desde la incorporación al EEES, le gustaría poder dedicar más tiempo para investigar. En cuanto a la manera de cursar el doctorado que estiman más adecuada para la formación del doctorando, el 34,5% elige el nuevo Posgrado, con la realización de un periodo de Máster y otro de Doctorado. El 27,1% opta por el Doctorado tradicional y un 19,6% no dispone de la suficiente información sobre la nueva estructura para poder opinar. La mayor parte de los profesores prefiere la tesis doctoral tradicional (61,9%), frente al 26,3% que prefiere la tesis por recopilación de artículos. Por otra parte, el 51,1% piensa que es posible realizarla en tres años dependiendo del área. Sin embargo, el 62,3% cree que con el nuevo Doctorado no aumentará la calidad de las tesis. En relación a la creación de las Escuelas de Doctorado a la mayor parte de ellos (31,6%) le resultó indiferente.

En referencia al tiempo que le dedican a tareas relacionadas con la gestión desde la incorporación de España al EEES, el 60% afirmó que le gustaría dedicar menos tiempo a esta tarea.

Metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

El 63% del profesorado está de acuerdo con la actuación del docente como guía o mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al 22,3% que no lo está. Sin embargo, al 10,6% le resulta indiferente el uso de esta metodología en el aula. El 26% prefiere enseñar los conocimientos al alumnado a través del predominio de clases magistrales, aunque el 67% apuesta por la prevalencia de nuevas técnicas de enseñanza. Asimismo, aparte del aula, el 63,5% del profesorado busca otros escenarios para impartir su docencia. Además, el 44,3% cree que con la nueva metodología que surge de la influencia del EEES se incrementará la calidad de los aprendizajes. Por el contrario, el 42,6% que piensa que no se producirá dicha mejora.

Con la aparición de la evaluación por competencias, se quiso conocer cuánto desarrolla el profesorado estas capacidades en el alumnado. Como se puede observar en la Figura 8, casi la mitad del colectivo confirmó que en la enseñanza que imparte desarrolla bastante en los estudiantes las competencias que se requieren para la asignatura (45,4%). No obstante, el 56,8% tiene dudas de que con el actual doctorado se garantice la adquisición de competencias necesarias. En cuanto al uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el 78,1% declara que las utiliza habitualmente. Una pequeña proporción sigue utilizando sólo los medios tradicionales (2,6%).

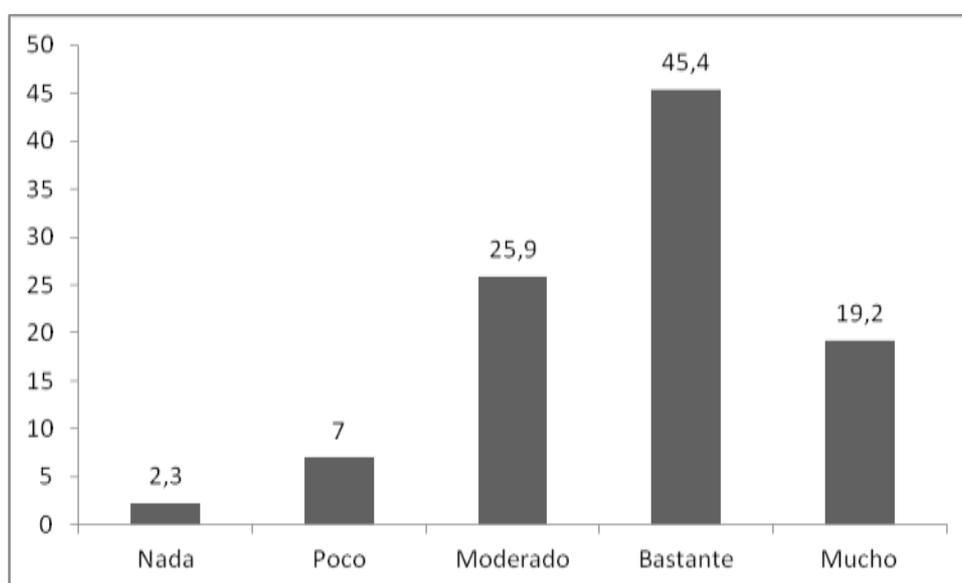


Figura 8. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función del nivel de desarrollo de competencias en la enseñanza a los alumnos.

El 40,7% de los docentes universitarios piensa que el nivel de motivación del alumnado respecto a la búsqueda de su propio conocimiento es bajo, seguido de aquellos que creen que los estudiantes tienen un nivel medio (33,9%) (véase Figura 9). El 55% sostiene que sus alumnos utilizan con poca frecuencia el sistema de tutorías para preguntar dudas acerca de la materia (véase Figura 10).

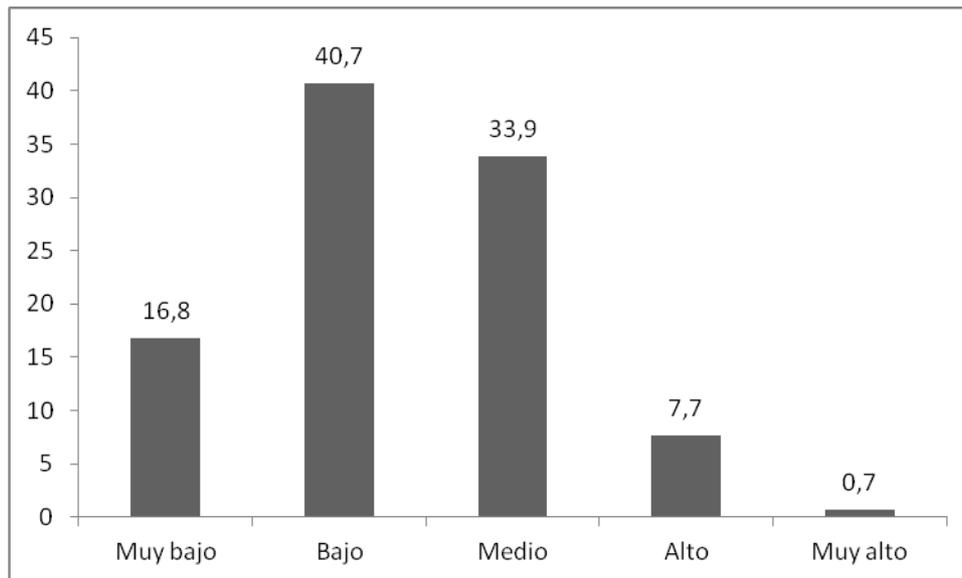


Figura 9. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de su opinión acerca del nivel de motivación de los alumnos en la búsqueda de su propio conocimiento.

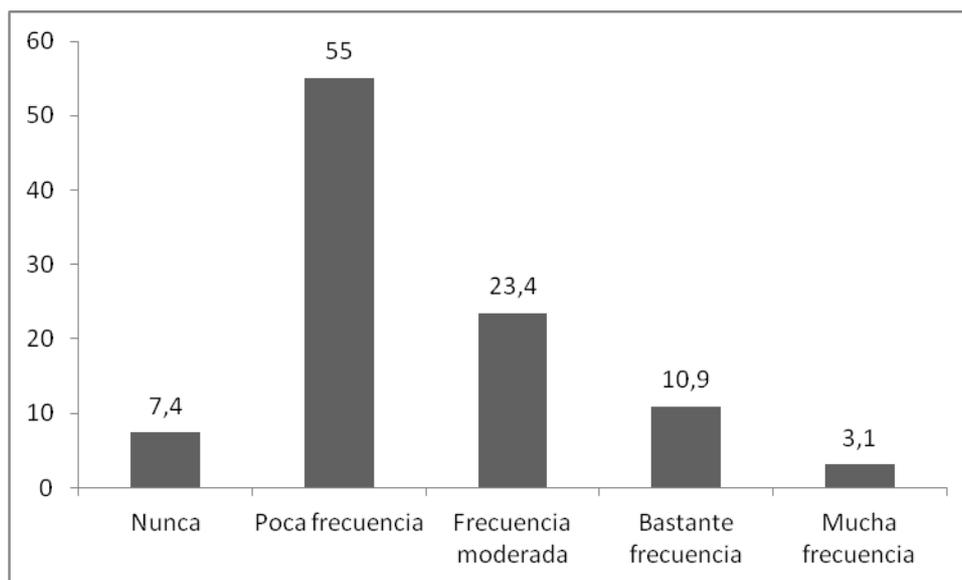


Figura 10. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de la frecuencia con la que el alumnado asiste a tutoría.

Evaluación del alumnado

El tipo de evaluación que prefieren los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas para valorar al alumnado es tanto por objetivos, como por competencias (63,6%); el 14,5% prefiere la evaluación sólo por objetivos, y el 10,5% sólo por competencias. A 55,6% no le resulta difícil evaluar las competencias que realmente han

adquirido sus estudiantes, aunque a una parte de ellos si le supone cierta dificultad (40,8%). La mayoría del profesorado apuesta por la evaluación continua, es decir, a lo largo de todo el curso, tanto para las clases teóricas (57%) como para las prácticas (87,8%). El profesorado que se decantó por la opción “otro” combina ambos tipos de evaluación. El resto, evalúa al finalizar la materia. El 37% piensa que no hay diferencias entre los resultados académicos del sistema antiguo y del nuevo, aunque el 30% cree que eran mejores antes de la implantación al EEES.

Formación del profesorado

El 58,8% cree que posee la formación adecuada para impartir docencia en el marco del EEES. Aunque, el 35,8% mantiene que podría mejorar y sería necesario recibir una mayor formación. De hecho, el 74,5% afirma que su universidad le proporciona los medios necesarios para mejorar su formación (*e.g.*, cursos, materiales, etc.). Casi a la totalidad de los profesores les motiva la idea del *lifelong learning* (aprendizaje permanente) por la que apuesta el EEES (94,3%). Respecto a la movilidad de profesores a otros países europeos, el 59,1% pretende realizar alguna estancia temporal en el extranjero. El 25,5% mantiene que no y el 12,1% nunca lo había pensado.

Coordinación, organización y recursos

En relación a la coordinación docente del profesorado, el 49,6% declara que hay poca y el 42,9% afirma que existe mucha. Un pequeño porcentaje manifiesta que no se coordinan entre ellos (8,6%). En cuanto a la organización, la respuesta de la mayor parte de los encuestados a uno de los desafíos del EEES, como es la reducción de la ratio de alumnos en el aula, fue que la aplicación de esta medida no se está realizando en su centro (69,3%). De ahí que el 74,4% declara que tiene más de 65 alumnos en el aula.

En la Tabla 1 se comprueba la cantidad de recursos que percibe el profesorado en su centro para cumplir las exigencias del EEES. En general, la mayor parte del profesorado percibe pocos recursos humanos (32,5%), económicos (45,2%) y materiales/infraestructura (32,7%).

Tabla 1

Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias Sociales y Jurídicas en función de los recursos humanos, económicos y materiales/infraestructura que percibe en su centro.

<i>Recursos</i>	<i>Ninguno</i>	<i>Pocos</i>	<i>Algunos</i>	<i>Bastantes</i>	<i>Muchos</i>
Humanos	10,6	32,5	26,2	23,2	7,4
Económicos	27,7	45,2	21,8	7,2	1,8
Materiales/infraestructura	10,3	32,7	29,4	21,7	5,7

Propuestas de mejora

El 38,9% del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas quiso manifestar su opinión sobre los problemas de la implantación del EEES en España (véase Tabla 2). Además realizan propuestas para mejorar su consolidación (véase Tabla 3).

Tabla 2

Problemas del EEES detectados por el profesorado español de Ciencias Sociales y Jurídicas.

<i>Problemas ante la implantación del EEES</i>
Aspectos generales e institucionales
<ul style="list-style-type: none"> - No se han transmitido ideas prácticas para adaptar la docencia al EEES. - Mala planificación para implantar el sistema. - Los grados y másteres difieren en tiempo (4/1 frente a 3/2) de la mayoría de los países europeos. - La autonomía universitaria es endogámica, sobre todo a la hora de hacer los planes de estudios y establecer titulaciones. - Existen planes de estudio que replican las necesidades departamentales en lugar las del mercado o las del alumnado. - Hay titulaciones que no tienen prácticamente salidas laborales en España, lo que dificulta la inserción de los titulados en el mercado de trabajo. - El ECTS está mal calculado para los alumnos y no se aplica al profesorado. - Diferencias en el número de ECTS de la misma asignatura varía en cada facultad, lo que da problemas en las convalidaciones. - El sistema de asignaturas cuatrimestrales (algunas deberían ser anuales para facilitar su comprensión), así como pérdida de optatividad y libre configuración. - Incremento de la burocracia. - Dificultad para conciliar la vida personal y laboral.
Docencia e investigación
<ul style="list-style-type: none"> - La implantación del ECTS y las tareas administrativas asociadas al EEES restan tiempo del trabajo de investigación. - No se valora la dedicación a la docencia.
Metodología en el aula
<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje por competencias está mal entendido y mal aplicado. - La metodología por la que apuesta el EEES no es adecuada para todas las materias. - Actitud pasiva y falta de disposición del alumnado para el aprendizaje autónomo, así como de motivación.
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación por competencias no es adecuada para todas las disciplinas. - La evaluación continua facilita el aprobado pero no necesariamente mejora el nivel de conocimientos del alumnado.

-
- Descenso importante del nivel de exigencia en los alumnos de Grado.
-

Formación del profesorado y alumnado

- Baja calidad de los cursos de formación del profesorado.
 - Cada titulación tiene su propio plan lo que dificulta mucho la movilidad estudiantil.
 - La calidad de la formación que se proporciona al alumnado es inferior a la que obtenían con el sistema tradicional por falta de tiempo para asimilar conocimientos.
 - Los alumnos acceden a la Universidad con un nivel cultural y de conocimientos muy bajo.
-

Coordinación, organización y recursos

- Falta de coordinación entre profesores y departamentos.
 - El elevado número de alumnos impide la metodología a utilizar, la evaluación continua, prácticas de laboratorio, la evaluación por competencias e implica dedicar mucho tiempo a la docencia.
 - Falta de financiación de la docencia y la investigación.
 - Pocas posibilidades de hacer un doctorado remunerado, lo que dificulta una buena formación.
-

Tabla 3

Propuestas de mejora del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas ante la implantación del EEES en España.

Propuestas de mejora

- Regular y supervisar la coordinación docente del profesorado.
 - Instaurar un sistema de inspección en la enseñanza universitaria que controle posibles irregularidades.
 - Mayor flexibilidad en cada disciplina para optar por evaluar competencias o contenidos.
 - Implantar asignaturas troncales comunes a cada título en las distintas universidades y volver a impartir asignaturas anuales (o dividir las en dos partes).
 - Mayor dotación económica que permita la contratación de un mayor número de profesores y de medios que posibiliten tener grupos reducidos en el aula. Además, de mayores recursos para invitar a profesores extranjeros a las universidades a impartir seminarios o como profesores visitantes, realizar estancias de investigación en el extranjero, asistencia a congresos internacionales, etc.
 - Selección más estricta del profesorado y del alumnado.
 - Revisar los criterios de planificación, distribución y gestión de los tiempos académicos (calendarios y horarios) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo una articulación más flexible, adaptada al trabajo del profesor-investigador y del alumnado.
 - Implantar un sistema similar a otros países del EEES, en el que los estudiantes de doctorado impartan docencia a grupos reducidos (los llamados “*working groups*”) con 6-7 alumnos, que permita realizar una evaluación continua real e incrementar la experiencia de los doctorandos. Los Profesores Titulares se encargarían de impartir clases magistrales a grupos mayores (200-300 personas), entre 6-7 clases por asignatura.
 - Establecer políticas eficaces de conciliación de la vida familiar y laboral, y facilitar las estancias de investigación de profesores en el extranjero.
 - Incrementar la financiación de becas para que los estudiantes realicen estancias en el extranjero.
 - Mejorar el sistema de evaluación de la calidad de la docencia, contemplando otros aspectos, además de la opinión del alumnado.
 - Facilitar que un profesor imparta clases relacionadas con su línea de investigación.
 - Establecer oportunidades para impartir clases en inglés en las universidades.
 - Implantar planes de estudios comunes en cada titulación, al menos en los dos primeros años y después que cada Universidad/Facultad ofrezca itinerarios de especialización, para facilitar la movilidad de estudiantes.
-

Discusión

En esta investigación se quiso conocer la opinión sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de una muestra representativa del profesorado universitario español de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, para conocer cómo están evolucionando los cambios producidos en la Educación Superior y de qué manera ha afectado este proceso a su labor como docente.

En el estudio de Ariza, Quevedo, Ramiro et al. (2013), la mayor parte del profesorado del área de Ciencias de la Salud manifestó que el proceso de adaptación al EEES es mejorable. Sin embargo, los profesores del área de Sociales y Jurídicas no están satisfechos con la forma en la que se ha desarrollado. A esto se le añade que aproximadamente el 76% no está convencido o tiene dudas de que las modificaciones en la Educación Superior vayan a producir efectos positivos en la universidad. La adaptación a los nuevos planes le ha resultado fácil a más de la mitad del colectivo, y aunque a la mayor parte del profesorado le ha supuesto bastante esfuerzo adaptar la planificación de las asignaturas a las exigencias del EEES, casi el 80% mantiene que la suya se ajusta mucho o bastante a las directrices marcadas.

Una buena parte del profesorado muestra poca o ninguna satisfacción hacia la estructura de las titulaciones, quizás (según se matiza en las preguntas abiertas) porque en España se debería haber implantado la misma estructura que en la mayoría de los países del EEES, de tres años para el Grado y dos para el Máster, es decir, estructura 3+2 en lugar de 4+1, como ocurre en los estudios superiores españoles. La EUA (2010) mantiene que uno de los problemas de la convergencia europea es la duración de los estudios. En la menor parte de los países se ha implantado la estructura 4+1, lo que puede dificultar la movilidad entre países. Esto hace que sea complicado organizar la movilidad tanto para los estudiantes españoles que quieren estudiar en otro país del EEES, como para el resto de estudiantes europeos que quieren estudiar en España. De ahí, que exista cierta preocupación por el reconocimiento de títulos, en concreto el de Máster (EUA, 2010). En este caso, la mayoría del profesorado prefiere que el Máster sea de dos cursos académicos, al igual que los profesores de Ciencias de la Salud (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

Atendiendo a los estudios de Posgrado, también es de interés aspectos relacionados con la evaluación de la calidad de tutorización de la investigación en el doctorado y dirección de tesis (Baptista y Huet, 2012). Según el formato, casi el 62% prefiere la tesis tradicional, por lo que cabe pensar que existen profesores que apuestan

por la nueva estructura del doctorado, pero con aspectos que creen que han tenido un buen funcionamiento anteriormente. El estudio de Ariza et al. (2012), en el cual se conoció la opinión de los expertos sobre la formación de doctorado, el porcentaje se reduce, ya que aproximadamente el 40% de los coordinadores de los programas de posgrado españoles que habían recibido la antigua Mención de Calidad se decantó por el formato clásico. Los mismos resultados se obtuvieron en el estudio de Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2013). Por el contrario, la mayor parte de los profesores del área de Salud (47,6%) se decantó por la recopilación de artículos (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). En el trabajo de Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez y Buela-Casal (2013) se constató que existe una parte del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas que prefieren la recopilación de artículos y más de la mitad dicen que deben estar publicados en revistas del *Journal Citation Reports*. En este sentido, señalar el actual interés de estudios que analicen indicadores de la producción científica relacionada con los programas de doctorado y con la producción de los investigadores (Musi-Lechuga, Olivás-Ávila y Castro, 2011; Olivás-Ávila y Musi-Lechuga, 2012; Purnell y Quevedo-Blasco, 2013).

El profesorado muestra una satisfacción moderada hacia el sistema de calificaciones, el suplemento europeo al título y la acreditación de las enseñanzas. Se puede comprobar que no está muy satisfecho con la forma en la que se han desarrollado estos cambios y está algo más satisfecho con el Suplemento Europeo al Título, que a pesar de que se uso está extendido en el EEES (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez et al., 2013), no contempla los resultados de aprendizaje (Sursock y Smidt, 2011).

Un alto porcentaje de los profesores no volvería al anterior sistema y piensan que con la implantación del Plan Bolonia mejorará poco la calidad en la Educación Superior. Por tanto, existe cierta incredulidad hacia uno de los principios del EEES como es la mejora de la calidad. En cuanto a la aportación de información y formación por parte de las universidades al profesorado sobre la adaptación de las asignaturas, podría haberse mejorado puesto que buena parte del profesorado no recibió la que necesitaba (41,7%) y el 23,2% no sabe si existía algún plan, lo que ha podido crear incertidumbre y cierta resistencia al cambio. Por el contrario, hay estudios que concluyen que la formación del profesorado ha sido de alta calidad (*e.g.*, Vázquez, Alducin, Marín y Cabero, 2012).

La actitud hacia el EEI es en general positiva y no existe una opinión unánime sobre la implantación de las Escuelas de Doctorado, ya que, aunque a la mayor parte le

resulta indiferente, no hay demasiadas diferencias entre aquellos a los que les parece positivo o negativo. Por ello, se están realizando múltiples estudios sobre este tema (e.g., Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buéla-Casal, 2012). Respecto a la viabilidad de realizar la tesis en tres años, la mayoría manifiesta que puede ser posible dependiendo del área de investigación. Esto se puede comprobar con los datos de la Dirección General de Política Universitaria (2009), que demuestran que la duración media que tardan los españoles en realizar la tesis es de 6,5 años en Ciencias Sociales, por lo que habría que esperar a ver los resultados de esta nueva medida.

La implantación del EEES ha traído consigo la consolidación de una innovadora metodología en el aula, ya usada antes de la aparición del Plan Bolonia, como lo es la actuación de guía o mediador por parte del profesor y una posición más activa de los estudiantes ante la búsqueda de conocimiento. Sin embargo, todavía una parte del profesorado es reticente a actuar de este modo y prefiere enseñar a los alumnos a través del predominio de las clases magistrales. Quizás sea debido a que la implantación del EEES ha traído consigo una mayor dedicación y tiempo para preparar las clases. Se puede destacar que alrededor del 60% afirma que, desde la incorporación al EEES, necesita más tiempo para organizar las clases y les supone mucho esfuerzo realizar la evaluación al alumnado (39,3%). En el estudio de Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al. (2013) este porcentaje se reduce en el área de la Salud, al 47,4% y 26,1% respectivamente. No obstante, Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise (2009) afirman que en determinadas ocasiones el hecho de cambiar la estrategia de enseñanza no funciona, ya que la adaptación requiere un cambio más profundo que afectaría a la identidad profesional. Según Cardona et al. (2009) el efecto que puede tener el EEES en la calidad de la enseñanza es poco valorado por los docentes porque habría que hacer otras reformas contextuales. Sin embargo, los resultados de este estudio están bastante igualados entre aquellos profesores que piensan que con esta metodología aumentará la calidad del aprendizaje frente a los que creen que no.

Por otra parte, resulta llamativo que una parte del profesorado piense que su formación para impartir docencia podría mejorar. En concreto, Álvarez-Rojo et al. (2011) señalaron que el profesorado percibe mayor necesidad de formación en competencias relacionadas con los elementos innovadores de la docencia en el EEES. De ahí la importancia de construir instrumentos para evaluar la actividad docente en la Educación Superior (Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares y Pérez-Mateos, 2013) y valorar el

efecto de la adquisición de competencias genéricas sobre la docencia (Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2012).

Más del 94% de los profesores apuestan por el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto resulta positivo puesto que el profesorado es consciente de la necesidad de seguir mejorando sus conocimientos y competencias. En el estudio de Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al. (2013) el 40,6% del profesorado del área de Salud tenía pensado realizar alguna estancia temporal en el extranjero. Este porcentaje asciende en los profesores de Sociales y Jurídicas al 60% aproximadamente. A pesar de que la movilidad de personal en Europa ha crecido considerablemente respecto a años anteriores (EUA, 2010), una parte del profesorado no tiene pensado realizar estancias (incluso algunos ni se lo han planteado), a pesar de las ventajas que esto tiene para mejorar sus competencias. Quizás la causa sea por la dificultad para disponer de subvenciones.

Una mayor inversión en I+D del estado sería imprescindible porque esto beneficiará a la investigación española y al sistema universitario en general. En 2010, España invirtió el 1,37% de su producto interior bruto en I+D (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012), siendo uno de los países de la Unión europea (UE) que menos invierte en este campo. Además esta cifra se ha reducido en los últimos años. Un aumento de este tipo de inversión hará posible que el Personal Docente e Investigador (PDI) español tenga más oportunidades para mejorar su formación realizando investigaciones en centros extranjeros. La dificultad para conciliar la vida académica y laboral, podría ser otra de las causas que impiden la movilidad (De Filipo, Sanz y Gómez, 2009).

Otra de las medidas para que los principios del EEES sean posibles es la reducción de la ratio de alumnos en el aula; sin embargo casi el 70% afirma que esto no se está haciendo en su centro. Esto puede estar relacionado con los recursos de los que disponen las facultades, ya que el profesorado percibe pocos recursos, humanos, económicos así como de infraestructura, lo que hace prácticamente imposible realizar una reducción de alumnos por aula. Además, cuantos más alumnos haya en clase, más difícil resulta hacer que todo el alumnado participe en clase de forma activa. Es indispensable que para que el alumno tenga un papel activo esté motivado, sin embargo, más de la mitad del profesorado sostiene que el nivel de motivación de sus alumnos es bajo o muy bajo y asisten a tutoría muy poco. En este sentido, Vicario y Smith (2012) sostienen que entre los estudiantes también existe cierta resistencia hacia el EEES. En este proceso el alumnado se convierte en una pieza clave; por ello, es muy importante

mejorar los procesos de auto-percepción del conocimiento por parte del alumnado con el fin de fomentar aprendizajes más eficaces (Sáiz-Manzanares y Payo-Hernanz, 2012). Además, esta tarea resulta complicada si se tiene en cuenta la organización y funcionamiento del sistema educativo español, en el que en las etapas previas a la educación universitaria se siguen utilizando métodos tradicionales de enseñanza, con un rol del alumnado más pasivo. A todo esto se le suma, el desinterés que muestran los alumnos, provocado por las escasas perspectivas laborales que existen en España (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Respecto al desarrollo de las competencias en el alumnado, otra de las novedades que surge del EEES, está resultando positivo puesto que sólo una pequeña parte del profesorado considera que las clases desarrolla poco o nada las competencias que deben adquirir sus alumnos. Lo complicado es evaluarlas, ya que del 71% del profesorado que manifiesta que le supone bastante o mucho esfuerzo realizar la evaluación al alumnado, casi al 41% le supone bastante dificultad evaluar las competencias. Por otra parte, tienen dudas que en el nivel de Posgrado se garantice la adquisición de las competencias necesarias para llevarlo a cabo con éxito. No obstante, existe un amplio debate sobre la utilidad de las competencias desarrolladas por los estudiantes en la universidad en su carrera profesional. Según Ferrer y Julià (2004), en algunos casos las competencias que han adquirido no son exactamente las que necesitan para desenvolverse en el futuro.

El hecho de que la mayor parte del profesorado se decante por la evaluación continua es muy positivo. Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013) hallaron que por esta vía el alumnado obtiene un rendimiento académico más alto. Aunque, en relación a los resultados académicos de los estudiantes, no existe demasiada diferencia entre los que creen que las notas de los alumnos de Diplomatura/Licenciatura y las de Grado son prácticamente iguales, y los que piensan que eran mejores antes de la implantación del EEES.

Como se ha podido comprobar aún hay dudas sobre este proceso de institucionalización. Existe cierta incertidumbre entre el colectivo en relación a que los cambios se estén realizando de forma correcta, y sobre todo, si serán beneficiosos para la universidad española. En cualquier caso, puede destacarse que el profesorado coincide en que es imprescindible una mayor inversión del estado para la consolidación del EEES, ya que la financiación y la calidad están relacionadas (Buela-Casal et al., 2013).

En definitiva, no se puede afirmar que el profesorado esté satisfecho con esta adaptación, puesto que aún no ha podido comprobar si se han producido efectos positivos en la educación superior que compensen el esfuerzo que se está realizando. Si bien es cierto que habría que esperar para saber si el EEES puede llegar a funcionar bien, puesto que una reforma educativa no provoca cambios a corto plazo, ni mejora la calidad de la educación automáticamente (Sola, 2004).

Por último, los continuos cambios legislativos y las medidas controvertidas ajenas a la convergencia europea aplicadas al profesorado universitario español, pueden haber afectado a su opinión sobre el EEES. De ahí que casi la mitad del colectivo se haya pronunciado en la pregunta abierta para dar una visión negativa sobre el proceso, dadas las difíciles condiciones laborales por las que consideran que atraviesa la profesión docente e investigadora en la universidad española. Asimismo, el hecho de que exista mayor participación de profesores de unas instituciones que de otras en la realización del estudio puede influir en los resultados, ya que el EEES se ha implantado de forma distinta en cada una de las universidades españolas. También hay que tener presente que la satisfacción se ha evaluado en una rama de conocimiento concreta. Se ha comprobado que, en determinados aspectos, existen diferencias con la opinión del profesorado de Ciencias de la Salud (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

Agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por la Dirección General de Política Universitaria (EA2011-0048).

Referencias

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., y Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: an agenda for reforming European universities*. Recuperado de <http://www.bruegel.org/publications/publication-detail/publication/1-higheraspirations-an-agenda-for-reforming-european-universities/>
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Teachers' needs for teaching in the European Higher Education Area (EHEA). *Relieve*, 17, 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1eng.htm
- Anaya, D., y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Los estudios de doctorado en España: de la Mención de Calidad a la Mención hacia la Excelencia. *Aula Abierta*, 40, 39-52.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T., y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 197-206.
- Baptista, A.V., y Huet, I. (2012). Supervisors and students' conceptions of the nature and value of the doctorate. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 211-228.
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73
- Bol-Arreba, A., Sáiz-Manzanares, M.C., y Pérez-Mateos, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41, 45-54.

- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., y Castro, A. (2013). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación (2011). *Aula Abierta*, 41, 87-98.
- Cáceres-Lorenzo, M.T. y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195-210.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., y Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-25.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: Suggestions of Professors for their Implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1558>
- De Filipo, D., Sanz, E., y Gómez, I. (2009). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 351-386.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dirección General de Política Universitaria (2009). *Avances en el EEES y el EEI. El Nuevo Doctorado*. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprdoct/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf
- European Commission (2008a). *Progress in Higher Education reform across Europe. Funding reform. Volume 1. Executive summary and main report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol1_en.pdf
- European Commission (2008b). *Progress in Higher Education reform across Europe. Governance and funding Reform. Volume 2. Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol2_en.pdf

- European University Association (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-workandpolicy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-ineuropeanhigher-education/trends-vi.aspx>
- Fernández, M.J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Ferrer i Julià, F. (Dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opiniones_informeECTS_oct04.pdf
- Frailé, A., López-Pastor, V., Castejón, J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41, 23-34.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Lisbon European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. (2010b). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21, 237-256.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J.A., y Castro, A. (2011). Productividad de los programas de doctorado en Psicología con Mención de Calidad en artículos de revistas incluidas en el Journal Citation Reports. *Psicothema*, 23, 343-348.

- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Gross domestic expenditure on R&D*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/science-andtechnology/gross-domestic-expenditure-on-r-d_2075843x-table1
- Purnell, P.J., y Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 147-154.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.
- Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69-78.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Payo-Hernanz, R.J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 159-174.
- Sola, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 91-105.
- Sursock, A., y Smidt, H. (2011). Resumen ejecutivo del Informe Trends 2010. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 165-172.
- Tejedor, F.J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vázquez, A.I., Alducin, J.M., Marín, V., y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40, 25-38.
- Vicario, A., y Smith, I. (2012). Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11, 59-75.

ARTÍCULO 4

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. (en prensa). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*.

Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

Raúl Quevedo-Blasco¹, Tania Ariza², y Gualberto Buela-Casal¹

¹*Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)*

Universidad de Granada

²*Programa Oficial de Doctorado en Psicología. Universidad de Granada*

Resumen. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una transformación de la educación superior en España. Sin embargo, se desconoce cuál es la actitud del profesorado universitario hacia el proceso y cómo ha afectado esta reforma a sus funciones docentes y como investigador. Por ello, se evalúa el grado de satisfacción hacia distintos aspectos relacionados con el EEES. Los participantes fueron 1.958 profesores que imparten docencia en titulaciones de la rama de Ciencias, pertenecientes a universidades públicas españolas. Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal. En primer lugar, se realizó la selección de la muestra con un nivel de confianza del 97%. Posteriormente, se elaboró un cuestionario *ad hoc*, aplicado vía *online* y compuesto por preguntas relacionadas con: información personal y profesional; aspectos generales e institucionales del EEES; docencia, investigación y gestión; metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación al alumnado; formación del profesorado; coordinación, organización y recursos del centro; comentarios adicionales y propuestas de mejora. El coeficiente alfa de Cronbach fue de ,80. Los resultados ponen de manifiesto la insatisfacción de la mayor parte del profesorado con la forma en la que se ha realizado la adaptación de las titulaciones de Ciencias al EEES (46,4%), seguido del 44% que piensa que podría mejorar. También se proponen posibles soluciones que pueden tenerse en cuenta a la hora de establecer políticas educativas eficaces para mejorar la educación superior en España. Finalmente, se reflexiona sobre la influencia del proceso de convergencia europea en el desarrollo

profesional del profesorado de esta rama y las consecuencias producidas en el ámbito educativo y científico.

Palabras clave. Profesor, satisfacción, reforma educativa, convergencia de sistemas educativos, encuesta.

Abstract. The introduction of the European Higher Education Area (EHEA) has resulted in the transformation of higher education in Spain. However, the attitude of university teaching staff and how this reform has affected their teaching and research functions are unknown. Therefore, the level of satisfaction towards different aspects related to the EHEA has been evaluated. The participants were 1,958 teachers from the Sciences field in Spanish public universities. It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. Firstly, a sample selection with a confidence level of 97% was carried out. Then, a questionnaire was created for the purpose, applied online and made up of questions related to: personal and professional information; general and institutional aspects of the EHEA; teaching, research and management; methodology and the teaching and learning process; student assessment; teacher training; coordination, organization and centre resources; additional comments and suggestions for improvement. Cronbach's alpha coefficient was .80. The results revealed the dissatisfaction of most of the teachers regarding the way in which Sciences degrees have been adapted to the EHEA (46.4%), followed by 44% who declared that it could be improved. Several possible solutions were also proposed to be considered when implementing efficient educational policies to improve higher education in Spain. Finally, an insight is given into the influence of the European convergence process in the professional development of teaching staff in this field and the consequences in the educational and scientific area.

Keywords. Teacher, satisfaction, educational reform, convergence of education systems, survey.

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inició en 1999 con la finalidad de conseguir una convergencia europea en las enseñanzas universitarias. Su aplicación definitiva se produjo en 2010 en España y el resto de países miembros, para conseguir un marco europeo de referencia en los estudios superiores que fomente la movilidad, tanto de profesores como de estudiantes y titulados, junto al reconocimiento de los estudios realizados. El logro de una mayor competitividad de Europa junto a la creación de una economía basada en el conocimiento ha desencadenado el creciente interés de las instituciones educativas por atraer a estudiantes. En relación a esto, se ha creado una herramienta útil para comparar universidades en función de una serie de indicadores a nivel europeo (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013).

La preocupación e interés por analizar todos los aspectos relacionados con la Educación Superior, ha fomentado la realización de estudios donde se analizan diferentes aspectos del EEES, como la introducción del aprendizaje por competencias (Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual, 2012; Ion y Cano, 2012; Mateo y Vlachopoulos, 2013), la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sáiz-Manzanares y Payo-Hernández, 2012), la importancia de la evaluación formativa (Fraile, López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013), la creación de las Escuelas de Doctorado (Castro et al., 2012), la evolución de la legislación del doctorado en los países del EEES durante el proceso de convergencia (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2012), e incluso las características de los programas de posgrado en el EEES y EE.UU. (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2013).

Por otra parte, entre las prioridades del Espacio Europeo de Investigación (EEI) se encuentran aumentar la calidad de la investigación a través de la cooperación transnacional y lograr sistemas de investigación eficaces con el aumento de la competencia, a través de una mayor inversión sostenida (European Commission, 2013). En este sentido, Purnell y Quevedo-Blasco (2013) encontraron que la productividad española en revistas de calidad ha crecido en los últimos años. De hecho aproximadamente el 55% de los profesores de Ciencias piensa que los doctorandos deberían tener publicaciones en revistas con alto impacto científico (Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez y Buela-Casal, 2013). Existen estudios sobre el valor del doctorado (Baptista y Huet, 2012), la productividad de los programas (*e.g.*, Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2012), el rendimiento en estos estudios (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra,

Ramiro y Castro, 2011) y de las becas de formación (*e.g.*, Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez y Sierra, 2011).

La implantación del EEES ha supuesto una profunda transformación de la educación superior en España y esto ha generado grandes controversias entre el profesorado y el alumnado. Según Bozu (2010) con la aparición del EEES la preocupación por lograr la calidad docente y por mejorar la formación del profesorado va en aumento. La formación del profesorado en este marco resulta imprescindible, ya que según Gallo, Beltrán, Hernanz, y Sayago (2011), es importante que los alumnos de ciencias experimentales, además de adquirir conceptos básicos, deben poseer las herramientas y destrezas necesarias para aplicar sus conocimientos y resolver problemas, puesto que en el área de ciencias el conocimiento es susceptible de cambiar rápidamente. Por tanto, el profesorado debe ser capaz de desarrollar todas las competencias en el alumnado. Sin embargo, Bozu (2010) detectó limitaciones para impartir una práctica docente de calidad entre los profesores. El EEES no sólo supone la elaboración de nuevos planes de estudio o cambios en la organización de las instituciones, sino que es una transformación de paradigmas (García y Ruíz, 2008).

Por todo esto, se hace necesario realizar una evaluación de la actitud del profesorado universitario hacia el proceso y conocer cómo ha afectado esta reforma educativa a sus funciones como docente e investigador. La satisfacción en el trabajo es un tema muy estudiado en otros ámbitos del sector público español (*e.g.*, Muñiz et al., 2014), por lo que es importante analizar la práctica real e ir más allá de la teoría en el ámbito educativo, para conocer el grado de avance, así como la satisfacción que existe en el profesorado de las universidades españolas con todos los cambios llevados a cabo para la integración en el EEES. Sanín y Salanova (2014) indican que si las organizaciones quieren trabajadores que cumplan con las normas establecidas y hagan un esfuerzo extra es importante que conozcan la satisfacción del personal y su actitud hacia los cambios. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar la satisfacción del profesorado de la rama de Ciencias en relación a determinados aspectos aplicados con el EEES (docencia, formación, metodología, evaluación, recursos, etc.), para verificar los aspectos positivos y negativos que están aconteciendo en su práctica profesional y proponer posibles soluciones que puedan considerarse a la hora de establecer políticas educativas eficaces en la Educación Superior.

Método

Participantes

La muestra la componen 1.958 profesores que imparten docencia en alguna de las titulaciones pertenecientes a la rama de Ciencias en universidades públicas españolas.

Materiales

- *Encuesta de Satisfacción del Profesorado Universitario Español ante la implantación del EEES* (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013), que consta de 65 preguntas mixtas, divididas en ocho bloques: información personal y profesional; aspectos generales e institucionales; docencia, investigación y gestión; metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluación del alumnado; formación del profesorado; coordinación, organización y recursos; comentarios y sugerencias adicionales. El coeficiente alfa de Cronbach de la encuesta sobre el grado de satisfacción hacia el EEES fue de ,80.
- Base con la dirección electrónica del profesorado.
- Plataforma y programa informático para la aplicación y desarrollo de la encuesta.

Diseño y procedimiento

Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas y de tipo transversal. Para la redacción del artículo se siguieron las recomendaciones de Hartley (2012).

Para medir la satisfacción del profesorado ante la implantación del EEES se elaboró un cuestionario *ad hoc* que fue sometido a evaluación por un juicio de expertos con una buena trayectoria en docencia universitaria y experiencia en la adaptación de las titulaciones al EEES. Tras la evaluación, los expertos recomendaron modificar la redacción de algunos ítems. Una vez finalizada la elaboración del cuestionario, se realizó una selección de una muestra representativa del profesorado universitario de la rama de Ciencias perteneciente a universidades públicas españolas, con un nivel de confianza del 97%. Posteriormente, se envió a los profesores una invitación a participar en la realización de la encuesta, a través de una aplicación electrónica. Todos ellos contestaron de forma individualizada y anónima, puesto que cada profesor accedió al cuestionario con un código propio. En todo momento se consideró la ley española sobre

Protección de Datos de Carácter Personal y la confidencialidad de éstos quedó garantizada.

Resultados

Información personal y profesional

En este estudio participaron 1.958 profesores de universidades públicas españolas pertenecientes a la rama de Ciencias. El 62,1% eran hombres y el 37,9% mujeres, con una edad media de 48,9 años ($DT= 8,6$). El 79,8% eran profesores funcionarios, la mayoría Profesores Titulares de Universidad (52,1%). El promedio de años de docencia impartidos es de 21,1 años ($DT= 10,5$) y la mayor parte (22,3%) posee tres tramos de investigación. En la Figura 1 se observan las universidades españolas con más participación de los profesores en el estudio.

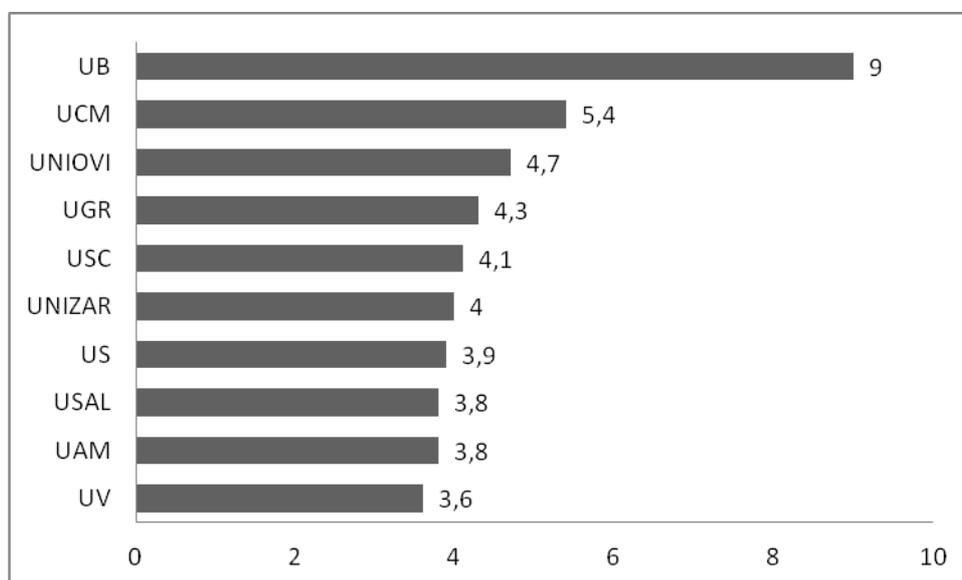


Figura 1. Universidades públicas españolas con mayor porcentaje de participantes en la encuesta.

Nota. UB= Universidad de Barcelona; UCM= Universidad Complutense de Madrid; UNIOVI= Universidad de Oviedo; UGR= Universidad de Granada; USC= Universidad de Santiago de Compostela; UNIZAR= Universidad de Zaragoza; US= Universidad de Sevilla; USAL= Universidad de Salamanca; UAM= Universidad Autónoma de Madrid; UV= Universidad de Valencia.

*Las universidades con igual porcentaje de participación están ordenadas alfabéticamente.

**Solo aparecen las universidades con un porcentaje de participación superior a 3,5%.

Aspectos generales e institucionales

La mayor parte del profesorado piensa que no se está desarrollando correctamente la adaptación de España al EEES (46,4%), atendiendo a aspectos estructurales, organizativos y metodológicos. El 44% cree que podría mejorar y el 7,7%

afirma que se está desarrollando de forma correcta. Asimismo, el 47% tiene dudas de que los cambios producidos con la implantación del EEES tengan un efecto positivo en la universidad (véase Figura 2). En cuanto a la planificación de las asignaturas, el 45,6% de los profesores manifiestan que les ha supuesto bastante esfuerzo realizar la adaptación al nuevo sistema, seguido de aquellos con un esfuerzo moderado (24,4%) y mucho (21,8%).

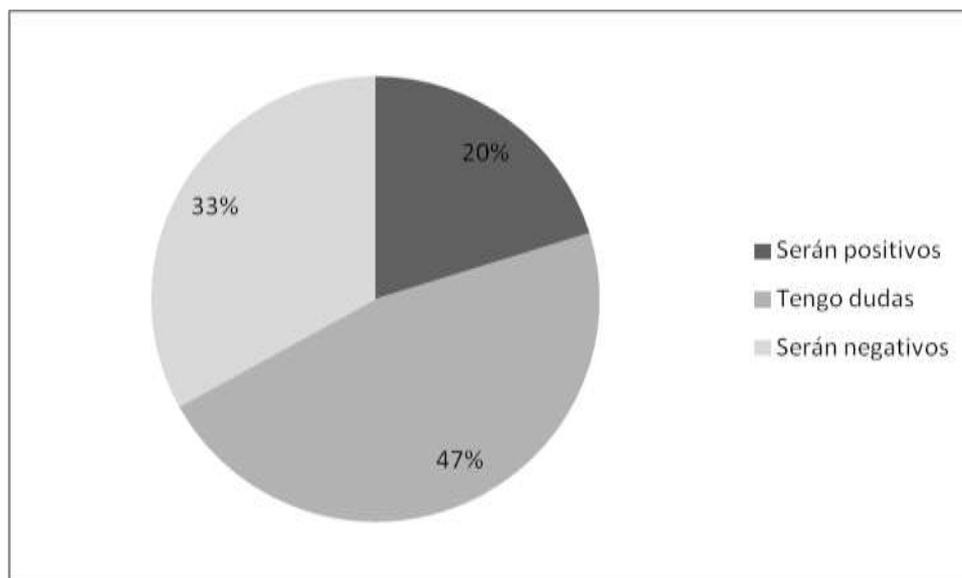


Figura 2. Porcentaje del profesorado universitario de la rama de Ciencias en función de su opinión sobre los cambios producidos con el EEES.

En general, el 56% del colectivo manifiesta que ha sido fácil adaptarse al EEES, aunque el 24,3% prefiere el sistema anterior. Al profesorado también se le preguntó si volvería al anterior sistema y el 45,4% dio una respuesta afirmativa, frente al 38,6% que emitió una respuesta negativa. Los participantes muestran en su mayoría una satisfacción moderada hacia algunos de los cambios producidos con el EEES (véase Figura 3). Igualmente, el profesorado reveló que mejorará poco la calidad de la educación superior (32%), seguido del 27% que piensa que no se producirá ninguna mejora (véase Figura 4).

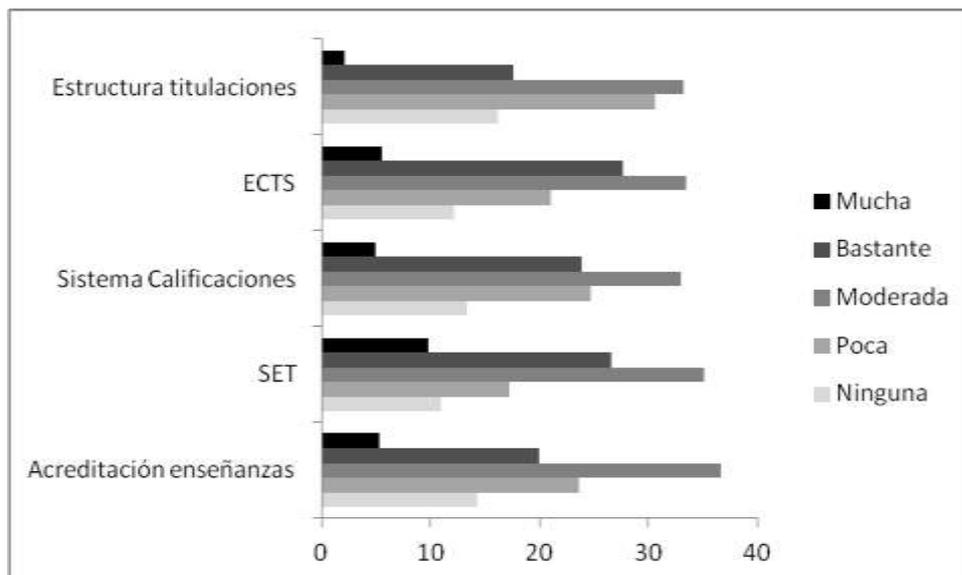


Figura 3. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función de su satisfacción hacia aspectos relacionados con el EEES.

Nota. ECTS= *European Credit Transfer System*; SET= *Suplemento Europeo al Título*.

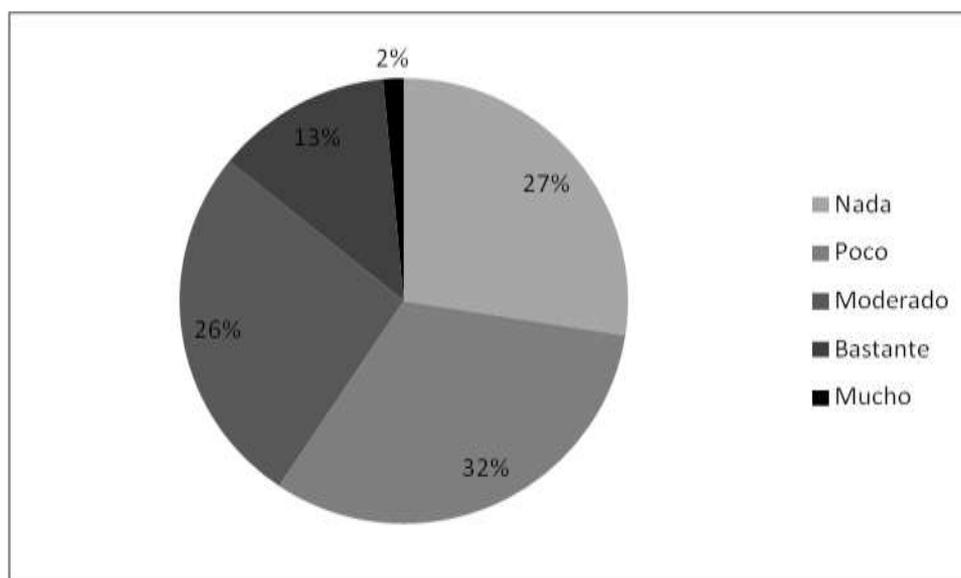


Figura 4. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias según el nivel de mejora de la calidad que cree que tendrán las enseñanzas universitarias con el EEES.

En la Tabla 1 se puede observar el tiempo que el profesorado considera necesario para la realización de los estudios de Grado y de Másteres Oficiales de investigación. Aquellos que se decantan por la opción “otra”, creen en su mayoría que la duración, tanto del Grado como de un Máster Oficial, debe depender de la titulación o de las enseñanzas que se imparten. El 44,7% afirmó que recibió bastante información institucional durante el proceso de adaptación al EEES (véase Figura 5) y el 56%

mantiene que en sus centros o universidades hay planes de colaboración con el profesorado para la adaptación, frente al 25,2% que no lo sabe y al 18,6% que sostiene que no existe ninguno.

Tabla 1

Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función de la duración que estiman adecuada para el Grado y un Máster Oficial de investigación.

Duración	%
Grado	
Tres años	24,5
Cuatro años	40,4
Cinco años	32,1
Seis años	0,2
NS/NC	1,6
Otra	1,0
Máster Oficial	
Un curso académico (60 ECTS)	29,9
Un curso y medio (90 ECTS)	22,9
Dos cursos (120 ECTS)	45,9
Otra	1,1

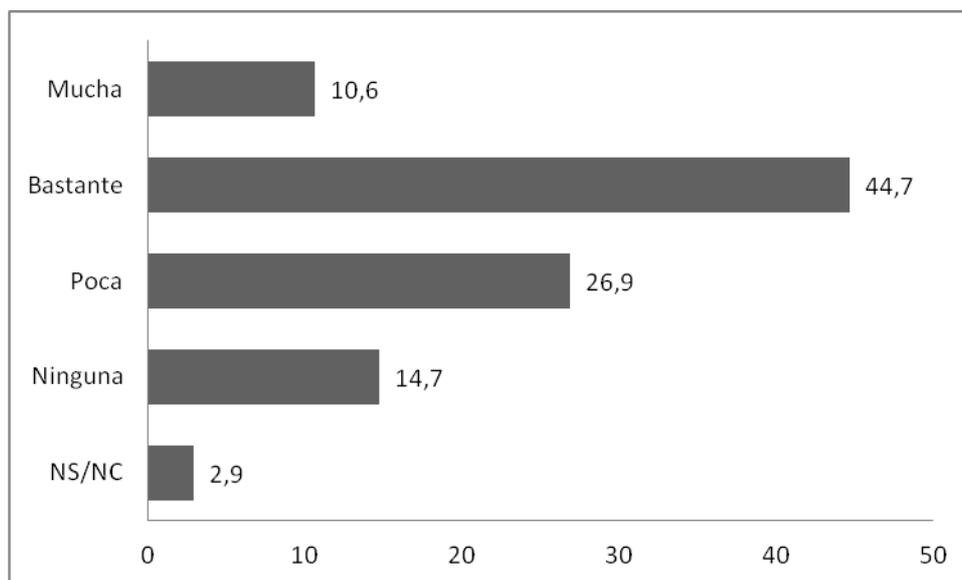


Figura 5. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias según la cantidad de información institucional que recibió sobre el EEES.

Docencia, investigación y gestión

Entre las tareas asociadas al profesorado universitario español, la docencia es muy prioritaria para el 67,7%, seguida de la investigación (60,6%) y la gestión (4,1%). La mayor parte muestra una prioridad moderada por esta última tarea (34,3%) y otra

parte le da poca prioridad (32,6%). Respecto a la planificación docente, el 49,3% del profesorado declara que la suya se ajusta bastante al EEES (véase Figura 6). Además, el 51,2% del colectivo necesita más tiempo para preparar sus clases que antes de la implantación. El 33% le dedica el mismo tiempo que antes, seguido del 12,1% que no necesita más tiempo para prepararlas. En relación a las funciones docentes, se les preguntó por el nivel de esfuerzo que les supone realizar cada una de ellas (véase Figura 7).

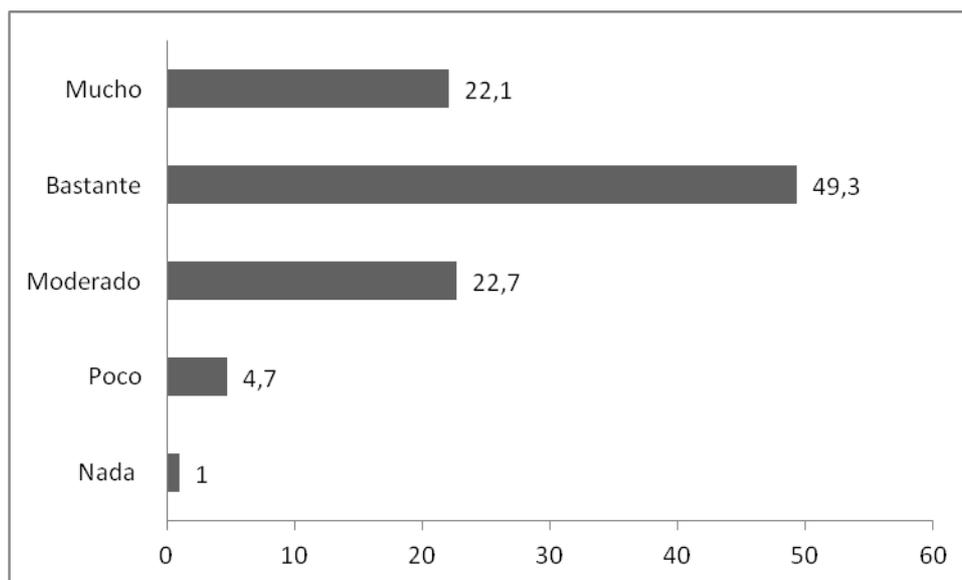


Figura 6. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función del nivel de ajuste de su planificación docente al EEES.

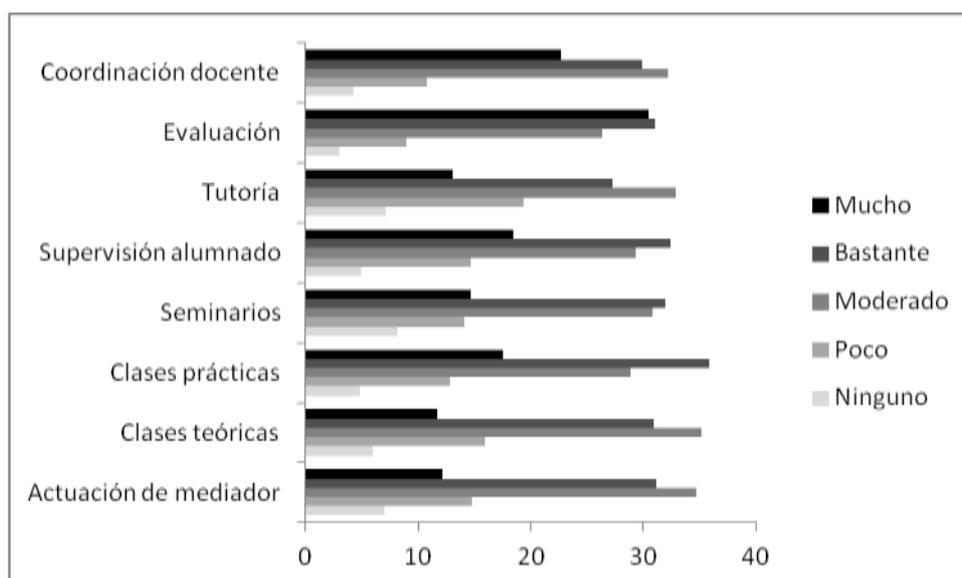


Figura 7. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función del nivel de esfuerzo que le supone la realización de las funciones docentes.

La actitud hacia el EEI es en su mayoría positiva (56,8%) frente al 24% que muestra una actitud negativa y el 19,1% que no se decanta por ninguna de las dos opciones. Desde la incorporación al EEES y en función de los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), al 53,5% del profesorado le gustaría poder dedicar más tiempo a la investigación. En relación a la nueva estructura del doctorado, el 33,2% piensa que es más adecuad para los doctorandos el nuevo Posgrado, dividido en un periodo de Máster de investigación y otro de Doctorado. El 28,7% se decanta por el Doctorado tradicional, seguido del 18,7% que considera adecuadas ambas maneras de cursarlo; el 14,9% no opina porque no dispone de la información suficiente y el 4,3% no está satisfecho con ninguno de los dos. El 51,1% prefiere la tesis tradicional a la recopilación de artículos (40,4%) y el 56,5% sostiene que, dependiendo del área, sería posible realizarla en tres años. A pesar de esto, el 73,8% cree que con los nuevos estudios de doctorado la calidad de las tesis no mejorará. Además, el 34% se muestra indiferente ante la creación de las Escuelas de Doctorado (véase Figura 8).

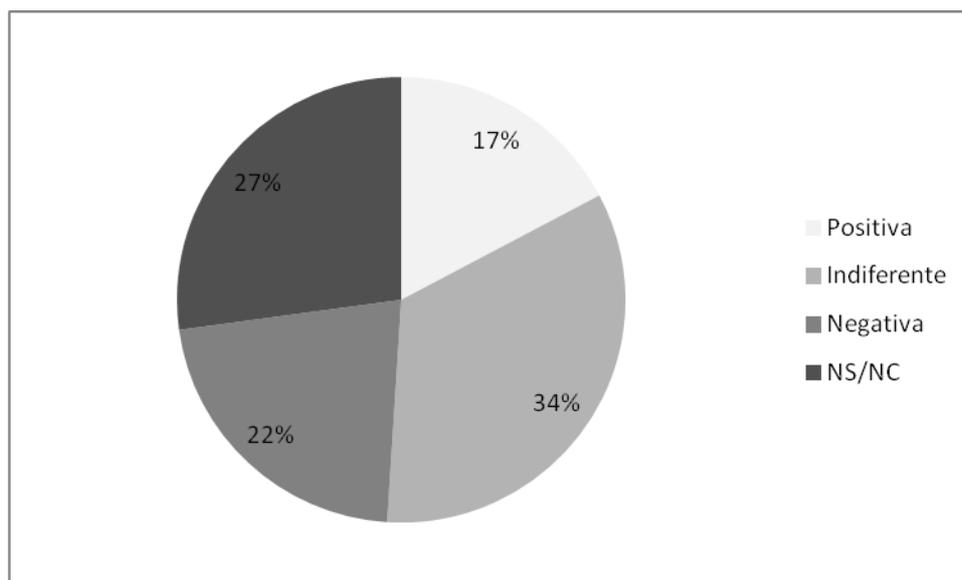


Figura 8. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias según su opinión sobre las Escuelas de Doctorado.

Respecto al tiempo dedicado a tareas de gestión una vez implantado el EEES, una buena parte del colectivo (62,9%) afirma que le gustaría dedicar menos tiempo a esta tarea. El 16,9% le dedica menos tiempo que antes y el 8,1% no realiza ninguna actividad relacionada con la gestión. El 6,3% sí le dedica más tiempo en la actualidad y a tan solo el 2% le gustaría realizar más tareas de gestión.

Metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

El 50,4% del profesorado está satisfecho con la metodología para impartir docencia que ha surgido a partir de la influencia del EEES, como es la mediación y la facilitación del aprendizaje al alumnado por parte de los docentes. Aunque, el 29,5% no está de acuerdo con este método y al 14,4% le resulta indiferente. El 47,7% mantiene que impartirá su asignatura principalmente a través de nuevas técnicas de enseñanza, seguido del 42,5% que optará por el predominio de clases magistrales. Sin embargo, el 56,3% piensa que la calidad del aprendizaje no mejorará con esta metodología, frente al 29,8% que piensa que sí.

El 39,7% de los profesores afirmaron que su docencia se centra bastante en desarrollar las competencias necesarias de la materia que imparte en el alumnado y el 33,6% lo hace de forma moderada. Una mínima parte se centra mucho (13,4%), poco (10,1%) o nada (3%) en el desarrollo de competencias. Sin embargo, en lo referente a los estudios de tercer ciclo, el 53% tiene dudas de que la nueva configuración de los estudios garantice la adquisición de competencias en los doctorandos. El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) como herramienta docente está bastante extendido, ya que el 70,9% las utiliza habitualmente y el 23,3% de forma esporádica. Aún el 4,8% continúa utilizando únicamente métodos tradicionales de enseñanza.

Con el EEES se pretende potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante, por tanto, se preguntó a los participantes cuál es el nivel de motivación de sus alumnos ante la búsqueda de su propio conocimiento (véase Figura 9). El 63,5% manifiesta que sus alumnos asisten con poca frecuencia a tutoría para resolver sus dudas y el 19,3% de forma moderada. Tan sólo el 8,6% van a tutorías muy frecuentemente o bastante y el 8,4% nunca ha acudido.

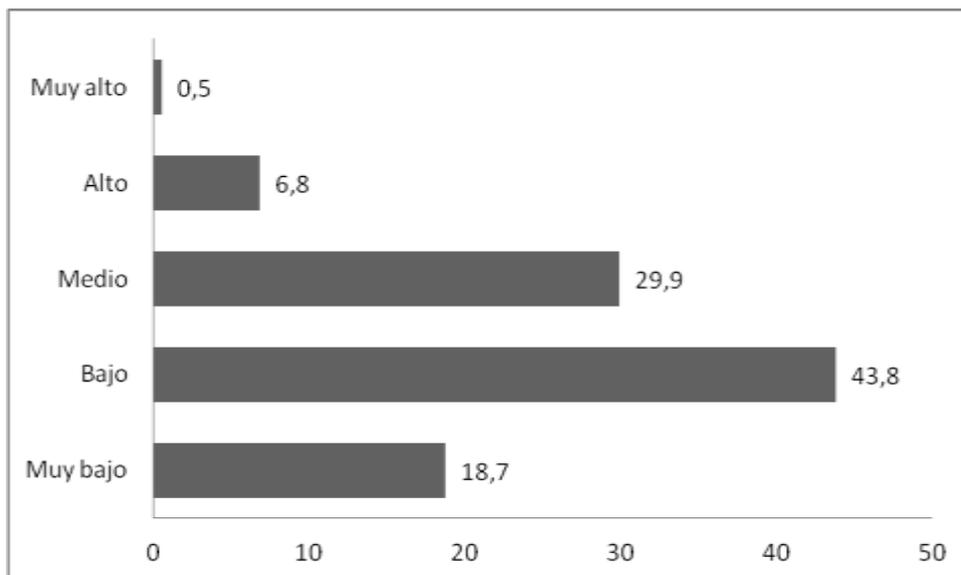


Figura 9. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias según el nivel de motivación de sus alumnos con el aprendizaje autónomo.

Evaluación del alumnado

En cuanto a la preferencia por la evaluación tradicional por objetivos o la nueva evaluación por competencias, el 62,1% se decanta por ambos tipos. El 5,9% prefiere aplicar sólo la evaluación por competencias que ha surgido del EEES. De hecho al 52% no le resulta fácil evaluar a nivel práctico las competencias que verdaderamente dominan los alumnos. En la Figura 10 se puede observar el tipo de evaluación que prefiere el profesorado, en función del momento en el que se realiza, tanto de la teoría como de las prácticas. La mayor parte del profesorado que se decantó por la opción “otro” realiza ambos tipos de evaluación.

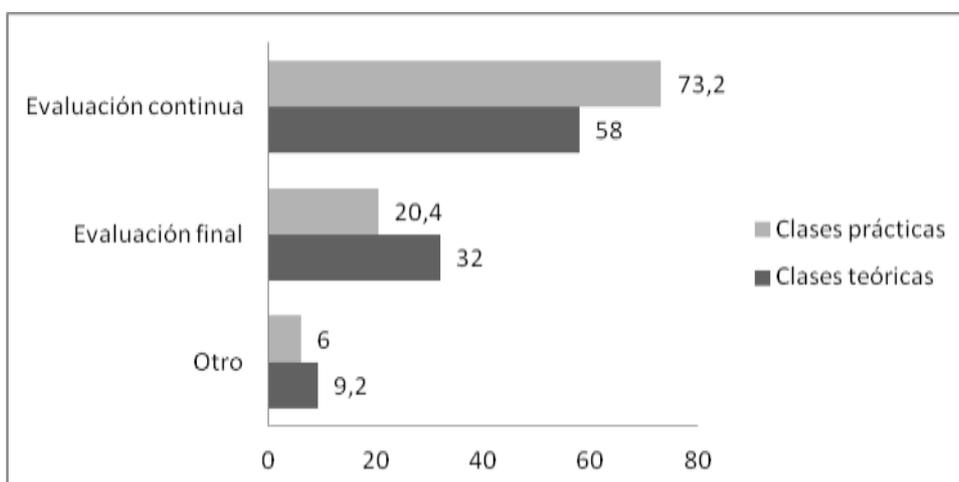


Figura 10. Porcentaje del profesorado de Ciencias en función del momento en el que prefiere realizar la evaluación al alumnado.

Respecto a los resultados académicos de los estudiantes, el 39% piensa que son prácticamente iguales antes y después de la implantación del EEES. No obstante, el 33% piensa que eran mejores con el antiguo sistema. El 17,7% cree que los resultados de los alumnos son más positivos con el nuevo modelo.

Formación del profesorado

El 60,5% de los profesores piensan que su formación le capacita para enseñar según las recomendaciones que surgen del EEES. Sin embargo, el 32,8% cree que necesita una mayor formación. No obstante, el 71,5% declara que su universidad oferta cursos de reciclaje o perfeccionamiento que ayudan a mejorar como docente. El 89,6% apuesta por el *lifelong learning*, uno de los ejes prioritarios del EEES. En la Figura 11 puede observarse la disposición del profesorado para realizar una estancia temporal en otro país europeo.

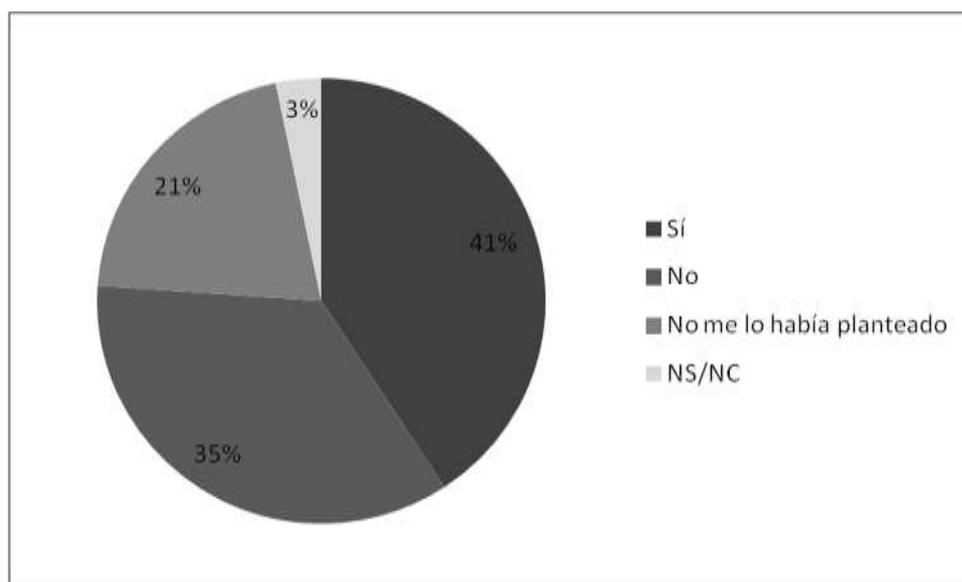


Figura 11. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función de su intención de realizar una estancia temporal en países del EEES.

Coordinación, organización del alumnado y recursos

Respecto a la existencia de coordinación entre los miembros de un mismo departamento, el 52,9% manifiesta que existe mucha, el 42,8% sostiene que hay poca y el 5,3% declara que no existe ninguna coordinación. Por otra parte, una de las medidas que surgen del EEES es la reducción de la ratio de alumnos/as en el aula, pero el 65,3% del profesorado mantiene que esto no se ha aplicado en su centro, frente al 28,4% que

responde afirmativamente. El 51,1% declara que en la clase tiene menos de 65 alumnos frente al 46,6% que tiene más. En la Figura 12 se puede observar la información sobre los recursos que percibe el profesorado en su centro.

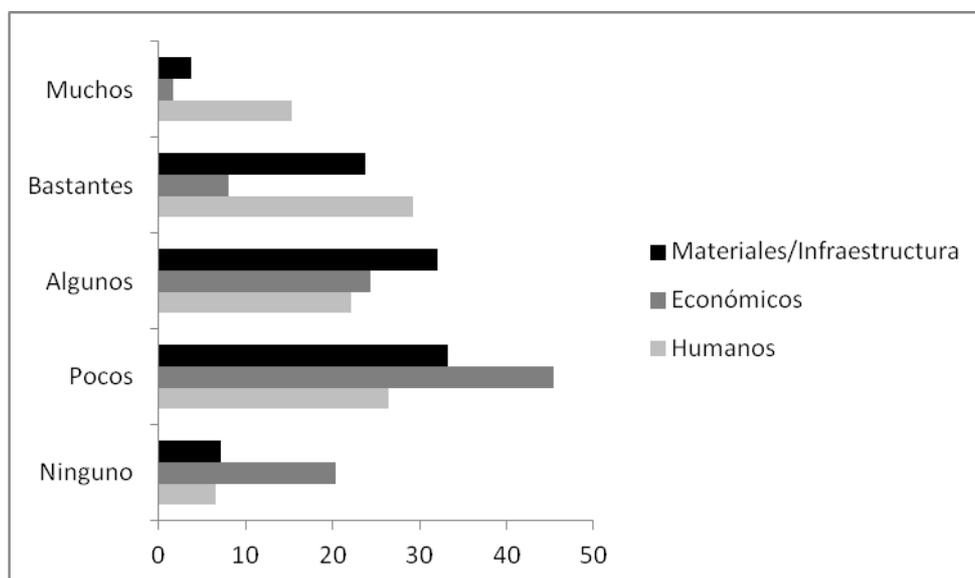


Figura 12. Porcentaje del profesorado universitario de Ciencias en función de los recursos humanos, económicos y materiales/infraestructura que percibe en su centro.

Comentarios adicionales del profesorado

El profesorado comentó los aspectos negativos de la implantación del EEES que en España dificultan su convergencia con el resto de países y se puede ver en los siguientes subapartados. Asimismo, en la Tabla 2 aparecen sugerencias por parte del colectivo para mejorar este proceso.

Aspectos generales

- El profesorado está sometido a un exceso de burocracia (demasiada petición de datos y plazos muy cortos), en detrimento de la docencia y la investigación.
- Baja calidad técnica y conceptual de las memorias de verificación de los grados, lo que ha dificultado la elaboración de las guías docentes.
- Existencia de grados con el mismo nombre que tienen una estructura y competencias muy diferentes.
- Falta de materias optativas como en otros países del EEES.
- La adaptación de los grados debería haberse realizado antes que la de los másteres.

- Los grados no son equiparables en contenidos y tiempos entre las universidades españolas, lo que dificulta la movilidad.
- Excesiva oferta de titulaciones de grado (realizada en ocasiones en función de los intereses departamentales) y falta de posgrados.

Docencia e investigación

- Parte del profesorado imparte asignaturas que no domina porque investiga en otro campo, lo que baja la calidad de la docencia.
- Bajo nivel investigador de los profesores.

Metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

- El cambio de metodologías de enseñanza se ha limitado a utilizar las nuevas herramientas ofrecidas por las TICs.
- El trabajo en grupo no da resultados positivos en el alumnado.
- En los grados de Ciencias el aprendizaje autónomo del alumno es inviable por la gran cantidad de tiempo que necesita para entender los conceptos relativos a cada asignatura.
- La metodología asociada al EEES no puede utilizarse con alumnos de Ciencias, ya que los conocimientos básicos son difíciles de asimilar. Las clases expositivas son necesarias.
- Los contenidos no tienen repercusión en la formación científico-tecnológica (se forma a técnicos de nivel no universitario, no se profundiza en las materias que se abordan).
- Sólo es posible ser guía/mediador en el doctorado.
- Hay demasiados tipos de actividades académicas dirigidas que, junto con las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases teóricas y tutorías, dispersan mucho la atención del estudiante.
- Las salidas de campo se han ido reduciendo sistemáticamente y devaluando, ya que no se consideran tan importantes como la teoría o las prácticas, cuando en realidad son más complejas y requieren mucha dedicación y preparación.
- Demasiada atomización de materias, lo que perjudica el aprendizaje de los estudiantes.
- Los alumnos deben aprender el contenido de la asignatura en poco tiempo, por lo que no llegan a entender, integrar e interrelacionar los temas.

Evaluación

- Los métodos de evaluación del profesorado son ineficientes.
- El exceso de alumnos en clase dificulta la evaluación continua.
- El nuevo sistema mejora las calificaciones de los alumnos, pero hay dudas de que salgan más preparados. Disminuye la proporción de estudiantes que suspenden, pero disminuye el rendimiento de los mejores.
- La evaluación continua requiere un esfuerzo de corrección de trabajos y exámenes mayor, lleva mucho tiempo y no se reconoce lo suficiente.
- Dificultad para evaluar las competencias que se definieron en la memoria de los títulos en el alumnado.

Formación del profesorado y alumnado

- Los cursos de formación del profesorado son impartidos por compañeros sin la suficiente preparación.
- Escasa formación del alumnado de Educación Secundaria y el sistema de selectividad permite el acceso a la Educación Superior de estudiantes poco preparados, ya que acceden a la universidad con falta de conocimientos sobre conceptos básicos.
- El alumnado no está preparado para trabajar de forma autónoma.
- Los alumnos que acceden a titulaciones de Ciencias no han cursado las asignaturas apropiadas previamente.
- Falta de motivación y disposición de los alumnos para realizar el esfuerzo que requiere el estudio.

Organización y recursos

- Faltan recursos de personal y económicos, especialmente para llevar a cabo prácticas de calidad y mejorar las competencias profesionales de los estudiantes de Ciencias.
- Falta de financiación adicional para la movilidad del profesorado, con estancias en el extranjero de calidad y de duración considerable.
- Falta de profesorado y de espacios habilitados (laboratorios, seminarios, aulas...) para grupos reducidos de alumnos.

Tabla 2. *Sugerencias del profesorado de Ciencias para la mejora de la adaptación al EEES.*

Sugerencias de mejora
1. Realizar pruebas de selectividad más restrictivas y concretar mejor las materias exigibles para acceder a una titulación determinada.
2. Homogeneizar el grado y el posgrado con la mayoría de los países del EEES: grados de tres años y posgrados de dos.
3. Fomentar una mayor interrelación con otras universidades, tanto españolas como extranjeras.
4. Elaborar planes de estudio apropiados a las necesidades de la disciplina y los alumnos.
5. Implantar planes de estudios con un alto porcentaje de materias en común entre las universidades españolas para facilitar las convalidaciones y la movilidad.
6. Ajustar la oferta de titulaciones a la demanda laboral en grados con prácticas de laboratorio y en función de las infraestructuras disponibles, para garantizar una docencia práctica de calidad.
7. Las asignaturas básicas (matemáticas, física, química...) en ámbitos científico-técnicos deberían ser anuales.
8. Revalorizar la dedicación docente para aumentar su calidad.
9. Apoyar la docencia mediante la figura del “ <i>Teaching Assistant</i> ”, potenciando la docencia, seguimiento de las prácticas, tratamiento individualizado, corrección de material, etc. en los estudiantes de doctorado.
10. Implantar más docencia en inglés e incluso impartir materias obligatorias en dicho idioma en los grados científico-técnicos.
11. Fomentar el uso de la docencia <i>online</i> para las clases teóricas.
12. Adaptar los recursos, metodologías y criterios a las particularidades de cada área y no elaborar una metodología universal para todas.
13. Facilitar y mejorar la formación continua científica del profesorado con cursos impartidos por especialistas de cada área de conocimiento, así como posibilitar que tengan acceso gratuito a cursos de uso de las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza.
14. Incentivar la coordinación departamental e interdepartamental.
15. Invertir en infraestructura y contratación de profesores para tener las aulas adecuadas y disminuir el número de alumnos por grupo.
16. Mayor inversión y accesibilidad para la utilización de las TICs.
17. Mejorar la infraestructura y los laboratorios disponibles para la docencia experimental y evaluación periódica por expertos de otras universidades basada en el “ <i>know-how</i> ”.
18. Renovar periódicamente los equipos de laboratorio y materiales y/o sustituirlos por otros más modernos y con mejores prestaciones.

Discusión

De forma general, tras el estudio realizado a los profesores de la rama de Ciencias sobre su satisfacción hacia el EEES, se puede concretar que la opinión dominante hacia este proceso es que no se está desarrollando correctamente, atendiendo a aspectos estructurales, organizativos y metodológicos de las enseñanzas. Lo mismo se obtuvo del profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas en el estudio de Ariza, Quevedo-Blasco y Buéla-Casal (2014). Aunque en el estudio de Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro y Bermúdez (2013) del área de Ciencias de la Salud los profesores declararon que podría ser mejorable la adaptación al EEES. Es por ello que casi el 50% está a favor de volver al sistema anterior, en contraposición a lo que piensa el 48,2% de los profesores de Sociales y Jurídicas del estudio de Ariza et al. (2014) que prefieren el nuevo sistema. De ahí que la mayor parte piense que mejorará poco la calidad de la

educación superior, a pesar de que en otras ramas crean que mejorará de forma moderada (Ariza et al., 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

Como ha podido observarse, existe una satisfacción moderada hacia todos los cambios aplicados (estructura, ECTS, etc.), ya que la nueva configuración de las enseñanzas universitarias ha traído consigo la aparición de nuevas funciones docentes, que implican bastante esfuerzo como organizar y desarrollar las clases prácticas, seminarios, evaluar al alumnado, así como una mayor orientación y supervisión del trabajo del alumnado como consecuencia de la aparición de las competencias, la actuación como guía/mediador y la enseñanza centrada en el estudiante. Incluso, a poco más de la mitad del profesorado le resulta difícil evaluar las competencias, contrariamente a los profesores de Sociales y Jurídicas, y titulaciones relacionadas con la Salud a los que les resulta fácil (Ariza et al., 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). Estos datos se confirman con los del estudio de Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero (2011) donde se señalaron dificultades y necesidades de formación entre el profesorado relacionadas con las competencias profesionales a enseñar y en el uso de técnicas de evaluación de las mismas. A esto se le suma que la gran carga que supone al profesorado realizar las nuevas funciones impide que pueda dedicar a la investigación el tiempo que le gustaría.

La mayor parte de ellos prefieren una duración de los estudios de grado de cuatro años y un posgrado de dos años (120 ECTS). Esta estructura 4+2 como modelo dominante se encuentra en países como Armenia, Azerbayán, Lituania, Georgia, Rusia y Turquía. Aún así, la estructura 3+2 es una de las medidas que se proponen en los comentarios adicionales. En relación a los estudios de posgrado, los resultados son muy interesantes, ya que aproximadamente el 74% cree que no mejorará la calidad del doctorado con el nuevo sistema. Esto puede ser debido a la falta de financiación, ya que según Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal (2012) el 76% de los coordinadores de los programas de posgrado que recibieron la antigua Mención de Calidad detectaron que es necesario un aumento de las ayudas estatales. No obstante, el 33,2% piensa que es más adecuado para los doctorandos la nueva estructura, con un periodo de Máster de investigación y otro de Doctorado. El 28,7% se decanta por el Doctorado tradicional y el 18,7% considera adecuadas ambas maneras de cursarlo. Por lo que existe una igualdad entre los nuevos y antiguos programas de posgrado.

En cuanto al formato de la tesis, más de la mitad prefiere la tesis tradicional, a diferencia del 47,6% de los profesores de Ciencias de la Salud que prefieren la

recopilación de artículos (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). En un estudio de Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2013) en el que se analizan las variables más destacadas relacionadas con la realización del Doctorado, cuando se planteó qué formato de tesis es el más adecuado, el 61,3% opinó a favor del formato clásico y el 38,6% en formato de artículos. Aunque actualmente existe preferencia por el formato clásico, ha disminuido el porcentaje de este formato y ha aumentado ligeramente la tesis por artículos. Esto puede ser debido a que las publicaciones científicas son muy valoradas en el proceso de evaluación de profesores universitarios, sobre todo si son artículos publicados en revistas con factor de impacto (Fernández-Ríos y Rodríguez-Díaz, 2014). Según ellos, a pesar de la viabilidad de realizar la tesis en tres años en función del área, casi el 75% piensa que no mejorará la calidad de éstas. Este dato resulta llamativo, pues el tiempo medio de realización de la tesis en ciencias es de cinco años aproximadamente (Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Guglielmi, Quevedo-Blasco y Ramiro, 2011; Dirección General de Política Universitaria, 2009). A pesar de que no están totalmente satisfechos con la forma en la que se han aplicado los cambios derivados del EEES en España, si bien es cierto que la actitud hacia el EEI si es positiva.

Resulta llamativo que las dificultades encontradas por el profesorado, no se deben a una falta de información institucional durante el proceso de adaptación al EEES, ya que aproximadamente el 55% ha afirmado haber recibido mucha o bastante información. Aunque es destacable mencionar que aproximadamente el 32% del profesorado cree que necesita una mejor formación, a pesar de que el 71,5% informa que en su universidad se ofertan cursos de reciclaje o perfeccionamiento que ayudan a mejorar la actividad docente. En este sentido, según datos de la *Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency* [EACEA] (2013) en otros países como Austria, Bélgica, Irlanda y Reino Unido es obligatoria la asistencia del profesorado a cursos de formación que ofrecen pautas para efectuar el aprendizaje centrado en el estudiante a determinados grupos en función del país (directivos, decanos, directores de escuelas de doctorado, coordinadores, funcionarios, profesores con poca experiencia o incluso becarios doctores). Por tanto, una medida similar a la que han tomado estos países podría subsanar los problemas del profesorado con poca formación sobre el EEES y por tanto, mejorar la calidad de su docencia. Otra medida para mejorar la formación científica de los docentes es la movilidad. Sin embargo, aunque existen profesores dispuestos a realizar estancias temporales en el extranjero y España pretende

fomentarlas, la EACEA (2013) mantiene que, en general, los países no concretan del todo este objetivo. Asimismo, destaca que una de las causas puede ser la falta de financiación y las condiciones de trabajo.

A pesar de que la mayor parte esté a favor de actuar como mediadores y no sólo transmisores de conocimiento, si bien es cierto que piensan que no mejorará la calidad de la enseñanza con esta metodología, en contraposición de lo que piensan los profesores de Ciencias de la Salud y los de Sociales y Jurídicas (Ariza et al., 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). Un aspecto que afecta directamente a la labor docente, es la dedicación a la preparación de las clases. En este sentido, tal y como se puede constatar en los resultados, el 51,2% del profesorado necesita más tiempo para prepararlas que antes de la implantación. Este esfuerzo no solo afecta a la docencia (tanto teórica como práctica), sino que es generalizado a todos los ámbitos (supervisión del alumnado, tutoría, evaluación, coordinación docente, etc.). Uno de los motivos, puede ser porque la reducción de la ratio de alumnos en el aula no se está aplicando, ya que más de 65% del profesorado mantiene esta afirmación. A esto se le suma, la baja preparación y motivación del alumnado por aprender de forma autónoma y la limitación encontrada por el profesorado en cuanto a la escasa formación recibida en Educación Secundaria y el acceso a la universidad de alumnos poco preparados. En relación a esto, entre las medidas que plantea el profesorado está restringir más el acceso a los estudios universitarios, pero esto está en contra de la finalidad que se pretende con el EEES de aumentar el número de estudiantes y fomentar la diversidad, lo que según la EACEA (2013), se relaciona con una ampliación de los criterios de admisión, independiente del rendimiento académico. En este sentido, Lorenzo, Argos, Hernández y Vera (2014) realizan propuestas para mejorar el acceso y transición de los estudiantes a la universidad.

El hecho de que perciban en sus centros pocos recursos materiales/infraestructura y económicos impide que se cumplan las expectativas del EEES. Según Vázquez, Alducín, Marín y Cabero (2012) es necesaria una reestructuración de espacios, aulas, seminarios, ratio profesor-alumno, número de materiales disponibles para los alumnos en las bibliotecas, entre otros, para poder impartir una enseñanza personalizada y fomentar el aprendizaje autónomo. No obstante, un dato positivo es que en esta área los profesores perciben bastantes recursos humanos y además existe mucha coordinación entre ellos, al contrario que en Salud y Sociales/Jurídicas (Ariza et al., 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

Los datos cuantitativos obtenidos junto con las limitaciones que el profesorado ha detectado en su práctica diaria puede hacer que existan dudas sobre la forma de aplicación del Plan Bolonia en España y si realmente está suponiendo una mejora de la competitividad de las universidades españolas, especialmente, en aquellas titulaciones del área de Ciencias. Quizás, la aplicación de algunas de las sugerencias de mejora que proponen pueda facilitar la integración en el EEES y la convergencia con el resto de países europeos.

Agradecimientos

Este estudio forma parte de un proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria (EA2011-0048). Se agradece la colaboración del Dr. Wenceslao Peñate Castro y del Dr. Diego Sevilla Merino como miembros externos al proyecto. Los resultados de este estudio forman parte de la tesis doctoral de Tania Ariza.

Referencias

- Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Los estudios de doctorado en España: de la Mención de Calidad a la Mención hacia la Excelencia. *Aula Abierta*, 40, 39-52.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the U.S.A. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6 (en prensa).
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T., y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Baptista, A.V., y Huet, I. (2012). Supervisors and students' conceptions of the nature and value of the doctorate. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 211-228.
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 1-15.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., y Sierra, J.C., Ramiro, M.T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M.P., y Sierra, J.C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de Formación de Profesorado Universitario y de Formación de Personal Investigador. *Cultura y Educación*, 23, 273-283.

- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R., y Ramiro, M.T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 181-192.
- Cáceres-Lorenzo, M.T. y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195-210.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: Suggestions of Professors for their Implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217.
- Dirección General de Política Universitaria (2009). *Avances en el EEES y el EEI. El Nuevo Doctorado*. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprdoct/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf
- Education, Audiovisual & Cultural Executive Agency [EACEA] (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf
- European Commission (2013). *European Research Area – Progress Report 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Bruselas: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_progress_report2013/era_progress_report2013.pdf
- European University Association. (2010). *Salzburg II recommendations. European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx
- Fernández-Ríos, L., y Rodríguez-Díaz, J. (2014). The “impact factor style of thinking”: A new theoretical framework. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 154-160.

- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41, 23-34.
- Gallo, V., Beltrán, R., Hernanz, D., y Sayago, A. (2011). Desarrollo de procedimientos normalizados de trabajo: una forma innovadora de realizar las prácticas en asignaturas de Ciencias Experimentales. *Formación Universitaria*, 4, 13-18.
- García, L., y Ruíz, M. (2008). Las instituciones de educación superior europeas: la presión por su modernización. *Innovación Educativa*, 18, 9-22.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15, 249-270.
- Lorenzo, M.M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17, 17-38.
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16, 183-208.
- Muñiz, J., Peña-Suárez, E., de la Roca, Y., Fonseca-Pedrero, E., Cabal, A.L., y García-Cueto, E. (2014). Organizational climate in Spanish Public Health Services: Administration and Services Staff. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 102-110.
- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Purnell, P.J., y Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 147-154.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.
- Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: Propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69-78.

- Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J., y Romero, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23, 323-340.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Payo-Hernanz, R.J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 159-174.
- Sanín, J.A., y Salanova, M. (2014). Satisfacción laboral: el camino entre el crecimiento psicológico y el desempeño laboral en empresas colombianas industriales y de servicios. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.slep
- Vázquez, A.I., Alducin, J.M., Marín, V., y Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40, 25-38.

ARTÍCULO 5

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. Arts and Humanities in European
Convergence: Satisfaction of Spanish Teaching Staff (en revision)

Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: satisfacción del profesorado español de Artes y Humanidades

Raúl Quevedo-Blasco¹, Tania Ariza², y Gualberto Buela-Casal¹

¹*Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)*

Universidad de Granada

²*Programa Oficial de Doctorado en Psicología. Universidad de Granada*

Resumen. En España se han hecho reformas en la política educativa universitaria con el objetivo de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es esencial saber si esta reforma se ha ejecutado correctamente, y por ello, la finalidad del estudio fue conocer la satisfacción del profesorado universitario de Artes y Humanidades hacia la implantación del EEES. La muestra está compuesta por 1.605 docentes españoles, (seleccionados con un nivel de confianza del 97%) del campo de conocimiento de las Artes y las Humanidades. Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestreo probabilístico, tipo transversal. Las preguntas del instrumento se agruparon en ocho secciones: información personal y profesional; aspectos generales e institucionales del EEES; tareas del profesorado; metodología y enseñanza-aprendizaje; evaluación de los estudiantes; formación del profesorado; coordinación, organización y recursos del centro; y, sugerencias de mejora. El coeficiente alfa de Cronbach fue 0,82. En los resultados se observa que los profesores no están completamente satisfechos con el modo en que las instituciones educativas han adaptado las enseñanzas universitarias al EEES y han detectado necesidades que limitan la calidad de las enseñanzas de Artes y Humanidades, entre otros aspectos. Las soluciones propuestas por el profesorado pueden ayudar a mejorar esta reforma.

Palabras clave. Proceso de Bolonia, educación superior, satisfacción, profesorado, Artes y Humanidades.

Abstract. In Spain reforms to university educational policy have been made in order to adapt to the European Higher Education Area (EHEA). It is vital to know if these reforms have been implemented correctly and, therefore, the objective of this study was to find out the level of satisfaction of Arts and Humanities university teaching staff towards the implementation of the EHEA. The sample is made up of 1,605 Spanish teachers (selected with a confidence level of 97 %), in the field of Arts and Humanities. It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. Questions were divided into eight sections: personal and professional information; general and institutional aspects of the EHEA; tasks of the teaching staff; methodology and the teaching and learning process; student assessment; teacher training; coordination, organization and centre resources; and, improvement suggestions. The Cronbach alpha coefficient was .82. In the results it can be observed that teachers are not completely satisfied with the way in which educational institutions have adapted university education to the EHEA and they have identified certain needs that limit the quality of Arts and Humanities teaching, amongst other aspects. The solutions proposed by teachers could help to improve this reform.

Keywords. Bologna Process, higher education, satisfaction, teachers, arts and humanities.

Introducción

Con la Declaración de Bolonia (1999) España se adhiere al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comprometiéndose a alcanzar la adopción de un sistema de títulos comparable y el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores. Por otra parte, en el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se mostró una estrategia encaminada hacia la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI) para facilitar la movilidad de investigadores y coordinar las políticas de investigación en Europa. Así, se desarrolló una iniciativa encaminada a la modernización de las universidades españolas denominada Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010) para favorecer la consolidación del EEES y del EEI. El resto de países miembros del EEES también establecieron medidas para adaptarse al Plan Bolonia, apreciándose una evolución en su política educativa universitaria, especialmente en el doctorado (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2012).

Con el objetivo de promocionar la empleabilidad y la competitividad, en España se elaboró el Real Decreto 1044/2003 que reguló el Suplemento Europeo al Título. El sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) y el sistema de calificaciones se normalizaron con el Real Decreto 1125/2003. En España, en el sistema anterior al EEES un crédito estaba compuesto por diez horas lectivas del estudiante, mientras que el ECTS equivale a 25-30 horas de trabajo del alumno. La promulgación del Real Decreto 1393/2007, estableció la estructura de las enseñanzas y, la verificación y acreditación de los títulos. Se implantó el sistema de tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado) y los nuevos planes de estudios fueron evaluados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Según este decreto las antiguas titulaciones (la Diplomatura con una duración de tres años y la Licenciatura de cinco) se sustituyen por el Grado, en el que deben superarse 240 ECTS en cuatro años. En el nivel de Máster los estudios tendrán entre 60 y 120 ECTS (de uno a dos años). Por otra parte, el Real Decreto 99/2011 contempla que la duración del Doctorado será de tres años a tiempo completo, además de regular la creación de las Escuelas de Doctorado.

El Proceso de Bolonia ha suscitado el interés de investigadores españoles por analizar aspectos sobre la adaptación de las titulaciones de Artes y Humanidades al EEES (Mata, 2010), las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Olmedo, 2013) y la evaluación por competencias (Leví, y Ramos, 2012). Desde la implantación del EEES se fomenta el uso de una metodología de enseñanza en la que el alumno asume un papel

más activo y el profesor adquiere el rol de guía/mediador. La implantación del ECTS y la aparición del aprendizaje por competencias han impulsado esta renovación metodológica (Del Pozo, 2008). Por tanto, el alumno debe abandonar el rol pasivo adoptado en etapas previas y convertirse en protagonista en la búsqueda de su propio conocimiento.

En el estudio de Meroño y Ruíz (2006), en el que se analizó la opinión y actitud de profesores universitarios españoles hacia el Proceso de Bolonia se concluyó que aquellos docentes que poseían mayor información sobre el EEES mostraron una actitud más favorable hacia el Plan Bolonia. Asimismo, Fernández, Carballo y Galán (2010) detectaron al final del periodo de cambio actitudes negativas hacia la reforma, que se relacionan con la falta de información y la incertidumbre, aunque encontraron que los profesores de Humanidades son más optimistas que los de otras ramas de conocimiento en cuanto a la actualización de métodos de enseñanza. Por tanto, una vez finalizado el periodo de adaptación de las titulaciones al EEES y la reciente aplicación de las medidas para lograr su consolidación en las universidades españolas resulta necesario conocer la opinión de los agentes implicados en este cambio. Dada la falta de investigaciones realizadas en docentes de Artes y Humanidades, este estudio tiene como finalidad la evaluación de la satisfacción del profesorado de dicha rama de conocimiento y la actitud hacia la implantación del Proceso de Bolonia. De esta forma se puede conocer si la reforma es aceptada por ellos y, comprobar los aspectos positivos y negativos detectados a partir de su experiencia docente.

Método

Participantes

En este estudio participaron 1.605 profesores de las titulaciones pertenecientes a Artes y Humanidades de universidades públicas españolas, con una edad media de 48 años ($DT = 9$), de los cuales el 52% fueron mujeres y el 48% hombres (véase cuerpo docente al que pertenecen en la Figura 1). El promedio de años de docencia impartida es de 19 ($DT = 11$) y la mayoría (36%) no tiene ningún sexenio (complemento de productividad reconocido a los profesores universitarios funcionarios por seis años de actividad investigadora). Las universidades con una mayor participación se pueden ver en la Tabla 1.

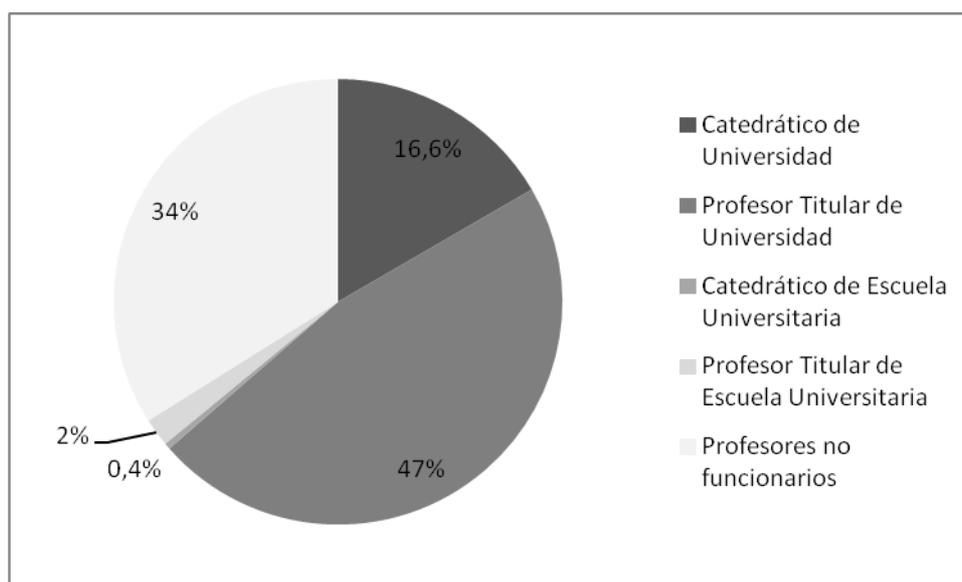


Figura 1. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según su categoría profesional.

Tabla 1

Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades con mayor participación en el estudio en función de su filiación institucional.

Institución	%
Universidad de Barcelona	8,7
Universidad Complutense de Madrid	6,4
Universidad de Salamanca	4,6
Universidad de Granada	4,4
Universidad de Sevilla	4,4
Universidad Autónoma de Barcelona	4,3
Universidad Autónoma de Madrid	4,3
Universidad de Santiago de Compostela	4,2
Universidad de Castilla La Mancha	3,5
Universidad de Alicante	3,4

Nota. En este listado sólo aparecen las instituciones con un porcentaje de participación superior al 3,2%.

*Las universidades con el mismo porcentaje de participación están ordenadas alfabéticamente.

Instrumento

- *Encuesta sobre Satisfacción del Profesorado Universitario con la Adaptación al EEES*, compuesta por preguntas mixtas, clasificadas por bloques de contenido relacionados con datos del profesorado, el proceso de implantación del EEES a

nivel general e institucional, las tareas del profesorado, metodología y proceso de enseñanza, evaluación del alumnado, formación docente, coordinación, y organización y recursos del centro. Esta encuesta dispone de un apartado final para posibles sugerencias del profesorado. El coeficiente alfa de Cronbach para la evaluación de la satisfacción del profesorado fue 0,82.

- Base de datos con el *e-mail* del profesorado seleccionado.
- Programa informático para la elaboración y envío de encuestas.

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal.

Procedimiento

En primer lugar se buscó información actualizada sobre la implantación del EEES en bases de datos nacionales e internacionales que sirvió para elaborar las preguntas de la encuesta *ad hoc*. La selección de la muestra se hizo con un nivel de confianza del 97% y un error de estimación del 3%. Se envió a la dirección electrónica del profesorado seleccionado una invitación para participar en la encuesta, con información de la misma, junto con un enlace a través del cual cada uno pudo acceder a las preguntas con una clave propia asignada y responder de forma individualizada (una sola vez). Se garantizó el anonimato de los participantes y la aplicación de la ley española de protección de datos.

Resultados

Aspectos generales e institucionales

El 46% del profesorado piensa que la adaptación de la Educación Superior española al EEES podría ser mejorable, seguido de aquellos que creen que el proceso no se ha desarrollado correctamente (44%). Además, el 49% tiene dudas de los beneficios del cambio en las universidades españolas frente al 29% que piensa que las modificaciones no serán positivas para la Educación Superior. Es destacable que casi al 40% le supuso bastante esfuerzo realizar la adaptación de la planificación de las asignaturas (véase Figura 2). Por otra parte, al 60% le resultó fácil adaptarse al EEES, seguido del 20% que no estaba preparado para el cambio de sistema. En la Figura 3 se observa que la mayor parte de los profesores tienen una satisfacción moderada hacia la nueva estructura de las titulaciones, el sistema de créditos ECTS y de calificaciones, el Suplemento Europeo al Título (SET), así como la acreditación de las enseñanzas. A pesar de esto, el 41% volvería al anterior sistema, frente al 40% que prefiere el EEES.

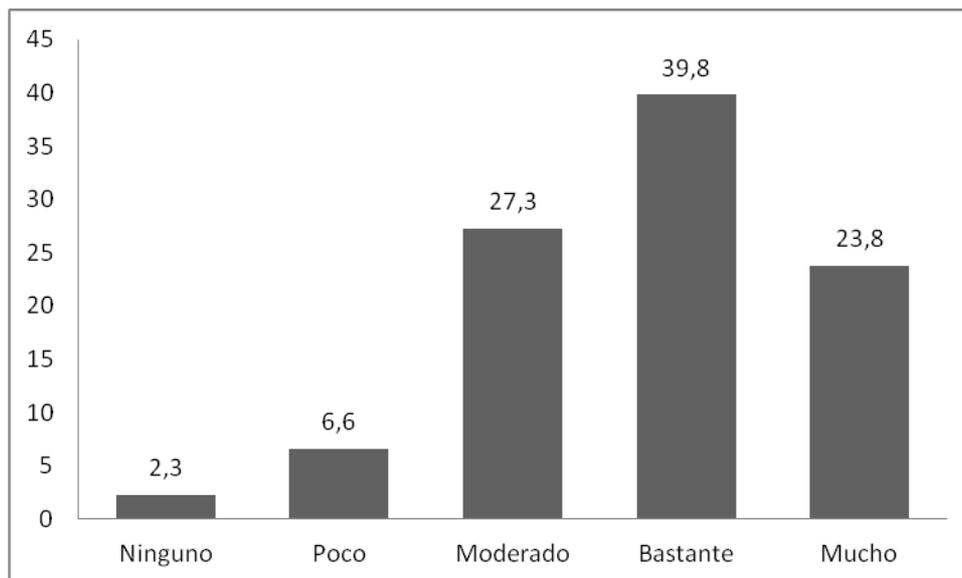


Figura 2. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades en función del nivel de esfuerzo dedicado a la adaptación de la planificación de asignaturas.

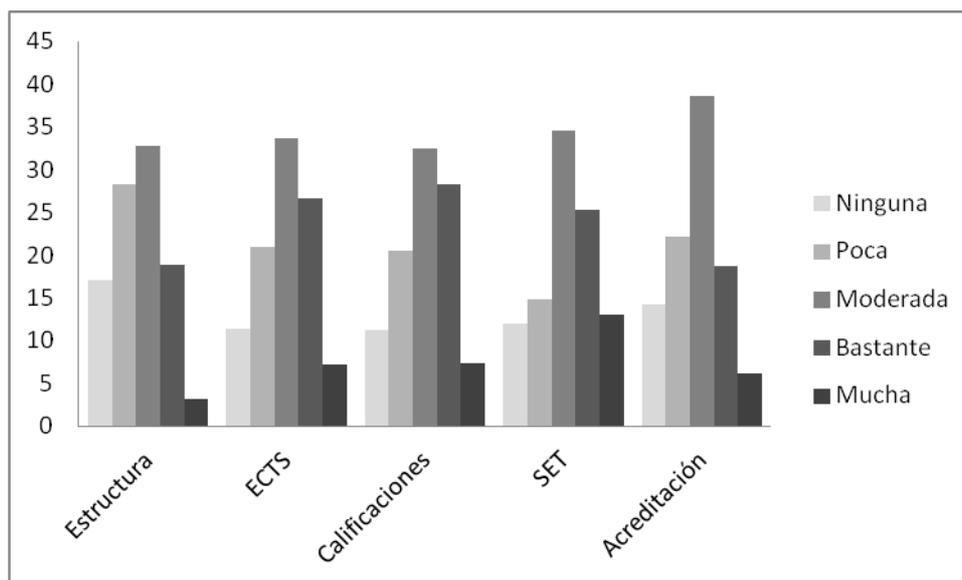


Figura 3. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según el grado de satisfacción hacia diversos aspectos del EEES.

Nota. ECTS= *European Credit Transfer System*; SET= Suplemento Europeo al Título.

Aproximadamente el 31% del profesorado piensa que la calidad de la Educación Superior se incrementará poco, seguido de aquellos que creen que lo hará moderadamente (29%) (véase Figura 4). Los porcentajes sobre la duración que creen más adecuada para los estudios de Grado se pueden ver en la Figura 5. En cuanto a los

Másteres Oficiales de investigación, casi el 52% opinan que deben ser de 120 ECTS (dos años). Por otra parte, el 47% mantiene que recibió bastante información sobre el Proceso de Bolonia, frente al 27% que considera que obtuvo poca. Las limitaciones que detectan en general y a nivel institucional, así como las posibles soluciones se observan en la Tabla 2.

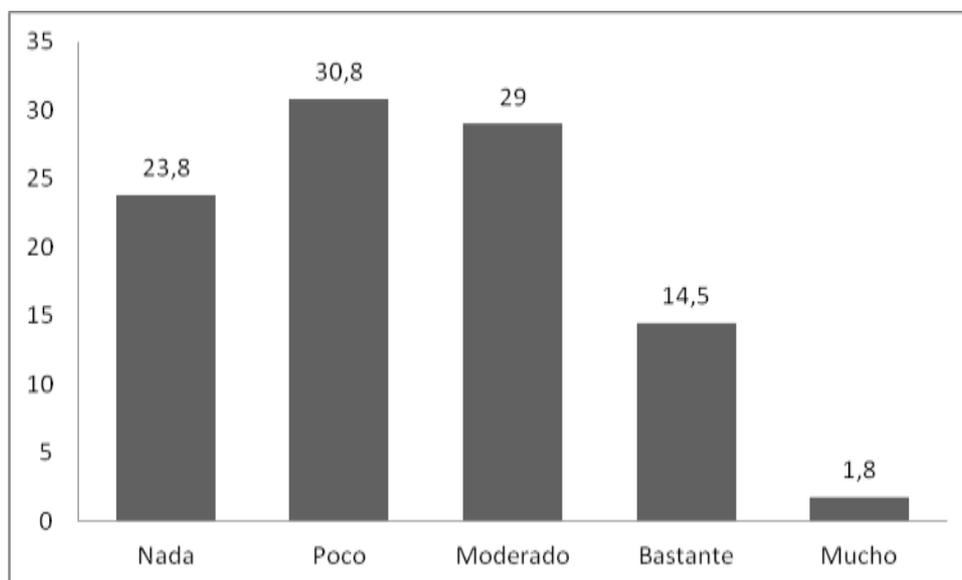


Figura 4. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según su opinión sobre el grado en que mejorará la Educación Superior con el Espacio Europeo de Educación Superior.

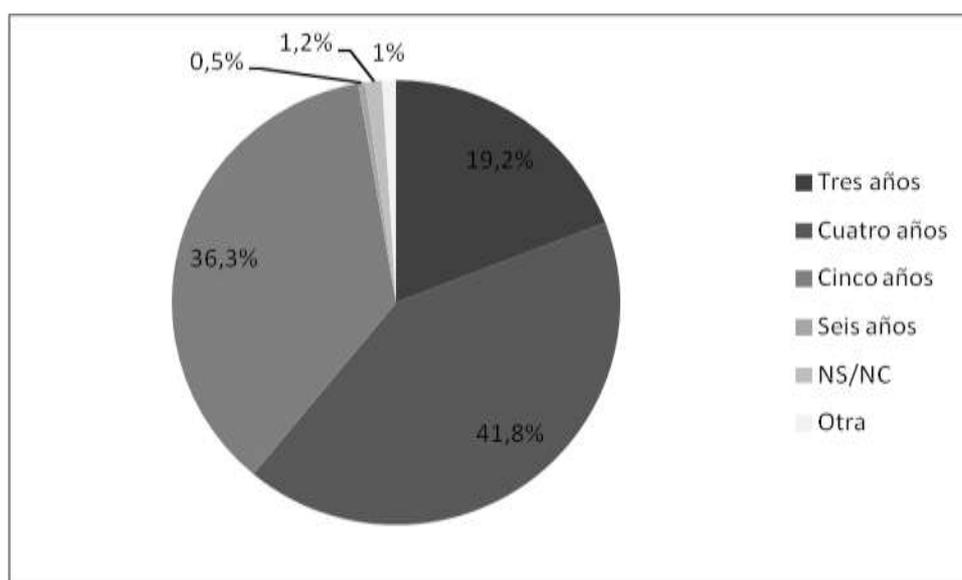


Figura 5. Porcentaje del profesorado universitario de Artes y Humanidades en función de la duración que estiman adecuada para los Grados.

Tabla 2

Limitaciones generales, institucionales y posibles soluciones que aporta el profesorado de Artes y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- Es un buen plan teórico con una mala comprensión e implementación práctica.- Los títulos no se reconocen automáticamente y lo mismo sucede con los extranjeros.- Los sistemas de seguimiento y mejora aumentan el volumen de trabajo burocrático en exceso, lo que no redundará en una mejora de la docencia, pues implica tener menos tiempo para tareas docentes y de investigación.- La estructura de 4+1 (Grado+Máster) no facilita la movilidad en todos los países.- Resulta difícil la especialización y evolución del alumno con másteres de un año.- Reformas continuas (tres decretos de doctorado en los últimos ocho años).- Desorganización en el diseño de los planes de estudios al planificar primero los másteres y más tarde los grados.- Planes docentes mal organizados: asignaturas básicas que se estudian en los últimos años; ausencia de asignaturas básicas; asignaturas obligatorias que deberían ser optativas y viceversa; asignaturas prescindibles.- En el diseño de los planes de estudios no importó lo que los futuros alumnos deben aprender para tener una formación más sólida y competitiva.- En asignaturas troncales y obligatorias la duración cuatrimestral es desfavorable, ya que cuando los alumnos están empezando a asimilar y ser capaces de hacer tareas de modo autónomo termina el curso.- Las materias se entienden como elementos parcelados sin ningún tipo de conexión entre ellas.- Los créditos ECTS para estimar la docencia del profesor son inadecuados porque solo contabilizan las horas de contacto en el aula, pero no las tutorías individualizadas, ni las horas de preparación y supervisión.- No se favorece el cambio a nivel institucional pues se hacen los horarios igual que antes y no se permite al profesor modular la carga de trabajo a lo largo del curso.- El excesivo grado de planificación de las clases merma la adaptación de los contenidos al nivel de la clase y la inclusión de las necesidades individuales.- Fue un error crear la especialidad de Música, al margen de los Conservatorios Superiores.- Falta de motivación e implicación del profesorado.
Soluciones propuestas
<ul style="list-style-type: none">- Disminuir la burocracia.- Implementar el Grado de tres años y el Máster de dos.- Redefinir con exactitud el crédito para el profesorado.- Revisar objetivos, competencias y contenidos a partir de la experiencia de estos años.- Crear materias troncales con una duración anual.- Establecer titulaciones que tengan perspectivas reales de empleo.- Estimular la orientación profesional de ciertas titulaciones, mediante un desarrollo más amplio de los sistemas de prácticas en empresas e instituciones.- Implantar un mayor número de optativas por áreas de especialidad.- Permitir una mayor flexibilidad en la programación para adecuarla a la dinámica de la clase.

Tareas del profesorado español

Para la mayor parte del profesorado de Artes y Humanidades son muy prioritarias las tareas de docencia e investigación (véase Figura 6). El profesorado señala que su planificación de la docencia se ajusta bastante al EEES (véase Figura 7). En la Tabla 3 se observa el grado de esfuerzo que le supone realizar las funciones docentes. Actualmente, el 54% necesita más tiempo para preparar la docencia, seguido del 30% que mantiene que tarda el mismo tiempo que antes del proceso.

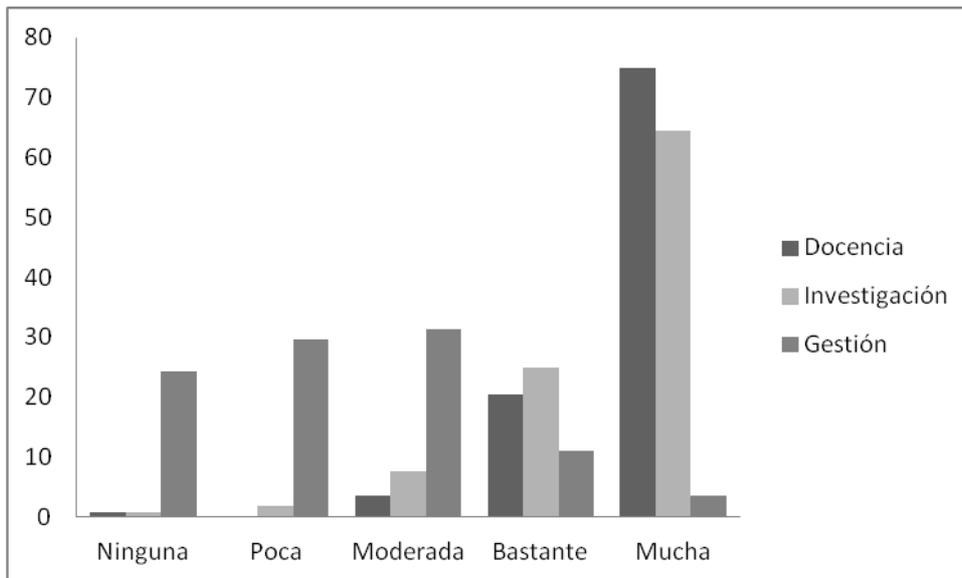


Figura 6. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades en función de la prioridad que asigna a las tareas que se le atribuyen.

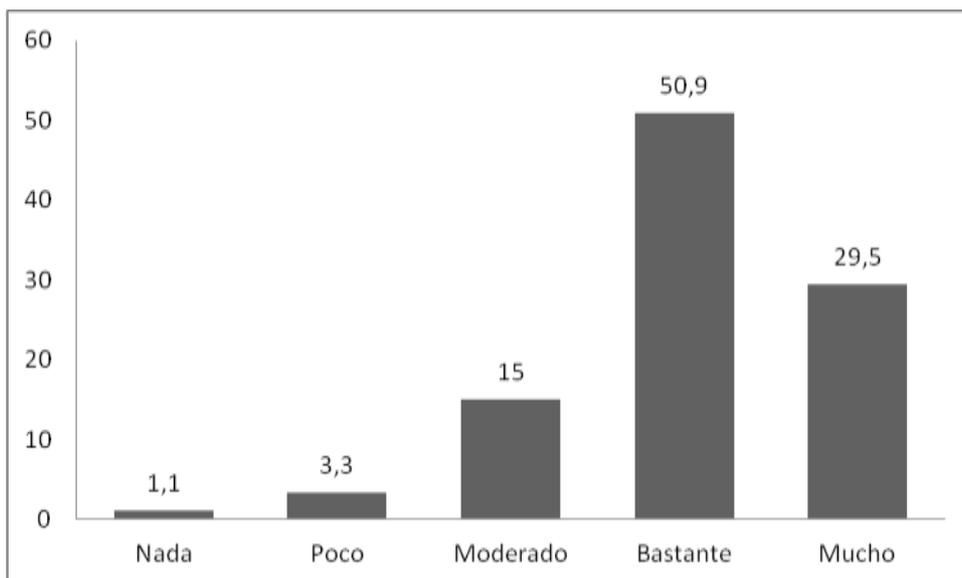


Figura 7. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades en función del grado en que su planificación docente se ajusta al Espacio Europeo de Educación Superior.

Tabla 3

Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades en función del grado de esfuerzo en la realización de tareas relacionadas con la docencia.

	Rol Prof.	Teoría	Práctica	Sem.	Sup.	Tutoría	Eval.	Coor.
Ninguno	9,6	9,3	7,2	9,2	6,9	9,1	4,9	5,9
Poco	13,2	17,2	11,2	12,0	11,4	15,3	8,1	10,9
Moderado	32,2	33,9	25,8	31,0	25,7	29,7	24,6	29,7
Bastante	28,7	26,6	31,6	29,2	28,3	25,2	29,7	28,7
Mucho	16,2	12,8	23,9	18,4	27,4	20,5	32,4	24,6

Nota. Rol Prof.= Rol del Profesor; Sem.= Seminarios; Sup.= Supervisión; Eval.= Evaluación; Coor..= Coordinación Docente.

Por otra parte, la actitud hacia el EEI es positiva en el 59% de los profesores, seguido del 24% que tiene una visión negativa. El 53% declara que desde la adhesión al EEES no le dedica más tiempo a la investigación, aunque le gustaría. El 28% le dedica el mismo tiempo que antes y al 67% preferiría dedicar menos horas a la gestión. En cuanto al modo de cursar el doctorado el 32% prefiere el nuevo Posgrado (máster y doctorado) y el 31% se decanta por el doctorado tradicional. Respecto al formato de la tesis doctoral, el 80% elige la tesis tradicional y sólo el 8% la prefiere por recopilación de artículos científicos. En relación a la viabilidad de finalizarla en un período de tres años, aproximadamente el 52% piensa que es posible dependiendo del área de investigación, seguido de aquellos que creen que no es viable (26%). Asimismo, casi el 71% piensa que con la nueva organización del doctorado no aumentará la calidad de las tesis. La opinión sobre las Escuelas de Doctorado se puede ver en la Figura 8. El profesorado también detecta limitaciones y propone posibles soluciones para mejorar la docencia y la investigación en el marco del EEES (véase Tabla 4).

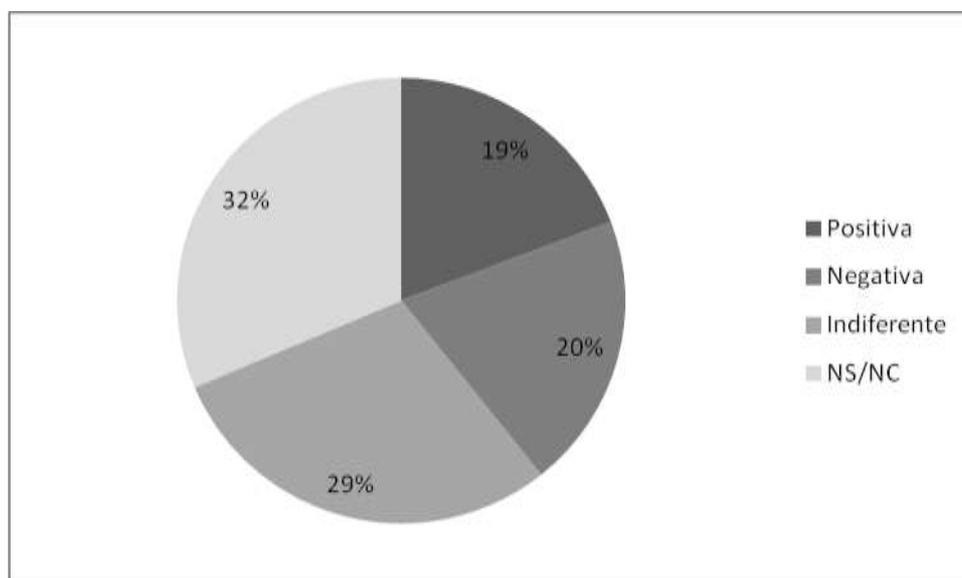


Figura 8. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades en función de su actitud hacia las Escuelas de Doctorado.

Tabla 4

Limitaciones en docencia e investigación y posibles soluciones que aporta el profesorado de Artes y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- Existe una sobrecarga y exigencia de trabajo de los profesores que impide la correcta aplicación de otras metodologías docentes, evaluación continua, tutorización, aula virtual y se hace incompatible con la investigación.- No se incentiva la calidad docente de la misma manera que la calidad de investigación.- El tiempo disponible para investigar es mucho menor.
Posibles soluciones
<ul style="list-style-type: none">- Contabilizar el trabajo no presencial del profesor como parte de su dedicación docente.- Designar un tutor para realizar seminarios en pequeño grupo (unos diez alumnos) y que el profesor responsable de la asignatura imparta las clases teóricas al grupo completo.- Los profesores deberían impartir docencia en la materia en la que tengan una mejor formación.

Metodología y enseñanza-aprendizaje

El 62% de los profesores están de acuerdo con la metodología de enseñanza-aprendizaje a través de la cual el docente actúe como guía/mediador, frente al 21% que no está a favor de usarla. Sin embargo, el 48% piensa que no garantiza el incremento de la calidad del aprendizaje. El 68% no piensa en continuar impartiendo las clases con el predominio de sesiones magistrales, seguido del 23% que seguirá este método. En las Figuras 9 y 10 se puede comprobar la motivación de los estudiantes por la búsqueda de su propio conocimiento y la frecuencia del uso de la tutoría para preguntar dudas sobre las materias.

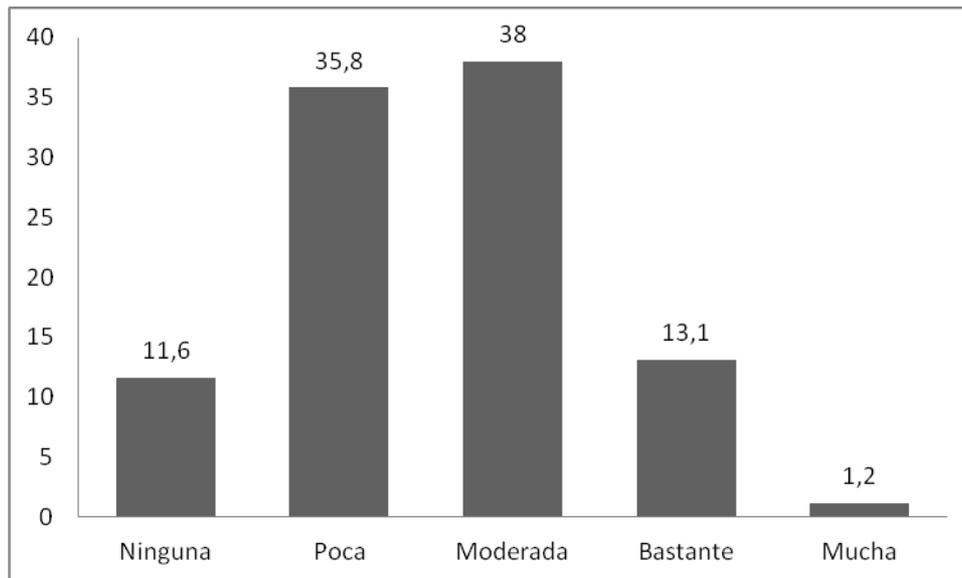


Figura 9. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según el nivel de motivación de sus alumnos hacia un rol activo en su aprendizaje.

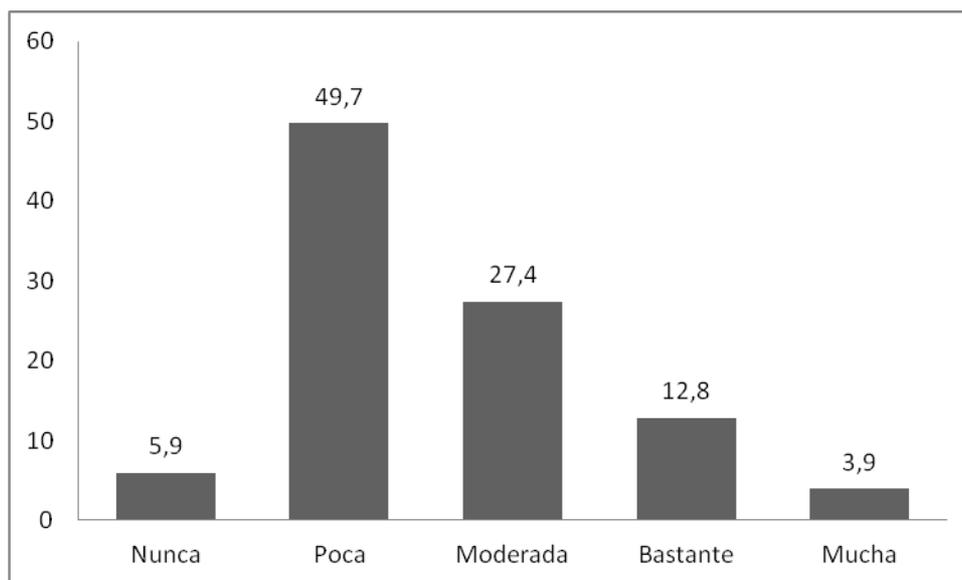


Figura 10. Frecuencia con la que el alumnado asiste a tutoría según el profesorado de Artes y Humanidades.

Por otra parte, el 41% afirma que desarrolla bastante las competencias en sus alumnos (véase Figura 11). Además, el 58% duda de que el actual sistema de doctorado garantice el desarrollo de competencias en los doctorandos, seguido del 16% que se decanta por la opción “No sabe/No contesta (NS/NC) y del 13% que cree que si. Se

puede observar en la Tabla 5 las limitaciones que detecta el profesorado en relación a este bloque.

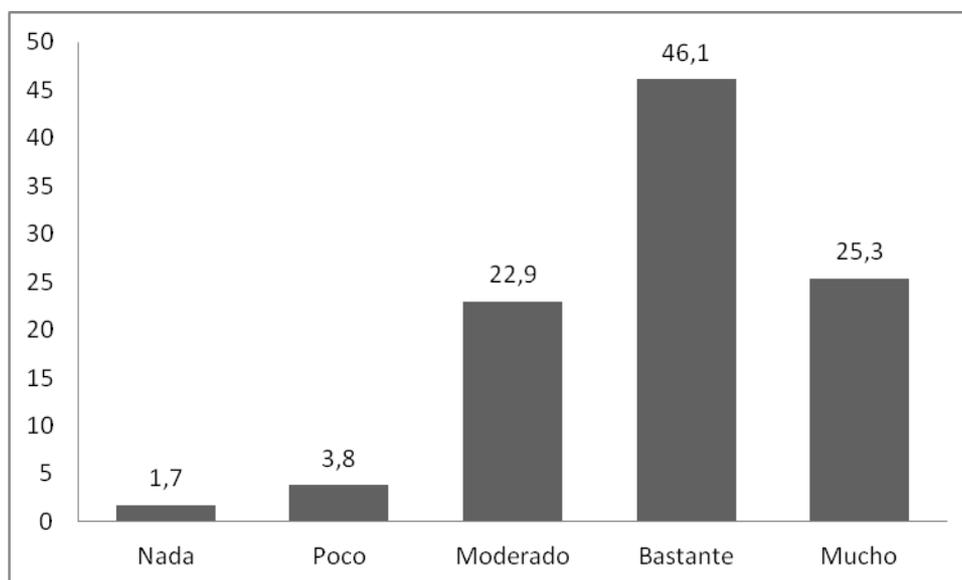


Figura 11. Nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos según percibe el profesorado de Artes y Humanidades.

Tabla 5

Limitaciones en la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibles soluciones que aporta el profesorado de Arte y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
- La obligatoriedad de desligar la teoría de la práctica ha sido perjudicial ya que hay disciplinas (por ejemplo en Traducción) en la que se trabajaba por competencias, se hacían prácticas de clase, aprendizaje activo, trabajo en grupo, evaluación continua y crítica antes del Plan Bolonia.
- Realmente no se están trabajando las competencias.
- Hay asignaturas que se imparten con programas informáticos a los que hay que dedicar bastante tiempo y es difícil que el alumno aprenda de forma autónoma.
- Se entiende el sistema de seminario como presencial y en el aula, sin dar posibilidad a realizarlo en viajes y prácticas de campo.
- Falta de esfuerzo y motivación del alumnado, desinterés por participar en clase.
Posibles soluciones
- Fomento del uso de las TICs por parte del profesorado.

Evaluación

El 68% del profesorado prefiere una evaluación por objetivos y competencias, seguido del 13% que se decanta únicamente por la evaluación por objetivos y el 9% sólo por competencias. Al 54% le resulta fácil a nivel práctico evaluarlas, en contraposición al 41% que le resulta difícil. En la Figura 12 se puede observar el

momento en el que los profesores de Artes y Humanidades realizan la evaluación. La mayor parte se decantan por evaluar a lo largo del curso, tanto en las clases teóricas como en las prácticas. El grado de satisfacción con las notas de sus alumnos una vez implantado el EEES se puede ver en la Figura 13. El 38% sostiene que eran mejores antes de la consolidación del proceso, seguido del 35% que piensa que no se han producido cambios. En la Tabla 6 se observan las necesidades detectadas en relación a los procesos de evaluación. El profesorado no realizó propuestas de mejora relacionadas con este apartado.

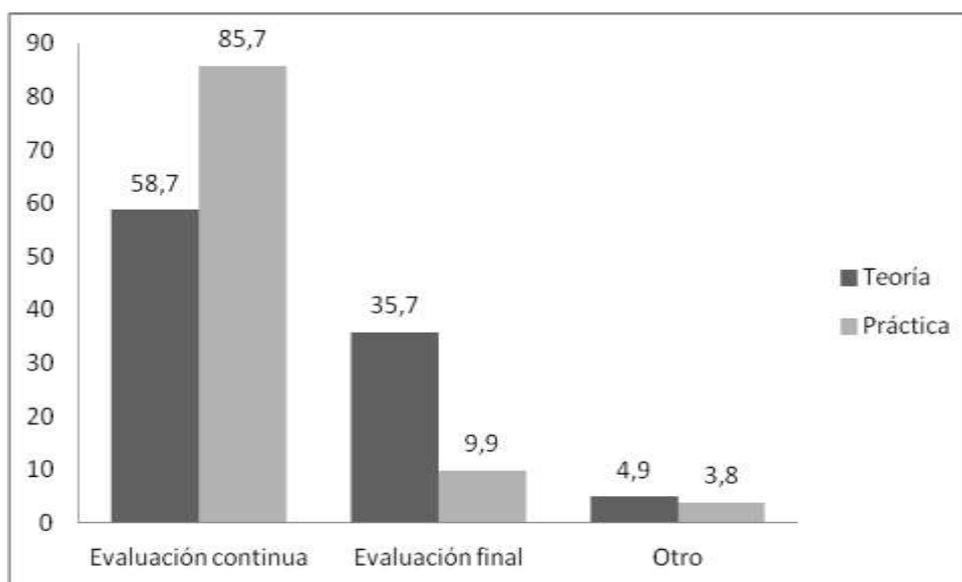


Figura 12. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según el momento en que realizan la evaluación al alumnado.

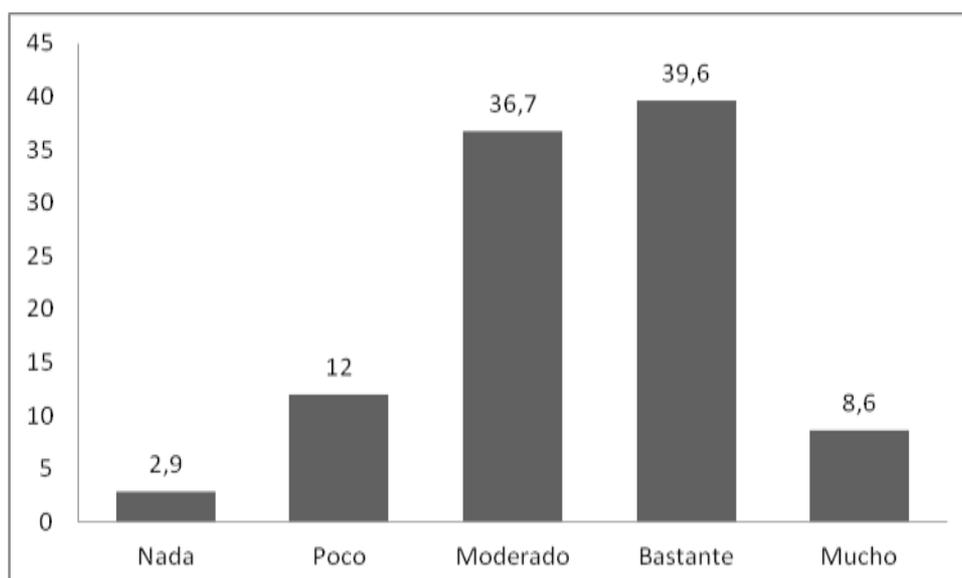


Figura 13. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según el grado de satisfacción con los resultados académicos del alumnado.

Tabla 6

Limitaciones en el proceso evaluativo que aporta el profesorado de Artes y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- La evaluación por competencias y la atención individualizada del alumno resulta muy complicada con un elevado número de estudiantes por clase.- La evaluación de competencias no se ha desarrollado correctamente, ya que en la nota final de una asignatura no aparece desglosado en qué medida se ha superado el manejo de las mismas.- La evaluación continua no garantiza los conocimientos adquiridos; facilita el aprobado pero dificulta las notas excelentes.

Formación

El 65% cree que posee la formación adecuada para dar clase en el marco del EEES. Sin embargo, el 30% no piensa que esté totalmente capacitado y que necesitaría recibir mayor formación. El 90% apuesta por el *lifelong learning* (aprendizaje permanente), uno de los principios del EEES y el 67% piensa realizar una estancia temporal en el extranjero para mejorar sus conocimientos. Las limitaciones que detecta el profesorado en la formación de profesores y alumnos, así como las propuestas de mejora que realiza se pueden ver en la Tabla 7.

Tabla 7

Limitaciones en formación que aporta el profesorado de Arte y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- La formación del profesorado no es adecuada, los cursos no son eficaces y es difícil compaginarlos con la docencia y la investigación.- Los formadores de los cursos formativos no están capacitados para resolver las carencias de la formación de los profesores ni resolver sus problemas.- Endogamia y falta de movilidad en el profesorado.- Dificultad para que el profesorado realice estancias en el extranjero (docentes y de investigación), dada la elevada carga docente y las ayudas concedidas únicamente para plazos largos.- Nivel de idiomas extranjeros muy bajo en el profesorado.- Los alumnos acceden a la universidad con un nivel bajo, lo que complica el cumplimiento de los objetivos propuestos (no están acostumbrados a leer, emitir una opinión crítica, argumentar, debatir, etc.) y el profesor se ve obligado a explicar cuestiones de cultura general (no propias de una formación específica).- Los estudiantes de Diplomatura/Licenciatura tenían una formación más sólida que los de Grado; existen carencias que impiden que estén lo suficientemente preparados para la especialización (Máster).- Los cursos de ciertos Másteres de investigación no preparan para la labor investigadora de forma adecuada y práctica.- Las estancias en el extranjero de los estudiantes de doctorado no garantizan que sea provechosas y que éstos hayan adquirido más conocimientos que los que han estado en España preparando sus tesis e investigaciones.
Posibles soluciones
<ul style="list-style-type: none">- Favorecer el intercambio internacional del profesorado.- Establecer una prueba de acceso a la Universidad, adaptada a la rama de conocimiento elegida por el alumno.- Exigir un nivel de formación general mayor y más riguroso para comenzar los estudios universitarios.

- Mayor coordinación entre las etapas formativas (Primaria, Secundaria y Universitaria), iniciando hábitos y habilidades en la primeras etapas para que verdaderamente se alcancen al finalizar los estudios universitarios.

Coordinación, organización del alumnado y recursos

El 51% expone que existe poca coordinación con el resto de profesores del departamento al que pertenece, frente al 42% que mantiene la existencia de mucha coordinación. El 69% declara que la reducción de la ratio de alumnos por aula no se está aplicando en su centro, aunque poco más de la mitad afirma que el promedio de alumnos por clase es de 65 o menos. En relación a la disponibilidad de recursos del centro, los datos se pueden ver en la Figura 14.

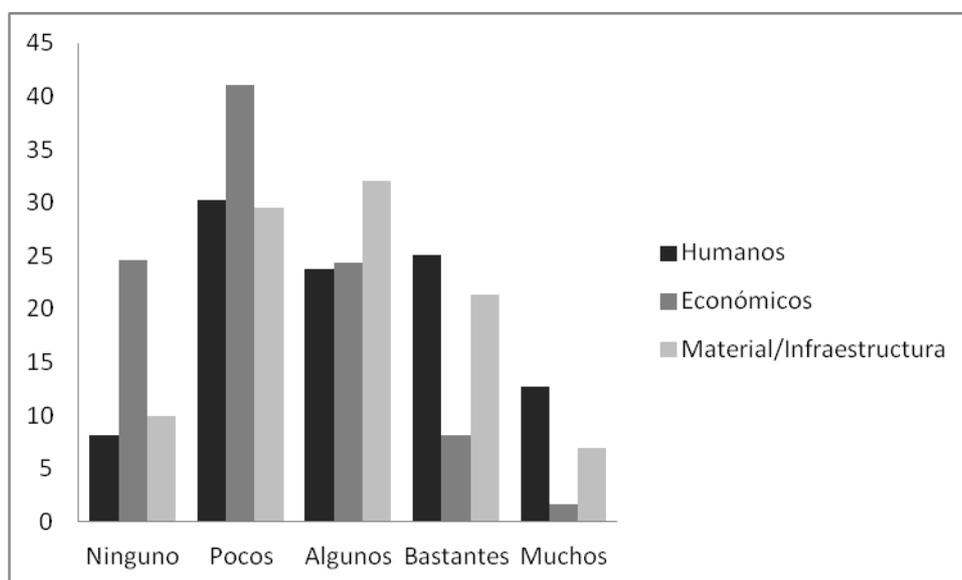


Figura 14. Porcentaje del profesorado de Artes y Humanidades según el nivel de recursos que percibe en su centro.

En la Tabla 8 se observan las limitaciones detectadas por el profesorado en relación a la coordinación entre profesores, la ratio de alumnos y, los recursos disponibles, así como posibles soluciones para superarlas.

Tabla 8

Limitaciones en coordinación, organización, recursos y posibles soluciones que aporta el profesorado de Artes y Humanidades para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior.

Limitaciones
<ul style="list-style-type: none">- Ausencia de colaboración entre el profesorado, ni coordinación entre asignaturas.- Masificación de las aulas porque faltan contrataciones a profesores y tampoco hay posibilidad de desdobles de prácticas por falta de espacio, lo que impide dar una docencia de calidad en la teoría, prácticas, seminarios, talleres, etc.- Escasa dotación económica para recursos humanos, investigación, mantenimiento de equipos, material de laboratorio, trabajos de campo o estancias en el extranjero.
Posibles soluciones
<ul style="list-style-type: none">- Reducción de la ratio del alumnado.- Mejorar las ayudas a la investigación y conceder un mayor número de becas para estudiantes de doctorado.- Incrementar la inversión para la contratación de más profesores y en su formación.- Aumento de la cuantía de las ayudas para estancias en el extranjero.- Dotación de infraestructuras adecuadas, empezando por la distribución y capacidad de las aulas.- Establecer más medios materiales y bibliotecas mejor equipadas.

Discusión

En este estudio se ha analizado la satisfacción del profesorado de Artes y Humanidades hacia el EEES. Según los resultados expuestos hay disparidad de opiniones en cuanto al desarrollo del proceso en España. La mayor parte de los profesores piensa que la aplicación del EEES podría mejorar, aunque una parte de ellos cree que no se ha implementado correctamente. En el 50% de los docentes se han generado dudas sobre los efectos positivos de los cambios, al igual que ocurre en profesores españoles de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias (Ariza, Quevedo-Blasco, y Buena-Casal, 2014, en prensa; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro, y Bermúdez, 2013). Los resultados están igualados en la proporción de profesores de Artes y Humanidades que desean volver al anterior sistema y los que no. También el porcentaje de profesores es equiparable entre aquellos que piensan que la calidad de la Educación Superior mejorará poco y los que creen que se producirá una mejora moderada. A pesar de que los profesores de Artes y Humanidades recibieron información que les ayudó para adaptar la asignatura que imparten al EEES, éstos manifiestan que les ha supuesto bastante esfuerzo la planificación de la materia. Se puede comprobar que, en general, las instituciones educativas informaron sobre el proceso.

Los profesores de Artes y Humanidades muestran una satisfacción moderada hacia el nuevo crédito europeo, el Suplemento Europeo al Título, el sistema de

calificaciones y la acreditación de titulaciones. El nivel de satisfacción hacia la nueva estructura de las enseñanzas universitarias también es moderado. La mayor parte del profesorado considera que la duración más adecuada para el Grado es de cuatro años, tal y como se ha realizado en España, a diferencia de otros países del EEES. Aunque existe una parte del profesorado que piensa que la duración idónea es de cinco años, como parte de las antiguas titulaciones españolas (Licenciatura). En cuanto a los másteres que dan acceso al doctorado, la mayoría se decanta por una duración de dos años. Respecto al modo de cursar el doctorado hay disparidad de opiniones, ya que una parte prefiere el nuevo posgrado y otra parte se inclina por el doctorado tradicional establecido antes de la reforma. Los resultados son claros en relación al formato de tesis doctoral, pues el 82% elige la tesis tradicional, frente a la tesis formada por una recopilación de artículos científicos publicados, quizás se deba a la dificultad para publicar en revistas de la Web of Science o Scopus de éste área según manifiestan. De hecho, en el estudio de Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez, Buela-Casal (2013) se reveló que los profesores de Artes y Humanidades no están de acuerdo con que los doctorandos deban tener publicaciones para poder defender la tesis.

Otra de las modificaciones del EEES ha sido limitar la duración de realización de la tesis a tres años, pero los profesores de Artes y Humanidades piensan que sólo es posible finalizarla en ese periodo en función del área en el que se investigue, ya que la investigación en determinadas áreas requiere más tiempo que en otras. En el caso de las Humanidades, la media que tardan los estudiantes en finalizar la tesis es superior a seis años (Dirección General de Política Universitaria, 2010), Asimismo, la mayor parte piensa que la calidad de las tesis no mejorará con la nueva formación de doctorado. El hecho de que la mayoría no opine sobre las Escuelas de Doctorado y casi la misma proporción de profesores muestra indiferencia ante estas instituciones puede deberse a la escasa información sobre su implementación. Respecto al EEI, en general existe una opinión positiva hacia su creación.

La metodología promovida desde la introducción del EEES en la que el profesor actúa como guía-mediador y no solamente como transmisor de contenidos, supone al profesorado de Artes y Humanidades un esfuerzo moderado. Aunque la mayoría cree que el uso de esta metodología no incrementará la calidad del aprendizaje del alumnado. Asimismo el nivel de motivación de los alumnos por la búsqueda de su propio conocimiento es moderado-bajo y asisten a tutoría con baja frecuencia. Este es un

aspecto negativo, pues la motivación es indispensable para que asuman un rol activo en clase (García, Guerra, González, y Álvarez, 2010).

Resulta positivo que la mayor parte de los profesores desarrolla bastante las competencias en sus alumnos, aunque dudan de su adquisición por parte de los doctorandos con el nuevo sistema. Sin embargo, la evaluación al alumnado es la tarea que más esfuerzo les supone realizar. Cabe destacar que la evaluación sólo por competencias es aceptada por un pequeño grupo de profesores, quizás sea porque a más del 40% le resulta difícil evaluarlas. En este sentido Cano e Ion (2012) destacaron los aspectos negativos de este tipo de evaluación, como el aumento de la carga de trabajo, reducción de autonomía docente y depende de la actitud hacia el cambio, del número de alumnos y de la coordinación con otros profesores. También, Rodríguez, Álvarez, Gil, y Romero (2011) manifestaron la necesidad de formación en el profesorado sobre técnicas para evaluarlas.

La mayor parte del profesorado se decanta por la evaluación continua, tanto en clases teóricas como prácticas. Aunque se detecta que aumenta el número de aprobados, el aprendizaje de los contenidos no queda garantizado. Mingorance (2008) subraya que la evaluación continua requiere una ratio de alumnos reducida, pero el profesorado revela que existe un elevado número de alumnos. En general el profesorado de Artes y Humanidades está bastante satisfecho con los resultados académicos de sus alumnos. No obstante, piensa que eran mejores antes de la consolidación del EEES (38%), aunque el 35% cree que son prácticamente iguales los resultados de los estudiantes de las antiguas titulaciones y las nuevas.

Según Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual (2012) parece haber una relación entre el desarrollo de competencias y el aumento de la burocracia. Tal y como matizan los profesores de Artes y Humanidades el exceso de burocracia, el aumento de la carga docente y los continuos cambios legislativos son algunas de las limitaciones de la política universitaria en España. Esto dificulta el trabajo de los profesores, que se encuentran presionados por realizar tareas de gestión poco reconocidas y aumentar su producción científica (Galán, González y Román, 2012). Además, según declara el profesorado, desde la introducción del EEES necesita más horas para preparar las clases, lo que resta tiempo para realizar investigaciones y, por ello afirman que les gustaría poder invertir más tiempo a tareas de investigación. Asimismo, un alto porcentaje de profesores preferiría dedicar menos tiempo a tareas de gestión. Esto puede ser debido a que le conceden una prioridad moderada a esta tarea. Es por ello que

los gestores de sociedades europeas de gestión y calidad universitaria mantienen la necesidad de profesionalizar la gestión universitaria, a pesar de que los gestores españoles no ven esto como algo prioritario (Mira et al., 2012).

El 65% de los profesores de Arte y Humanidades piensa que poseen la formación adecuada para impartir docencia en el marco del EEES. La actualización de los conocimientos mediante el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) es apoyada por casi la totalidad de los profesores, así como la movilidad para mejorar como profesional por el 67% de ellos, lo que resulta muy positivo. Por último, la falta de coordinación y recursos detectada por el profesorado de Artes y Humanidades también es explicada por Martín y Bobb (2011) en titulaciones de esta rama. A partir de los resultados expuestos puede concluirse que los profesores españoles de Artes y Humanidades no están completamente satisfechos con el modo en que se ha ejecutado la implantación del EEES en las enseñanzas universitarias de España. Existen ciertas limitaciones que deben superarse para posibilitar la adecuada consolidación de los principios del Proceso de Bolonia. Las soluciones que propone el colectivo quizás puedan ayudar a mejorar esta reforma que solamente tendrá éxito con la implicación de los gestores de la política educativa, de las instituciones y de todos los miembros de la comunidad educativa.

Agradecimientos

Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria (EA2011-0048). Se agradece la colaboración del Dr. Wenceslao Peñate Castro y del Dr. Diego Sevilla Merino por sus comentarios sobre este artículo. Los resultados de esta investigación forman parte de la tesis doctoral de Tania Ariza.

Referencias

- Ariza, T., Bermúdez, M.P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (en prensa). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T., y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Cáceres-Lorenzo, M.T., y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195-210.
- Cano, E., e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *ESE-Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Del Pozo, M.M. (2008). El Proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Dirección General de Política Universitaria (2010, octubre). *Avances en el EEES y el EEI. El Nuevo Doctorado*. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprdoct/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MO RENO NuevoDoctorado_EHU.pdf

- Fernández, M.J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Galán, A., González, M.A., y Román, M. (2012). La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, 133-148.
- García, R., Guerra, S., González, N., y Álvarez, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13, 163-184.
- Leví, G., y Ramos, E. (2012). Mapas de conceptos de los subcomponentes de las competencias en los nuevos grados universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 30, 23-43.
- Martín, P., y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715.
- Mata, J. (2010). Nueva perspectiva en los estudios de la Historia del Arte en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Revista de Humanidades*, 17, 75-94.
- Meroño, A.L., y Ruíz, C. (2006). Estrategias de adaptación al espacio europeo de educación superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 281-298.
- Mingorance, A.C. (2008). Análisis comparado entre los resultados de una evaluación continua y otra puntual. El caso de la asignatura de macroeconomía. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 95-120.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2011-estrategia-2015-espanol.pdf?documentId=0901e72b80910099>
- Mira, J.J., Galán, M., Van Kemenade, E., Marzo, J.C., Blaya, I., y Pérez, M.V. (2012). Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 357, 445-465. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-357-068
- Olmedo, E.M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 429-445.

- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. (BOE 10 de febrero 2011, n. 35). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE 11 de septiembre 2003, n. 218). Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/SET/5._RD_1044_2003_DS.pdf
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 18 de septiembre 2003, n. 224). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/RD_Creditos_Sistema_calificaciones.pdf
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de octubre 2007, n. 260). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/RD_201393-2007.pdf
- Rodríguez, J., Álvarez, V., Gil, J., y Romero, S. (2011). Teachers' needs for teaching in the European Higher Education Area (EHEA): The case of the University of Seville. *Cultura y Educación*, 23, 323-340.

ARTÍCULO 6

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., y Buela-Casal, G. Influence of the implementation of the European Higher Education Area on Engineering and Architecture university teachers (en revisión)

Influencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el profesorado universitario de Ingeniería y Arquitectura

Raúl Quevedo-Blasco¹, Tania Ariza², y Gualberto Buela-Casal¹

¹*Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CIMCYC)*

Universidad de Granada

²*Programa Oficial de Doctorado en Psicología. Universidad de Granada*

Resumen. La adhesión al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implicó en España una reorganización de los planes de estudio y el impulso de un nuevo paradigma educativo. Esta adaptación genera grandes controversias, por ello, el objetivo del estudio fue conocer la satisfacción del profesorado hacia este proceso. Los participantes fueron 1.842 profesores de Ingeniería y Arquitectura de universidades públicas españolas. La selección de la muestra se realizó con un nivel de confianza del 97%. Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística y transversal. Se les aplicó una encuesta elaborada *ad hoc* y formada por preguntas sobre el grado de satisfacción hacia la estructura de las titulaciones, crédito europeo, acreditación de las enseñanzas y su actitud hacia la enseñanza, evaluación por competencias, cambios en el doctorado y, la organización y recursos del centro, entre otros. Al 55% le ha resultado fácil adaptarse al EEES. Sin embargo, el 46% piensa que la aplicación de las medidas no se está desarrollando de forma correcta. Asimismo, el 48% tiene dudas de que la reforma sea positiva para la universidad. Las limitaciones de la implantación detectadas y las posibles soluciones que se revelan sirven de guía para el establecimiento de políticas educativas eficaces que ayuden a mejorar la calidad de la docencia y la investigación.

Palabras clave. Educación Superior, convergencia europea, satisfacción, profesorado, Ingeniería y Arquitectura.

Abstract. When Spain joined the European Higher Education Area (EHEA) it implied the reorganization of curricula and led to a new education model. Due to the controversies arising from this adaptation the objective of the study is to find out the satisfaction of teachers towards this process. Participants were made up of 1,842 Engineering and Architecture teachers from Spanish public universities. The sample was selected with a 97 % confidence level. It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. A survey was used which was formulated ad hoc and made up of questions regarding the level of satisfaction towards degree structure, European credit, teaching accreditation and their attitude towards teaching, competence-based assessment, changes in doctoral studies and the organization and resources of their center, amongst others. In total, 55 % have found it easy to adapt to the EHEA. However, 46 % thought that measures were not being implemented correctly and 48 % doubted that the reform is positive for the university. The implementation limitations detected and the possible solutions can be used as a guide to establish effective education policies which can help to improve teaching and research quality.

Keywords. Higher Education, satisfaction, teachers, Engineering and Architecture.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se creó con la finalidad de que los países adheridos contribuyan a una economía basada en el conocimiento y mejoren su competitividad. Esta implantación ha producido en España una reorganización de las enseñanzas universitarias, el impulso de un nuevo paradigma educativo, en el que el alumno asume un papel más activo. Las titulaciones pasan a tener una duración de cuatro años, en los que los estudiantes deben superar 240 ECTS (*European Credit Transfer System*), salvo excepciones, como ocurre en Arquitectura. Según el Real Decreto 1393/2007, en los estudios que habilitan para actividades profesionales los planes deben adaptarse a la normativa europea y asegurar las competencias necesarias para ejercer la profesión. Por ello, en Arquitectura deben superarse 300 ECTS para obtener el título de Graduado y realizar un Máster que habilita para ser arquitecto.

Con la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI) se pretende además promover la cooperación en I+D con los estados miembros para mejorar la colaboración entre investigadores, académicos, ingenieros y personal técnico (Hoekman, Frenken, y Tijssen, 2010). De Filippo, García-Zorita, Lascrain-Sánchez, Marugán, and Sanz-Casado (2014) detectaron un aumento de la productividad en investigación y una tendencia de las universidades españolas a la internacionalización de la investigación. De hecho, según Purnell y Quevedo-Blasco (2013) se ha incrementado la publicación de artículos de investigadores españoles en revistas internacionales. En concreto, se esfuerzan por publicar en revistas con índice de impacto para poder tener una carrera profesional y reconocimiento académico (Fernández-Ríos and Rodríguez-Díaz, 2014). Pero, aunque existen parámetros para medir la calidad de la investigación, aún no existe un sistema automatizado fiable que la garantice (Olivas-Ávila and Musi-Lechuga, 2014). Un ejemplo es el índice h, que según Hirsch and Buela-Casal (2014) complementa a otros indicadores más subjetivos. Por ello, debe garantizarse la calidad de la formación doctoral, así como la movilidad de estudiantes y profesores, lo que ha motivado la publicación de numerosos estudios sobre estos aspectos (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013; Kotsy y Agiomirgianakis, 2013). Los rankings internacionales pueden ser una herramienta útil para investigadores en la elección de centros de destino (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013).

Según Sáiz-Manzanares y Payo-Hernanz (2012) el aprendizaje memorístico, no constructivo y no significativo ha destacado en la mayoría de las titulaciones. Con la aparición del aprendizaje por competencias, el alumno no sólo tiene que aprender conocimientos sino que también debe adquirir habilidades, actitudes y valores. De ahí que se hayan implementado experiencias de innovación docente dirigidas, entre otros, a alumnos de titulaciones de Ingeniería y Arquitectura, a través de las cuales los estudiantes adquirirían protagonismo en su propio aprendizaje en la realización de trabajos de campo (Olmo et al., 2010) o a través del *e-learning* (*Electronic Learning*), es decir, la enseñanza a distancia a través de medios electrónicos (Redondo, Sánchez, Fonseca, y Peredo, 2013), el *b-learning* (*Blended Learning*) una metodología que combina la enseñanza presencial tradicional y la educación a distancia a través de medios virtuales de comunicación (González, Rodríguez, Olmos, Borham, y García, 2013) y el *m-learning* (*Mobile Learning*), en la que los estudiantes aprenden el contenido de la asignatura a distancia a través del teléfono móvil (Martín-Dorta, Saorin y Contero, 2011).

Casquero, Portillo, Ovelar, Benito, y Romo (2010) consideran que la enseñanza en entornos virtuales los estudiantes pueden controlar su proceso de aprendizaje. Existen otros estudios sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) por parte del profesorado (Guerra, González, y García, 2010), el análisis de competencias (Pérez, Espinach, Serrano, Lidón, y Rebollar, 2011), metodologías de aprendizaje (Salán, Martínez-Martínez, Portet, y Torra, 2012; Santamaría, 2011) y técnicas de evaluación de las mismas en las que se analiza el costo de la aplicación para el profesor (Nistal, 2013).

Para la adaptación de las titulaciones al EEES no sólo ha sido necesaria la movilización por parte de los gestores de las universidades, este proceso también ha implicado el esfuerzo y la motivación del profesorado (García-Berro, Dapia, Amblàs, Bugada, y Roca, 2009). Uno de los problemas del proceso es que el profesorado no tiene referencia de ningún modelo anterior para desarrollar su rol en el marco del EEES (Iglesias, Moreno, y Jiménez, 2010). Esto ha suscitado grandes controversias, por ello, el objetivo del estudio es conocer la satisfacción del profesorado hacia este proceso. Aunque existe un estudio sobre la satisfacción de estudiantes de Ingeniería (Cantonnet, Berbegal, y Aldasoro, 2013) hacia el EEES, si bien es cierto que es necesario conocer la visión del profesorado sobre el proceso para poder detectar las fortalezas y debilidades de la adaptación de las titulaciones de la rama de Ingeniería y Arquitectura.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 1.842 profesores de universidades públicas españolas que imparten docencia en titulaciones de la rama de Ingeniería y Arquitectura. De todos ellos, el 74% fueron hombres y el 26% mujeres, siendo el 60% profesores funcionarios, en su mayoría, Titulares de Universidad (39%). La edad media de los encuestados fue de 45 años ($DT = 9$), impartieron docencia un promedio de 17 años ($DT = 9$) y la mayor parte no obtuvo ningún tramo de investigación (40%). Las cinco universidades con mayor participación del profesorado fueron la Politécnica de Cataluña (14%), Politécnica de Madrid (11%), Universidad de Sevilla (5%), Universidad de Castilla-La Mancha (5%) y Universidad de Valladolid (4%).

Instrumento

- *Encuesta sobre Satisfacción del Profesorado Universitario con la Adaptación al EEES*, formada por preguntas clasificadas en siete bloques y un apartado final para comentarios y/o sugerencias. Estos bloques contenían preguntas sobre datos personales y laborales del profesorado, aspectos relacionados con las modificaciones que introduce el EEES, tareas, formación y coordinación del profesorado, metodología en docencia, así como organización y recursos del centro.
- Base de datos en la que se registró la dirección electrónica del profesorado.
- Aplicación electrónica que se usó para la elaboración y el envío de la encuesta.

Diseño y procedimiento

Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas y de tipo transversal. Se seleccionó la muestra con un nivel de confianza del 97% y un error de estimación del 3%. Para medir la satisfacción del profesorado de Ingeniería y Arquitectura ante la implantación del EEES se elaboró una encuesta *ad hoc* que fue evaluada a través del método del juicio de expertos, con experiencia en docencia y en el proceso de adaptación de las titulaciones al EEES. Se analizó el coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de la encuesta y fue de 0,80. Se modificó la redacción de algunos ítems como recomendación de los expertos. A través de una aplicación electrónica se invitó al profesorado seleccionado a participar en la

encuesta y éste contestó de forma individualizada y anónima, ya que cada uno accedió ésta con una clave propia.

Resultados

Aspectos generales e institucionales

En general, a los profesores de Ingeniería y Arquitectura les ha resultado fácil adaptarse al EEES (55%), pero al 23% no le ha sido difícil, pues no estaba preparado para el cambio. El 46% piensa que la aplicación de las medidas no se está desarrollando de forma correcta y el 44% cree que podría mejorar. Asimismo, el 48% tiene dudas de que la reforma sea positiva para la universidad española, seguido de aquellos que piensan que no se obtendrán buenos resultados (31%). Además, el 44% prefiere volver al anterior sistema frente al 40% que no. En la Tabla 1 se pueden ver datos sobre el esfuerzo que han realizado los docentes de Ingeniería y Arquitectura en la planificación de la asignatura y la prioridad que le dan a cada una de sus funciones (docencia, investigación y gestión). Se observa también el grado de satisfacción hacia la estructura de las titulaciones, el sistema de créditos y de calificaciones, el suplemento europeo al título, la acreditación de las enseñanzas, así como el nivel de mejora de la calidad de la Educación Superior con el EEES.

Tabla 1

Porcentaje del profesorado de Ingeniería y Arquitectura en función de su satisfacción hacia aspectos relacionados con el EEES.

	Nada	Poco/a	Moderado/a	Bastante	Mucho/a
Planificación	2,1	6,7	23,7	43,8	23,4
Docencia	1	,9	6,2	25,3	66,4
Investigación	1,7	4,6	16,1	31,2	46,2
Gestión	19,8	29,4	36,5	10,2	3,8
Estructura	21,8	27,2	28,5	19,4	2,8
ECTS	12,4	20,5	32,1	28	6,7
Calificaciones	13,5	21,8	32	27,6	4,8
SET	11,2	13,8	32,4	28,8	13,6
Acreditación	17,2	21,4	33,1	22,3	5,8
Calidad	26,7	32,3	26,3	13,1	1,3

Nota. ECTS= *European Credit Transfer System*; SET= Suplemento Europeo al Título.

En cuanto a la duración de los Grados, el 39% de los profesores se decantan por cuatro años, seguido de cinco (29%) y tres años (28%). La duración que consideran idónea para un máster oficial de investigación es de dos años (52%). En relación a la información recibida a nivel institucional como ayuda para adaptar las asignaturas que el profesorado imparte al EEES, el 41% mantiene que ha recibido bastante, frente al 31% que ha recibido poca. Asimismo el 57% afirma que en su universidad se han

realizado planes de colaboración con el profesorado para la adaptación al EEES. Las limitaciones que encuentran los profesores se pueden ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Limitaciones que detecta el profesorado de Ingeniería y Arquitectura relacionadas con aspectos generales e institucionales del EEES.

Generales	
1.	El sistema de computar la dedicación del estudiante del trabajo no presencial de los ECTS no es adecuado, ya que no todos los estudiantes necesitan el mismo tiempo para adquirir conocimientos y competencias.
2.	Dificultad para conciliar la vida familiar y laboral, sobre todo en el profesorado femenino.
Institucionales	
3.	La estructura y contenido de los grados debería haberse coordinado entre las universidades españolas y realizado con criterios académicos.
4.	La elaboración de los planes de estudio de los grados se desarrolló en poco tiempo, sin considerar el diseño de los másteres con atribuciones profesionales, debido a la publicación tardía por parte del Ministerio de los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales.
5.	Demasiados trámites burocráticos.
6.	La duración de los grados/másteres/doctorado debería haberse regulado a nivel europeo y esto dificulta los intercambios y las convalidaciones.
7.	Con las asignaturas cuatrimestrales los alumnos no tienen tiempo de asimilar los conceptos, sino que trabajan mecánicamente sin conseguir interiorizar la teoría.
8.	Uso de indicadores difusos para medir la calidad docente, investigadora y la de los títulos.
9.	Resulta más difícil la convalidación de estudios realizados en otros países del EEES.
10.	La elaboración de las memorias es de gran complejidad burocrática y es un error evaluar una titulación a partir de éstas, sin una constatación sobre la veracidad de sus contenidos.
11.	Excesiva carga de gestión en la verificación y seguimiento de las titulaciones dejando muy poca autonomía a las universidades y centros.
12.	Se comenzó con la reforma de doctorado y máster en lugar de comenzar progresivamente desde la implantación del grado.
13.	Gran cantidad de asignaturas que se han creado por atomización de las anteriores

Docencia, investigación y gestión

El 50% del colectivo analizado matiza que su planificación docente se ajusta bastante al EEES, seguido de los que afirman que se ajusta de forma moderada (22%) y mucho (21%). Actualmente, los profesores necesitan más tiempo para preparar las clases (52%) que cuando lo hacían antes del EEES. El 32% afirma que tarda más o menos el mismo tiempo. En la Tabla 3 se puede comprobar el nivel de esfuerzo que les supone realizar tareas relacionadas con la docencia.

Tabla 3

Porcentaje del profesorado de Ingeniería y Arquitectura en función del nivel de esfuerzo que le supone la realización de las funciones docentes.

	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
Actuación de mediador	5,2	15,9	34,3	32,3	12,1
Clases teóricas	4,6	17,2	36,9	28,2	12,9
Clases prácticas	3,1	10,4	28,3	34,7	23,2

Seminarios	8,7	15,5	34,9	28,7	11,8
Supervisión alumnado	4,8	14,3	28,2	31,9	20,5
Tutoría	6,3	20,2	35	24,7	13,7
Evaluación alumnado	3	8,1	23,6	31,9	33,2
Coordinación docente	3,9	10,6	30,7	31,6	23

El 58% del profesorado tiene una actitud positiva hacia el EEI, frente al 32% que tiene una visión negativa. El 46% preferiría poder dedicarle más tiempo a la investigación, atendiendo a los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para evaluar la producción científica. El 26% dedica el mismo tiempo a esta tarea que antes de la implantación del EEES. Respecto al modo de cursar el doctorado, el 32% prefiere la nueva estructura (dividida en un periodo de formación a través de un Máster de investigación y otro periodo de realización de la tesis doctoral), frente al 27% que se decanta por los tradicionales Programas de Doctorado, que establecían un periodo de docencia y otro de investigación, siendo necesaria la obtención de la Suficiencia Investigadora o el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) para realizar la tesis. El 19% no dispone de la suficiente información para poder opinar sobre la estructura que consideran apropiada.

En relación al formato de tesis que creen más adecuado, el 56% prefiere el tradicional, frente al 31% que prefiere la recopilación de artículos científicos publicados. El 49% de los profesores piensa que es viable realizar la tesis en tres años dependiendo del área y el 25% cree que si es posible en todas las áreas. Aunque el 67% afirma que no mejorará la calidad de éstas con los nuevos estudios de doctorado (formados por un Máster y la Tesis Doctoral). Asimismo, al 33% le resulta indiferente la creación de Escuelas de Doctorado. Por otra parte, al 57% le gustaría poder dedicarle menos tiempo a la gestión. Las limitaciones que encuentra el profesorado en este bloque (sobre docencia e investigación) se pueden ver en la Tabla 4.

Tabla 4

Limitaciones que detecta el profesorado de Ingeniería y Arquitectura en la docencia y la investigación en el marco del EEES.

Docencia	
1.	Excesiva y poco valorada carga docente (lo que dificulta la innovación en docencia y tener un nivel en investigación y transferencia tecnológica competitivo).
2.	No hay un nivel de exigencia tan alto en el control de la actividad docente como en el de la investigadora que se traduce en una falta de implicación del profesorado en impartir una docencia de calidad.
Investigación	
3.	Falta de tiempo para la investigación.
4.	El conocimiento generado por profesores en sus investigaciones no llega, salvo excepciones, a

Metodología y enseñanza-aprendizaje

El 56% del profesorado está a favor de la actuación como guía/mediador con sus alumnos, frente al 25% que no. De hecho, el 55% está a favor de potenciar el papel activo del alumnado. En las clases el 37% de los profesores de Ingeniería y Arquitectura afirman que seguirán utilizando las sesiones magistrales. El 50% piensa que con esta metodología no tiene por qué producirse un incremento de la calidad del aprendizaje, aunque el 36% cree que si mejorará. En la Tabla 5, se puede observar que aproximadamente el 45% del profesorado desarrolla bastante las competencias en sus alumnos, aunque la motivación de los estudiantes por adoptar un papel activo en clase es poca (42%) y además, asisten con poca frecuencia a tutoría (60%).

Tabla 5

Porcentaje del profesorado de Ingeniería y Arquitectura en función del nivel de desarrollo de competencias, motivación y uso de tutoría del alumnado.

	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
Competencias	1,7	7,9	28,1	44,6	17,4
Motivación	21,2	41,8	29,9	6,4	,4
Tutoría	7,7	60,2	22,1	8,2	1,6

En relación a la formación doctoral, el 53% de los profesores duda que el actual sistema de doctorado garantice la adquisición de competencias por parte de los doctorandos, frente al 20% que piensa que si. Por otra parte, el 80% usa las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de forma habitual en sus clases. Las necesidades que detectan por parte de los docentes en relación a la metodología y la enseñanza-aprendizaje se observan en la Tabla 6.

Tabla 6

Limitaciones que detecta el profesorado de Ingeniería y Arquitectura en la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES.

Metodología
1. Se hace difícil la participación activa del alumno en clase cuando en sus anteriores años previos de escolarización sólo ha sido receptor de contenidos.
2. El convertir al alumno en elemento activo se está desarrollando de manera equivocada, pues se está confundiendo con sobrecargarle con tareas.
Proceso de enseñanza-aprendizaje
3. El trabajo autónomo del alumno no funciona en asignaturas de Ingeniería de formación básica.

Evaluación

Al 52% de los profesores de Ingeniería y Arquitectura le resulta fácil evaluar las competencias que adquiere el alumnado y al 44% le es difícil. El 63% realiza una evaluación continua en la teoría y el 85% en las prácticas, el resto de docentes la hacen al finalizar la materia. El 36% muestra una satisfacción moderada hacia los resultados académicos de los estudiantes, seguido del 32% que se siente bastante satisfecho. Un 20% se manifiestan poco satisfechos con estos resultados. Si se comparan estos resultados con los de los alumnos del anterior sistema (con titulaciones de tres años para obtener la Diplomatura o de cinco para conseguir la Licenciatura), el 36% del profesorado considera que son prácticamente iguales, aunque el 34% piensa que antes se obtenían mejores notas.

Formación

El 54% del profesorado de Ingeniería y Arquitectura posee la formación adecuada para impartir clase en el marco del EEES, aunque el 39% reconoce que podría mejorar. Aunque, el 70% afirma que su universidad le proporciona los medios necesarios para mejorarla. El 95% defiende el *lifelong learning* (aprendizaje permanente) y el 45% de los docentes quieren aprovechar las ventajas de la movilidad realizando alguna estancia en el extranjero, frente al 35% que no. En la Tabla 7 aparecen los problemas que se encuentran en la formación de profesores y alumnos.

Tabla 7

Limitaciones que detecta el profesorado de Ingeniería y Arquitectura en formación.

Formación del profesorado	
1.	Cursos de formación de profesores poco útiles y algunos incompatibles en horarios con las clases.
2.	Con la forma en la que se ha organizado el calendario académico resulta complicado encadenar meses consecutivos para poder hacer estancias en el extranjero.
3.	Bajo dominio de otros idiomas.
4.	Poca formación docente para aplicar los nuevos métodos de evaluación.
5.	Con el grado ha bajado la calidad de la formación impartida y ésta no es recuperada por los alumnos en el máster.
Formación del alumnado	
6.	El nuevo sistema de doctorado excluye a los alumnos que trabajan en empresas y que tienen cosas interesantes que aportar.
7.	No se ha facilitado la movilidad de estudiantes (diferentes planes de estudio para la misma titulación e incremento de titulaciones nominales).
8.	Los alumnos/as cada vez tienen menor motivación y menos conocimientos básicos que se puede atribuir a problemas y carencias existentes en las enseñanzas medias.
9.	Nivel de conocimientos bajo en otros idiomas.

Coordinación, organización del alumnado y recursos

Los datos están muy compensados en la coordinación. El 50% del profesorado informa que mantiene mucha coordinación con el resto de su departamento, frente al 46% que mantiene poca. El 65% declara que en su centro no se ha aplicado una reducción de la ratio de alumnos en el aula. El 28% informa que si se está aplicando. En relación a los recursos humanos que el profesorado observa en su centro, el 28% afirma que hay bastantes, seguido de aquellos que piensan que hay algunos o pocos (26%). En cuanto a los recursos económicos, la mayor parte de los profesores perciben pocos (aproximadamente el 44%).

En cuanto a materiales e infraestructura, aproximadamente el 30% declara que hay algunos o pocos (ver Tabla 8). También se pueden observar las limitaciones que manifiesta el profesorado en relación a estos aspectos (Tabla 9) y las soluciones que propone en relación a todos los bloques de la encuesta (Tabla 10).

Tabla 8

Porcentaje del profesorado universitario de Ingeniería y Arquitectura en función de los recursos humanos, económicos y materiales/infraestructura que percibe en su centro.

	Ninguno	Pocos	Algunos	Bastantes	Muchos
Humanos	8	26	26	28	11,9
Económicos	22,1	44,3	24,1	7,8	1,6
Materiales/Infraestructura	10,3	30,1	30,2	24,5	4,7

Tabla 9

Limitaciones que detecta el profesorado de Ingeniería y Arquitectura en relación a la organización y los recursos del centro en la implantación del EEES.

Organización
1. Ratio alumno-profesor elevada que dificulta la realización de seminarios, así como la evaluación continua y por competencias.
Recursos
2. Falta de recursos humanos, materiales y económicos para la aplicación del EEES, las prácticas de laboratorio y para la investigación.
3. La creación de los grados se ha realizado sin ninguna directriz por parte del Ministerio encaminada a la optimización de recursos, tanto económicos como de profesorado e infraestructuras.
4. Los equipos de laboratorio son antiguos y están en mal estado porque nadie se responsabiliza del mantenimiento.

Tabla 10

Soluciones que propone el profesorado de Ingeniería y Arquitectura para mejorar el desarrollo del EEES.

Propuestas de mejora
1. Establecer el esquema 3+2 con una troncalidad fijada.
2. Realizar convenios de colaboración con empresas para que el alumno aprecie si los contenidos

-
- de las titulaciones se ajustan a la demandas de trabajo.
3. Mejorar el sistema de acceso a la universidad, dando más libertad a las universidades para la admisión de estudiantes.
 4. Implantar una prueba de acceso para cada titulación específica para que los alumnos que la superen sean los que tienen el nivel suficiente para realizar los estudios en el tiempo programado.
 5. Crear agencias externas que evalúen el nivel de conocimientos de los alumnos, ya que relacionar éxito con el número de aprobados es erróneo.
 6. Antes de realizar la oferta de grados es necesario conocer las posibles salidas de los graduados y la demanda que se cree necesaria a nivel nacional e internacional.
 7. En el proceso de selección del profesorado de las titulaciones técnicas debería valorarse en gran medida la experiencia profesional y las competencias que posee.
 8. Fomentar la investigación en docencia (experimentación) así como reconocer su excelencia.
 9. Controlar la labor realizada por los profesores de universidad (absentismo, escasa o nula investigación, etc.).
 10. El predominio de la clase magistral puede ser adecuado en ciertas materias de los primeros cursos y podría fomentarse el papel activo al alumno según vaya madurando.
 11. Favorecer el uso del *b-learning* (aprendizaje combinado con enseñanza presencial y virtual) y la *e-tutorización* (tutoría a distancia a través de un medio electrónico).
 12. Aumentar las becas/ayudas/contratos a los estudiantes de doctorado durante el proceso de realización que permita que se centren solamente en su investigación.
 13. En el doctorado debería valorarse más la transferencia de la investigación, no sólo las publicaciones JCR, para que los doctorandos tengan mayores oportunidades de incorporarse a las empresas, dado que las universidades no pueden acogerlos actualmente.
 14. Establecer la figura del *Teaching Assistant* (Asistente de Enseñanza), que en España podría ser asignada a estudiantes de doctorado para ayudar en la docencia a profesores Catedráticos.
 15. Mejorar la formación sobre métodos de enseñanza a los profesores universitarios.
 16. Los programas de formación de profesores sobre asuntos del EEES deberían ser obligatorios, incluso para Titulares y Catedráticos.
 17. Mayor coordinación entre departamentos de una misma titulación para dar el enfoque multidisciplinar que necesita el estudiante.
 18. Reducir el número de alumnos por grupo.
 19. Adaptación de las infraestructuras para poder acoger grupos pequeños de estudio y debate.
 20. Exigir que las universidades presenten planes estratégicos de enseñanzas y favorecer su especialización para una mejor utilización de los recursos humanos y materiales.
-

Discusión

En este estudio se evalúa la satisfacción hacia el EEES del profesorado español de Ingeniería y Arquitectura de las universidades públicas españolas. En relación a su percepción sobre el desarrollo del proceso, existen similitudes con el profesorado de las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Ciencias (Ariza, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2014, en prensa; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro, y Bermúdez, 2013). En todas las ramas existe poca diferencia entre aquellos que creen que podría mejorar el proceso y aquellos que piensan que no se está desarrollando correctamente. La mayoría de los profesores de Ingeniería y Arquitectura opina que es mejorable la adaptación al EEES y que los cambios no serán positivos para la universidad, al igual que piensan los docentes universitarios de Ciencias de la Salud (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

En general, le ha resultado fácil al profesorado de Ingeniería y Arquitectura adaptarse al cambio y aunque manifiestan la dificultad que les ha supuesto realizar la adaptación de la asignatura que imparten, la mitad de la muestra matiza que dicha docencia se ajusta bastante al EEES. En cuanto a la satisfacción con la estructura de las titulaciones, existen pocas diferencias entre aquellos que tienen una satisfacción moderada y los que están poco satisfechos. Casi el 40% se decanta por una duración del Grado de cuatro años, aunque alrededor del 30% prefieren que sea de tres o cinco años; en los Másteres de investigación se decantan por una duración de dos cursos académicos. Esta duración se encuadra con lo estipulado para los Másteres en el EEES, ya que en Europa no se reconocen másteres de menos de 90 ECTS y se aconseja que sean de 120 ECTS (Haug, 2014).

Respecto a la formación del doctorado, la mayoría de los docentes de Ingeniería y Arquitectura estiman que el nuevo Posgrado es más adecuado, pero existe indiferencia ante las Escuelas de Doctorado, a pesar de las ventajas y la calidad de la formación impartida en estos centros en otras universidades europeas (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2012), quizás sea debido al desconocimiento de las funciones que tienen. Al igual que los profesores funcionarios del estudio de Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2013) y, el profesorado de Sociales/Jurídicas y de Ciencias (Ariza et al., 2014, en prensa), en la rama de Ingeniería y Arquitectura se prefiere también la tesis doctoral con formato clásico. De hecho, la mayor parte no considera idóneo que los doctorandos tengan publicaciones antes de la defensa de la tesis (véase Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013). Además el profesorado de Ingeniería y Arquitectura ve viable realizarla en un periodo de tres años dependiendo del área en el que se investigue, a pesar de que, en el caso de las tesis de Ingeniería, la duración media es de 5,5 años (Dirección General de Política Universitaria, 2010). Sin embargo, los profesores de Ingeniería y Arquitectura no creen que la nueva organización de los estudios implique necesariamente una mejora de la calidad de las tesis y tienen dudas de que la adquisición de competencias en los doctorandos esté garantizada.

Al igual que el profesorado de Ciencias, la mayor parte del profesorado de Ingeniería y Arquitectura volvería al sistema tradicional (Ariza et al., 2014). Además, creen que mejorará poco la calidad de la Educación Superior, aunque los resultados están igualados entre aquellos que piensan que no mejorará y lo que creen que lo hará de forma moderada. La docencia es para estos profesores la tarea más prioritaria, más

que la investigación y la gestión. Sin embargo, la mayoría necesita más tiempo para preparar las clases desde la incorporación del EEES y les gustaría poder dedicar más tiempo a la investigación y menos a la gestión.

La mayor parte del colectivo está a favor de la metodología de enseñanza-aprendizaje en la que se espera que el profesor actúe como guía/mediador y el alumno sea más activo, aunque en menor medida que los profesores de Salud y Sociales/Jurídicas (Ariza et al., 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). No obstante, hay profesores que manifiestan que en sus clases predominarán las sesiones magistrales. Asimismo, el 50% piensa que esta metodología no incrementará la calidad del aprendizaje, al igual que piensan los profesores de Ciencias (Ariza et al., en prensa).

El 40% de los docentes creen que no están capacitados para impartir docencia en el EEES y que sería necesario recibir una mayor formación. En este sentido, han recibido bastante información institucional sobre el proceso, existen planes de colaboración con el profesorado y se le están proporcionando los medios necesarios para mejorarla. Sin embargo, tal y como se detecta en la pregunta abierta, quizás los cursos que se están impartiendo son poco útiles y en ocasiones resulta difícil la asistencia a ellos, por lo que cabe cuestionar la calidad de la formación impartida a los profesores universitarios.

Resulta positivo que casi la totalidad de los profesores defiende el aprendizaje permanente (*lifelong learning*), ya que éstos deben servir como modelo a seguir y proporcionar experiencias de aprendizaje que estimulen a los estudiantes para continuar aprendiendo durante toda su vida (Martínez-Mediano y Lord, 2012). La actitud hacia el EEI es positiva y según Pereyra, Luzón, y Sevilla (2006) la movilidad es básica para su consolidación. Pero, el 35% no pretende realizar una estancia en el extranjero, a pesar de que es un indicador de calidad en la evaluación de profesores universitarios. Esto puede ser debido a las limitaciones para compatibilizarlas con su trabajo (tal y como se manifiesta en la pregunta abierta), o por la falta de financiación. Aunque se produjo un aumento gradual de la movilidad de Personal Docente e Investigador español en la década 1999-2009 (Montané y Beltrán, 2011), existen diferencias de movilidad en los países del EEES, siendo mucho mayor en los países del norte y centro de Europa que en los del Mediterráneo (Kotsy y Agiomirgianakis, 2013).

El profesorado confirma que la reducción de la ratio profesor-alumno no se está aplicando, y a pesar de que el 53,4% tiene menos de 65 alumnos, parece ser que no es suficiente para impartir una docencia de calidad. A esto se le suma el bajo nivel de

conocimientos previos y la poca motivación que se tienen los estudiantes, aspecto también comprobado por Burgos, Galve, y García (2008). En este sentido, durante la década de transición al nuevo modelo, Mir (2008) señaló la falta de recursos y financiación para adaptar los espacios de la universidad y la necesidad de contratar más docentes para poder trabajar en seminarios reducidos, proporcionar formación al profesorado e impulsar la movilidad.

Florido, Pérez, y Perdiguero (2010) demostraron que la adaptación al EEES no tendrá éxito sin coordinación intra-universidad, financiación y recursos humanos. En lo que respecta a la coordinación, al menos, los profesores mantienen que existe mucha con el resto de miembros de su departamento, al igual que los profesores de Ciencias (Ariza et al., 2014), aunque existe una parte importante que no se coordina. Asimismo, el profesorado observa pocos recursos económicos, y por el contrario, la mayor parte percibe bastantes recursos humanos, aunque con pocas diferencias entre aquellos que informan que hay pocos. Los docentes tampoco piensan que haya los suficientes recursos materiales, aspecto que enfatizan en la pregunta abierta. A pesar de que España es uno de los países que menos invirtió en I+D en Educación Superior en 2010, la rama de Ingeniería y Tecnología es la que más dinero recibió, en comparación con otros campos, suponiendo el 0,1% del Producto Interior Bruto (PIB) de España. En comparación con países europeos, supone el mismo porcentaje de gasto que en Irlanda y Alemania (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Además, en los últimos años ha descendido significativamente el número de alumnos matriculados en esta rama (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Respecto a la evaluación de competencias, es positivo que la mayor parte percibe que las desarrollan bastante en los alumnos y les resulte fácil evaluarlas. Sin embargo, Marín-García y Lloret (2011) declararon que las metodologías para evaluar las competencias adquiridas deben mejorar, al menos en ingeniería industrial. De igual forma, en el estudio de Cáceres-Lorenzo y Salas-Pascual (2012) la valoración que hacen los profesores de Ingeniería y Arquitectura de las competencias genéricas no es muy positiva por el aumento de tareas burocráticas asociadas. Asimismo, existe un desajuste del nivel adquirido por los titulados y el demandado por las empresas en relación a los perfiles, así como competencias genéricas y específicas que deben tener los ingenieros (Perdigones, Valera, Moreda, y García, 2013).

Aunque los profesores de Ingeniería y Arquitectura manifiestan que no se controla la actividad docente lo suficiente, es cierto que en algunas instituciones esto si

se valora, ya que, en el estudio de García-Berro et al. (2010) se habla de la creación de un instrumento para evaluar la calidad de la docencia a partir de diferentes criterios (no sólo con la opinión del alumnado) y en consonancia con la implantación de las nuevas titulaciones de ingeniería y arquitectura. En conclusión, puede afirmarse que el profesorado de Ingeniería y Arquitectura no está totalmente satisfecho con la forma en la que se ha llevado a cabo el proceso de adaptación al EEES, aunque las limitaciones y posibles soluciones reveladas pueden servir de guía a la hora de establecer políticas educativas eficaces que ayuden a mejorar la calidad de la docencia y la investigación, así como posibilitar la consolidación del EEES y EEI.

Agradecimientos

Proyecto financiado por la Dirección General de Política Universitaria (EA2011-0048). Los autores agradecen la colaboración del Dr. Wenceslao Peñate Castro y el Dr. Diego Sevilla Merino por sus comentarios en este artículo. Los resultados de esta investigación forman parte de la tesis doctoral de Tania Ariza.

Referencias

- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the U.S.A. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6, 9-16.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (en prensa). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M.T., y Bermúdez, M.P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 197-206.
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Burgos, J.M., Galve, J., y García, J. (2008). Organización del Aprendizaje en un Primer Curso de Programación en Ingeniería Informática. *Relada*, 2, 9-16. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/28>
- Cáceres-Lorenzo, M.T., y Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195-210.
- Cantonnet, M.L., Berbegal, J., y Aldasoro, J.C. (2013). Análisis de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a través de las encuestas de satisfacción del alumnado. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 119-132.
- Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Benito, M., y Romo, J. (2010). iPLE Network: an integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environments*, 18, 293-308. doi: 10.1080/10494820.2010.500553

- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: Suggestions of Professors for their Implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217.
- Dirección General de Política Universitaria (2010, octubre). *Avances en el EEES y el EEI. El Nuevo Doctorado*. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco, España. Recuperado de http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shprdoct/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf
- Fernández-Ríos, L., and Rodríguez-Díaz, J. (2014) The “impact factor style of thinking”: A new theoretical framework. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 154-160.
- Florido, C., Jiménez, J.L., y Perdiguero, J. (2010). *Cómo (no) adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España*. Barcelona: Institut de Recerca en Economia Aplicada Regional i Publica.
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugeda, G., y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- García-Berro, E., Roca, S., Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J., y Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38, 29-40.
- González, A.B., Rodríguez, M.J., Olmos, S., Borham, M., y García, F. (2013). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain. *Computers in Human Behavior*, 29, 370-377.
- Guerra, S., González, N., y García, S. (2010). Study on the Use of ICT as Teaching Tools by University Instructors. *Comunicar*, 18, 141-147. doi: 10.3916/C35-2010-03-07
- Haug, G. (2014). *Situación y perspectivas del EEES para la convergencia de postgrado y doctorado*. Comunicación presentada en el XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), Deusto (España), 8-10 de julio.
- Hirsch, J.E., y Buela-Casal, G. (2014). The meaning of the h-index. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 161-164.

- Hoekman, J., Frenken, K., y Tijssen, R.J.W. (2010). Research collaboration at a distance: Changing spatial patterns of scientific collaboration within Europe. *Research Policy*, 39, 662-673. doi:10.1016/j.respol.2010.01.012
- Iglesias, A., Moreno, L., y Jiménez, J. (2010). Supporting Teachers to Automatically Build Accessible Pedagogical Resources: The APEINTA Project. *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform Communications in Computer and Information Science*, 73, 620-624.
- Kotsy, F., y Agiomirgianakis, G.M. (2013). Mobility of higher education students in Europe: the south–north differences. *International Journal of Education Economics and Development*, 4, 233-254.
- Marín-García, J.A., y Lloret, J. (2011). Industrial Engineering Higher Education in the European Area (EHEA). *Journal of Industrial Engineering and Management*, 4, 1-12. doi:10.3926/jiem.2011.v4n1.p1-12
- Martín-Dorta, N., Saorin, J.L., y Contero, M. (2011). Web-based Spatial Training Using Handheld Touch Screen Devices. *Educational Technology & Society*, 14, 163-177.
- Martínez-Mediano, C., y Lord, S.M. (2012). Lifelong Learning Competencies Program for Engineers. *International Journal of Engineering Education*, 28, 130-143.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Secretaría General Técnica. Gobierno de España. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-14*. España: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6, 1-16.
- Montané, A., y Beltrán, J. [Coords.] (2011). *Políticas de cohesión y equidad en la Educación Superior en España. Informe Nacional 2011*. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/23135/InformeNacionalModificado.pdf?sequence=3>

- Nistal, M.L. (2013). An Experience of Continuous Assessment in Telecommunication Technologies Engineering: New Costs for the Teacher. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 8, 90-95. doi: 10.1109/RITA.2013.2258225
- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2014). Validez y fiabilidad del Research ID y de “Web of Science Production of Spanish Psychology”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 58-66.
- Olmo, J.C., Delgado, A., Pasadas, M., Márquez, M.L., Henares, I., Martínez, I., ... Delgado, E. (2010, enero). Adquisición de competencias interdisciplinares en el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.): la expresión gráfica computacional en arquitectura, arte e ingeniería. En M. Pasadas (Coord.), *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones técnicas*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350202>
- Perdigones, A., Valera, D.L., Moreda, G.P., y García, J.L. (2013). Competences in demand within the Spanish agricultural engineering sector. *European Journal of Engineering Education*, 38, 1-12. doi: 10.1080/03043797.2013.766673
- Pereyra, M.A., Luzón, A., y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Pérez, F.J., Espinach, F.J., Serrano, A., Lidón, I., y Rebollar, R. (2011). Estudio de la tensión creativa en estudiantes de Ingeniería de dos universidades españolas. *Interciencia*, 36, 524-530.
- Purnell, P.J., y Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 147-154.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.
- Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: Propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69-78.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de octubre 2007, n. 260). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

- Redondo, E., Sánchez, A., Fonseca, D., y Peredo, A. (2013). Architectural Geo-E-Learning. *Lecture Notes in Computer Science*, 8022, 188-197.
- Sáiz-Manzanares, M.C., y Payo-Hernanz, R.J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 159-174.
- Salán, M.N., Martínez-Martínez, M., Portet, E., y Torra, I. (2012). RIMA project: activities and initiatives communion and sharing in educational innovation at UPC-BARCELONATECH. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2284-2288. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.471
- Santamaría, J. (2011). Aprendizaje autónomo en ingeniería: un ejemplo práctico en Telemática. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4, 145-155.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* 5,135-149.

ARTÍCULO 7

Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.

Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación

Raúl Quevedo-Blasco, Tania Ariza, María Paz Bermúdez, y Gualberto Buela-Casal
Universidad de Granada

Resumen. El objetivo del presente estudio ha sido obtener la valoración del profesorado universitario de España, en función de la rama de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura), sobre aspectos relacionados con el formato de las tesis doctorales, el actual sistema de acreditación del profesorado, la reciente modificación de la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, y la figura del profesorado en las universidades españolas. La muestra estuvo compuesta por 9,834 profesores de universidades públicas españolas. Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal. En los resultados se observa de forma general una discrepancia significativa entre *ciencias* y *ciencias sociales* en los planteamientos formulados. Además existe un claro desacuerdo del profesorado con el Real Decreto-Ley 14/2012 y una posición favorable a la figura del profesor como docente e investigador. Finalmente, se realiza una reflexión sobre las discrepancias entre el profesorado de las diferentes ramas de conocimiento en cada uno de los aspectos objeto de estudio.

Palabras clave. Tesis doctorales, función del profesorado universitario, acreditación, legislación, estudio descriptivo.

Abstract. The aim of this study was to obtain the Spanish university teachers' valuation about: The dissertation format, the current accreditation system, the recent modification of teaching dedication, and the Spanish university teacher figure. Analyses were performed according to branch of knowledge (Arts, Health Sciences, Social Sciences, Sciences, Engineering and Architecture). Sample was composed by 9,834 Spanish university teachers. It is a cross-sectional study. Results showed that there was a significant divergence among Sciences and Social Sciences. Likewise, there was a clear disagreement among Spanish university teachers regarding the Royal Decree 14/2012 (Real Decreto-Ley 14/2012) as well as a favourable position to teacher figure as teacher and researcher. Finally, a consideration about divergences among Spanish university teachers who belong to different branches of knowledge was made.

Keywords. Dissertations, role of university teachers, accreditation, legislation, descriptive study.

Introducción

Ante la necesidad de conocer la situación actual de las universidades españolas para comprobar el grado de convergencia entre países en referencia a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han realizado múltiples estudios sobre la experiencia formativa (Ion y Cano, 2012) y evaluación del profesorado (*e.g.*, Carreras, 2011), las percepciones entre alumnos y profesores respecto a diversos aspectos que caracterizan la docencia (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, y Palacios-Picos, 2011) y la actitud de los docentes universitarios hacia la incorporación de las tecnologías en el proceso de evaluación de aprendizajes (Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2011; Tejada y López, 2012), entre otros (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012). Incluso se ha profundizado en diferentes ramas de conocimiento, como por ejemplo en ciencias económicas y jurídicas (Delgado y Fernández-Llera, 2012). Todo ello proporciona información relevante sobre el avance de las universidades hacia la adaptación al EEES.

Atendiendo a la formación doctoral en Europa, ésta no sólo se ha visto influenciada por el EEES sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y por ello han sido objeto de estudio múltiples aspectos, como la normativa de los estudios de posgrado y su adaptación al EEES, tanto a nivel nacional (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, y Castro, 2011; Hernández y Díaz, 2010; Tejada, 2009) como internacional (Carter, Fazey, González, y Trevitt, 2010; Maier, 2010). En este sentido, también se está trabajando en diversos ámbitos específicos (*e.g.*, Bonnaud y Hoffman, 2010; Vicente, Subirats, e Ibarra, 2010) y en la creación de herramientas para rankings internacionales (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013). El análisis de este proceso, también ha conllevado a realizar investigaciones en donde se analiza la legislación de los estudios de doctorado de los países pertenecientes al EEES (*e.g.*, Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2012) y EE.UU. (*e.g.*, Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013), la evaluación de las tesis doctorales (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2013) o el rendimiento de los doctorados (Bermúdez et al., 2011;

Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, y Buela-Casal, 2010; Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2012).

Estos cambios, unidos a las políticas universitarias asociadas a cada país, han dado paso a un conjunto de modificaciones en las universidades españolas en donde el profesorado universitario es el colectivo más afectado. Así, se está creando la necesidad de obtener información de una muestra representativa de profesores de todas las universidades sobre diversos aspectos de interés en relación a este proceso. El objetivo del presente estudio es conocer y analizar la actitudes del profesorado universitario en España (atendiendo a la rama de conocimiento) hacia el formato de tesis doctoral más aconsejable en España, el sistema de acreditación del profesorado, la opinión del reciente Real Decreto-Ley 14/2012 por el cual, se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, y por último, sobre la figura del profesorado en las universidades españolas.

Método

Participantes

La muestra fue de 9.834 profesores universitarios (funcionarios y no funcionarios) de las cinco ramas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura) pertenecientes a las universidades públicas de España.

Materiales

Para la realización del estudio, se utilizaron los siguientes materiales:

- Cuestionario con preguntas sobre: a) aspectos sociodemográficos, b) la idoneidad de tesis por artículos (y cuantos), c) los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para conseguir una acreditación como profesor, d) el Real Decreto-Ley 14/2012 sobre la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, y e) la figura del profesorado como docente y/o investigador.
- Páginas *webs* de las universidades públicas españolas y base de datos con las direcciones electrónicas del profesorado.
- Aplicación informática para el desarrollo del estudio.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas, de tipo transversal y se siguieron las recomendaciones de Hartley (2012) para la redacción del artículo.

Para realizar el estudio se siguieron tres fases. La primera de ellas, consistió en la elaboración de las preguntas sociodemográficas y profesionales generales, junto con las que son objeto de interés. En la segunda fase se realizó la selección de la muestra de profesores de las universidades españolas de todos los campos de conocimientos con un nivel de confianza del 97% (error de estimación del 3%). Posteriormente, se envió por e-mail una breve explicación y justificación del estudio, junto con la invitación a participar. A los participantes se les suministraba un enlace a una página *Web* de acceso a las cuestiones planteadas y un código de acceso único. De esta forma, se garantizaba el anonimato de los encuestados, así como el acceso privado de los receptores de los correos, impidiendo que una persona pudiera contestar más de una vez a las preguntas. La encuesta fue anónima respetando la Ley de Protección de datos. Todas las respuestas se fueron registrando automáticamente en una *Web* utilizada para el estudio, con la intención de facilitar su posterior análisis.

Resultados

El cuestionario fue contestado por 9,834 profesores de las 48 universidades públicas españolas, con una edad media de 47 años ($DT = 9.2$), de los cuales el 57.2% eran hombres y el 42.8% mujeres. De todos ellos, el 59.6% eran profesores funcionarios, en su mayoría Profesores Titulares de Universidad (42.5%), y el resto no funcionarios. El profesorado ha impartido de media 18.5 años de docencia ($DT = 10.3$) y el 62.4% posee al menos un tramo de investigación. En la Figura 1 se puede ver la distribución del profesorado en función de la rama de conocimiento.

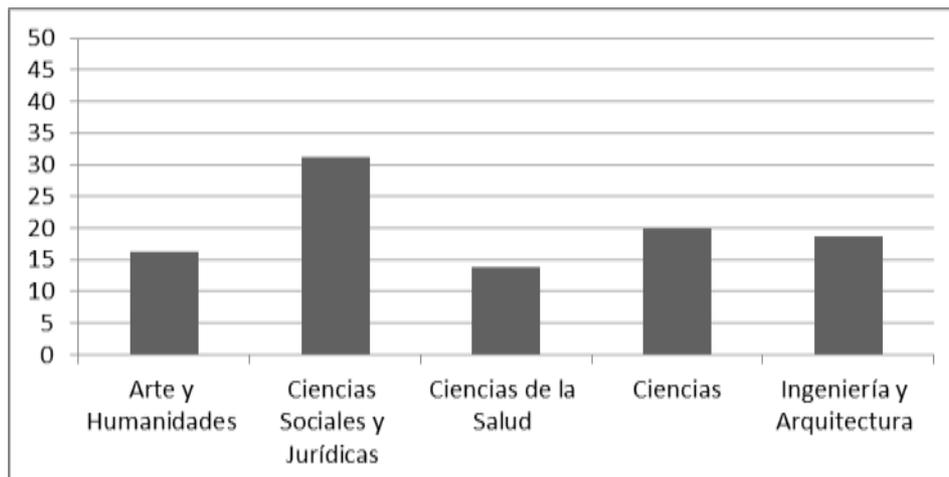


Figura 1. Distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento a la que pertenecen.

Ante la exigencia de que los estudiantes de doctorado deban tener publicaciones científicas en revistas indexadas en el *Journal Citation Reports* (JCR) para la defensa de la tesis, el 27.3% del total de la muestra piensa que sí, aunque el 32.4% opinan que deben tener publicaciones pero sin que necesariamente sean en revistas indexadas en el JCR. El 54% de profesores de “Ciencias” afirman que los doctorandos deben tener publicaciones en el JCR, y por el contrario, casi el 50% del profesorado de “Artes y Humanidades” opinan que no (ver Figura 2).

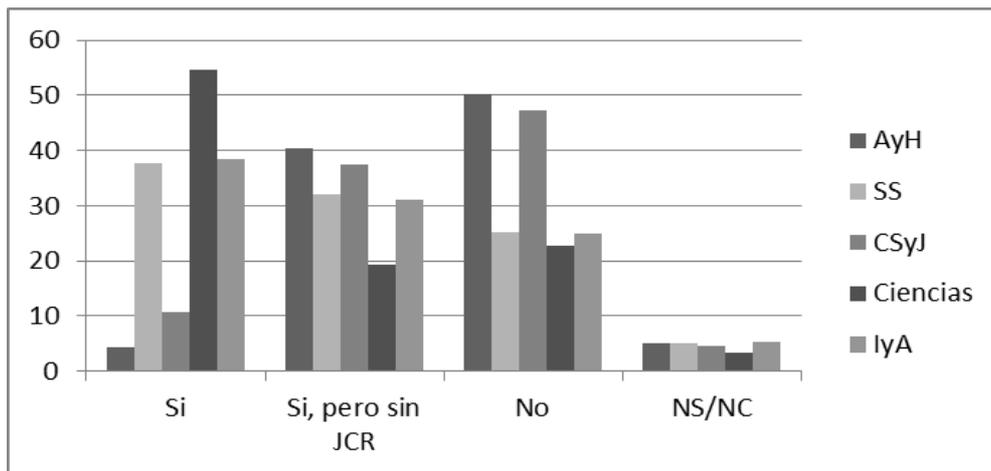


Figura 2. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento atendiendo a la idoneidad de que los doctorandos deban tener publicaciones para defender la tesis.

Nota. AyH = Artes y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

Atendiendo a cuantos artículos deben tener, el 40.3% no aporta un número concreto. Como se puede ver en la Figura 3, los porcentajes más elevados en todas las ramas de conocimiento especifican que deben ser dos artículos (23.2%).

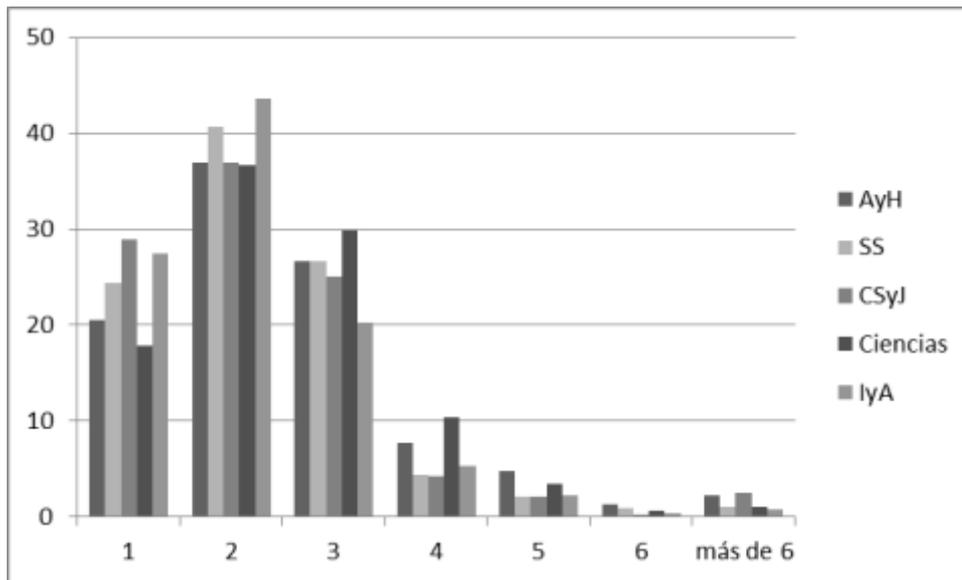


Figura 3. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento atendiendo al número de artículos que deben tener los doctorandos para defender la tesis.

Nota. AyH = Artes y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitect

Ante la pregunta sobre la dificultad e idoneidad de los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor, el 31.3% los considera adecuados. De forma más específica, es el profesorado de “Ciencias Sociales y Jurídicas” e “Ingeniería y Arquitectura” los que consideran elevados dichos criterios (ver Figura 4).

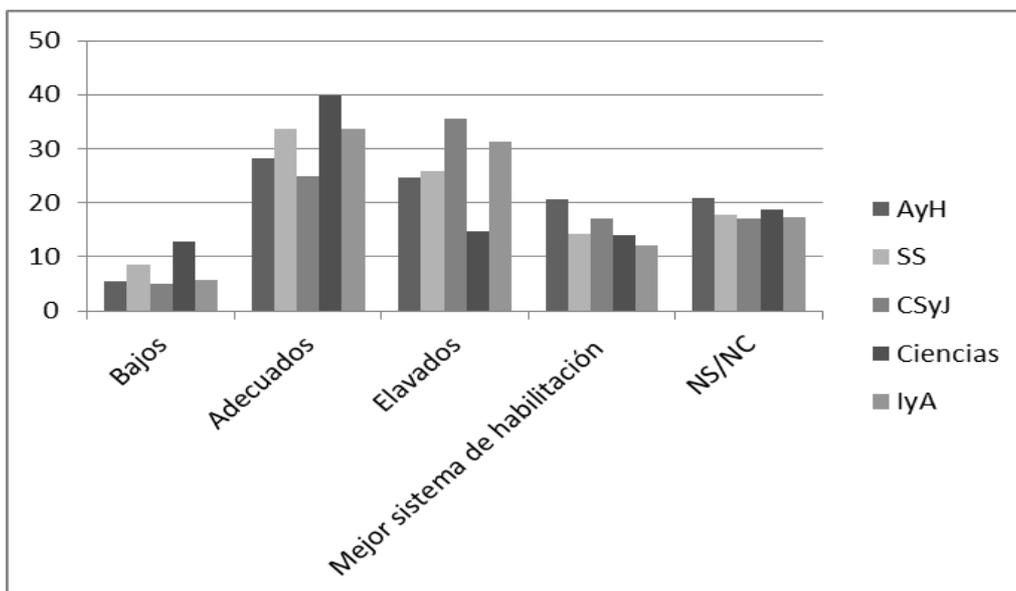


Figura 4. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la dificultad de los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor.

Nota. AyH = Artes y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

La opinión del profesorado sobre la aplicación del Real Decreto-Ley 14/2012, donde se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, el 51.9% no está de acuerdo, el 38.7% sí lo está, y el 9.4% no emite ningún juicio de valor. Atendiendo a los resultados por ramas de conocimiento, se puede ver que el mayor porcentaje de profesores de “Ciencias” (52.1%) sí están de acuerdo con dicho Real Decreto, y por el contrario, el profesorado de “Arte y Humanidades” (59%) y “Ciencias Sociales y Jurídicas” (58.6%) no lo están de forma predominante (ver Figura 5).

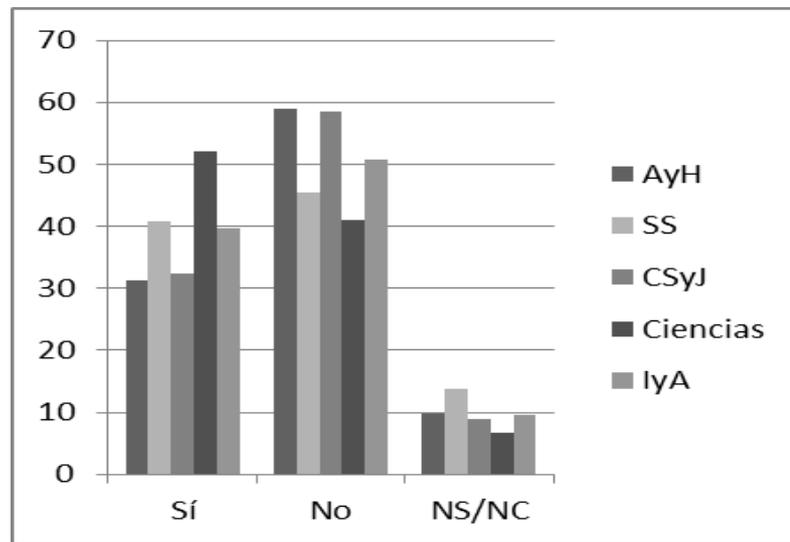


Figura 5. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la aplicación del Real Decreto-Ley 14/2012.

Nota. AyH = Artes y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

Por último, ante la cuestión sobre la dedicación que se le requiere al profesorado universitario en España, el 77.6% de la muestra opina que un profesor debe ser docente e investigador, mientras que el 18% piensan que un profesor debería elegir entre ser docente o investigador. La opinión por ramas de conocimiento se puede ver en la Figura 6.

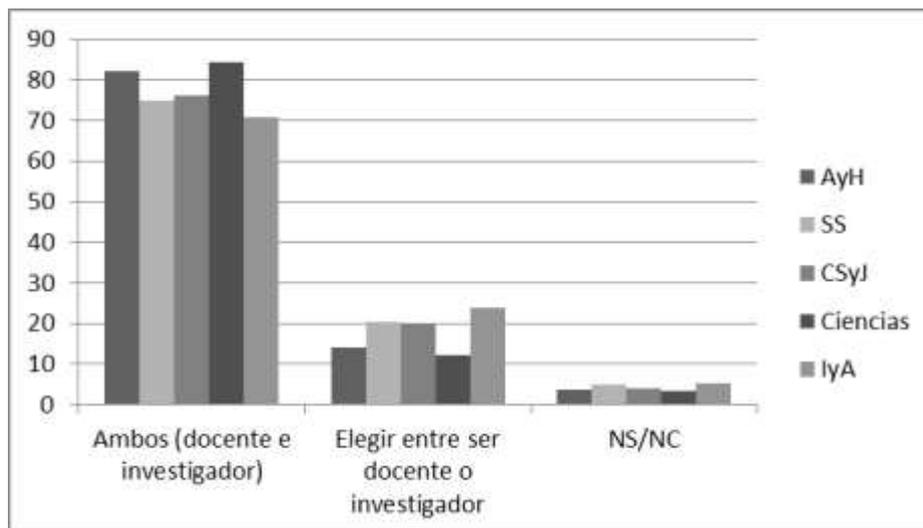


Figura 6. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la dedicación que se le requiere al profesorado universitario en España.

Nota. AyH = Artes y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

Discusión

Actualmente hay un porcentaje importante del profesorado de las áreas de “Arte y Humanidades” y “Ciencias Sociales y Jurídicas” que no están de acuerdo ante la cuestión de que los doctorandos deban tener publicaciones en el JCR para defender la tesis (50% y 47% respectivamente). Por el contrario, más del 50% de los profesores de “Ciencias” afirman que sí deben tenerlas. En referencia al número de artículos que deberían ser necesarios (tanto indexados en el JCR, como no), predomina el intervalo entre uno y tres artículos (88%). Como se puede ver, existe una discrepancia clara en la percepción y concepción de las publicaciones científicas entre las ramas de *ciencias* y *sociales*. De forma genérica, el 34.1% opina que no deben tener publicaciones. Este resultado se apoya, en cierta medida, con los resultados de un estudio realizado recientemente (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2013) en donde el 67.9% (de un total de 1.366 profesores funcionarios de universidad) opinan que es muy importante fomentar el trabajo de investigación tutelada de los másteres en formato de artículo. Por el contrario, existe discrepancia con otros estudios en donde ha encontrado una mayor prevalencia de tesis en formato clásico (*e.g.*, Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012).

Centrando la atención en los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor, el 32% los considera adecuados, el 26% los estima elevados y un 15% valora mejor el antiguo sistema de habilitación. Dentro del 7% que

los considera bajos, el mayor porcentaje proviene de la rama de “Ciencias”. Es significativo que en esta cuestión, el 18% del total de la muestra se abstiene a dar una respuesta.

De actualidad y especial importancia es la actitud del profesorado ante el reciente Real Decreto-Ley 14/2012 (donde se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida). Destacar que a pesar de que un 51% no está de acuerdo con las medidas de este Real Decreto, casi el 40% del profesorado si lo está. Son las ramas de “Ciencias” (52.1%), “Ciencias de la Salud” (40.8%) e “Ingeniería y Arquitectura” (39.6%) las que más lo apoyan. Por el contrario, son los profesores de “Arte y Humanidades” (59%) y “Ciencias Sociales y Jurídicas” (58.6%) los que están en contra del mencionado Real Decreto-Ley.

Destacar una cuestión de gran actualidad y derivada en cierta medida del Real Decreto-Ley 14/2012, sobre la dedicación del profesorado universitario. Es cierto que la docencia y la investigación son dos actividades muy unidas, pero la inflexión está en hasta qué punto deben seguir unidas o separar dichas funciones para mejorar la calidad de las universidades. Pues según los resultados del estudio, tal sólo el 18% del profesorado que participó en el estudio piensa que un profesor de universidad debe elegir entre ser docente o investigador. Es llamativo que dentro de este porcentaje, todas las ramas de conocimiento son homogéneas en esta opinión.

En diversos estudios se evidencian diferencias importantes entre las ramas de conocimiento en cuanto a número de estudiantes, tasa de éxito de los doctorandos y tiempo empleado en realizar la tesis doctoral (Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Guglielmi, Quevedo-Blasco, y Ramiro, 2011) y en este estudio, también se constatan diferencias en los aspectos analizados, según la rama de conocimiento a la que pertenezca el profesorado.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por el *Programa de Estudios y Análisis* (EA2011-0048) de la Secretaría General de Universidades. Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación, España.

Referencias

- Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Análisis de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad. *European Journal of Education and Psychology*, 5, 107-119.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the U.S. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Bermúdez, M.P., Guillen-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J.C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Bonnaud, O., y Hoffman, M. (2010). *Needs and management of the complementary courses for PhD candidates in the field of electrical and information engineering: An answer to economical and industrial world*. Recuperado de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5480058&tag=1

- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011795944730>
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R., y Ramiro, M.T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 181-192. doi: <http://dx.doi.org/10.1387%2FRevPsicodidact.1133>
- Carreras, J. (2011). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (VIII). Legislación universitaria española (f): Calidad docente y complementos retributivos (1. a. parte). *Educación Médica*, 14, 199-205.
- Carter, S., Fazey, J., González, J. L., y Trevitt, C. (2010). The doctorate of the Bologna process third cycle: Mapping the dimensions an impact of the European higher education area. *Journal of Research in International Education*, 9, 245-258. doi: 10.1177/1475240910379383
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Delgado, F.J., y Fernández-Llera, R. (2012). Sobre la evaluación del profesorado universitario (especial referencia a ciencias económicas y jurídicas). *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 361-375. doi: 10.3989/redc.2012.2.861
- Fernández, M.D., Álvarez, Q., y Malvar, M.L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40, 71-82.
- Guillen-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M.T., Castro, A., y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23, 499-514. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392451>

- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Hernández, F., y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15, 249-270.
- Maier, N. B. (2010). We are all students: The Bologna process. *Amsterdam Law Forum*, 2, 116-120.
- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M.J. (2011). El profesorado universitario ante la e-evaluación del aprendizaje. *Estudios sobre Educación*, 20, 181-202. doi: <http://hdl.handle.net/10171/18417>
- Quevedo-Blasco, R. (2013). Revistas iberoamericanas de Psicología indexadas en el Journal Citation Reports de 2011. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 1-10.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, A., y López, M. (2012). Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado: la literatura como recurso pedagógico colaborativo. *Aula Abierta*, 40, 107-114.
- Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.

DISCUSIÓN

En esta tesis doctoral se ha analizado la evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES, y la satisfacción y actitudes del profesorado de universidades públicas españolas con la adaptación de las enseñanzas universitarias al Plan Bolonia. En 2010 concluyó el periodo de transición para que todos los países del EEES adecuaran su normativa a las exigencias de una nueva sociedad basada en el conocimiento. Respecto al análisis de la legislación de doctorado, se puede afirmar que los países que tenían una normativa de doctorado prácticamente consolidada cuando se analizaron los datos en 2011, son aquellos que firmaron la Declaración de Bolonia en 1999, aunque existen excepciones. Por esta razón, cabría pensar que se debe a que estos países habían tenido más tiempo para realizar modificaciones en su política educativa, pero según Bermúdez et al. (2006) la duración del período de adaptación no es el único factor que influye en este proceso, ya que los países más desarrollados de la UE son aquellos que cumplían un mayor número de indicadores en sus normativas, y lo mismo ocurre en 2011. Por tanto, se puede confirmar que el nivel de desarrollo económico y cultural de un país influye en el proceso de convergencia europea, aunque este no sea el único factor (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013).

No obstante, el hecho de que un país contemple un porcentaje más alto de los indicadores analizados en este estudio en su normativa de doctorado, no significa que sea mejor que los demás, ni que en él haya una mayor calidad de estos estudios, simplemente aporta una orientación de la tendencia educativa, así como las prácticas que se realizan en dicho lugar. Lo que se pretende realmente con el estudio de las

normativas de doctorado es aportar una visión general acerca de la evolución en la organización y funcionamiento de los programas de doctorado en los distintos países.

Hay que tener en cuenta un aspecto muy importante y es que los resultados no pueden generalizarse a todo el territorio de un país, ya que aquellos países con el poder descentralizado, las decisiones sobre la política educativa son diferentes en función de la región o el estado, como ocurre en Alemania, Bélgica y Suiza, entre otros. Incluso, también existen diferencias entre universidades, en estos países en los que las instituciones gozan de gran autonomía. En definitiva, la incorporación de los países en diferentes momentos de la década de transición dificultó su consolidación y convergencia con el resto de países. Se hizo necesario tener un período para realizar las reformas legislativas y otro para aplicarlas de forma adecuada. Asimismo, las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas de cada país condicionaron la convergencia. No obstante, debe reconocerse el esfuerzo de todos los países para adaptarse al EEES.

En cuanto a los estudios sobre la satisfacción de los profesores universitarios se puede concluir que no existe una actitud positiva hacia la forma en la que se ha realizado la adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES en ninguna de las ramas de conocimiento. Esto no significa que, en un principio, existieran profesores proclives a la reforma, ya que en todas las ramas, por lo general, los profesores estaban preparados para el cambio de sistema, a pesar de los múltiples estudios en los que se mostraba la reticencia de los docentes (Fernández, Carballo y Galán, 2010; Monereo, 2010). Simplemente, puede deberse a que no estén satisfechos con la manera en que se han ejecutado las medidas y en un contexto con unas características especiales. Para los profesores de Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, e Ingeniería y Arquitectura, la forma en la que se ha desarrollado el proceso es mejorable, es decir, valoran que hay medidas que se han aplicado bien y otras que no. Pero el profesorado de Ciencias y el de Ciencias Sociales es menos optimista y piensa que no se ha llevado a cabo correctamente. Además, los profesores de todas las ramas dudan de que los cambios vayan a beneficiar a la universidad española. No obstante, para poder saber si serán beneficiosos o no habrá que esperar un tiempo para que la reforma se consolide, ya que aún es pronto afirmar qué tipo de consecuencias tendrán las medidas aplicadas y serán necesarias evaluaciones, tanto internas como externas, que permitan conocer si se está produciendo una mejora de la calidad de la educación universitaria.

En la mitad de la década de transición al EEES, Edwards et al. (2005) concluyeron que los profesores aún no estaban lo suficientemente informados sobre el proceso. Según los resultados de los estudios realizados en esta tesis doctoral, por lo general, en todas las ramas los profesores manifiestan que recibieron información de su universidad que les sirvió de ayuda para adaptar la/s asignatura/s que imparten al EEES y en su centro/universidad hubo planes de colaboración con ellos en este aspecto. Por lo que se puede valorar el esfuerzo de las universidades y su implicación para cumplir los requisitos del EEES. Pero, a pesar de haber sido informados, la planificación de las asignaturas que imparten les ha supuesto bastante esfuerzo y dedicación, aunque han quedado satisfechos pues declaran que su planificación se ajusta bastante a las recomendaciones del EEES y en general, les resultó fácil adaptarse al Proceso de Bolonia. Además, en los resultados se observa que en todas las ramas de conocimiento existe una satisfacción moderada hacia la nueva estructura de las titulaciones, el crédito europeo, el sistema de calificaciones, el Suplemento Europeo al Título y la acreditación de las enseñanzas.

El profesorado de Ciencias de la Salud y el de Ciencias Sociales y Jurídicas no volverían al anterior sistema y piensan que la calidad de la Educación Superior mejorará de forma moderada, en relación a su eficacia, efectividad y eficiencia. Sin embargo, la mayor parte de los profesores de Ciencias y los de Ingeniería y Arquitectura volverían al sistema que había antes de la implantación del Plan Bolonia y creen que con el EEES mejorará poco la calidad de la Educación Superior. En Artes y Humanidades los resultados están bastante igualados entre el porcentaje de profesores que quieren volver al antiguo sistema y aquellos que prefieren el EEES, así como entre el porcentaje de docentes que piensan que la calidad de la enseñanza mejorará poco y aquellos que creen que lo hará moderadamente.

En general, los profesores de todas las ramas consideran que la duración de cuatro años para el Grado es adecuada. Para la realización de un Máster Oficial de investigación consideran idónea una duración de dos años (120 ECTS). Sin embargo, en el Real Decreto 1393/2007 se permite que los másteres puedan tener una duración entre 60 y 120 ECTS, y en el resto del EEES sólo existen másteres a partir de 90 ECTS, ya que no se reconocen aquellos de 60 ECTS, siendo lo recomendable 120 ECTS (Haug, 2014). En el resto de países no están permitidos los másteres de 60 ECTS y los profesores prefieren que tengan una duración mayor, por tanto, deberían establecerse medidas para que los másteres con esta duración no se reconozcan, pero el problema

está en que el Grado en España tiene una duración de cuatro años y si se implantan másteres de dos años, en total serían seis los años de formación para poder acceder al doctorado, un año más que en la mayor parte de países del EEES. Este es uno de los problemas de la convergencia entre países, además de las dificultades para homologar y reconocer las titulaciones.

Por otra parte, entre las tareas que se le requieren al profesorado universitario, son muy prioritarias para ellos la docencia y la investigación, aunque esta última en menor grado. Sin embargo, las tareas de gestión tienen un nivel de prioridad moderado para los profesores de todas las ramas. Este resultado se relaciona con el del estudio de Herranz-Bellido, Reig-Ferrer, Cabrero-García., Ferrer-Cascales, y González-Gómez (2007) que encontraron que la satisfacción con la docencia, la investigación y la gestión es reducida, siendo las tareas de gestión las más insatisfactorias. Los profesores, en su mayor parte, necesitan en la actualidad más tiempo para preparar las clases que cuando lo hacía antes de la implantación del EEES. Y es que la renovación metodológica promovida por el EEES incrementa la exigencia al profesorado, ya que el nuevo enfoque metodológico demanda mayor preparación de la docencia, y de los materiales y actividades asociadas a ésta, mayor atención y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, y en definitiva supone nuevas necesidades técnicas y didácticas (Lloret y Mir, 2007). También tienen una actitud positiva hacia la incorporación de España al EEI. Si bien, desde la implantación del EEES y en función de los criterios de la ANECA para evaluar la producción científica, les gustaría dedicar más tiempo a la investigación. Pero, no están satisfechos con el tiempo que le dedican a las tareas de gestión, pues les gustaría dedicarle menos.

Por lo que se puede apreciar, no hay tareas que realicen los profesores universitarios que les suponga bajo esfuerzo o ninguno. Entre las actividades relacionadas con la docencia, les supone mucho esfuerzo a los profesores de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, así como a los de Ingeniería y Arquitectura la realización de la evaluación por competencias al alumnado. Además, resulta llamativo que, en general, a los profesores de todas las ramas de conocimiento les supone bastante esfuerzo la organización y desarrollo de las clases prácticas, así como la orientación y supervisión al alumnado. La organización y desarrollo de las clases teóricas, y la tutorización a los alumnos suponen al profesorado un esfuerzo moderado. A los docentes de Ciencias de la Salud, y de Ciencias Sociales y Jurídicas les supone bastante esfuerzo la actuación de guía/mediador y la coordinación con el resto de

profesores (suponiendo también esta última tarea bastante esfuerzo a los profesores de Ingeniería y Arquitectura). La realización de seminarios les requiere bastante esfuerzo a los profesores de Ciencias, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Respecto a la formación de doctorado, la mayoría del profesorado estima que el nuevo Posgrado (máster y doctorado) es más adecuado para la formación del doctorando, excepto en Artes y Humanidades, que los resultados están muy igualados con aquellos que piensan que es más adecuado el doctorado tradicional. En cuanto al formato de tesis doctoral, excepto los profesores de Ciencias de la Salud que se decantan por la recopilación de artículos, los profesores del resto de ramas prefieren la tesis tradicional, y en mayor medida los profesores de Artes y Humanidades. Esto puede deberse a las carencias existentes en las publicaciones del área de Humanidades y la escasa trascendencia de los resultados de investigación que tienden al localismo (Barrionuevo, Rodríguez, y Alvite, 2009), lo que dificulta que los investigadores de este área publiquen en revistas de mayor calidad, aspecto que se exige para la presentación de una tesis doctoral mediante agrupación de publicaciones. Los profesores de todas las ramas piensan que es viable realizarla en tres años dependiendo del área en el que se investigue, aunque creen que con los nuevos estudios de doctorado no aumentará la calidad de las tesis. También, muestran indiferencia ante la creación de las Escuelas de Doctorado.

En general, los profesores están de acuerdo con la metodología de enseñanza-aprendizaje que promueve el EEES y mantienen que no impartirán docencia con el predominio de clases magistrales. Aunque los datos varían entre ramas, siendo mayores los porcentajes que se decantan por estas opciones en los profesores de Ciencias de la Salud y menores en Ciencias. Los profesores de Ciencias de la Salud piensan que esta metodología incrementará la calidad de los aprendizajes. En Ciencias Sociales y Jurídicas los resultados están bastante igualados entre aquellos que piensan que mejorará la calidad y los que no. Y en el resto de ramas los profesores creen que no se producirá un aumento de la calidad. Sin embargo, entre el 65% y el 69% del profesorado de todas las ramas manifiesta que la reducción de la ratio de alumnado por clase no se ha aplicado en su centro y esto puede disminuir la calidad de la formación (Cabero, 2006) y dificultar la gestión de la progresión de los aprendizajes de cada alumno (Perrenoud, 2005). A medida que un profesor tiene más alumnos, más difícil resulta aplicar la nueva metodología y más carga de trabajo supone guiar y tutorizar el trabajo de cada uno.

Los docentes creen que poseen la formación adecuada para impartir docencia en función de los principios del EEES y que su universidad le ha aportado los medios precisos para mejorarla, lo que va en contraposición de otros estudios (González y Raposo, 2008). Además, casi a la totalidad del profesorado de todas las ramas están a favor del aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, los profesores de todas las ramas están pensando en realizar una estancia temporal en el extranjero, siendo el porcentaje superior en Artes y Humanidades e inferior en Ciencias de la Salud, y en Ciencias. Estos datos son muy positivos porque significa que los profesores españoles se preocupan por mejorar su formación y actualizar sus conocimientos.

Resulta positivo que entre los profesores de Ciencias existe coordinación estructurada entre los profesores del mismo departamento, a diferencia que en el resto de ramas que se coordinan poco, a pesar de las ventajas que eso conlleva tanto para profesores como para los alumnos. En cuanto a los recursos, los profesores de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura perciben bastantes recursos humanos en su centro, lo que resulta positivo. En cambio, los profesores de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Jurídicas perciben pocos recursos humanos. Respecto a los recursos económicos, la mayoría de los profesores de todas las ramas manifiestan que hay pocos. En relación a los materiales y las infraestructuras, los docentes de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, y de Ciencias, la mayor parte percibe pocos y el resto de ramas los resultados están igualados entre los que perciben pocos y los que perciben algunos (Artes y Humanidad, e Ingeniería y Arquitectura).

Los profesores de todas las ramas coinciden en que desarrollan bastante las competencias en el alumnado, pero tienen dudas de que con el nuevo doctorado esté garantizada la adquisición de las competencias necesarias por parte de los doctorandos. A la mayor parte de los profesores de Artes y Humanidades les resulta fácil evaluarlas. Sin embargo, a los profesores del resto de ramas les resulta difícil, tal y como se manifiesta también en la pregunta abierta. En todas las ramas se decantan por la evaluación continua frente a la evaluación por objetivos, tanto en la teoría como en las prácticas de clase.

Respecto a los resultados académicos de sus alumnos, los profesores de Artes y Humanidades, Ciencias, y Ciencias Sociales y Jurídicas están bastante satisfechos, pero en Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias la satisfacción es moderada en relación a este aspecto. En general los profesores, excepto los de Artes y Humanidades, piensan que los resultados académicos del antiguo alumnado de Diplomatura/Licenciatura en

comparación con los del nuevo (Grado) son prácticamente iguales. En Artes y Humanidades piensan que eran mejores antes de la consolidación del EEES. Por lo que aún está por comprobar si con el nuevo sistema mejorará el aprendizaje de los estudiantes y sus resultados académicos.

Se puede destacar que los docentes detectan que la motivación de sus alumnos hacia la búsqueda de su propio conocimiento es moderada o baja y muestra de esa motivación es la asistencia poco frecuente a tutoría de los alumnos. En ninguna rama de conocimiento éstos perciben bastante o mucha motivación en los alumnos, lo que representa un problema, ya que es preciso que para que un alumno aprenda tenga una actitud positiva hacia el aprendizaje y estar motivado, sobre todo de forma intrínseca, para hacer que ese aprendizaje sea significativo (Beltrán y Bueno, 1995). Además, la falta de motivación en los alumnos es un inconveniente para los docentes, ya que éstos no siempre consiguen motivarlos y esto les provoca una sensación de desánimo y frustración (Álvarez-Álvarez, 2005), además de impedir llevar a cabo el nuevo paradigma educativo.

En cuanto a la exigencia de que los doctorandos tengan publicaciones en revistas indexadas en el JCR antes de la defensa de la tesis, los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas no lo ven pertinente, a diferencia del resto de ramas. Entre aquellos profesores que si están de acuerdo matizan que es adecuado que tengan dos publicaciones. Respecto a las acreditaciones que realiza la ANECA, los profesores de todas las ramas consideran que los criterios son adecuados, a excepción de los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas que los consideran elevados. Los profesores de Ciencias son los únicos que están de acuerdo con el planteamiento del Real Decreto-ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que modificó la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida (sexenios). La mayoría de los profesores del resto de ramas están en contra de esta medida. Esto suscitó muchas controversias y generó un gran debate entre los profesores, también manifestado por ellos en la pregunta abierta, ya que los sexenios fueron creados como incentivo y, a partir de la aplicación de este Real Decreto-ley, hubo profesores que se sintieron perjudicados. No obstante, desde la incorporación de España al EEES ya se empezó a ver como un indicador para medir la calidad de la investigación y, aunque nació como un complemento retributivo, es la actualidad es un requisito para poder optar a plazas de profesor, participar en doctorados y obtener proyectos de investigación financiados, entre otros (Cancelo y Bastida, 2013).

En relación a las controversias originadas respecto a la posibilidad de que un profesor pudiera elegir entre ser docente o investigador, los profesores de todas las ramas no están de acuerdo, ya que piensan que el profesorado universitario debe ser docente e investigador. Según Pereyra, Luzón y Sevilla (2006), el problema está en saber cómo se compagina la docencia y la investigación y cómo complementarlas con la gestión. Estos autores sostienen que la docencia y la investigación son aspectos distintos, por lo que la formación y selección también debe ser distinta y una buena enseñanza no necesariamente depende de unos excelentes resultados en investigación. Aunque, en el estudio de García-Berro, Amblàs, Sallarés, Bugeda, y Roca (2013) detectaron una correlación positiva entre la calidad de la docencia impartida y el reconocimiento de las tareas investigadoras de los profesores, medida a través del número de sexenios obtenidos, pero era relación era más débil de lo que esperaban.

Tal y como afirmó Palacios (2004), existen hábitos y costumbres muy arraigadas en la forma de actuar de los profesores y en el funcionamiento de la Universidad y con las condiciones que estableció el proceso de convergencia se produjeron reticencias. Para que funcione, los autores proponían mejorar las condiciones externas al trabajo como reducir el número de alumnos, mayores inversiones e incentivos económicos. Al igual que proponen los profesores encuestados.

Hay profesores de este estudio que sostienen que no hay conexión en los contenidos que se imparten en la Universidad y las habilidades que realmente se requieren en el mundo de trabajo. Este problema se detectó hace más de una década en diversas investigaciones (Harvey, 2000; Kellermann y Sagmeister, 2000; Teichler, 1999a, 2000), y Fallows y Steven (2000) también veían la necesidad de que los estudiantes deben adquirir habilidades que mejoren las perspectivas de empleo. A esto se le suma otro problema que existe en la actualidad y que ha aumentado como consecuencia de la crisis económica, como es la sobrecualificación de los titulados, aspecto que ya adelantó De Weert (1999) por la pretensión de crear una sociedad de conocimiento con profesionales altamente cualificados. Por lo que la finalidad del EEES de mejorar la empleabilidad de los graduados aún sigue siendo un reto.

Sin duda, tal y como afirman Andrés y Manzano (2004), el EEES tiene multitud de aspectos con consecuencias positivas y otras negativas y en ambos casos, es arriesgado establecer predicciones. Pero como explicó Teichler (2006) no debe juzgarse el desarrollo del EEES únicamente en la medida en que se realiza la convergencia

estructural, si no que conduzca realmente a una mayor compatibilidad y comparabilidad de la calidad de la educación.

Propuestas de mejora

Entre las propuestas de mejora que realizan los profesores, se podrían considerar aquellas que sean más viables a la hora de establecer políticas que ayuden a mejorar la universidad española y su convergencia el resto de países del EEES. Una de las propuestas de los profesores es la existencia de un currículum común en todas las universidades europeas que evite el localismo y facilite la movilidad. Sin embargo esta medida va en contra del respeto a la identidad cultural de cada país y no es lo que pretende el EEES de armonizar las enseñanzas, si no que esto las homogeneizaría. Además, sería una reforma inviable por la gran cantidad de universidades que gozan de autonomía propia debido a la descentralización política de sus países.

También se pide homogeneizar el Grado y el Posgrado con la mayoría de los países del EEES, con Grados de tres años y Posgrados de dos. Esta es una medida que debería haberse realizado inicialmente, pero aplicar ahora esta reforma tendría consecuencias para todos los agentes implicados porque supondría volver a reorganizar todas las titulaciones y recursos.

Una buena medida que proponen es establecer es un sistema para poder compaginar las tareas de docencia e investigación en el que los profesores contratan a estudiantes de doctorado que imparten sus clases prácticas en función de las ayudas que reciben en investigación, reservándose el profesor para las clases de teoría, lo que permitiría que el profesor concentre su dedicación en la investigación y además mejoraría la formación de los doctorandos. De hecho, los críticos defienden que el Doctorado debería incluir formación para enseñar (Altbach, 2004), aspecto que en España no se contempla, a excepción de aquellos doctorandos que han obtenido una beca del Ministerio de Educación destinada a realizar sus estudios de doctorado, que tienen la posibilidad de impartir docencia mientras realizan su tesis doctoral.

Otra medida es la reducción real de la ratio profesor-alumno y modificación de la infraestructura para poder organizarlos, pero para ello hace falta financiación, lo que es casi imposible teniendo en cuenta la coyuntura económica en España. Lo mismo ocurre con la propuesta de dotar las universidades con más recursos humanos, económicos, equipamiento, laboratorios e infraestructura; becas para cursar los estudios y para la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores; más ayudas para la investigación, entre otros.

Los profesores también propusieron otras medidas interesantes como mejorar la formación del profesorado sobre nuevas técnicas docentes, sobre todo a los que siguen una metodología más tradicional. También, fomentar una mayor interrelación con otras universidades, tanto españolas como extranjeras, implantar más docencia en inglés e incluso impartir materias obligatorias en dicho idioma. Además, está muy extendido entre los profesores y la mayor parte coincide con esta opinión, en que habría que disminuir la burocracia, ya que les resta mucho tiempo que podrían dedicar a otras tareas. Finalmente, una revisión de los objetivos, competencias y contenidos de las titulaciones a partir de la experiencia de estos años sería muy positivo para mejorar la calidad de las enseñanzas que se imparten en ellas.

CONCLUSIONES

- Todos los países del EEES han realizado esfuerzos para adaptarse al EEES. Los cambios en la legislación de doctorado han evolucionado considerablemente y se han producido a ritmos distintos entre países, así como de diferente manera en las propias instituciones de un mismo territorio y en los propios programas de posgrado.
- Para la adecuada consolidación del EEES y convergencia con el resto de países deben implicarse todos los agentes educativos, no sólo el profesorado.
- La participación en la encuesta ha variado entre universidades, lo que influye en los resultados, puesto que en cada una se ha realizado la adaptación de forma distinta.
- La distinta duración de las enseñanzas de Grado y Posgrado respecto a la mayor parte del EEES, dificulta la convergencia de sistemas, así como la homologación y reconocimiento de títulos, aspecto que influye en la movilidad.
- En general, los profesores universitarios no están totalmente satisfechos con la forma es la que se ha aplicado el EEES en España y dudan sobre los beneficios que esto pueda tener en la universidad española, aunque les ha resultado fácil adaptarse al cambio.

- La organización del nuevo Posgrado, con un periodo de Máster y otro de Doctorado, ha sido aceptada por el profesorado, pero con la creencia de que esta estructura no debe implicar necesariamente una mejora de la calidad de la formación de los doctorandos.
- La realización de la tesis por agrupación de publicaciones es elegida por los profesores de Ciencias de la Salud, los del resto de ramas siguen prefiriendo la tesis tradicional.
- La metodología de enseñanza centrada en el alumno es acogida a nivel general por los profesores de todas las ramas de conocimiento, siendo mejor valorada por los de Ciencias de la Salud.
- La financiación es necesaria para mejorar la calidad del sistema educativo y la consolidación del EEES en España, pero también es necesaria la calidad de la formación de los profesores y de la docencia que imparten.
- La aplicación del Real Decreto-ley14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, ha podido afectar a los resultados de la encuesta, ya que ésta se administró poco tiempo después de su publicación y en las respuestas de la encuesta se pudo comprobar la indignación de los profesores respecto a esta cuestión.
- Los profesores claramente defienden su perfil docente e investigador, a excepción de un mínimo porcentaje que prefiere que sean figuras distintas.
- La participación del profesorado en la pregunta abierta ha permitido conocer sus necesidades y las limitaciones sobre la aplicación del EEES en España, así como las soluciones que pueden ayudar a mejorar sus funciones, la organización y funcionamiento de la Universidad, así como la convergencia con el resto de países, a pesar de que unas sean más viables que otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G. (2004). The United States: present realities and future trends. En J. Sadlak, *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States. Status and Prospects*, (pp. 279-298). Bucharest: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf>
- Álvarez-Álvarez, M.B. (2005). Adaptación del método docente al Espacio Europeo de Educación Superior: la motivación de los alumnos como instrumento clave. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 9, 107-126.
- Amaral, A., y Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48, 79-100. doi: 10.1023/B:HIGH.0000033766.02802.92
- Anaya, D. y Suárez, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Andrés, L., y Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 269-276.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P. y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219.
- Balluerka, N., Rodríguez, M., Gorostiaga, A., y Vergara, A. (2008). Development of a questionnaire to evaluate pilot schemes adapting undergraduate courses to the requirements of the European Higher Education Area (EHEA). *European Psychologist*, 13, 222-226. doi: 10.1027/1016-9040.13.3.222
- Barrionuevo, L., Rodríguez, B., y Alvite, M.L. (2009). *Revistas españolas con impacto: una alternativa en el área de Humanidades*. Comunicación presentada en el IX

- Congreso ISKO-España. Valencia (España), 11-15 de marzo. Recuperado de <http://Dialnet-RevistasEspanolasConImpacto-2924038.pdf>
- Bautista, J.M., Gata, M., y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Beltrán, J.A., y Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Berggreen-Merkel, I. (1999). Towards a European educational area. *European Journal for Education Law and Policy*, 3, 1-7. doi: 10.1023/A:1022966922947
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Bridges, D. (2000). Back to the Future: The higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30, 37-55. doi: 10.1080/03057640050005762
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1-16.
- Chiang, M., Martín, M.J., Núñez, A. (2010). Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Comunicado de Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T., y Jiménez, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 533-554.
- De Weert, E. (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38, 49-69. doi: 10.1023/A:1003756429869
- De Wit, H. (2006). European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area. *International Handbook of Higher Education*, 18, 461-482.
- Declaración de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- Declaración de Berlín (2003). *Berlín 2003. Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de Budapest-Viena (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Declaración de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Declaración de Lovaina (2009). *El Proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf

- Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Edwards, M., Ballester, P., Fuentes, E., y Donderis, V. (2005). *Percepciones y opiniones del profesorado sobre el proceso de convergencia y la adaptación de sus asignaturas al sistema ECTS*. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp102peropi.pdf
- Fallows, S., y Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42, 75-83.
- Fernández, M.J., Carballo, R., y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Ferrer i Julià, F. (Dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opiniones_informeECTS_oct04.pdf
- Fidalgo, R., y García, J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35, 35-48.
- García-Berro, E., Amblàs, G., Sallarés, J., Bugeda, G., y Roca, S. (2013). Docencia e investigación ¿un falso dilema? *Aula Abierta*, 41, 13-22.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education. *Higher Education in Europe*, 28, 27-31. doi: 10.1080/0379772032000110071
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 445-468. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/10/espanol/Art_10_134.pdf

- González, M., y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 285-306.
- Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6, 3-17. doi: 10.1080/13583883.2000.9967007
- Haug, G. (2014). *Situación y perspectivas del EEES para la convergencia de postgrado y doctorado*. Conferencia presentada en el XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), Deusto (España), 8-10 de julio.
- Herranz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A., Cabrero-García, J., Ferrer-Cascales, R., y González-Gómez, J.P. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Comunicación presentada en las V Jornadas Investigación en Docencia Universitaria. Alicante (España), 4-5 de junio. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E5.pdf>
- Kehm, B. (2007). Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42, 307-319.
- Kehm B., y Teichler, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*, 12, 269-282. doi: 10.1007/s11233-006-9008-1
- Kellermann, P. y Sagmeister, G. (2000). Higher education and graduate employment in Austria. *European Journal of Education*, 35, 157-164.
- Kivinen, O., y Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: A comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39, 83-103. doi: 10.1080/03050060302563
- Kohler, J. (2003). Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area. *Higher Education in Europe*, 28, 317-330. doi: 10.1080/0379772032000119973
- Kwiek, M. (2004). The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European perspective. *European Educational Research Journal*, 3, 759-776.

- Lea, S., Stephenson, D., y Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28, 321-334. doi: 10.1080/03075070309293
- Lloret, T., y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-17. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M.D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Loitegui, J. (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Luzón, A., Sevilla, D., y Torres, M. (2008). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Principales tendencias en la política universitaria europea. En A. Jiménez (dir.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación* (p. 59-80). Madrid: Dykinson.
- Mateos, V.L., y Montanero, M. (coords.) (2008). *Diseño e implantación de títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Meroño, A.L., y Ruíz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 281-298.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *National Report. European Conference of Ministers of Higher Education*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/SPAIN_2003.PDF
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Comments on the National report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012*. Recuperado de [http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Spain and Annex.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Spain%20and%20Annex.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *National Reports 2004-2005. Towards the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Spain_05.pdf

- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Bologna Process. Template for National Reports: 2005-2007*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Spain2007.pdf
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Musselin, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education*, 48, 55-78. doi: 10.1023/B:HIGH.0000033770.24848.41
- Mora, J.G., Sanchis, A., Bonete, R., Bernabeu, G., y González, L. (2008). *Bologna Process Template for National Reports: 2007-2009*. Recuperado de http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Spain_2009.pdf
- Ortega, V. (2002). Tendencias de la Educación universitaria en el siglo XXI. *Arbor*, 681, 67-81.
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 197-205.
- Peiró, J.M., y Lunt, I. (2002). The Context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist*, 7, 169-179. doi: 10.1027//1016-9040.7.3.169
- Pereyra, M.A., Luzón, A., y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Pérez, M., Quijano, R., y Ocaña, M.T. (2013). El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31, 235-254.
- Perrenoud, P.H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio*, 23, 223-229.
- Pounder, J. (1999). Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education*, 7, 156-165.
- Rakic, V. (2001). Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. *Higher Education Policy*, 14, 225-240. doi: 10.1016/S0952-8733(01)00016-2

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 30 de octubre 2007, n. 260). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. (BOE 21 de abril 2012, n. 96). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf>
- Rodríguez, R. (2001). El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior. Perspectivas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 339-356.
- Sáenz, O., y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Universidad de Granada: Monográfica Pedagogía.
- Teichler, U. (1999a). Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 12, 285-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.hep.8390129>
- Teichler, U. (1999b). Internationalisation as a challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5, 5-22. doi: 10.1023/A:1018736718422
- Teichler, U. (2000). New perspectives of the relationships between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6, 79-92. doi: 10.1080/13583883.2000.9967014
- Teichler, U. (2005). Research on Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 40, 447-469. doi: 10.1111/j.1465-3435.2005.00239.x
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79.
- Van der Wende, M. (2009). *European responses to global competitiveness in Higher Education*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.09. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507065.pdf>
- Villa, A., y Ruiz, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 17-20.

ANEXO I

Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2012, 3(2): 89-108 www.usc.es/suips

EVOLUCIÓN DE LA LEGISLACIÓN DE DOCTORADO EN LOS PAÍSES DEL EEES

Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco, y Gualberto Buela-Casal

Universidad de Granada (España)

(Recibido 1 de diciembre de 2011; revisado 3 de febrero de 2012; aceptado 6 de febrero de 2012)

Abstract

The decade in which the EHEA countries should have achieved the European convergence in Education in order for Europe to acquire a knowledge-based economy and be more worldwide competitive was concluded in 2010. During that period of time, higher education should have been adapted to the proposed objectives of the Bologna Process. Therefore, the evolution of the legislation governing the postgraduate programs of the 47 member states is here examined. The analysis of the PhD programs was conducted using 154 indicators, which were related to the general regulations for postgraduate programs from 2006 to 2011 as a consequence of the changes in the educational policy of the countries to be adapted to the EHEA. Finally, the level of adaption to the EHEA countries and its evolution during this process of institutionalization is proved.

Keywords: European Higher Education Area; European convergence; education legislation; Bologna process; postgraduate.

Resumen

En 2010 concluía la década en la que los países del EEES debían lograr la convergencia europea en materia de educación con el fin de que Europa adquiriera una economía basada en el conocimiento y sea más competitiva a nivel mundial. Durante ese período debían adaptar la enseñanza superior a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia y, por ello, se analizó la evolución de la legislación que rige el nivel de posgrado de los 47 estados miembros. El análisis de los programas se realizó a través de 154 indicadores, divididos en cinco bloques y relacionados con la normativa general de los programas de posgrado y sus características. En los resultados, se observa la evolución de la legislación de doctorado desde 2006 hasta 2011 como consecuencia de las modificaciones en la política educativa de los países para adaptarse al EEES. Finalmente, se comprueba el nivel de adaptación al EEES y su evolución a lo largo de este proceso de institucionalización.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior; política educativa; legislación de doctorado; proceso de Bolonia; posgrado

Correspondencia: Tania Ariza. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n,
18011. Granada (España). E-mail: tariza@ugr.es

ISSN 2171-2069 © Revista Iberoamericana de Psicología y Salud

Introducción

La idea de un espacio común europeo en materia de educación surgió a partir de la Declaración de la Sorbona (1998) y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se produce un año más tarde a través de Declaración de Bolonia (1999). El inicio de este proceso intergubernamental supone un cambio de paradigma (Hernández, 2010; Ion y Cano, 2011; Mateo, Escofet, Martínez, y Ventura, 2009) y profundas reformas en la Educación Superior con el objetivo de lograr la armonización de los sistemas educativos europeos a fin de que sean más competitivos a nivel mundial, tanto en educación como en investigación. En la actualidad está compuesto por 47 países:

Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano. Próximamente, Bielorrusia formará parte de este proceso.

Los ministros de educación de los estados miembros se han reunido en diferentes ciudades europeas para debatir el progreso del EEES y analizar las transformaciones de las distintas políticas educativas. Esta conferencias han dado como resultado una serie de documentos firmados por los representantes de cada país que nos permiten conocer la evolución de este proceso de institucionalización (Declaración de Bergen, 2005; Declaración de Berlín, 2003; Budapest-Vienna Declaration, 2010; Declaración de Londres, 2007; Declaración de Lovaina, 2009; Declaración de Praga, 2001).

La formación doctoral en Europa no sólo se ha visto influenciada por el EEES sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo de Lisboa (2000), en la que se pretende que Europa base su economía en el conocimiento, con el incremento del número de investigadores y la mejora de la capacidad investigadora. Según Bitusikova (2009), es necesario un suministro estable de investigadores altamente cualificados, capaces de trabajar en diferentes sectores de la economía y que aprovechen las ventajas de la movilidad. Esta nueva forma de repensar el doctorado requiere que las universidades europeas promuevan el cambio, por lo que se han convertido en una pieza clave en el proceso de

reforma de la educación doctoral. En relación a este nivel del sistema educativo, existen estudios relevantes sobre el rendimiento de los doctorandos (Bermúdez et al., 2011; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, y Buela-Casal, 2010).

La necesidad de conseguir que los estudios de tercer ciclo logren una mayor calidad radica en que constituyen la primera fase de la carrera de un investigador joven, por tanto, es la formación de doctorado la que conforma el principal vínculo entre el EEES y el EEI (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell, y Sapir, 2008; European University Association, 2010a). Las reformas en el nivel de posgrado son esenciales para la coordinación entre ambos y una buena formación de los jóvenes investigadores hará posible que la educación y la investigación en Europa adquieran una mayor competitividad frente a otros países como EEUU, que cuenta con unos estudios de doctorado muy prestigiosos.

A partir de las sucesivas adhesiones al EEES desde 1999 hasta 2010, los países integrantes han replanteado su política educativa mediante leyes, decretos, órdenes y reglamentos. En España, este proceso de adaptación se ha realizado mediante la Ley Orgánica de Universidades (2001) y su modificación en la Ley Orgánica 4/2007, que estructura la enseñanza universitaria en los ciclos de Grado, Máster y Doctorado. En concreto, los estudios de tercer ciclo están actualmente reglamentados por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, que regula las enseñanzas de doctorado y establece su organización, estructura y competencias que deben adquirir los doctorandos entre otros aspectos. Además, se menciona la creación de las Escuelas de Doctorado como una unidad organizativa y de gestión para llevar a cabo las enseñanzas y actividades propias de la labor investigadora, dado que la mejora de la formación de los futuros doctores es esencial para contribuir a una economía basada en el conocimiento. En relación a esto, existen estudios que revelan aspectos importantes para su consolidación en España (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2012; Castro et al., 2010)

Además, numerosas investigaciones tratan el Proceso de Bolonia, la normativa de los estudios de posgrado y su adaptación al EEES, tanto nacionales (Bermúdez, Castro, Sierra, y Buela-Casal, 2009; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, y Castro, 2011; Buela-Casal y Castro, 2008; Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez, y Sierra, 2011; Castro y Buela-Casal, 2008; Hernández y Díaz, 2010; Tejada, 2009) como internacionales (Brookes y Huisman, 2009; Carter, Fazey, González, y Trevitt, 2010; Enders, 2005; Kehm, 2009; Maier, 2010; Van Vught, 2009) y en diversos ámbitos

científicos (Bonnaud y Hoffman, 2010; Gillies, 2007; Lee, 2009; Vicente, Subirats, e Ibarra, 2010). Si bien, no en todos los estudios se manifiestan los aspectos positivos del proceso de convergencia europea (de Faramiñán, 2010; Valcárcel y Simonet, 2009). También, existen autores e instituciones que publican informes sobre el proceso de convergencia europea (Adelman, 2009; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2009; Bermúdez, Castro, Sierra, y Buela-Casal, 2006; European University Association, 2005a, 2005b, 2010a, 2010b; European Commission, 2005, 2008a, 2008b; Eurydice, 2007, 2009; League of European Research Universities, 2007; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009).

Una vez conocida la importancia de la formación doctoral como pieza clave para lograr la consolidación del EEES y la finalización en 2010 de la década de transición, en la que los países europeos debían adaptar sus enseñanzas a los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia, se hace necesario comprobar la situación de estos estudios en la actualidad. Por ello, se analiza la legislación que rige los programas de posgrado en cada uno de los estados miembros con el objetivo de conocer su evolución a lo largo del proceso de convergencia europea. De esta forma se comprobará si las reformas legislativas en el nivel de doctorado favorecerán la consolidación de una economía basada en el conocimiento en Europa, logrando así una mayor competitividad, tanto en educación como en investigación.

Método

Unidad de análisis

Se analizó la legislación que rige los estudios de doctorado en los 47 países pertenecientes al EEES.

Diseño

Se realizó un análisis descriptivo a través de la observación y análisis de documentos (Montero y León, 2007).

Procedimiento

El análisis de la legislación se hizo a través de una serie de indicadores relacionados con los estudios de doctorado, para conocer su evolución en cada país del

EEES y comprobar las modificaciones que han realizado en sus leyes educativas desde 2006 con el objetivo de adaptarse a los principios del Proceso de Bolonia.

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis fueron los propuestos por Bermúdez et al. (2006) y se agruparon en cinco bloques: normativa general de posgrado, organización y enfoque de los estudios de doctorado, características de la tesis doctoral, aspectos relacionados con la presentación y defensa de la tesis, así como los requisitos para ser director y miembro del tribunal evaluador.

La recogida de datos se realizó a través del contacto con instituciones de los países pertenecientes al EEES con el objetivo de que aportaran información sobre su legislación educativa vigente relacionada con la Educación Superior y el Doctorado. Este tipo de información se encontró en la web de ENIC-NARIC (<http://www.enic-naric.net/>) que proporciona información sobre el marco de cualificaciones europeo.

También se encontraron datos de contacto a través de la página oficial de la red de universidades de las capitales de Europa UNICA (<http://www.unica-network.eu/>). Una vez recogida la información para contactar con entidades relacionadas con la educación de cada país, se escribió una carta en inglés en la que se pedía a las instituciones que colaboraran aportando información sobre el doctorado. Además, se envió una copia traducida al idioma del país receptor para garantizar su lectura. Esta carta fue enviada por e-mail a ministerios de educación, departamentos y oficinas de posgrado pertenecientes a universidades de los distintos países, así como a agencias internacionales para la educación superior entre otros. Aproximadamente, un 85% de los países aportó la información que se le pedía.

Esta información se complementó con una búsqueda en la web oficial del EEES en España (<http://www.eees.es>) que permite el acceso a informes y páginas webs con información sobre la educación superior. También se optó por buscar información en la base de datos Eurydice, en la que existe información sobre los sistemas educativos y las políticas educativas en Europa. Además, se hizo una búsqueda en las páginas webs de las universidades más importantes para encontrar leyes de educación superior y reglamentos de doctorado actualizados.

Resultados

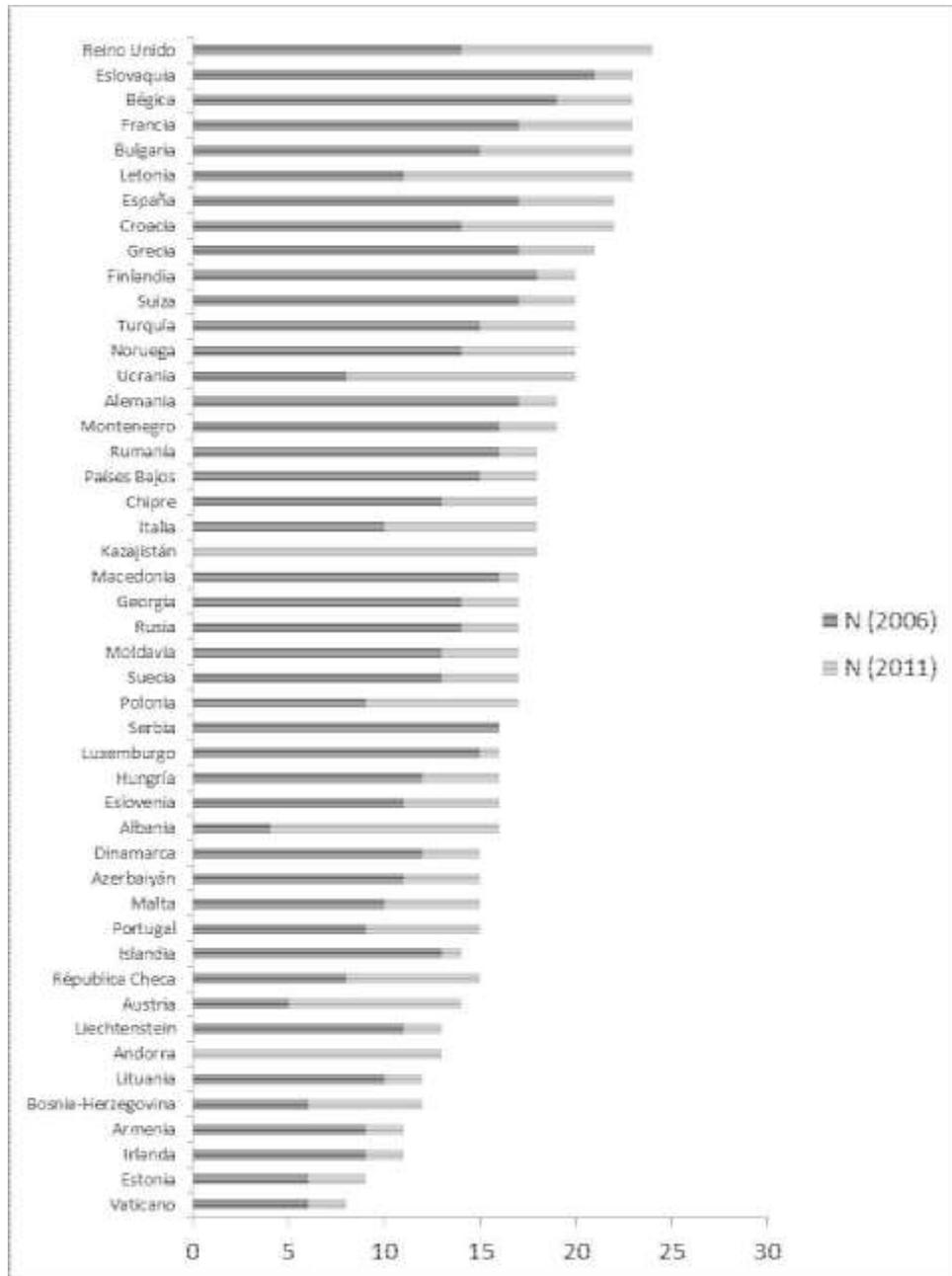
Normativa general en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Para analizar la normativa general de los programas se consideraron 42 indicadores relacionados con el proceso de selección y admisión de estudiantes, los sistemas de homologación y convalidación con países del EEES, contenidos de los programas de postgrado, características de los doctorados en cooperación con universidades de otros países y aspectos relacionados con los derechos de autor de la tesis doctoral.

En general, para conocer la normativa de postgrado en los países del EEES se puede observar en la figura 1 la evolución del número de criterios que cumplía cada país en el año 2006 (indicadores analizados en el estudio de Bermúdez et al., 2006) y el aumento que se produce en 2011 como consecuencia de las modificaciones que realizan en su legislación en los últimos años.

El país que reflejó un mayor número de indicadores en su legislación educativa fue Reino Unido que cumplía con 24 de los 42 criterios considerados en este bloque de contenidos, cifra que corresponde a un 57,1% de los datos. Los países que aportaron menos información en sus normativas sobre doctorado son Estonia (21,4%) y Vaticano (19%). En los últimos cinco años, los países que han realizado un mayor número de reformas en su política educativa en relación a la normativa general de postgrado son Andorra, Letonia, Ucrania y Albania. Un aspecto a tener en cuenta a la hora de interpretar esta figura es que Kazajistán no fue analizado anteriormente en el estudio de Bermúdez et al. (2006), por ser un país incorporado al EEES en 2010.

Figura 1. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con la Normativa General de Postgrado que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.

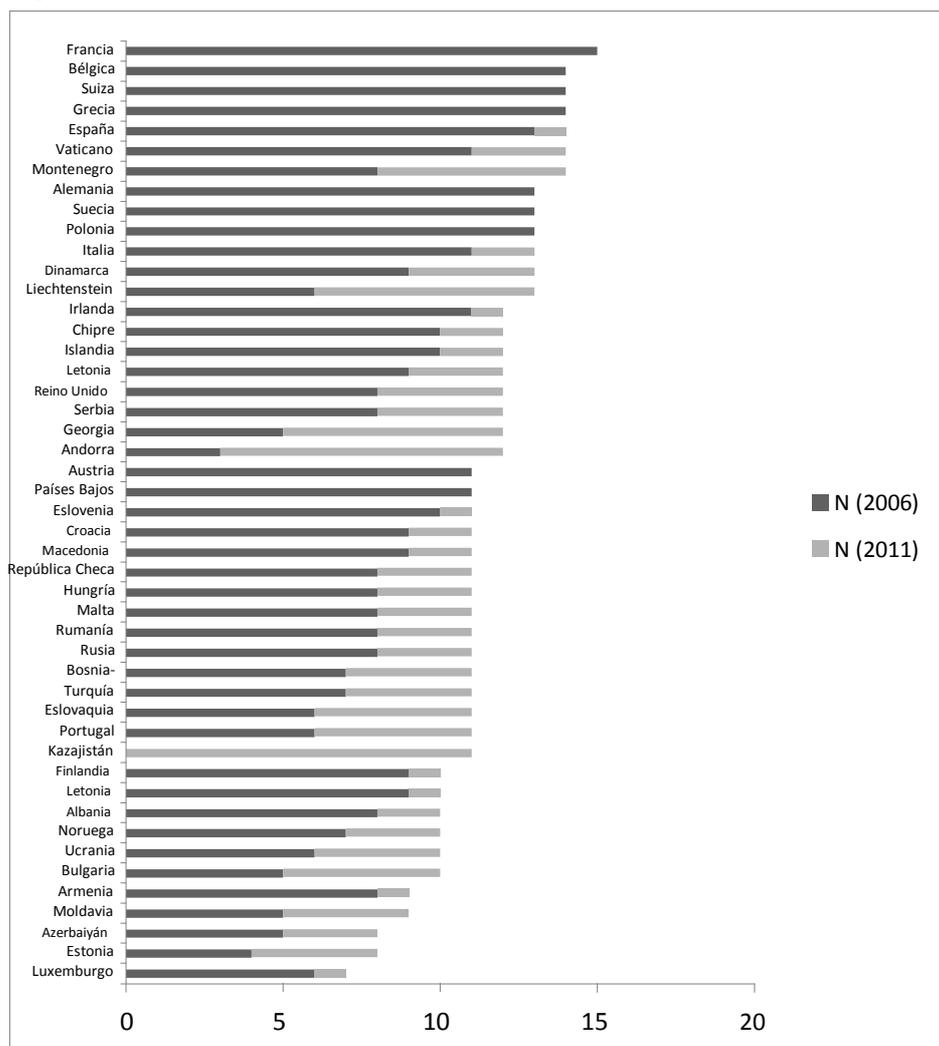


Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Organización y enfoque de los estudios de los estudios de doctorado

En cuanto a la organización y enfoque de los estudios, se analizaron 18 indicadores y en la figura 2 se puede observar la evolución que experimentaron las leyes sobre educación superior y de postgrado desde 2006 hasta 2011. El país mejor situado en cuanto a un mayor cumplimiento de los criterios considerados fue Francia, que reflejó en su legislación un 83,3% de los indicadores, seguido de Bélgica, Suiza, Grecia, España, Vaticano y Montenegro (77,7%). Por el contrario, Luxemburgo (38,8%) es el país que reflejó en menor medida dichas características en su normativa. Los países que introdujeron más información sobre indicadores relacionados con la organización y enfoque de los estudios a su legislación educativa en los últimos años son Andorra, Liechtenstein y Georgia.

Figura 2. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con la Organización y Enfoque de los Estudios de Posgrado que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



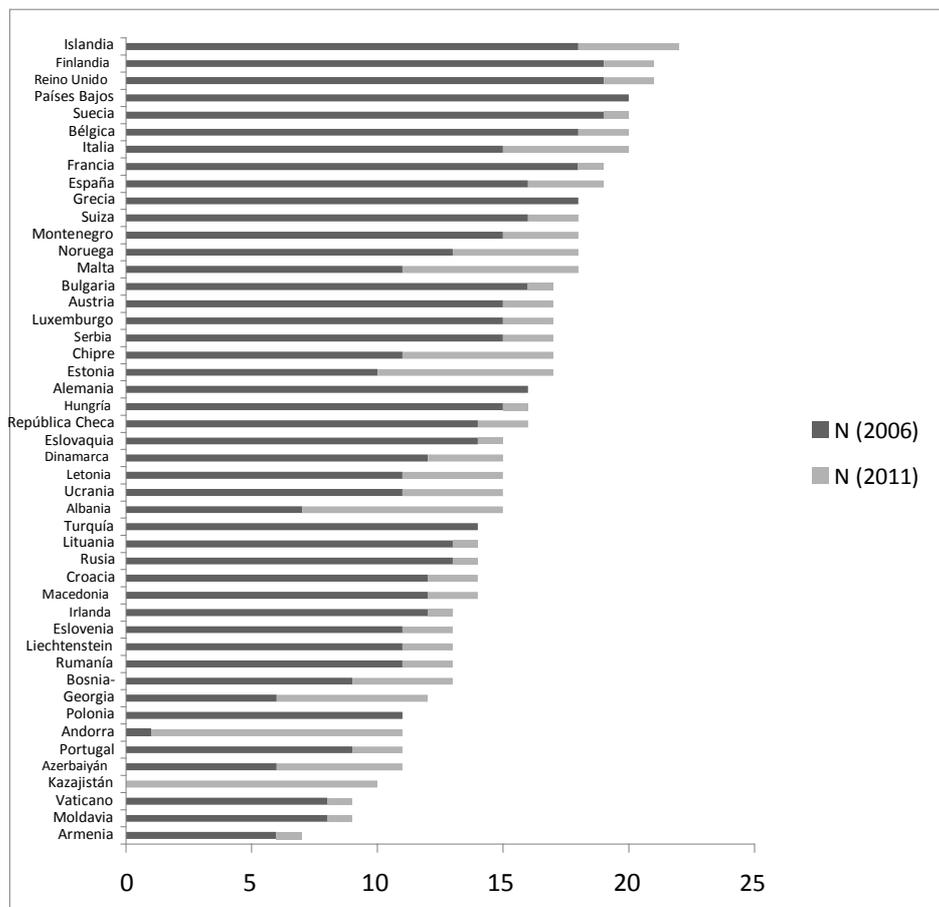
Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Características de la tesis doctoral

Respecto a los indicadores considerados para analizar las características de la tesis, se recogieron un total de 34, que estaban relacionados con la exigencia del proyecto de tesis, originalidad de la investigación, comprobación de la calidad previamente a la defensa, depósito de la tesis, tipos de tesis y tiempo medio de realización, papel desempeñado por el director, financiación, así como requisitos para ser Doctor Europeo y características de la Carta Doctoral.

Los países que reflejaron en su legislación educativa un mayor número de los indicadores considerados para analizar las características de la tesis doctoral son Islandia (64,7%), Finlandia y Reino Unido (61,7%). Por otro lado, existen otras normativas en países como Vaticano y Moldavia (26,4%), además de Armenia (20,5%) que no recogen tantos aspectos. No obstante, países como Andorra y Albania, que en 2006 estaban en la misma situación, han replanteado su política educativa y son los que reflejaron un mayor número de indicadores en los últimos años (véase la figura 3).

Figura 3. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con las Características de la Tesis Doctoral que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



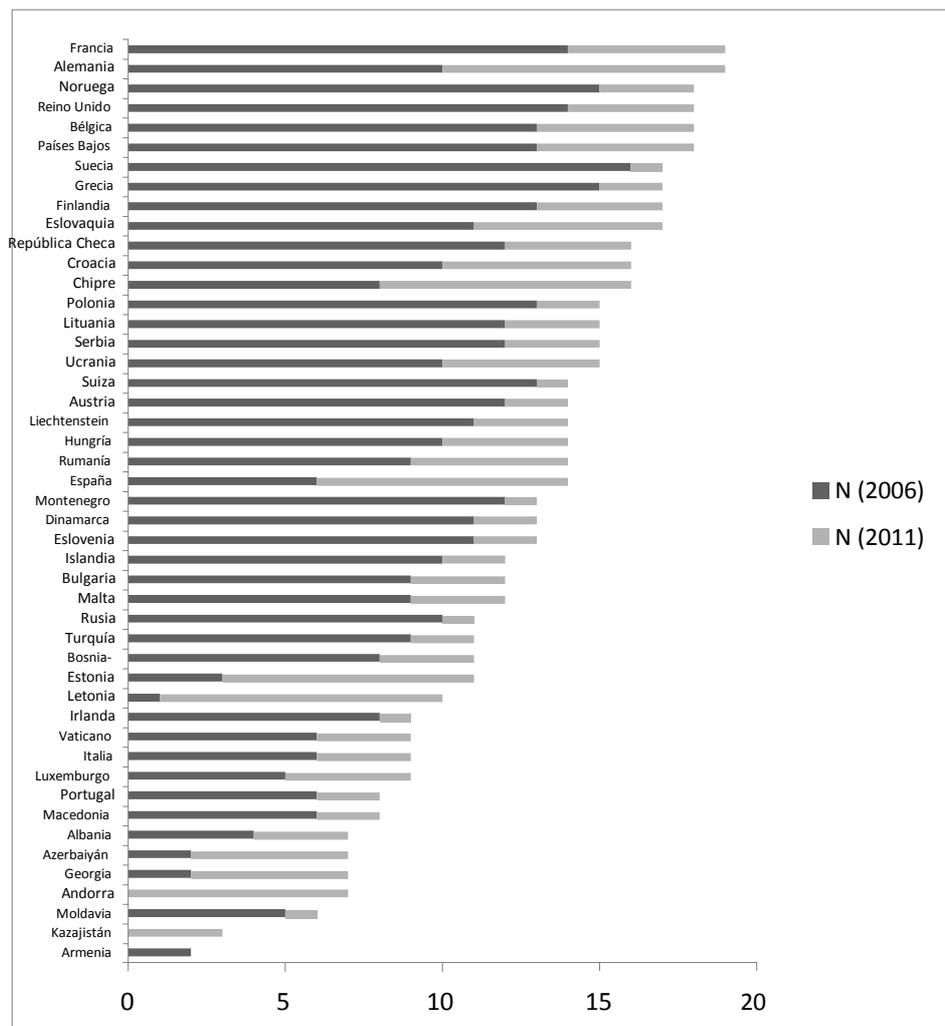
Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Características de la presentación y defensa de la tesis

Para el análisis de este bloque de contenidos se recogieron 31 indicadores relacionados con el formato y tiempo de presentación de la tesis, publicación previa de la investigación, sistema de puntuación y rango de calificación, así como las características de la concesión del grado de doctor.

Los países que contemplaron en su normativa de doctorado un mayor número de los indicadores considerados para analizar las características de la presentación y defensa de la tesis doctoral son Francia y Alemania (61,2%). Por el contrario, Kazajistán (9,6%) y Armenia (6,4%) son los que presentaron un menor número de indicadores en relación a este criterio. Las mayores modificaciones en la legislación educativa desde 2006 se realizaron en Alemania, Letonia, Chipre, España y Estonia (véase la figura 4).

Figura 4. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con los Requisitos para la Presentación y Defensa de la Tesis Doctoral que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.

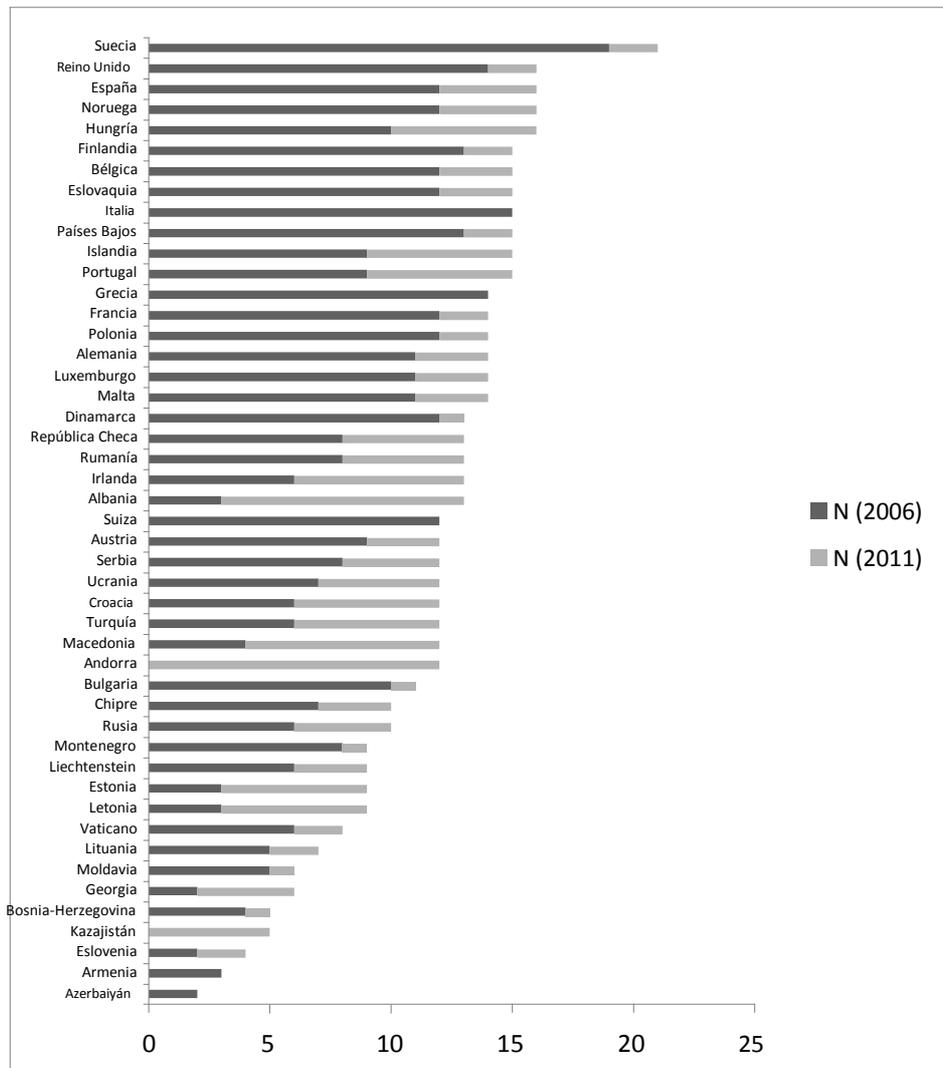


Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Requisitos para ser director o miembro del tribunal evaluador

Para conocer aspectos relacionados con los requisitos para ser director, requisitos para ser evaluador de la tesis y el funcionamiento del tribunal se analizaron 29 indicadores. Los países que reflejaron en su legislación más características sobre el director de tesis y el funcionamiento del tribunal fueron Suecia (72,4%) seguido de Reino Unido, España, Noruega y Hungría (55,1%). Los países que proporcionaron menos información sobre este aspecto son Eslovenia (13,7%), Armenia (10,3%) y Azerbaiyán (6,8%). En cambio, las legislaciones educativas que ofrecían poca información hasta 2006 y que, posteriormente realizaron un mayor número de modificaciones para adaptarse al EEES son Andorra y Albania (véase la figura 5).

Figura 5. Evolución del Número de Indicadores Relacionados con los Requisitos para ser Director o Miembro del Tribunal Evaluador que Reflejan los Países del EEES en su Legislación Educativa en 2006 y 2011.



Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Kazajistán no formó parte de dicho estudio.

Resultados globales

Para tener una visión general de la evolución de la legislación educativa de los países en materia de doctorado puede observarse en la Tabla 1 los 12 países que mejor se adaptaron de forma global a los principios del Proceso de Bolonia. Además, se pueden observar aquellos países que más esfuerzos dedicaron en la modificación de su sistema educativo en los últimos años de la década de transición, etapa en la que debía adoptarse el nuevo modelo (véase la Tabla 2).

Tabla 1. Ranking de Países del EEES Mejor Situados según el Porcentaje de Adaptación de sus Estudios de Posgrado a la Legislación Europea.

País	% global
Bélgica	58,4
Francia	58,4
Reino Unido	58,4
Suecia	57,1
España	55,1
Grecia	54,5
Finlandia	53,8
Países Bajos	53,2
Noruega	53,2
Alemania	52,5
Eslovaquia	52,5
Suiza	50,6

Tabla 2. Ranking de Países del EEES que Introdujeron Mayor Número de Indicadores en su Legislación Educativa desde 2006 hasta 2011.

País	% global	%2006	Puntos de diferencia
Andorra	36,7	2,6	34,1
Albania	39,6	18,6	21,0
Letonia	44,8	24,3	20,5
Ucrania	46,7	28,8	17,9
Estonia	35,0	18,6	16,4
Croacia	48,7	34,6	14,1
Chipre	47,4	33,3	14,1
España	55,1	41,7	13,4
Reino Unido	58,4	46,1	12,3
República Checa	46,1	33,9	12,2

Nota. Los datos pertenecientes a 2006 forman parte del estudio de Bermúdez et al. (2006). Los países están ordenados atendiendo a la diferencia de puntos (tercera columna).

Discusión

El análisis de la legislación que regula el nivel de posgrado en todos los países del EEES permite conocer la evolución de cada uno y su nivel de adaptación a los principios del Proceso de Bolonia. Se puede afirmar que todos ellos han realizado esfuerzos que contribuyen a una reconceptualización de la educación superior, tanto a nivel de grado, tal y como demuestran informes significativos en Europa (European University Association, 2010a; Eurydice, 2010), como de posgrado.

En relación a la etapa de posgrado, los resultados coinciden con los del estudio de Bermúdez et al. (2006) en el que se comprobó que Bélgica, Francia, Reino Unido, Suecia y España entre otros, son los países que han logrado una mayor adaptación al EEES. A partir de los resultados expuestos se aprecia una clara evolución en sus normativas de doctorado desde la mitad del proceso en 2006 hasta 2011, un año después de que concluyera la etapa de transición. En general, todos los países han establecido cambios en todos los bloques analizados en su legislación y muchos de ellos, como Andorra, Albania, Letonia, Ucrania y Estonia entre otros, han experimentado un gran avance en estos estudios en los últimos años. Este dato también lo confirma la European University Association (2010b) en su último informe sobre las tendencias en la educación superior europea en el que se afirma que la situación ha cambiado de forma extraordinaria y radical en comparación con hace cuatro años, aunque en países como Alemania aún coexisten el antiguo y el nuevo sistema. En el caso de Andorra, que en 2006 únicamente tenía regulado el suplemento europeo al título, es el país que más modificaciones ha realizado en su legislación educativa. En este país, el nivel de doctorado se encuentra actualmente en su fase inicial y se espera que las primeras tesis doctorales se presenten en 2013.

Si bien, también se reconoce que unos países han realizado modificaciones en sus leyes educativas de forma más rápida que otros y lo mismo se ha podido comprobar en este análisis con los estudios de tercer ciclo. En relación a esto, debe considerarse la diferencia de países en cuanto al año de incorporación, ya que algunos como Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania y Kazajistán se han adherido al EEES más tarde. Además, deben tenerse en cuenta otros factores que han limitado la consecución de los objetivos, como las diferencias económicas, sociales y culturales existentes entre los países más desarrollados y menos desarrollados. En este caso, los países que se incorporaron de forma tardía al proceso también son los menos desarrollados y esto ha

dificultado el proceso de convergencia europea. Quizás otra de las causas es la reticencia inicial de algunos de ellos al cambio, que finalmente han ido aceptando para seguir integrándose con los países europeos. En relación a esto, existe una tendencia que piensa que las instituciones que han tenido más tiempo para adaptarse ven los cambios de forma más positiva (European University Association, 2010b).

Los indicadores analizados en este estudio no solo sirven para comparar los sistemas educativos diferentes, ya que como sostiene Nóvoa (2010) a partir de éstos se describe la realidad y permiten la construcción de nuevas prácticas en educación. No obstante, no se trata de comparar sistemas educativos de países que por su tradición cultural son totalmente distintos, sino de hacer comparables ciertas prácticas, puesto que la finalidad de crear un espacio europeo común no es la homogeneización de la educación sino la armonización de la enseñanza superior para favorecer la libre circulación de estudiantes, profesores e investigadores.

A pesar de que con este análisis parezcan sistemas educativos similares, por el hecho de reflejar en las normativas los mismos indicadores, si bien existen grandes diferencias entre ambos en cuanto a la organización interna, funcionamiento y gestión de los programas. Bitusikova (2009), sostiene que existe una gran diversidad en la organización de la educación doctoral, no sólo entre los diferentes países europeos, sino que también entre diferentes universidades de un mismo país, sobre todo en aquellos países en los que el poder está descentralizado. Por tanto, es importante considerar que los datos aportados en este estudio describen de forma general los estudios de doctorado y no se atienden las diferencias particulares que existen dentro de cada país. Además, un aspecto a resaltar que dificulta la comprensión de la realidad educativa de los países es que es posible que no todos los indicadores reflejados en la legislación se estén llevando a la práctica, al igual que no siempre la totalidad de las prácticas educativas de un país están legisladas.

Un reciente estudio de Buela-Casal y Castro (2011) resalta la importancia de la evaluación de la docencia y la investigación en el marco del EEES. Por ello, no debe olvidarse que una mejora de la formación de doctorado contribuirá a la calidad de la docencia y de las investigaciones de los futuros doctores, que serán capaces de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de lograr la publicación de sus estudios en revistas con un alto factor de impacto, con las múltiples ventajas que esto conlleva (Buela-Casal y Zych, 2012).

Para finalizar, cabe decir que los objetivos propuestos durante el Proceso de Bolonia se están consiguiendo de forma gradual. No obstante, aún deben realizarse cambios en las políticas educativas de los países, sobre todo los menos desarrollados, para lograr la armonización de los sistemas educativos europeos y conseguir una economía basada en el conocimiento. Igualmente, debe añadirse que aunque la etapa de transición haya terminado este proceso aún no ha concluido. De hecho, la European University Association (2010b) mantiene que simplemente se ha consolidado la base inicial para un proceso permanente de innovación en la educación superior.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un proyecto financiado por la Secretaría General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis (EA2010-0169). Ministerio de Educación.

Referencias

- Adelman, C. (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Recuperado de <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2009). *El Doctorado: logros y desafíos*. Recuperado de <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Archivo-documental/Publicaciones-del-Foro-ANECA>
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., y Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Recuperado de <http://www.bruegel.org/publications/publication-detail/publication/1-higher-aspirations-an-agenda-for-reforming-european-universities/>
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2006). *Análisis transnacional de los estudios de doctorado en el EEES*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Universidades.
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.

- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Bitusikova, A. (2009). New challenges in doctoral education in Europe. En D. Boud y A. Lee (Eds.), *Changing practices of doctoral education* (pp. 200-210). Londres: Routledge.
- Bonnaud, O., y Hoffman, M. (2010). *Needs and management of the complementary courses for PhD candidates in the field of electrical and information engineering: An answer to economical and industrial world*. Recuperado de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5480058&tag=1
- Brookes, M., y Huisman, J. (2009). The eagle and the circle of gold stars: Does the Bologna process affect US higher education? *Higher Education in Europe*, 34, 3-23.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M.P., y Sierra, J. C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de formación del profesorado universitario y de formación del personal investigador. *Cultura y Educación*, 23, 273-283.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2008). Análisis de la evolución de los programas de doctorado con mención de calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 49-60.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2011). La evaluación de la calidad docente y de la investigación hoy. *Cultura y Educación*, 23, 253-257.
- Buela-Casal, G., y Zych, I. (2012). What do the scientists think about the impact factor? *Scientometrics*. Advance on line publication. doi: [10.1007/s11192-012-0676-y](https://doi.org/10.1007/s11192-012-0676-y).
- Carter, S., Fazey, J., González, J. L., y Trevitt, C. (2010). The doctorate of the Bologna process third cycle: Mapping the dimensions an impact of the European higher education area. *Journal of Research in International Education*, 9, 245-258.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2012). Doctoral schools in Spain: Suggestions of professors for their implementation. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199-217.

- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2010). Las escuelas doctorales: Evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38, 17-28
- Castro, A., y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: Ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Declaración de Bergen. (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf
- Declaración de Berlín. (2003). *Educación superior europea*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Budapest-Vienna Declaration. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Declaración de la Sorbona. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Londres. (2007). *Hacia el espacio europeo de educación superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf
- Declaración de Lovaina. (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Louven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

- Declaración de Praga. (2001). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. Recuperado de <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>
- Enders, J. (2005). Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work. *Higher Education*, 49, 119-133.
- European Commission. (2005). *The European charter for researchers. The code of conduct for the recruitment of researchers*. Recuperado el 7 de junio de 2011, de http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf
- European Commission. (2008a). *Progress in Higher Education reform across Europe. Funding reform. Volume 1: Executive Summary and main report*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol1_en.pdf
- European Commission. (2008b). *Progress in higher education reform across Europe. Governance and funding reform. Volume 2: Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol2_en.pdf
- European University Association. (2005a). *Doctoral programmes for the European knowledge society*. Recuperado el 19 de julio de 2011, de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
- European University Association. (2005b). *Glasgow declaration. Strong universities for a strong Europe*. Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf
- European University Association. (2010a). *Salzburg II recommendations. European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.aspx
- European University Association. (2010b). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>
- Eurydice (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna process- 2006-2007 Edition*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf

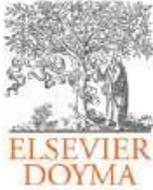
- Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009. Developments in the Bologna process*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099ES.pdf
- Eurydice (2010). *Focus in higher education in Europe 2010. The impact of the Bologna process*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Faramiñán, J. M. de (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 1-11. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/548/490>
- Gillies, A. (2007). What Is a doctorate? A comparison of UK and European perceptions in the light of the Bologna process. *Applied Medical Informatics*, 21, 1-6.
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A., y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios de FPU y PFI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las Universidades Públicas Españolas. *Aula Abierta*, 38(2), 75-82.
- Hernández, F., y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Hernández, J. (2010). Claves para una nueva metodología en el EEES: ¿oportunidad o amenaza? En L. Vega (Ed.), *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas críticas* (pp. 52-64). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ion, G., y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9, 246-258.
- Kehm, B. M. (2009). New forms of doctoral education and training in the European higher education area. En B. M. Kehm, J. Huisman, y B. Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 223-244). Rotterdam: Sense Publishers.
- League of European Research Universities. (2007). *Doctoral studies in Europe: Excellence in research training*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/business/lerudoc_en.pdf

- Lee, A. (2009). *Some implications of European initiatives for doctoral supervision. Bologna handbook*. Recuperado de <http://epubs.surrey.ac.uk/485/>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, 2007(89), 16241-16260.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades *BOE*, 2001(307), 49400-49425.
- Maier, N. B. (2010). We are all students: The Bologna process. *Amsterdam Law Forum*, 2, 116-120.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., y Ventura, J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se Regulan las Enseñanzas Oficiales de Doctorado. *BOE*, 2011(35), 13909-13926.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Tras la pista de una revolución académica*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168s.pdf>
- Valcárcel, M., y Simonet, B. M. (2009). El posgrado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso español. *La Cuestión Universitaria*, 5, 91-98.
- Van Vught, F. (2009). The EU innovation agenda: Challenges for European higher education and research. *Higher Education Management and Policy*, 21, 1-22.
- Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.

ANEXO II

Document downloaded from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2013.04.009>. This copy is for personal use. Any transmission of this document by any media or format is strictly prohibited.

International Journal of Clinical and Health Psychology (2013) 13, 197–206



International Journal of Clinical and Health Psychology

www.elsevier.es/ijchp



ORIGINAL ARTICLE

Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area

Tania Ariza*, Raúl Quevedo-Blasco, María Teresa Ramiro, María Paz Bermúdez

Mind, Brain and Behavior Research Center, CIMCYC, Spain

Received April 15, 2013; accepted June 24, 2013

KEYWORDS

European Higher Education Area;
Teachers;
Health Sciences;
Teaching;
Survey-based
descriptive study

Abstract The European Higher Education Area (EHEA) has implied a major transformation of university studies in European countries. The aim of this study was to assess the satisfaction of university teachers in the area of Health Sciences with the convergence process to determine positive and negative aspects in their practices. The sample was composed of 1,361 teachers of Spanish public universities. They all participated in an ad hoc survey that included questions pertaining to the following issues: a) personal and professional information, b) general and institutional aspects, c) aspects related to teaching, research, and administrative work, d) methodology and the teaching-learning process, e) assessment of students, f) training of teachers, and g) coordination, organization, and resources at the school. Results reveal that teachers are not totally satisfied with the way the EHEA is being established. In conclusion, certain changes would be necessary to achieve real convergence between countries.

© 2013 Asociación Española de Psicología Conductual. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

PALABRAS CLAVE

Espacio Europeo de Educación Superior;
Profesorado;
Ciencias de la Salud;
Docencia;
Estudio descriptivo
mediante encuesta

Resumen El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una profunda transformación de los estudios universitarios en los países miembros. Con este estudio se pretende conocer la satisfacción del profesorado universitario de la rama de Ciencias de la Salud sobre el proceso de convergencia, para comprobar los aspectos positivos y negativos en la práctica del profesorado. La muestra está compuesta por 1.361 profesores pertenecientes a universidades públicas españolas. Todos ellos participaron en la realización de una encuesta, elaborada ad hoc, que consta de preguntas relacionadas con: a) información personal y profesional, b) aspectos generales e institucionales, c) aspectos relacionados con la docencia, investigación y gestión, d) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, e) evaluación del alumnado, f) formación, y g) coordinación, organización y recursos en el centro. Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado no está totalmente satisfecho con la forma en la que se está implantando el EEES. Se concluye que serían necesarios ciertos cambios para que se llegue a una convergencia real entre países.

© 2013 Asociación Española de Psicología Conductual. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

*Corresponding author at: Mind, Brain and Behavior Research Center, CIMCYC, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18011 Granada, Spain.

E-mail address: tariza@ugr.es (T. Ariza).

The European Higher Education Area (EHEA) was created following the Bologna Declaration (1999) with the aim of building a knowledge-based economy and achieving greater competitiveness. An example of the current context of competitiveness is the growing interest in developing tools to produce international rankings of universities (e.g., Bengoetxea & Buela-Casal, 2013) and even rankings of academic and research professionals (e.g., Buela-Casal, Olivas-Ávila, Musi-Lechuga, & Zych, 2011). With the creation of the EHEA, the goal was to adopt comparable systems, create a two-cycle system, set up a new credit system known as the European Credit Transfer System (ECTS), promote mobility, and ensure quality education. The concept of lifelong learning and the idea of using Information and Communication Technologies (ICTs) to achieve greater competitiveness first appeared in the Prague Declaration (2001). The aim was to achieve quality not only in education but also in research. As a result, a strategy aimed at creating a European Research Area (ERA) was presented at the European Council of Lisbon (2000). The Berlin Declaration (2003) established the link between the EHEA and the ERA and highlighted the role of European quality assurance agencies.

The Bergen Declaration (2005) underlined the need to develop well-structured and time-bound doctoral programs. The idea of improving the status and professional prospects of doctoral students and the funding available to researchers originated in the London Declaration (2007). As a result, several studies have analyzed aspects related to this stage of education (e.g., Bermúdez et al., 2011; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, & Castro, 2011; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, & Buela-Casal, 2010; Olivas-Ávila & Musi-Lechuga, 2012). In the Leuven Declaration (2009), special attention was given to new approaches in the teaching-learning process. Finally, the Budapest-Vienna Declaration (2010) led to the consolidation of the EHEA, although with differences between countries in its level of implementation, as stated in the declaration. This has also been confirmed in a number of studies (Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco, & Buela-Casal, 2012; Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, & Buela-Casal, 2012, 2013; European University Association [EUA], 2010).

To consolidate the EHEA, the Tuning Project was launched with the aim of finding common reference points between countries without developing a European curriculum. The objectives of this project include ensuring convergence in subject areas, learning outcomes, and generic competences (González & Wagenaar, 2003). A new higher education paradigm has originated as a consequence of European-level transformations (De Miguel, 2006). In this new paradigm, teaching is student-centered and students are the main players in their own education (De Juanas & Beltrán, 2012). This also implies a change in the role of teachers, who have become mediators in the teaching-learning process rather than just transmitters of knowledge.

The introduction of the EHEA has implied changes in higher education at all levels. It is therefore necessary to learn about the experience of teachers, who are one of the main players in this process. It is key to assess their degree of satisfaction regarding various aspects of the EHEA, given that the study by Latorre and Blanco (2008) revealed that

Health Science teachers had certain needs related to their preparation for the EHEA. In that study, teachers made some suggestions to enable a good implementation of the process (e.g., providing the necessary means to adopt the ECTS and better structural conditions). Teachers tend to be somewhat reluctant to change (Monereo, 2010) and according to Fernández, Carballo, and Galán (2010), negative attitudes toward the EHEA among teachers may be due to lack of knowledge and training on the issue. For this reason, the purpose of the present study was to assess the degree of satisfaction of Health Science teachers with the EHEA. Our aim was to learn about various aspects regarding teachers, such as their views and attitudes about the process, how the change has influenced their teaching work, and identify possible needs that prevent them from performing their tasks well.

Method

Participants

The sample was composed of 1,361 Health Science teachers of Spanish public universities.

Materials

The following materials were used in the research:

- *Ad hoc* Survey on the "Satisfaction of Spanish University Teachers with the Introduction of the EHEA". The survey included 65 mixed questions divided into seven blocks: a) personal and professional information, b) general and institutional aspects, c) aspects related to teaching, research, and administrative work, d) methodology and the teaching-learning process, e) assessment of students, f) training of teachers, and g) coordination, organization, and resources at the school. It also included a section for additional comments and suggestions.
- Database with the e-mail addresses of Health Science teachers.
- Computer application for sending, applying, and compiling the survey results.

Design and procedure

The research was a transversal descriptive survey-based study of populations using probabilistic samples. The article was drafted following the recommendations made by Hartley (2012).

First, we prepared the questions of the survey. Next, we selected the sample among Health Science teachers with a confidence level of 97% and an estimation error of 3%. After that, teachers were sent an e-mail inviting them to participate in the study. Participants were provided a link through which they could access the web-based application where the survey was located. All the responses were automatically recorded in this application. In addition, participants had a unique code that granted them personalized access. This prevented the same participant from answering more than once. Furthermore, anonymity of respondents and data protection were ensured and respected.

Table 1 Percentage of participation of Spanish university Health Science teachers according to their university.

University	%
Barcelona	11.46
Autónoma de Barcelona	6.76
Granada	6.32
Valencia	6.25
Zaragoza	5.95
Santiago de Compostela	5.22
Oviedo	3.67
Murcia	3.6
Sevilla	3.6
Alcalá	3.31
Miguel Hernández de Elche	3.31

Note. Universities with the same percentage of teacher participation are listed in alphabetical order. Only universities with participation greater than 3.3% are shown.

Results

A total of 1,361 Health Science teachers of Spanish public universities participated in this study. Mean age of participants was 49.89 years (*SD* = 9.21); in the sample, 50.1% of participants were female and 49.9% were male. The institution with the highest participation of teachers in the survey was the *Universidad de Barcelona* (11.46%) (see Table 1). As regards professional category, 61.79% were state civil servants. Of these, most teachers were *Profesores Titulares de Universidad*, that is, state civil servants having passed a public competition (39.97%). Mean years of teaching experience was 18.87 (*SD* = 10.89) and 39.46% of teachers had not completed any recognized six-year periods of research activities, known as *tramos de investigación* (see Figure 1).

General and institutional aspects

Among participants, 47.1% believe that the adaptation process to the EHEA could be improved regarding structural, methodological, and organizational aspects, while 41.22% consider that it is not being implemented well. In addition, 51.87% doubt that these changes will be positive for Spanish universities, whereas 26.89% argue that they will be beneficial. Furthermore, 42% admit that they have had to make considerable efforts to plan their subject to adapt it to the EHEA (see Figure 2).

In the sample, 54.52% of respondents report that it was easy to adapt to the new system and 20.79% were satisfied with the system in place prior to the establishment of the EHEA; 33.28% state that they would like return to the previous system; 33.87% believe that the quality of higher education will improve moderately and become more effective and efficient. Teachers' degree of satisfaction with certain changes brought about by the EHEA is shown on Table 2.

As regards the most appropriate duration of university studies, 41.15% consider that it should be four years for a Bachelor's Degree (*Grado*) and 40.85% believe that an

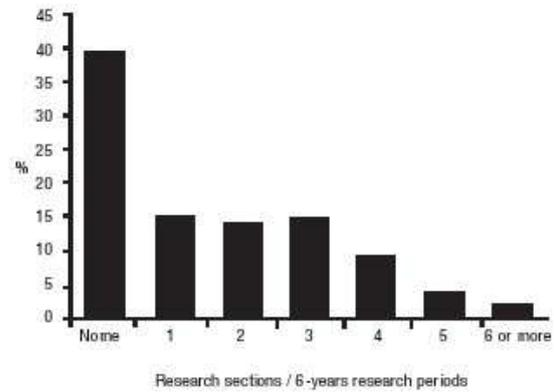


Figure 1 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to the recognized six-year periods of research activities they have completed.

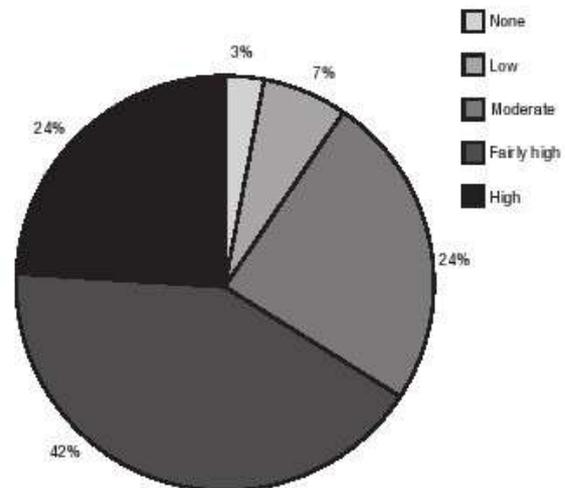


Figure 2 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to the level of effort they have devoted to adapting their planning to the European Higher Education Area.

Official Master's Degree (*Máster Universitario Oficial*) should be spread over two years, that is, 120 ECTS credits. Among respondents, 3.53% and 1.47% believe that the duration should depend on the contents of the Bachelor's Degree or the Master's Degree, respectively (see Figures 3 and 4).

According to the survey, 42.98% of teachers consider that they received a fair amount of institutional information to adapt their subject to the EHEA, 29.24% report receiving little information, 16.02% report receiving no information, and 10.21% report receiving a lot of information. Moreover, 55.03% report being aware of the existence of a cooperation plan to facilitate teachers' adaptation in their school and 25.5% do not know whether such a plan exists.

Table 2 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to their degree of satisfaction with aspects related to the European Higher Education Area.

	Degree structure	ECTS	Qualifications system	EDS	Accreditation of teaching
None	11.54	8.96	8.6	6.39	9.48
Low	21.09	19.54	18.37	16.16	18.22
Moderate	38.43	35.19	35.56	35.27	36.15
Fairly high	24.61	30.05	31.01	29.68	28.07
High	4.34	6.25	6.47	12.49	8.08

Note. ECTS = European Credit Transfer System; EDS = European Diploma Supplement.

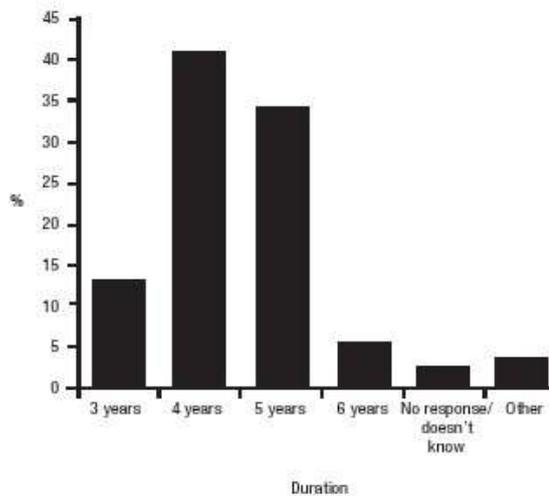


Figure 3 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to their opinion on the most appropriate duration for a Bachelor's Degree.

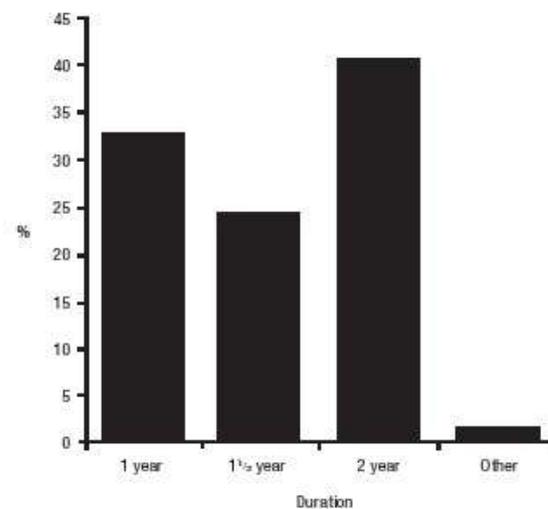


Figure 4 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to their opinion on the most appropriate duration for an Official Master's Degree.

Teaching, research, and administrative work

Among the tasks attributed to teachers, 73.25% give high priority to teaching, 42.91% give high priority to research, and 39.02% give moderate priority to administrative work (see Figure 5).

Among respondents, 41.17% believe that their planning corresponds quite well to the requirements of the EHEA. Teachers also consider that since the launch of the EHEA they need more time to prepare their classes than they did before (47.47%).

As regards the tasks of teachers, Table 3 shows the level of effort that it requires for teachers to act as mediators, plan and teach their theoretical and practical classes, conduct seminars, guide, supervise, tutor, and assess students, and coordinate their teaching with other teachers.

In the sample, 68.99% of teachers show a positive attitude towards the ERA and 49.52% would like to be able to devote more time to research. As for the way doctoral studies should be structured, 41.15% are in favor of the new

postgraduate studies (with a Master's period and a Doctoral period), whereas 23% preferred the traditional doctorate. Theses based on compilations of articles are considered more appropriate (47.61%) than those with a classic format (40.85%). Based on the responses to the survey, 54.52% of teachers believe that it is possible to prepare a doctoral thesis in three years depending on the area. More specifically, 27.41% consider that it is feasible to complete it in that timeframe in the area of Health Sciences; 55.25% consider that the quality of theses will not improve with the new organization of doctoral studies and 30.12% are indifferent to the creation of Doctoral Schools. As regards administrative work, 45.85% of respondents would like to devote less time to it.

Methodology and the teaching-learning process

Among respondents, 70.02% agree with the teaching-learning methodology proposed by the EHEA. Yet, a lower percentage of respondents considers that this method will improve the quality of learning (47.69%) and 31.67% of

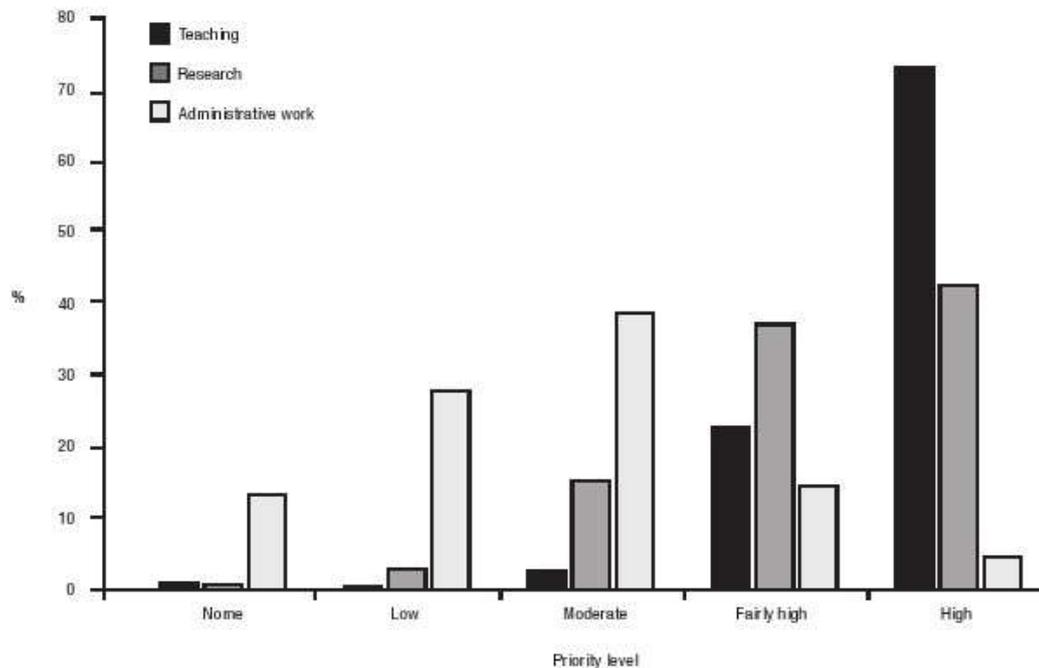


Figure 5 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to the priority level attributed to university tasks.

Table 3 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to the level of effort it requires to perform their tasks.

	<i>Level of effort</i>				
	None	Low	Moderate	Fairly high	Very high
Acting as a mediator	6.91	14.33	30.86	35.64	12.27
Theoretical classes	7.79	18.88	35.42	26.89	11.02
Practical classes	5.14	13.15	26.08	33.95	21.68
Seminars	6.17	13.3	29.02	34.31	17.19
Supervising students	6.02	12.64	27.85	30.49	23
Tutoring	7.27	15.8	32.26	26.67	18
Assessing students	4.41	9.85	27.63	31.96	26.16
Coordinating teaching	4.56	11.09	30.27	31.37	22.7

respondents intend to continue teaching their classes with a predominance of lectures. As regards the acquisition of skills by students, another aspect that emanated from the establishment of the EHEA, 44.6% report developing them quite a lot among their students and 57.53% doubt that this will be guaranteed with the new postgraduate studies. In addition, 71.93% of respondents report using ICTs regularly in their teaching work. Another aim of the EHEA is to achieve autonomous learning among students. Yet, according to teachers, the level of motivation of students to learn on their own is low or medium (35.78% and 35.56%, respectively); moreover, 57.53% of respondents consider that students seldom attend tutoring sessions.

Assessment of students

The survey revealed that 55.18% of respondents find it easy to assess the skills that their students have really acquired, whereas 41.59% find it difficult. Figure 6 shows teachers' type of assessment of students in their theoretical and practical classes. Those who prefer another option usually combine both types of assessments. In the sample, 36.15% of teachers consider that there is not much difference between the academic performance of students who took a *diplomatura/licenciatura* (undergraduate degrees in the previous system) and that of those who study for a *grado* (Bachelors' Degree), whereas 25.13% believe that the

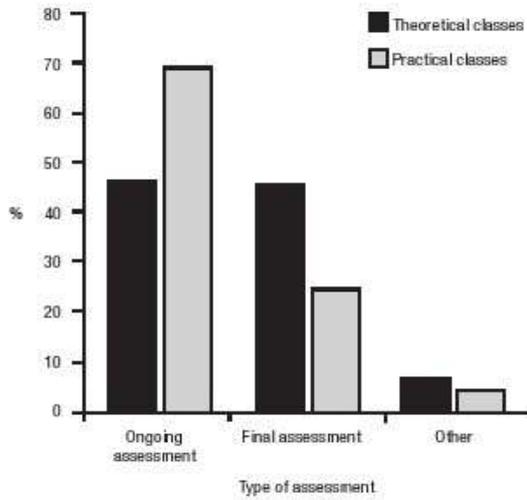


Figure 6 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to type of assessment of students.

academic performance of students was better before the EHEA was introduced.

Training of teachers

Among respondents, 51.07% consider that the training they received enables them to teach according to the principles of the EHEA; 43.35% believe this could be improved and

that better training would be necessary; 68.99% argue that their university provides the necessary means to improve their training (e.g., refresher or advanced training courses, materials). One of the objectives of the EHEA is to promote lifelong learning and only 2.72% of respondents report not being motivated by the idea of updating their knowledge for professional improvement. Another objective of the EHEA is to promote teacher mobility between European countries. The survey indicates that 40.63% of teachers are considering a stay abroad, 37.18% would not like to spend time abroad and 20.06% have never considered it.

Coordination, organization, and resources

As regards the level of coordination between teachers of the same department, 49.82% believe that there is little coordination and 46.14% consider that there is a lot, with no middle ground. As for the organization of the schools, one of the challenges of the EHEA is to reduce the student-teacher ratio, but 68.99% of respondents report that this is not happening in their school; 25.42% argue that they have fewer than 65 students on average. Figure 7 shows the perception of teachers on the resources available to them at their school to satisfy the needs derived from the EHEA.

Additional comments and suggestions of teachers

Among respondents, 48.64% wished to express their personal opinion in greater detail and make suggestions for improvement. The main problems that prevent a proper consolidation of the EHEA according to teachers and possible solutions proposed are shown on Table 4.

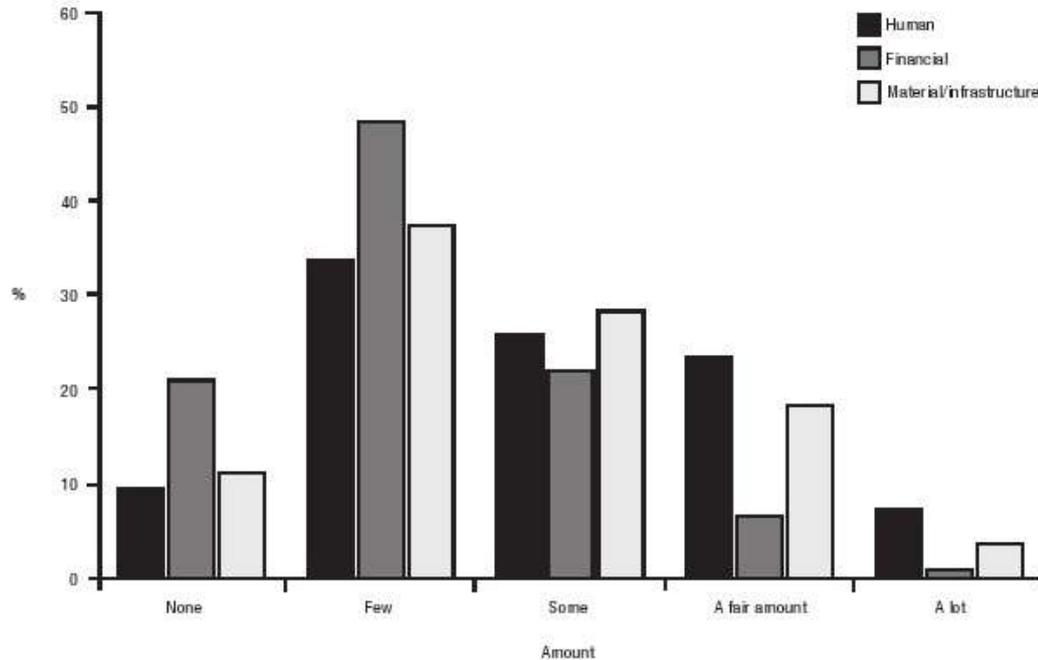


Figure 7 Percentage of Spanish university Health Science teachers according to the amount of resources available at their school.

Table 4 Main problems identified by teachers and possible solutions to enable a good consolidation of the European Higher Education Area (EHEA).

Main problems

- There are mobility and accreditation difficulties between countries due to the establishment of the 4+1 system in Spain vs. the 3+2 system in most of the EHEA
- The quality of Bachelor's Degrees is not being properly controlled
- Differences between the curricula of universities hamper the recognition of studies
- New doctoral programs imply a greater administrative burden
- Teachers are not given enough information on the competence-based teaching process and how to achieve it
- There is a lack of coordination between teachers of subjects in the same curriculum
- Theory and practice are separated in certain areas
- Dedication to teaching and hospital/health care activities are not recognized
- It is difficult to reconcile teaching, research, administrative, and health care-related work
- There are too few university hospitals where students can practice under the supervision of teachers
- Teachers with many years of experience are reluctant to use ICTs.
- It is difficult to conduct quality research without funding
- It is difficult to reconcile personal life and work
- Students and teachers are reluctant to adapt to new changes
- There are too many students per class
- Teachers do not have enough time to devote to individual students
- Students who enter university have little preparation, dedication, and motivation
- Ongoing assessment allow students to pass with weak knowledge and does not guarantee learning

Possible solutions

- Establish a common curriculum to all European universities avoiding local specificities and facilitating mobility
- Create a national commission of experts to propose and improve similar curricula among universities, with small differences regarding optional subjects
- Truly reduce the student-teacher ratio and make changes in the infrastructure
- Improve the training of teachers in new teaching techniques
- Modify the teaching system in secondary education and improve the selection of students who access university
- Increase the number of student grants and the amount of funding granted
- Improve the organization of clinical internships in hospitals
- Establish a system similar to that of English-speaking countries to allow teachers to reconcile teaching and research work; teachers are able to hire doctoral students who teach their practical classes depending on the research funding they receive and only have to teach theoretical classes. This improves the level of the subject and allows teachers to concentrate on research
- Acknowledge health care work in the accreditation of teachers, since professional experience contributes to improving the quality of teaching in the subject
- Provide the necessary human resources, funding, material, equipment, laboratories, and infrastructure
- Establish an effective teacher assessment system to grant the best-rated teachers advantages in their teaching load
- Harmonize the salary of teachers among countries of the EHEA
- Set up a teaching committee in each school in charge of supervising the work of teachers and students

Note: ICTs = Information and Communication Technologies.

Discussion

This study provides insight about the attitudes of Health Science teachers regarding the EHEA and how this process has influenced their professional work. Teachers are not fully satisfied with the way the EHEA has been introduced in Spain and consider that certain aspects should be improved. In addition to all the planning efforts made by teachers, most of them need more time to prepare their classes since the EHEA was established, as highlighted by Bozu and Canto (2009).

Among their tasks, teachers consider that teaching is the most important, followed to a lesser extent by research. However, they devote a lot of time to teaching-related

tasks that are not acknowledged, such as organizing theoretical and practical classes and seminars, tutoring and assessing students, and so on. This is related to the reduction in the student-teacher ratio, one of the challenges of the EHEA for which no steps have been taken yet. In fact, almost 70% of respondents report that this is not being implemented in their school and affects their teaching. Administrative issues are given less priority by respondents and almost half of them would prefer to devote less time to such tasks. The reason may be that administrative work is considered less important and takes time that teachers would need for their teaching, research and, in some cases, hospital care. In addition, practically half of teachers would like to be able to devote more time to research.

Although almost 55% of respondents found it easy to adapt to the new system, about 33% would return to the previous system and believe that quality will only improve moderately. Teachers show a moderate satisfaction with the new degree structure, the credit and qualifications system, the European Diploma Supplement (EDS), and the accreditation of studies. However, the EUA (2010) argues that the ECTS has been calculated differently in each country and that the implementation of the EDS is being limited to the administrative context rather than the academic context. Most teachers consider that Bachelor's Degrees should take four years instead of three, the period established by most countries in the EHEA. However, they consider that the duration of an Official Master's Degree should be longer (i.e., two academic years, as in the rest of the EHEA). This is one of the problems detected by the EUA (2010), which argues that differences between countries in the duration of studies may represent an obstacle to mobility and recognition of diplomas. One of the aims of the EHEA was to promote the development of common curricula among countries, but this is difficult when there are several curricula for the same degree in the universities of the same country, as happens in Spain. This prevents real convergence and hampers the recognition of subjects and diplomas.

By contrast, the EHEA objectives of promoting lifelong learning and teacher mobility are being accepted by teachers, although to a lesser extent in the case of mobility, since results are quite evenly balanced between teachers who would like to spend time abroad and those who would not. According to Arís and Comas (2011), lifelong learning is considerably related to the recognition of diplomas and mobility. However, as mentioned earlier, there may be difficulties in obtaining such recognition and greater State funding would be necessary for teachers to spend time abroad. Spain is one of the countries of the EU that invests the least in R+D, according to the Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2012).

The new organization of doctoral studies is highly rated and respondents show a preference for the new thesis format based on the compilation of articles rather than the classic format, but some studies have obtained opposite results (e.g., Quevedo-Blasco & Buela-Casal, 2013). Although most teachers believe that it is possible to complete the thesis in three years depending on the area, only about 27% consider that it would be feasible in Health Sciences. In this case, it is worth considering the data of the Spanish General Directorate for University Policy (European University Association [EUA], 2009), which indicate that it takes 5.9 years on average to obtain a doctorate in medical sciences in Spain. Over half of respondents consider that the quality of theses will not necessarily improve with the new doctoral studies, although Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Guglielmi, Quevedo-Blasco, and Ramiro (2011) observed that Health Sciences is one of the areas with the best performance in this stage of education. In general terms, due to the relevance of current academic publications, the number of bibliometric studies of scientific journals (e.g., Zych & Quevedo-Blasco, 2011) has increased in the last few years.

Although most teachers agree with the new teaching methodology, about 30% still intends to continue to teach

with a predominance of lectures, which prevents the autonomous learning of students promoted by the EHEA. This may be related to the results of the study conducted by Ferrer i Julià (2004), which confirmed that teachers who use traditional methodology are more reluctant to the process implied by the EHEA.

Nevertheless, most respondents consider that the level of motivation of their students to learn on their own is medium/low and that they seldom attend tutoring sessions. This may be due to the fact that, in educational stages prior to the university, students have not been prepared for this type of learning and have been expected to have a more passive role. In order to be successful, this methodology requires the involvement of both teachers and students.

Teachers believe that they develop students' competencies in their subject quite a lot, although about 42% find it difficult to assess whether students have acquired them or not. Results on the type of assessment conducted are quite similar in theoretical classes. In practical classes, most teachers prefer ongoing assessment. Yet, despite the many advantages of ongoing assessment (Delgado & Oliver, 2006), part of respondents consider, at least in the area of Health Sciences, that students are learning less than they did before. As for academic performance, teachers do not see any major differences between students in the previous system and those in the new system.

Part of respondents did not receive institutional information or received little information about the EHEA. This means that the information provided on the process was insufficient. In addition, one in four teachers in this area does not know whether there is a cooperation plan to facilitate teachers' adaptation in their school. Interestingly, about 43% of teachers admit that they need to improve their training to teach in the EHEA. This is confirmed by the study conducted by Rodríguez (2011), who argued that teachers have not been prepared for competence-based teaching. Yet, a positive finding is that close to 70% of respondents are aware of the possibilities provided by their university to improve their training. As regards coordination among teachers, De Miguel (2006) considers that it is one of the elements that improves teaching, along with methodological knowledge and better teacher training. Nonetheless, it is still a weak point, since almost half of respondents report little coordination with the rest of teachers.

Respondents consider that few human, financial and material/infrastructure resources are available to them. It is interesting to note that many respondents note in their open questions that it is unlikely that the principles of the EHEA and the ERA will become consolidated without greater investment of the State in education and research. In fact, it has been proven that funding and quality are closely related to one another (Buela-Casal et al., 2013).

It should be clarified that the controversy over recent legislative changes in Spain may have influenced teachers' opinion on the EHEA. Yet, according to the study by Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez, and Buela-Casal (2013), about 41% of Health Science teachers agree with the new measures establishing that teachers' research activity will be important in determining their teaching load. In addition, results may also be influenced by the differences in the

participation of universities and the fact that private institutions were not included in the study, given that the process has been established differently in each of them. These results also refer to a specific branch of knowledge, so respondents' opinions may differ from those of teachers in other areas.

Funding

This project was funded by the Spanish General Directorate for University Policy (Dirección General de Política Universitaria) through project EA2011-0048.

Acknowledgments

The authors are grateful to Dr. Diego Sevilla Merino and Dr. Wenceslao Peñate Castro for their cooperation as external experts to the project.

References

- Arís, N., & Comas, M. A. (2011). Lifelong Learning in the Context of the European Area of Lifelong Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 172-180.
- Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R., & Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2012). Los Estudios de Doctorado en España: de la Mención de Calidad a la Mención hacia la Excelencia. *Aula Abierta*, 40, 39-52.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219.
- Bengoetxea, E., & Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Bergen Declaration (2005). *The European Higher Education Area. Achieving the Goals*. Available from: http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf [accessed 6 May 2013].
- Berlin Declaration (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Available from: http://www.eees.es/pdf/Berlin_EN.pdf [accessed 6 May 2013].
- Bermúdez, M. P., Guillén-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J. C., & Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Bologna Declaration (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Available from: http://www.eees.es/pdf/Bologna_ES.pdf [accessed 6 May 2013].
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 87-97.
- Budapest-Vienna Declaration (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Available from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf [accessed 6 May 2013].
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., & Castro, A. (2013). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación (2011). *Aula Abierta*, 41, 87-98.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., & Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R., & Ramiro, M. T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 181-192.
- Buela-Casal, G., Olivas-Ávila, J. A., Musi-Lechuga, B., & Zych, I. (2011). The h index of the presidents of the American Psychological Association (APA) through journal articles included in the Web of Science database. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 95-107.
- De Juanas, A., & Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 179-198.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1-13.
- Dirección General de Política Universitaria (2009). *Avances en el EEES y el EEI. El nuevo Doctorado. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa*. Universidad del País Vasco. Available from: http://www.ikasketak.ehu.es/p266-shp/produccion/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas_adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf [accessed 6 May 2013].
- European Council of Lisbon (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Available from: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [accessed 6 May 2013].
- European University Association [EUA] (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Available from: <http://www.eua.be/eua-workandpolicy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx> [accessed 6 May 2013].
- Fernández, M. J., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118.
- Ferrer i Julià, F. (Dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Available from: http://www.psic.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opinion_informeECTS_oct04.pdf [accessed 6 May 2013].
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Available from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> [accessed 6 May 2013].
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A., & Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2008). El profesorado del campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante el proceso de armonización europea: estudio de sus expectativas y necesidades formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11, 31-44. Available from:

- http://www.aufop.com/ufop/uploaded_files/articulos/1240860314.pdf [accessed 6 May 2013].
- Leuven Declaration (2009). *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. Available from: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Heuve_Communique_April_2009.pdf [accessed 6 May 2013].
- London Declaration (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Available from: http://www.eees.es/pdf/London_Communique_18May2007.pdf [accessed 6 May 2013].
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Olivas-Ávila, J. A., & Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2012). *Gross domestic expenditure on R&D*. Available from: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/gross-domestic-expenditure-on-r-d_2075843x-table1 [accessed 8 May 2013].
- Prague Declaration (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Available from: http://www.eees.es/pdf/Praga_EN.pdf [accessed 6 May 2013].
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M. P., & Buéla-Casal, G. (2013). Actitudes del Profesorado Universitario Español: Formato de Tesis Doctorales, Docencia e Investigación. *Aula Abierta*, 41, 5-12.
- Quevedo-Blasco, R., & Buéla-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: Propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69-78.
- Rodríguez, M. J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 99-117.
- Zych, I., & Quevedo-Blasco, R. (2011). A decade of the International Journal of Clinical and Health Psychology (2001-2010). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 549-561.

ANEXO III

Document downloaded from <http://http://ejpal.elsevier.es>, day 13/01/2014. This copy is for personal use. Any transmission of this document by any media or format is strictly prohibited.

The European Journal of Psychology Applied to Legal Context 6 (2014) 9–16



The European Journal of Psychology Applied to Legal Context

www.elsevier.es/ejpal



Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area

Tania Ariza*, Raúl Quevedo-Blasco, and Gualberto Buela-Casal

Mind, Brain and Behavior Research Centre (CIMCYC), University of Granada, Spain

ARTICLE INFORMATION

Manuscript received: 23/07/2013
Revision received: 29/09/2013
Accepted: 02/10/2013

Key words:

European Higher Education Area
Education policy
Satisfaction
University teaching staff
Quality

ABSTRACT

University teachers are one of the main figures in the European convergence process, but their attitude towards the reform of Spanish university studies is unknown. Therefore, the objective of this study is to evaluate the satisfaction of Social and Legal Sciences teachers towards the introduction of the European Higher Education Area (EHEA). The sample was made up of 3,068 teachers from Spanish public universities, who teach in the said field. An online questionnaire was created for this purpose, with questions relating to the EHEA, teacher tasks and training, as well as aspects related to methodology and the teaching and learning process, amongst others. Cronbach's alpha coefficient was .81. It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. In the results it can be observed that only 9.3% of teachers are satisfied with the adaptation of higher education to the EHEA. Finally, the limitations faced by teaching staff in consolidating this process will be discussed.

© 2014 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. All rights reserved.

Satisfacción de los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior

RESUMEN

El profesorado universitario conforma una de las figuras principales en el proceso de convergencia europea, pero se desconoce cuál es su actitud hacia la reforma de los estudios universitarios en España. Por ello, el objetivo del presente estudio es evaluar la satisfacción del profesorado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La muestra estuvo compuesta por 3.068 profesores pertenecientes a universidades públicas españolas, que imparten docencia en titulaciones de dicha rama. Se aplicó un cuestionario *online*, elaborado *ad hoc* que consta de preguntas relacionadas con el EEES, tareas y formación del profesorado, así como aspectos relacionados con la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. El coeficiente alfa de Cronbach fue de .81. Es un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal. En los resultados se observa que sólo el 9,3% de los profesores está satisfecho con la forma en la que se está desarrollando la adaptación de la educación superior al EEES. Finalmente, se realiza una reflexión sobre las limitaciones que encuentra el profesorado para lograr la consolidación de este proceso.

© 2014 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Todos los derechos reservados.

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior
Política educativa
Satisfacción
Profesorado universitario
Calidad

The European Higher Education Area (EHEA) was formed in 1999 in order to achieve quality in European Higher Education and create a knowledge-based economy. Mobility is one of the main objectives of this process. Therefore, university rankings comparing institutions are useful for students and teachers while planning stays abroad,

both for training and research purposes (Bengoetxea & Buela-Casal, 2013).

The latest study regarding trends in European Higher Education shows that the main reforms employed in Spain are on track to achieving greater autonomy and guaranteeing quality, as well as making changes in the introduction of new cycles and in the credit system, amongst others (European University Association, 2010). Therefore, Spain's evolution towards the new model throughout the transitional decade has been analyzed in several studies (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell, & Sapir, 2008; Ariza,

*Correspondence concerning this article should be sent to Tania Ariza, Mind and Behaviour Research Center (CIMCYC), Campus de Cartuja s/n. 18011 Granada (Spain). E-mail: tariza@ugr.es

Bermúdez, Quevedo-Blasco, & Buela-Casal, 2012; European Commission, 2008a, 2008b). However, there are also limitations when trying to achieve total convergence between countries, especially in aspects related to doctoral studies (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, & Buela-Casal, 2012, 2013). Not only have there been changes in Higher Education, but also in research. The European Research Area (ERA), a strategy introduced at the Lisbon European Council (2000), was established to strengthen research in Europe and contribute in the development of a knowledge-based economy.

A new educational paradigm has emerged alongside the EHEA process (De Miguel, 2006) for which the people involved in this process must be prepared. This has led to the transformation of university education, but it is unknown if this approach is really being carried out in day to day practice and the opinion of one of the main figures participating in this process, that is, the teaching staff.

Job satisfaction in the education field offers benefits for the people involved, improves educational quality and increases the prestige of educational institutions (Anaya & Suárez, 2007). According to Monereo (2010a) there is a certain reluctance to change amongst part of Spanish university teachers, and therefore it is difficult to say if they are really taking on the new role in the classroom. The cost of modifying teaching methods could explain the resistance of some teachers towards this change (Monereo, 2010b). Fernández, Carballo and Galán (2010) stated that it is necessary for teachers to accept the change and have a positive attitude towards Spain's adaptation to the EHEA.

Despite the fact that there are studies analyzing the opinion of teachers regarding the quality of Higher Education and EHEA adaptation, as well as their satisfaction before consolidation (Cardona, Barrenetxea, Mijangos, & Olaskoaga, 2009; Ferrer i Julià, 2004), a more current assessment of European convergence is necessary. Knowing the satisfaction and teaching experience surrounding this process is vital as this is a historical event in Europe in the education field. Therefore, the aim of this investigation is to analyze the satisfaction of Spanish Social and Legal Sciences teachers after the introduction of the EHEA. This was also done recently in a study evaluating the satisfaction of Health Sciences teachers towards European convergence (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro, & Bermúdez, 2013). This way the strengths can be analyzed and also possible aspects that could limit teachers in their involvement in European convergence.

Method

Participants

The sample was made up of 3,068 teachers from Spanish public universities (both permanent non permanent members of staff) in the Social and Legal Sciences field.

Materials

- Survey regarding the Satisfaction of Spanish University Teachers towards the introduction of the EHEA, created *ad hoc* (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). It has 65 mixed questions, organized in blocks with i) personal and professional information, ii) general and institutional aspects of the EHEA, iii) teaching, research and management, iv) methodology and the teaching and learning process, v) student assessment, vi) teacher training, vii) coordination, organization and resources and viii) comments and additional suggestions. Cronbach's alpha coefficient was .81.
- Data base with the emails of teaching staff.
- It application designed for the study in order to send and apply the survey, as well as collecting results.

Design and Procedure

It is a population-based, descriptive study using a cross-sectional survey with a probability sample. The article was written following the patterns and recommendations proposed by Hartley (2012).

Firstly, a questionnaire was created for this purpose, regarding the satisfaction of teachers towards the introduction of the EHEA, which was checked by experts with experience in university teaching and in the adaptation of old degree certificates to the EHEA. After assessment and following the recommendations of the experts, some items of the questionnaire were re-written, maintaining the same number of questions as the previous version. A sample selection was then carried out amongst Spanish university Social and Legal Sciences teachers, with a 97% confidence level (3% estimation error). Teachers were sent an invitation to participate in the study and they could access the questionnaire through an electronic link using their own password (to avoid that one person answer the questionnaire more than once), so the whole process was carried out in an individual and anonymous manner. The Spanish Personal Data Protection Act was also upheld and data confidentiality was guaranteed.

Results

The questionnaire was answered by 3,068 Spanish public university teachers, with an average age of 46.2 ($SD = 9.0$), of which 52.1% are male and 47.8% female. Of the total, 58.4% were permanent members of staff, mainly senior staff members (37.9%), and the rest non permanent members of staff. The teachers surveyed have been teaching for 17.2 years on average ($SD = 9.7$) and 51.1% have carried out at least one research period. In Figure 1 you can see the ten universities with the highest participation of teachers in the study.

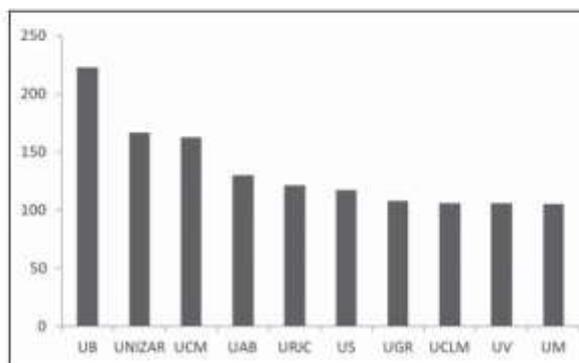


Figure 1. The ten Spanish public universities with the highest number of teachers participating in the survey.

Note. UB= University of Barcelona; UNIZAR= University of Zaragoza; UCM= Complutense University of Madrid; UAB= Autonomous University of Barcelona; URJC= University Rey Juan Carlos; US= University of Seville; UGR= University of Granada; UCLM= University of Castilla-La Mancha; UV= University of Valencia; UM= University of Murcia.

General and Institutional Information

Of the teachers surveyed, 45.9% thought that the EHEA adaptation process in Spanish Higher Education is not being implemented correctly, both in structure, as in organization and methodology, followed very closely by teachers who considered that it could improve (43.1%). Only a small percentage (9.3%) believed it is being implemented correctly. Likewise, 49.4% doubted that these changes will produce positive effects in university education, 26.7% thought that they will not be positive compared to 22.7% who considered that

they will. Regarding the adaptation of lesson plans to the EHEA, 43.8% of the total stated that it has taken quite a lot of effort (see Figure 2).

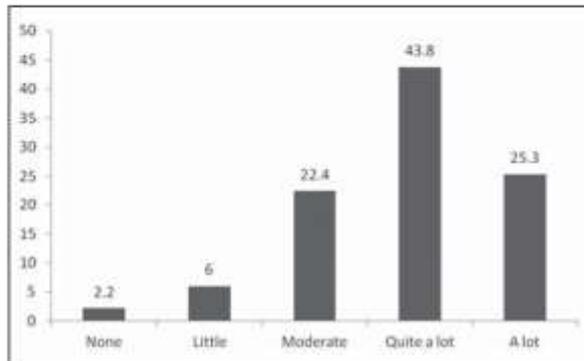


Figure 2. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to level of effort in adapting classes to the EHEA.

Out of the total number of teachers, 58.2% felt prepared for the change and found it easy to adapt to the EHEA system and 17.5% were more satisfied with study organization before the reform. The change was not noticed by 14.5% because they started working after the EHEA had already been introduced in the university. In general, the majority of teachers felt moderate satisfaction towards certain EHEA changes (see Figure 3), such as degree structure (33.4%), the credit system (32.1%), the grading system (31.2%), the European Diploma Supplement (33.4%) and teaching accreditation (35.6%). A very small percentage of teachers expressed a high level of satisfaction towards these changes. Specifically, the European Diploma Supplement highly satisfied 12% of those surveyed, followed by the credit system (7.9%).

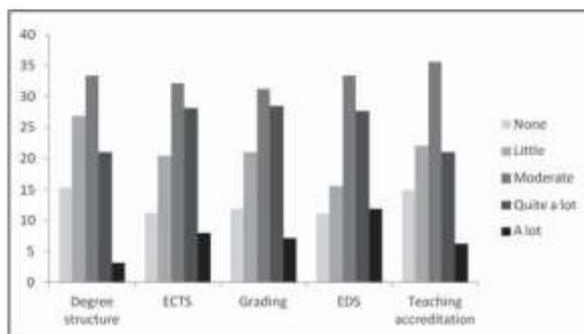


Figure 3. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to satisfaction with certain aspects related to the EHEA. Note. ECTS= European Credit Transfer System; EDS= European Diploma Supplement.

Regarding the possibility of returning to the old system 48.2% would not go back, compared to 36.4% that would. A small percentage did not know how to answer (15.3%). In total, 31.6% stated that the quality of Higher Education will improve moderately; 28.5% thought that it will improve very little and 21% considered that it won't improve at all. A small percentage believed that the quality of university education will improve quite a lot (16.5%) or a lot (2.1%), becoming more efficient and effective.

In Figure 4 the time considered necessary to carry out Undergraduate studies can be seen. The majority thought that four

years is adequate (41.7%), followed by those considering that five years is more appropriate (33.5%) and 1.1% stated that it should depend on the degree, amongst other aspects. In Figure 5 it is shown that for Masters Degrees, 46.2% would prefer a length of two years (120 ECTS) and 0.9% would prefer a different length, stating that it should depend on the content of the Master or the duration of Undergraduate studies.

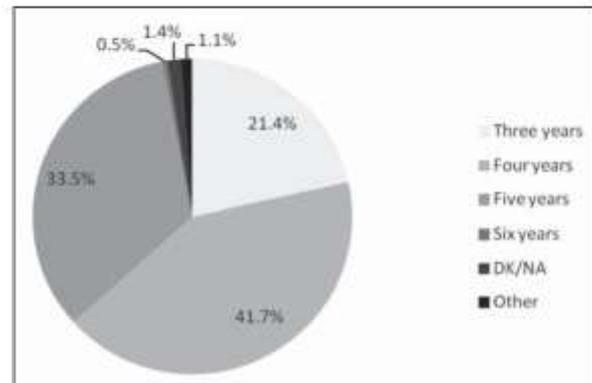


Figure 4. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the duration considered most appropriate for Undergraduate studies.

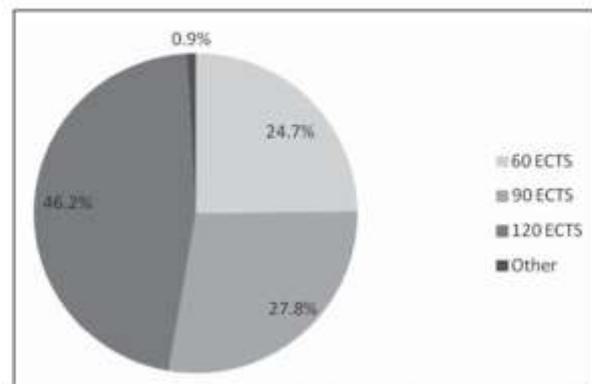


Figure 5. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the duration considered most appropriate for Master studies.

Regarding the amount of information received by teachers while adapting their subjects to the EHEA, the majority stated that they received quite a lot (44%) (see Figure 6). Likewise, 61.3% declared that there are collaboration plans with teachers for EHEA adaptation in their centers or universities. However, 20% did not know of the existence of any plan and 18.6% reported that no such plan exists.

Teaching, Research and Management

Of the total number of teachers, 50.6% affirmed that their teaching plan is quite well adapted to the EHEA (see Figure 7) and 29.9% maintained that they now need more time to prepare classes than with the old system.

One of the questions put to teaching staff was related to the level of effort needed to carry out some of their tasks as teachers. Student assessment has taken a lot of effort for the majority of teachers (39.3%), quite a lot of effort to organize and implement practical classes (34.5%), act as mediators between knowledge and students (34.6%), conducting seminars (32%), orientating and supervising

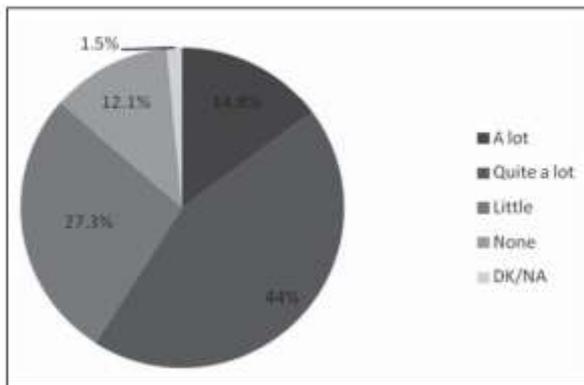


Figure 6. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the amount of information received regarding the EHEA.

students (31.8%) and teaching coordination (32.3%). Organizing and teaching theory classes took moderate effort (33.6%) and carrying out tutorials (29.8%).

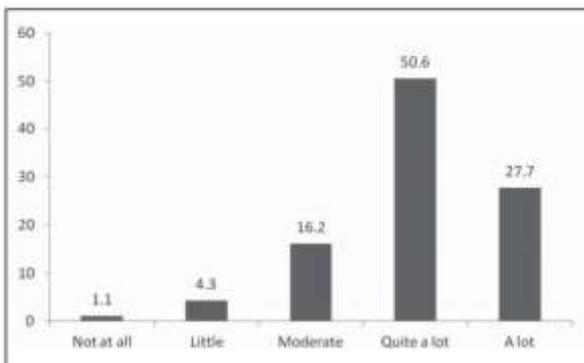


Figure 7. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the adjustment level of their teaching plan to the EHEA.

In total, 60.3% had a positive vision of the ERA and 49.5% stated that, since incorporation in the EHEA, they would like to be able to spend more time on research. With regard to what they consider the most appropriate way to follow doctoral studies for student's training, 34.5% chose the new Postgraduate program, following a period of Master studies and another of Doctoral studies, 27.1% opted for the traditional Doctoral studies and 19.6% do not have enough information about the new structure to judge. The majority of teachers preferred the traditional doctoral thesis (61.9%), compared to 26.3% who opted for the compilation of articles. Besides this, 51.1% thought that it is possible to complete it in three years depending on the field. However, 62.3% declared that thesis quality will not be increased with the new Doctoral studies. The majority (31.6%) were indifferent to the creation of Doctoral Schools.

Regarding the time dedicated to management related tasks since Spain's incorporation in the EHEA, 60% stated that they would like to dedicate more time to this task.

Methodology and the Learning and Teaching Process

Of all teaching staff, 63% agreed that the teacher should act as a guide or mediator in the teaching and learning process, compared to 22.3% that did not agree. However, 10.6% were indifferent to the use

of this methodology in the classroom. Teaching students mainly in a traditional classroom environment was preferred by 26% of teachers, although 67% opted for the prevalence of new teaching techniques. Furthermore, besides the classroom, 63.5% of the teachers look for other environments to teach in. Besides, 44.3% thought that the new methodology arising from the influence of the EHEA will increase the quality of learning. In contrast, 42.6% did not think that this improvement will be produced.

With the appearance of the competence based assessment, it is interesting to find out how much teachers develop these abilities in students. As can be seen in Figure 8, almost half of the group confirmed that students develop quite a lot of the competences required for the subject (45.4%). However, 56.8% were doubtful that the acquisition of necessary competences is guaranteed with the current Doctoral studies. Regarding the use of Information and Communication Technology (ICT), 78.1% stated that they use it regularly. A small percentage still uses only traditional methods (2.6%).

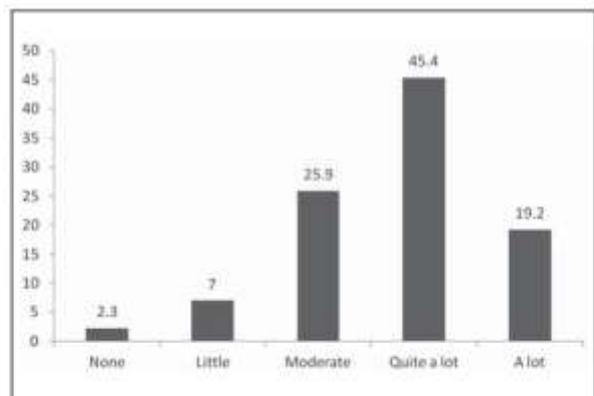


Figure 8. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the level of competences developed by students.

Of all teachers, 40.7% thought that the motivation level of students with regard to acquiring their own knowledge is low, followed by those considering that the students have a medium level (33.9%) (see Figure 9). Furthermore, 55% stated that their students use the tutorial system with very little frequency in order to ask queries about material (see Figure 10).

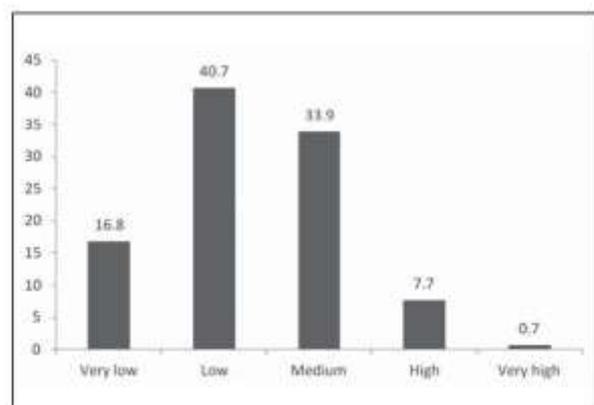


Figure 9. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to their opinion regarding the level of motivation of students in acquiring their own knowledge.

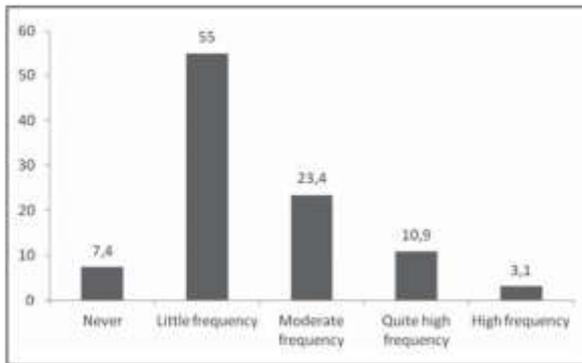


Figure 10. Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to the frequency with which students visit tutorial sessions.

Student assessment

The assessment method preferred by Legal and Social Sciences teachers is both objective and competence based (63.6%), 14.5% preferred only objective based assessment, and 10.5% only competence based. In total, 55.6% do not find it difficult to assess the competences actually acquired by students; although part of them do have some difficulty (40.8%). The majority of teachers opted for continuous assessment, that is, throughout the whole academic year, both for theory classes (57%) as for practical classes (87.8%). The teachers that chose the option "other" combine both types of assessment. The rest, carry out assessment once the subject has been completed. 37% declared that there are no differences between the academic results of the old and new systems, although 30% thought they were better before the introduction of the EHEA.

Teacher training

In total, 58.8% thought they have adequate training to teach in the EHEA context. Although 35.8% maintained that they could improve and would need to receive more training. In fact, 74.5% stated that their university provides them with the necessary resources to improve their training (e.g. courses, materials, etc.). The idea of lifelong learning motivates almost all teaching staff, and this is one of the aims of the EHEA (94.3%). Regarding teacher mobility to other European countries, 59.1% aim to carry out a temporary stay abroad, 25.5% stated that they will not and 12.1% had never thought about it.

Coordination, Organization and Resources

Regarding the teacher coordination, 29.6% declared that there is very little and 42.9% stated that there is a lot. A small percentage stated that there is no coordination at all amongst them (8.6%). With regard to organization, the answer of most of those surveyed to one of the challenges of the EHEA, the reduction of the student ratio in the classroom, was that this step was not being carried out in their centre (69.3%). Hence 74.4% stated that they have more than 65 students in the classroom.

In Table 1 the amount of resources received by teachers in their centre to meet the demands of the EHEA can be seen. In general, the majority of teaching staff receive very little human resources (32.5%), economic resources (45.2%) and materials/infrastructure (32.7%).

Suggestions for Improvement

Of all Social and Legal Science teachers, 38.9% wanted to express their opinion regarding the problems surrounding the introduction

Table 1

Percentage of Spanish university Social and Legal Sciences teachers according to human resources, economic resources and materials/infrastructure received in their centre

Resources	None	Little	Some	Quite a lot	A lot
Human	10.6	32.5	26.2	23.2	7.4
Economic	22.7	45.2	21.8	7.2	1.8
Materials/infrastructure	10.3	32.7	29.4	21.7	5.7

of the EHEA in Spain (see Table 2). Besides this, they make suggestions in order to improve its consolidation (see Table 3).

Table 2

EHEA problems detected by Spanish Social and Legal Sciences teachers

Problems with EHEA introduction
<p>General and institutional aspects</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practical ideas to adapt teaching to the EHEA have not been transmitted. - Bad planning while implementing the system. - Undergraduate and Master studies differ in time (4/1 compared to 3/2) in the majority of European countries. - University autonomy is endogamic, especially when creating syllabuses and establishing degrees. - There are syllabuses that replicate departmental needs instead of those of the market or of students. - There are degrees with hardly any job prospects in Spain, making the employability of graduates in the labor market difficult. - The ECTS is badly calculated for students and does not apply to teaching staff. - Differences in the number of ECTS of the same subject vary in each faculty, leading to problems in the recognition of academic qualifications. - The quarterly subject system (some should be yearly to facilitate their comprehension), as well as loss of optional subjects and free choice credits. - Increase of bureaucracy. - Difficulty in conciliating personal and working life.
<p>Teaching and investigation</p> <ul style="list-style-type: none"> - The introduction of the ECTS and the administrative tasks associated with the EHEA take time away from research. - Teaching dedication is not valued.
<p>Methodology in the classroom</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competence based learning is badly understood and badly applied. - EHEA methodology is not appropriate for all subjects. - Passive attitude and unwillingness of students towards autonomous learning, as well as motivation.
<p>Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competence based assessment is not appropriate for all disciplines. - Continuous assessment makes it easier to pass but does not necessarily improve the level of knowledge of students. - Important decrease in the demands made on Undergraduate students.
<p>Teacher and student training</p> <ul style="list-style-type: none"> - Training courses for teachers are of a low quality. - Each degree has its own syllabus making student mobility difficult. - The quality of training offered to students is lower than with the traditional system due to lack of time to absorb knowledge. - Students enter University with a very low cultural and knowledge level.
<p>Coordination, organization and resources</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lack of coordination between teachers and departments. - The high number of students impedes the methodology, continuous assessment, laboratory practical lessons, competence based assessment and leads to higher teaching time. - Lack of teaching and research financing. - Little possibility of doing a paid Doctoral program, hindering good training.

Discussion

In this investigation, the aim was to find out the opinion regarding the introduction of the European Higher Education Area (EHEA) of a representative sample of Spanish university teachers in the Social

Table 3
Suggestions for improvement by Social and Legal Sciences teachers for the introduction of the EHEA in Spain

Suggestions for improvement
– Regulate and supervise the teaching coordination of staff.
– Implement an inspection system in university education to control possible irregularities.
– More flexibility in each discipline in order to opt for competence or contents based assessment.
– Implement common core subjects in each degree in different universities and offer annual subjects again (or divide them in two).
– More economic resources allowing for the recruitment of a higher number of teachers and resources leading to reduced groups in the classroom. Besides, more resources to be able to invite foreign teachers to universities to offer seminars or as visiting teachers, carry out research trips abroad, assistance to international congresses, etc.
– Stricter selection of teaching staff and students.
– Revise planning, distribution and management criteria of academic times (calendars and timetables) in teaching and learning processes, favoring a more flexible articulation, adapted to the work of the teacher-researcher and of students.
– Implement a system similar to other EHEA countries, in which Doctoral students work in smaller groups (called working groups) with 6–7 students, allowing for a real continuous assessment and increasing the experience of doctoral students. Senior staff would give classes to higher groups (200–300 people), between 6–7 classes per subject.
– Establish effective conciliation policies between family and work life, and facilitate research stays abroad for teachers.
– Increase grant financing so that students can carry out stays abroad.
– Improve the teaching quality assessment system, including other aspects, besides the opinion of students.
– Make it easier for teachers to give classes related to their line of investigation.
– Establish opportunities to give classes in English in universities.
– Implement common syllabuses in each degree, at least in the first two years and then each University/Faculty should offer specialization tracks, to facilitate student mobility.

and Legal Sciences field, in order to follow the evolution of the changes produced in Higher Education and in what way this process has affected teaching.

In the study of Ariza, Quevedo, Ramiro et al. (2013), the majority of Health Sciences teachers declared that the EHEA adaptation process could be improved. However, teachers in the Social and Legal field are not satisfied with the way in which this process has developed. Furthermore, approximately 76% are not convinced or have doubts that the changes made in Higher Education are going to produce positive effects in university education. Adaptation to the new plans has been easy for more than half of the group, and although it has been a lot of effort for most of the teachers to adapt subject planning to EHEA requirements, almost 80% stated that theirs complies a lot or quite a lot with the guidelines.

A high percentage of teachers showed little or no satisfaction towards the degree structure, maybe (as seen in the open questions) because in Spain the same structure as the majority of EHEA countries should have been implemented, three years for Undergraduate studies and two years for Master studies, so a 3+2 structure rather than 4+1, as in place in Spanish higher education. The European University Association (2010) maintains that one of the problems with European convergence is the length of studies. In a minority of countries the 4+1 structure has been implemented, which could hinder mobility between countries. This makes the organization of mobility complicated both for Spanish students who want to study in another EHEA country, as for the rest of European students who want to study in Spain. Therefore, there is some concern about the recognition of qualifications, especially Master degrees (European University Association, 2010). In this case, most teachers prefer that Master programs cover two academic years, as do the Health Sciences teachers (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

While discussing Postgraduate studies, it is also interesting to look at aspects related to the assessment of research tutoring quality

in Doctoral studies and thesis management (Baptista & Huet, 2012). With regard to thesis format, almost 62% prefer the traditional thesis, so it would seem that there are teachers who opt for the new doctoral structure, but with aspects that they think worked well in the past. In the study of Ariza, Quevedo-Blasco et al. (2012), in which the opinion of experts regarding doctoral training was seen, this percentage is reduced, as approximately 40% of Spanish Postgraduate program coordinators, who had received the old quality certification, opted for the classic format. The same results were obtained in the study by Quevedo-Blasco and Buela-Casal (2013). In contrast, most of the teachers in the Health field (47.6%) preferred the compilation of articles (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013). In the work by Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez and Buela-Casal (2013) it was found that part of the Social and Legal Sciences teachers prefer the compilation of articles and more than half say that they should be published in journals of the Journal Citation Reports. In this regard, it must be stated that the current interest in studies analyzing indicators of scientific production related to doctoral programs and to the production of researchers (Musi-Lechuga, Olivás-Ávila, & Castro, 2011; Olivás-Ávila & Musi-Lechuga, 2012; Purnell & Quevedo-Blasco, 2013).

Teachers showed a moderate satisfaction towards the grading system, the European Diploma Supplement and teaching accreditation. It can also be seen that they are not satisfied with the development of these changes and are slightly more satisfied with the European Diploma Supplement which, while its use is widespread in the EHEA (Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez et al., 2013), does not contemplate learning results (Sursock & Smidt, 2011).

A high percentage of teachers would not return to the old system and think that quality in Higher Education will improve very little with the introduction of the Bologna Process. Therefore, there is certain disbelief towards one of the principles of the EHEA as is the improvement in quality. Regarding the information and training offered to teachers about subject adaptation, this could be improved as a high percentage of the teaching staff did not receive what they needed (41.7%) and 23.2% did not know if a plan actually exists, which may have led to uncertainty and some resistance to the change. On the other hand, there are studies that conclude that teacher training has been of a high quality (Vázquez, Alducin, Marín, & Cabero, 2012).

Attitude towards the ERA is generally positive and there is not a unanimous opinion regarding the introduction of the Doctoral Schools, because, although most are indifferent, there are not many differences between those that think they are positive and those that think they are negative. Because of this several studies are being performed on this subject (Castro, Guillén-Riquelme, Quevedo-Blasco, Bermúdez, & Buela-Casal, 2012). Regarding the possibility of completing the thesis in three years, the majority stated that it could be possible depending on the field of investigation. This may be verified in the data of the Directorate General for University Policy (2010), which show that the average length taken by Spanish students to complete the thesis is 6.5 years in Social Sciences, so we would have to wait to see the results of this new measure.

The introduction of the EHEA has brought with it an innovative methodology in the classroom, which was already used before the Bologna Process and that is the professor's role as guide or mediator and a more active role by students in the acquirement of knowledge. However, some of the teachers are still reluctant to act in this way and prefer to teach students mainly through traditional classes. Maybe it is because the introduction of the EHEA has led to more dedication and time to prepare classes. It must be stressed that around 60% stated that, since the introduction of the EHEA, they need more time to organize classes and it takes them much more effort to assess students (39.3%). In the study of Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al. (2013) this percentage is reduced in the Health field, to 47.4% and 26.1% respectively. However, Monereo, Badía,

Bilbao, Cerrato and Weise (2009) stated that in certain occasions changing the teaching strategy does not work, as adaptation requires a greater change that would affect professional identity. According to Cardona et al. (2009) the effect that the EHEA could have on teaching quality is not very well valued by teachers because other contextual reforms would have to be made. Nonetheless, the results of this study are quite evenly matched between those professors that think that learning quality will improve with this methodology compared to those that think it will not.

It is also interesting that part of the teaching staff thought that their teacher training could improve. Specifically, Álvarez-Rojo et al. (2011) pointed out that teachers have a greater need for training in skills related to the innovative elements of teaching in the EHEA. Thus, the importance of creating instruments to evaluate teaching activity in Higher Education (Bolí-Arriba, Sáiz-Manzanares, & Pérez-Mateos, 2013) and evaluate the effect of general competence acquisition on teaching (Cáceres-Lorenzo & Salas-Pascual, 2012).

More than 94% of the teachers supported lifelong learning. This is positive as they are aware of the need to continue improving their knowledge and skills. In the study by Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al. (2013) 40.6% of teachers in the Health area intended to carry out a temporary stay abroad. This percentage increases in Social and Legal Sciences teachers to approximately 60%. Despite the fact that personal mobility in Europe has grown considerably compared to previous years (European University Association, 2010), part of the teachers do not plan on carrying out any stay abroad (some have not even thought about it), despite the advantages this would have in the improvement of skills. This may be due to the difficulty in obtaining funds.

A larger State inversion in R+D would be essential because this would benefit Spanish research and the university system in general. In 2010, Spain invested 1.37% of its gross domestic product in R+D (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012), being one of the countries in the European Union (EU) to invest least in this field. Besides, this figure has decreased in recent years. An increase in this type of inversion would make it possible for Spanish Teaching and Research Staff (TRS) to have more opportunities to improve their training by carrying out research in centers abroad. The difficulty in conciliating academic and working life could be another cause impeding mobility (De Filipo, Sanz, & Gómez, 2009).

Another measure in order to make the EHEA principles possible is the reduction of the student ratio in the classroom. However, almost 70% of teachers stated that this is not being done in their centre. This could be related to the resources available by faculties, as teachers receive little human, economic and infrastructure resources, making it practically impossible to reduce the number of students per class. Besides, the more students there are in a class, the more difficult it is that all students participate actively. It is essential that for students to have an active role they are motivated, however, more than half of teachers stated that the level of motivation of their students is low or very low and they do not assist tutorials very frequently. In this regard, Vicario and Smith (2012) maintain that there is also some resistance from students towards the EHEA. Students are a key element in this process, and therefore it is very important to improve processes of self-perception of knowledge by students in order to promote more efficient learning (Sáiz-Manzanares & Payo-Hernanz, 2012). This task is complicated considering the organization and operation of the Spanish education system, in which in the previous stages to university education traditional teaching methods are still used, with a more passive role of students. Added to this is the disinterest shown by students, caused by the poor job prospects in Spain (Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

With regard to competence development in students, another of the changes arising from the EHEA, it is proving to be positive as only a small percentage of teachers consider that students acquire little or no competences in their classes. The difficult part is to assess them,

as 71% of teachers stated that it requires quite a lot or a lot of effort to assess students, and almost 41% found it quite difficult to assess competences. Besides this, they have doubts that in the Postgraduate level the acquisition of competences necessary to successfully complete it is guaranteed. However, there is a wide debate regarding the usefulness of the competences developed by university students in their professional career. According to Ferrer and Julià (2004), in some cases the competences acquired are not exactly those necessary for their future.

The fact that most of the teachers opt for continuous assessment is very positive. Fraile, López-Pastor, Castejón and Romero (2013) found that in this way students obtain a better academic performance. Although, with regard to the academic results of students, there is not a lot of difference between those that think that the grades of Diploma/Degree students and those of Undergraduate students are practically the same, and those that think they were better before the introduction of the EHEA.

As has been seen there are still doubts regarding this institutionalization process. There was some uncertainty in the group as to if the changes are being carried out correctly, and above all, if they will be beneficial for Spanish university education. In any case, it can be noted that all teachers coincide in that a higher State investment is essential for the consolidation of the EHEA, and that financing and quality are related (Buela-Casal et al., 2013).

In conclusion, it cannot be stated that teachers are satisfied with this adaptation, because it is still not clear if the positive effects produced in Higher Education compensate for the effort that is being carried out. While it is true that we would have to wait to see if the EHEA will start to function correctly, as a reform in education does not produce changes on a short-term basis, nor does it improve the quality of education automatically (Sola, 2004).

Finally, the continued legislative changes and controversial measures unrelated to European convergence applied to Spanish university teaching staff, may have affected opinion regarding the EHEA. Therefore, almost half of the group spoke out in the open question to give a negative vision of the process, due to difficult work conditions experienced by teaching and research staff in Spanish universities. Likewise, the fact that teachers from some institutions have participated more than others in the study could influence the results, as the EHEA has been implemented differently in each of the Spanish universities. It must also be considered that satisfaction was evaluated in a specific field of knowledge. It has been seen that, in certain aspects, there are differences to the opinion of Health Sciences teachers (Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro et al., 2013).

Conflict of interest

The authors of this article declare no conflict of interest.

Acknowledgments

This project has been financed by the Directorate General of University Policy (EA2011-0048). The authors would like to thank Dr. Diego Sevilla Merino and Dr. Wenceslao Peñate Castro for their collaboration in the review of the survey.

References

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., & Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Retrieved from <http://www.bruegel.org/publications/publication-detail/publication/1-higher-aspirations-an-agenda-for-reforming-european-universities/>
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I. ..., Salmeron-Vilchez, P. (2011). Teachers' needs for teaching in the European Higher Education Area (EHEA). *Relieve*, 17(1). Article 1. Retrieved from http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1eng.htm
- Anaya, D., & Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional [Job satisfaction of

- infant, primary and secondary education teachers: A national study]. *Revista de Educación*, 344, 217–243.
- Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R., & Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES [Evolution of doctoral legislation in the EHEA countries]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89–108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2012). Los estudios de doctorado en España: De la Mención de Calidad a la Mención de Excelencia [Doctoral studies in Spain: From the quality certification to the excellence certification]. *Aula Abierta*, 40, 39–52.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2013). Analysis of postgraduate programs in the EHEA and the USA. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197–219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., & Bermúdez, M. P. (2013). Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 197–206.
- Baptista, A.V., & Huet, I. (2012). Supervisors and students' conceptions of the nature and value of the doctorate. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 211–228.
- Bengoetxea, E., & Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67–73.
- Bolí-Arriba, A., Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez-Mateos, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior [Validation of a survey regarding teaching activity in Higher Education]. *Aula Abierta*, 41, 45–54.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., & Castro, A. (2013). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación (2011) [Research productivity and efficiency in Spanish autonomous communities according to financing]. *Aula Abierta*, 41, 87–98.
- Cáceres-Lorenzo, M. T., & Salas-Pascual, M. (2012). Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia [Evaluation of teaching staff regarding general competences: Their effect on teaching]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 195–210.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. J., & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la Educación Superior: Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas [Concept and decisive aspects of quality in Higher Education. An opinion Survey amongst Spanish university teachers]. *Archivos Análisis de Políticas Educativas*, 17, 1–25.
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2012). Doctoral Schools in Spain: Suggestions of Professors for their Introduction. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 199–217. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1558>
- De Filipo, D., Sanz, E., & Gómez, I. (2009). Movilidad científica y género. Estudio del profesorado de una universidad española [Scientific mobility and gender. Study of the teachers of a Spanish university]. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, 351–386.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* [Teaching and learning methodologies for the development of competences. Advice for university teachers in view of the European Higher Education Area]. Madrid, Spain: Alianza Editorial.
- Dirección General de Política Universitaria. (2010, October). *Avances en el EEES y el EEI. El nuevo doctorado*. [Advances in the EHEA and the ERA. The new doctoral studies]. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa, Universidad del País Vasco, San Sebastián, Spain. Retrieved from http://www.wikasketale.ehu.es/p266-shpdoc/es/contenidos/informacion/doctorado_jornadas/es_jornadas/adjuntos/MORENO_NuevoDoctorado_EHU.pdf
- European Commission. (2008a). *Progress in Higher Education reform across Europe. Funding reform. Volume 1. Executive summary and main report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol1_en.pdf
- European Commission. (2008b). *Progress in Higher Education reform across Europe. Governance and funding reform. Volume 2. Methodology, performance data, literature survey, national system analyses and case studies*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/governance/vol2_en.pdf
- European University Association. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European higher education*. Retrieved from <http://www.eua.be/eua-workandpolicy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-ineuropeanhigher-education/trends-vi.aspx>
- Fernández, M. J., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond to the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101–118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Ferrer i Julià, F. (Dir.) (2004). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: Propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)* [The opinions and attitudes of university staff regarding the European Higher Education Area: Proposals for the implementation of a European Credit System (ECTS)]. Madrid, Spain: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from http://www.psic.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEES/Adaptacion_de_profesorado/Preparacion_del_Profesor/opiniones_informeECTS_oct04.pdf
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado [The education evaluation in university teaching and the academic performance of students]. *Aula Abierta*, 41, 23–34.
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143–160.
- Lisbon European Council. (2000). *Presidency Conclusions*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos [Teacher training: A guideline for the analysis and intervention of critical incidents]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178.
- Monereo, C. (2010b). [Saquen el libro de texto] Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo [Get the textbooks out! Resistance, obstacles and alternatives in teacher training for educational change]. *Revista de Educación*, 352, 583–597.
- Monereo, C., Bañía, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta [Strategic teaching: When changing strategy is not enough]. *Cultura y Educación*, 21, 237–256.
- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A., & Castro, A. (2011). Productividad de los programas de doctorado en Psicología con Mención de Calidad en artículos de revistas incluidas en el Journal Citation Reports [Productivity of psychology doctoral programs with quality certification in articles of journals included in the Journal Citation Reports]. *Psicothema*, 23, 343–348.
- Olivas-Ávila, J. A., & Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con mención de excelencia en psicología: Evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science [Psychology doctoral programs with excellence certification: Evidence in doctoral theses and articles in the Web of Science]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503–516.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2012). *Gross domestic expenditure on R&D*. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/gross-domestic-expenditure-on-r-d_2075843x-table1
- Purnell, P. J., & Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 147–154.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: Formato de tesis doctorales, docencia e investigación [Attitudes of Spanish university teaching staff: Format of doctoral theses, teaching and investigation]. *Aula Abierta*, 41, 5–12.
- Quevedo-Blasco, R., & Buela-Casal, G. (2013). Evaluación de tesis doctorales: propuestas de mejora [Evaluation of doctoral theses: Improvement suggestions]. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 69–78.
- Sáiz-Manzanares, M. C., & Payo-Hernanz, R. J. (2012). Auto-percepción del conocimiento en Educación Superior [Knowledge self-perception in Higher Education]. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 159–174.
- Sola, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos [Training of teaching staff in the context of the European Higher Education Area. Alternative advances]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 91–105.
- Surock, A., & Smith, H. (2011). Resumen ejecutivo del Informe Trends 2010 [Executive summary of the 2010 Trends Report]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 165–172.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES [Causes of the low performance of university students (according to teachers and students). Improvement suggestions in the EHEA context]. *Revista de Educación*, 342, 443–473.
- Vázquez, A. I., Alducin, J. M., Marín, V., & Cabero, J. (2012). Formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior [Teacher training for the European Higher Education Area]. *Aula Abierta*, 40, 25–38.
- Vicario, A., & Smith, I. (2012). Cambio de la percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje en un entorno de enseñanza basada en la resolución de problemas [Change of perception of students regarding learning in a teaching environment based on the resolution of problems]. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11, 59–75.

ANEXO IV

Marta Ruiz Corbella
Editora Educación XXI



D^a. Marta Ruiz Corbella, Editora de la revista *Educación XXI* de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia,

CERTIFICA

Que D^{ña}. Tania Ariza, D. Raúl Quevedo Blasco y D. Gualberto Buela-Casal, han presentado el artículo "*Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*", el cual ha sido valorado positivamente por el Comité Científico de Educación XXI, por lo que será incluido en nuestra revista en uno de los próximos volúmenes.

Para que conste, y a petición de los interesados, firmo la presente certificación.

En Madrid, a 18 de Diciembre de 2013



Fdo.: Marta Ruiz Corbella
Editora
Educación XXI

C/ Juan del Rosal, nº 12
28040 Madrid

Tel: 91 398 49 11, 91 39 16

www.uned.es/educacion/jacofiaad/acadia_revista.htm educacionxxi@uned.es

ANEXO V

Aula Abierta 2013, Vol. 41, núm. 2, pp. 5-12
ICE, Universidad de Oviedo

ISSN: 0210-2773

Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación

Raúl Quevedo-Blasco, Tania Ariza, María de la Paz Bermúdez
y Gualberto Bucla-Casal
Universidad de Granada (España)

El objetivo del presente estudio ha sido obtener la valoración del profesorado universitario de España, en función de la rama de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura), sobre aspectos relacionados con el formato de las tesis doctorales, el actual sistema de acreditación del profesorado, la reciente modificación de la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, y la figura del profesorado en las universidades españolas. La muestra estuvo compuesta por 9834 profesores de universidades públicas españolas. Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuesta con muestra probabilística, de tipo transversal. En los resultados se observa de forma general una discrepancia significativa entre *ciencias* y *ciencias sociales* en los planteamientos formulados. Además existe un claro desacuerdo del profesorado con el Real Decreto-Ley 14/2012 y una posición favorable a la figura del profesor como docente e investigador. Finalmente, se realiza una reflexión sobre las discrepancias entre el profesorado de las diferentes ramas de conocimiento en cada uno de los aspectos objeto de estudio.

Palabras clave: Tesis doctorales, función del profesorado universitario, acreditación, legislación, estudio descriptivo.

Spanish university lecturers' attitudes: dissertation format, teaching and research. The aim of this study was to obtain the perception of Spanish university lecturers on the dissertation format, the current accreditation system, the recent modification of teaching dedication, and the role of Spanish university lecturers. Analyses were performed according to the branch of knowledge (Arts, Health Sciences, Social Sciences, Sciences, Engineering and Architecture). Our sample was composed of 9.834 Spanish university lecturers. It is a cross-sectional study. Results showed that there was a significant divergence among Sciences and Social Sciences. Likewise, there was a clear disagreement among Spanish university lecturers regarding the Royal Decree 14/2012 (*Real Decreto-Ley 14/2012*) as well as a favorable position towards university lecturers as teachers and researchers. Finally, a consideration about divergences among Spanish university lecturers who belong to different branches of knowledge was made.

Keywords: Dissertations, role of university lecturers, accreditation, legislation, descriptive study.

Ante la necesidad de conocer la situación actual de las universidades españolas para comprobar el grado de convergencia entre países en referencia a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han

realizado múltiples estudios sobre la experiencia formativa (Ion y Cano, 2012) y evaluación del profesorado (e.g., Carreras, 2011), las percepciones entre alumnos y profesores respecto a diversos aspectos que caracterizan la docencia (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, y Palacios-Picos, 2011) y la actitud de los docentes universitarios hacia la incorporación de las tecnologías en el proceso de evaluación de aprendizajes (Olmos-Miguelá-

Fecha de recepción: 02/03/2013 • Fecha de aceptación: 06/04/2013
Correspondencia: Raúl Quevedo-Blasco
Facultad de Psicología
Campus de Cartuja, s/n. C.P. 18071. Granada (España)
Correo electrónico: rquevedo@ugr.es

nez y Rodríguez-Conde, 2011; Tejada y López, 2012), entre otros (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012). Incluso se ha profundizado en diferentes ramas de conocimiento, como por ejemplo en ciencias económicas y jurídicas (Delgado y Fernández-Llera, 2012). Todo ello proporciona información relevante sobre el avance de las universidades hacia la adaptación al EEES.

Atendiendo a la formación doctoral en Europa, ésta no sólo se ha visto influenciada por el EEES sino también por el Espacio Europeo de Investigación (EEI) que forma parte de la estrategia del Consejo Europeo de Lisboa (2000) y por ello han sido objeto de estudio múltiples aspectos, como la normativa de los estudios de posgrado y su adaptación al EEES, tanto a nivel nacional (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Ramiro, y Castro, 2011; Hernández y Díaz, 2010; Tejada, 2009) como internacional (Carter, Fazey, González, y Trevitt, 2010; Maier, 2010). En este sentido, también se está trabajando en diversos ámbitos específicos (*e.g.*, Bonnaud y Hoffman, 2010; Vicente, Subirats, e Ibarra, 2010) y en la creación de herramientas para *rankings* internacionales (Bengoetxea y Buela-Casal, 2013). El análisis de este proceso, también ha conllevado a realizar investigaciones en donde se analiza la legislación de los estudios de doctorado de los países pertenecientes al EEES (*e.g.*, Ariza, Bermúdez, Quevedo-Blasco, y Buela-Casal, 2012) y EE.UU. (*e.g.*, Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez, y Buela-Casal, 2013), la evaluación de las tesis doctorales (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2013) o el rendimiento de los doctorados (Bermúdez et al., 2011; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro, y Buela-Casal, 2010; Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2012).

Estos cambios, unidos a las políticas universitarias asociadas a cada país, han dado paso a un conjunto de modificaciones en las universidades españolas en donde el profesorado universitario es el colectivo más afectado. Así, se está creando la necesidad de obtener información de una muestra representativa de profesores de todas las universidades sobre diversos aspectos de interés en relación a este proceso. El objetivo del presente estudio es co-

nocer y analizar las actitudes del profesorado universitario en España (atendiendo a la rama de conocimiento) hacia el formato de tesis doctoral más aconsejable en España, el sistema de acreditación del profesorado, la opinión del reciente Real Decreto-Ley 14/2012 por el cual, se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, y por último, sobre la figura del profesorado en las universidades españolas.

Método

Participantes

La muestra fue de 9834 profesores universitarios (funcionarios y no funcionarios) de las cinco ramas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura) pertenecientes a las universidades públicas de España.

Materiales

Para la realización del estudio, se utilizaron los siguientes materiales:

- Cuestionario con preguntas sobre: a) aspectos sociodemográficos; b) la idoneidad de tesis por artículos (y cuántos); c) los criterios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para conseguir una acreditación como profesor; d) el Real Decreto-Ley 14/2012 sobre la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida; y e) la figura del profesorado como docente y/o investigador.
- Páginas *webs* de las universidades públicas españolas y base de datos con las direcciones electrónicas del profesorado.
- Aplicación informática para el desarrollo del estudio.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas, de tipo transversal y se siguieron las recomendaciones de Hartley (2012) para la redacción del artículo.

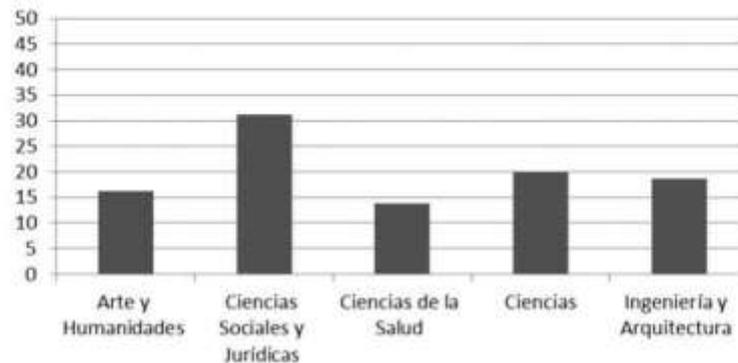


Figura 1. Distribución de la muestra en función de la rama de conocimiento a la que pertenecen.

Para realizar el estudio se siguieron tres fases. La primera de ellas, consistió en la elaboración de las preguntas sociodemográficas y profesionales generales, junto con las que son objeto de interés. En la segunda fase se realizó la selección de la muestra de profesores de las universidades españolas de todos los campos de conocimientos con un nivel de confianza del 97% (error de estimación del 3%). Posteriormente, se envió por correo electrónico una breve explicación y justificación del estudio, junto con la invitación a participar. A los participantes se les suministraba un enlace a una página Web de acceso a las cuestiones planteadas y un código de acceso único. De esta forma, se garantizaba el anonimato de los encuestados, así como el acceso privado de los receptores de los correos, impidiendo que una persona pudiera contestar más de una vez a las preguntas. La encuesta fue anónima respetando la Ley de Protección de datos. Todas las respuestas se fueron registrando automáticamente en una Web utilizada para el estudio, con la intención de facilitar su posterior análisis.

Resultados

El cuestionario fue contestado por 9834 profesores de las 48 universidades públicas españolas, con una edad media de 47 años ($DT = 9.2$), de los cuales el 57.2% eran hombres y el 42.8% mujeres. De todos ellos, el 59.6% eran profesores funcionarios, en su mayoría

Profesores Titulares de Universidad (42.5%), y el resto no funcionarios. El profesorado ha impartido de media 18.5 años de docencia ($DT = 10.3$) y el 62.4% posee al menos un tramo de investigación. En la Figura 1 se puede ver la distribución del profesorado en función de la rama de conocimiento.

Ante la exigencia de que los estudiantes de doctorado deban tener publicaciones científicas en revistas indexadas en el *Journal Citation Reports (JCR)* para la defensa de la tesis, el 27.3% del total de la muestra piensa que sí, aunque el 32.4% opinan que deben tener publicaciones pero sin que necesariamente sean en revistas indexadas en el JCR. El 54% de profesores de "Ciencias" afirman que los doctorandos deben tener publicaciones en el JCR, y por el contrario, casi el 50% del profesorado de "Arte y Humanidades" opinan que no (ver Figura 2).

Atendiendo a cuántos artículos deben tener, el 40.3% no aporta un número concreto. Como se puede ver en la Figura 3, los porcentajes más elevados en todas las ramas de conocimiento especifican que deben ser dos artículos (23.2%).

Ante la pregunta sobre la dificultad e idoneidad de los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor, el 31.3% los considera adecuados. De forma más específica, es el profesorado de "Ciencias Sociales y Jurídicas" e "Ingeniería y Arquitectura" los que consideran elevados dichos criterios (ver Figura 4).

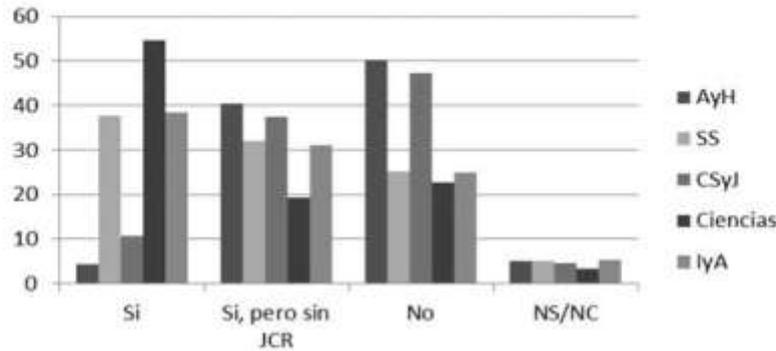


Figura 2. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento atendiendo a la idoneidad de que los doctorandos deban tener publicaciones para defender la tesis.

Nota. AyH = Arte y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

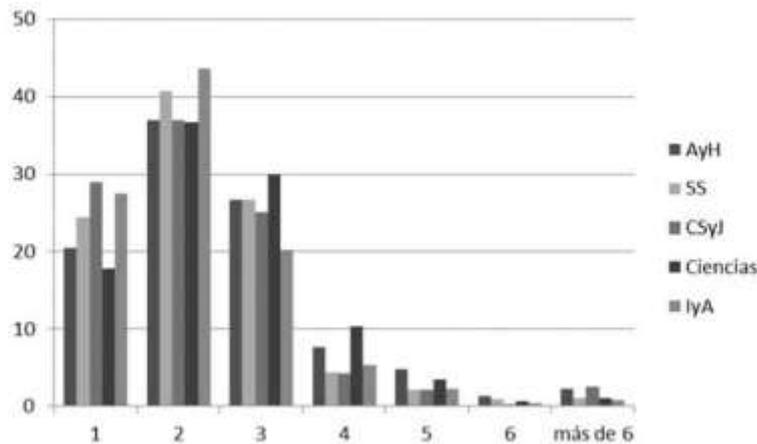


Figura 3. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento atendiendo al número de artículos que deben tener los doctorandos para defender la tesis.

Nota. AyH = Arte y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

La opinión del profesorado sobre la aplicación del Real Decreto-Ley 14/2012, donde se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida, el 51.9% no está de acuerdo, el 38.7% sí lo está, y el 9.4% no emite ningún juicio de valor. Atendiendo a los resultados por ramas de conocimiento, se puede ver que el mayor porcentaje de profesores de "Ciencias" (52.1%) sí están de acuerdo con dicho Real Decreto, y por el contrario, el profesorado de "Arte y Huma-

nidades" (59%) y "Ciencias Sociales y Jurídicas" (58.6%) no lo están de forma predominante (ver Figura 5).

Por último, ante la cuestión sobre la dedicación que se le requiere al profesorado universitario en España, el 77.6% de la muestra opina que un profesor debe ser docente e investigador, mientras que el 18% piensan que un profesor debería elegir entre ser docente o investigador. La opinión por ramas de conocimiento se puede ver en la Figura 6.

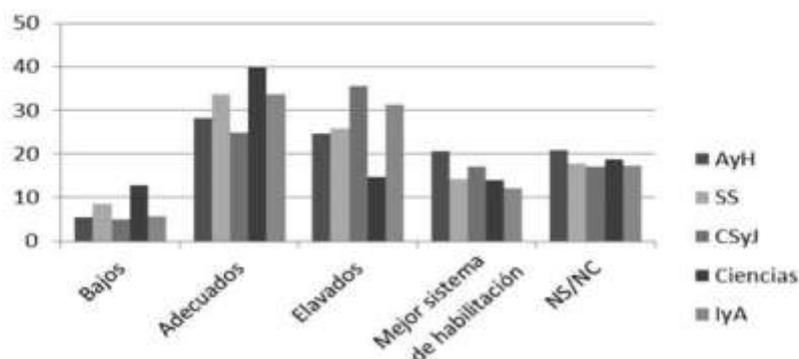


Figura 4. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la dificultad de los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor.
 Nota. AyH = Arte y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

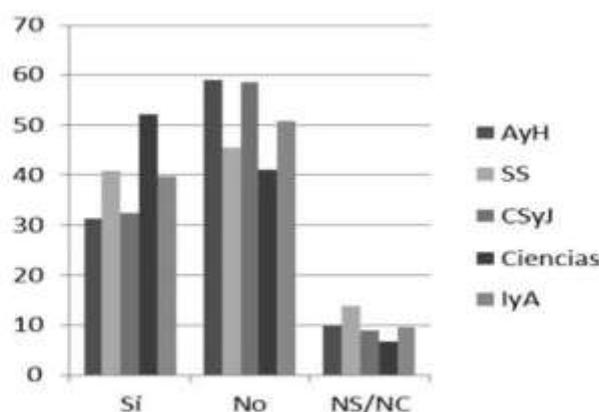


Figura 5. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la aplicación del Real Decreto-Ley 14/2012.
 Nota. AyH = Arte y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

Discusión

Actualmente hay un porcentaje importante del profesorado de las áreas de “Arte y Humanidades” y “Ciencias Sociales y Jurídicas” que no están de acuerdo ante la cuestión de que los doctorandos deban tener publicaciones en el JCR para defender la tesis (50% y 47% respectivamente). Por el contrario, más del 50% de los profesores de “Ciencias” afirman que sí deben tenerlas. En referencia al número de artículos que deberían ser necesarios (tanto indexados en el JCR, como no), predomina el

intervalo entre uno y tres artículos (88%). Como se puede ver, existe una discrepancia clara en la percepción y concepción de las publicaciones científicas entre las ramas de ciencias y sociales. De forma genérica, el 34.1% opina que no deben tener publicaciones. Este resultado se apoya, en cierta medida, con los resultados de un estudio realizado recientemente (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2013) en donde el 67.9% (de un total de 1.366 profesores funcionarios de universidad) opinan que es muy importante fomentar el trabajo de investigación tutelada de los más-

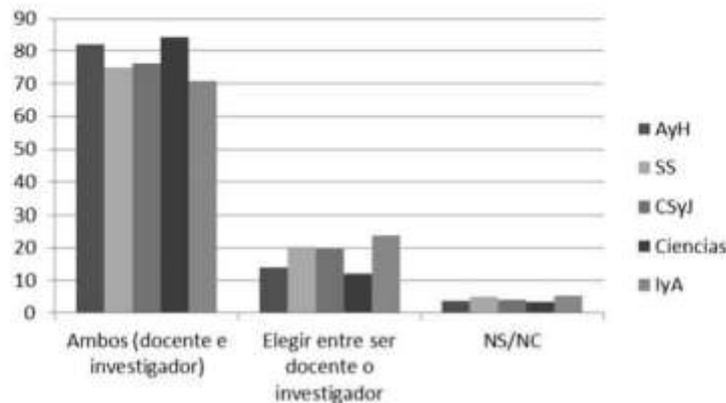


Figura 6. Opinión del profesorado de las cinco ramas de conocimiento sobre la dedicación que se le requiere al profesorado universitario en España.

Nota. AyH = Arte y Humanidades; SS = Ciencias de la Salud; CSyJ = Ciencias Sociales y Jurídicas; IyA = Ingeniería y Arquitectura.

teres en formato de artículo. Por el contrario, existe discrepancia con otros estudios en donde ha encontrado una mayor prevalencia de tesis en formato clásico (e.g., Ariza, Quevedo-Blasco, Bermúdez y Buela-Casal, 2012).

Centrando la atención en los criterios de la ANECA para conseguir una acreditación como profesor, el 32% los considera adecuados, el 26% los estima elevados y un 15% valora mejor el antiguo sistema de habilitación. Dentro del 7% que los considera bajos, el mayor porcentaje proviene de la rama de "Ciencias". Es significativo que en esta cuestión, el 18% del total de la muestra se abstiene a dar una respuesta.

De actualidad y especial importancia es la actitud del profesorado ante el reciente Real Decreto-Ley 14/2012 (donde se modifica la dedicación docente en función de la actividad investigadora reconocida). Destacar que a pesar de que un 51% no está de acuerdo con las medidas de este Real Decreto, casi el 40% del profesorado si lo está. Son las ramas de "Ciencias" (52.1%), "Ciencias de la Salud" (40.8%) e "Ingeniería y Arquitectura" (39.6%) las que más lo apoyan. Por el contrario, son los profesores de "Arte y Humanidades" (59%) y "Ciencias Sociales y Jurídicas" (58.6%) los que están en contra del mencionado Real Decreto-Ley.

Destacar una cuestión de gran actualidad y derivada en cierta medida del Real Decre-

to-Ley 14/2012, sobre la dedicación del profesorado universitario. Es cierto que la docencia y la investigación son dos actividades muy unidas, pero la inflexión está en hasta qué punto deben seguir unidas o separar dichas funciones para mejorar la calidad de las universidades. Pues según los resultados del estudio, tal sólo el 18% del profesorado que participó en el estudio piensa que un profesor de universidad debe elegir entre ser docente o investigador. Es llamativo que dentro de este porcentaje, todas las ramas de conocimiento son homogéneas en esta opinión.

En diversos estudios se evidencian diferencias importantes entre las ramas de conocimiento en cuanto a número de estudiantes, tasa de éxito de los doctorandos y tiempo empleado en realizar la tesis doctoral (Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Guglielmi, Quevedo-Blasco, y Ramiro, 2011) y en este estudio, también se constatan diferencias en los aspectos analizados, según la rama de conocimiento a la que pertenezca el profesorado.

Agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por el Programa de Estudios y Análisis (EA2011-0048) de la Secretaría General de Universidades. Dirección General de Política Universitaria. Ministerio de Educación, España.

Referencias

- Ariza, T., Bermúdez, M. P., Quevedo-Blasco, R., y Buela-Casal, G. (2012). Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 89-108.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M.P., y Buela-Casal, G. (2012). Análisis de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad. *European Journal of Education and Psychology*, 5, 107-119.
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2013). Analysis of Postgraduate Programs in the EHEA and the U.S. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 197-219. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5511
- Bengoetxea, E., y Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 67-73.
- Bermúdez, M.P., Guillen-Riquelme, A., Gómez-García, A., Quevedo-Blasco, R., Sierra, J.C., y Buela-Casal, G. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función del sexo. *Educación XXI*, 14, 17-33.
- Bonnaud, O., y Hoffman, M. (2010). *Needs and management of the complementary courses for PhD candidates in the field of electrical and information engineering: An answer to economical and industrial world*. Recuperado de http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5480058&tag=1
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., y Castro, A. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23, 285-296. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011795944730>
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Quevedo-Blasco, R., y Ramiro, M.T. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 181-192. doi: <http://dx.doi.org/10.1387%2FRevPsicodidact.1133>
- Carreras, J. (2011). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (VIII). Legislación universitaria española (f): Calidad docente y complementos retributivos (1. a. parte). *Educación Médica*, 14, 199-205.
- Carter, S., Fazey, J., González, J. L., y Trevitt, C. (2010). The doctorate of the Bologna process third cycle: Mapping the dimensions an impact of the European higher education area. *Journal of Research in International Education*, 9, 245-258. doi: 10.1177/1475240910379383
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Delgado, F.J., y Fernández-Llera, R. (2012). Sobre la evaluación del profesorado universitario (especial referencia a ciencias económicas y jurídicas). *Revista Española de Documentación Científica*, 35, 361-375. doi: 10.3989/redc.2012.2.861
- Fernández, M.D., Álvarez, Q., y Malvar, M.L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40, 71-82.
- Guillen-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M.T., Castro, A., y Buela-Casal, G. (2010). Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. *Aula Abierta*, 38, 75-82.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23, 499-514. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 143-160.
- Hernández, F., y Díaz, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15, 249-270.
- Maier, N. B. (2010). We are all students: The Bologna process. *Amsterdam Law Forum*, 2, 116-120.
- Olivas-Ávila, J.A., y Musi-Lechuga, B. (2012). Doctorados con Mención de Excelencia en Psicología: evidencia en tesis doctorales y artículos en la Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 503-516.
- Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M.J. (2011). El profesorado universitario ante la evaluación del aprendizaje. *Estudios sobre Educación*, 20, 181-202. doi: <http://hdl.handle.net/10171/18417>

- Quevedo-Blasco, R. (2013). Revistas iberoamericanas de Psicología indexadas en el Journal Citation Reports de 2011. *Revista Mexicana de Psicología*, 30, 1-10.
- Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Tejada, A., y López, M. (2012). Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado: la literatura como recurso pedagógico colaborativo. *Aula Abierta*, 40, 107-114.
- Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de Educación Musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 155-170.

