

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Dr. Ángel Luis Meroño Cerdán¹

Dra. Candelaria Ruiz Santos²

RESUMEN

Ante la inminente adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), este trabajo pretende evaluar el conocimiento y las actitudes de las principales novedades del EEES por parte de los profesores universitarios. Basándonos en el diagnóstico de la situación actual se propone un modelo de investigación que sirva para la elaboración de las acciones para la adaptación más eficaces. La evaluación del modelo se realiza a través de un análisis empírico de 423 profesores universitarios pertenecientes a las tres Universidades de la Región de Murcia, que por su diferente naturaleza consideramos representativas de las universidades españolas.

Palabras clave: EEES, Actitudes, profesores universitarios, análisis empírico.

ABSTRACT

This work is oriented to facilitate the imminent adoption of the European Higher Education Area (EHEA). Knowledge and attitudes towards EHEA of university teachers are evaluated. Based on a diagnosis of the current situation a research model is proposed. The aim of the model is helping to choose the actions for adoption more useful. Model is validated through a survey to 423 docents belonging to three Spanish universities.

Key words: ESSE, attitudes, teachers, empirical analysis.

1 Departamento de Organización de Empresas y Finanzas, Universidad de Murcia. angelmer@um.es

2 Departamento de Organización de Empresas y Finanzas, Universidad de Murcia.

I. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a protagonizar de forma intensa la vida universitaria durante los próximos años. Tras unos años de debate, intercambio de ideas y experiencias, ineludiblemente se debe pasar a la acción. El horizonte de 2007 como límite para la elaboración y homologación de planes se encuentra a la vuelta de la esquina. Ante el inminente proceso de diseño e implantación del EEES, la Dirección General de Universidades y Política Científica de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) consideró oportuna la realización de una investigación sobre la situación actual en las universidades de la Región de Murcia. Los objetivos generales del estudio eran, en primer lugar, delimitar la situación inicial de partida para, en segundo lugar, ofrecer una serie de recomendaciones encaminadas a facilitar el proceso de convergencia europea. Adicionalmente, este trabajo contaba con un fin divulgativo en cuanto que concienciaba a los participantes de la inmediata reforma educativa y proporcionó a cualquier interesado el informe definitivo. Cabe señalar que el 72% de los profesores participantes facilitaron su dirección de correo electrónico para ser informados de los resultados de la investigación.

El método empleado en esta investigación ha consistido en la realización de encuestas a los principales protagonistas del proceso de adaptación: los profesores y los alumnos de las universidades de la CARM. Los investigadores agradecemos a los 423 profesores y a los 1.537 alumnos participantes el haber accedido a comunicarnos sus experiencias y opiniones. En este artículo nos centramos en el análisis de la encuesta al profesorado. Un aspecto de interés a la hora de extrapolar los resultados de esta investigación es la naturaleza de las universidades murcianas participantes. La Universidad de Murcia es una universidad pública generalista con larga tradición. La Universidad Politécnica de Cartagena también es pública pero es una de las contadas instituciones españolas centradas en las ingenierías. Por último, la Universidad Católica San Antonio tiene carácter privado y se trata de una institución joven con gran proyección.

En referencia a la organización de este trabajo, en el próximo apartado se revisan los principales hitos y conceptos referidos al EEES y se denomina "Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior". En el siguiente se presenta el modelo de investigación. A continuación serán abordados los detalles metodológicos de esta investigación. Seguidamente se exponen los resultados. Finalmente, se proponen una serie de recomendaciones para conseguir una provechosa adaptación al EEES.

2. ADAPTACIÓN AL EEES

Las palabras que definen claramente la situación actual de la enseñanza superior en España son dos: adaptación e integración. Por un lado, la Universidad vive, tras 18 años de regirse por la LRU (Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, de 25 de agosto, BOE de 1 de septiembre de 1983), la adaptación a un nuevo marco normativo que regula la enseñanza universitaria, la Ley Orgánica de Universidades o LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, BOE de 24 de diciembre de 2001). Por otro lado, la Universidad española se encuentra en las primeras fases del proceso de integración al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como establece el Docu-

mento-Marco 2003 del MECD sobre la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus Estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Este objetivo se ha extendido, en la última década, al ámbito de la educación y, muy singularmente, de la enseñanza superior, adoptándose medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países principalmente las siguientes actuaciones: adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable; establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales; y fomentar la movilidad.

Posteriormente en el Comunicado de Praga (2001) y la reunión de Salamanca (2001) se introducen algunas líneas adicionales: el aprendizaje a lo largo de la vida; el rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia; y la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

La Cumbre de Jefes de Estado o de Gobierno de la Unión Europea celebrada en Barcelona, en marzo de 2002, supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. Asimismo, el Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002, expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países.

El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia es alcanzar estos objetivos antes del final de la primera década del tercer milenio (2010) por lo que gran parte de los Estados miembros y asociados de la Unión Europea han implantado, o tienen previstas, las reformas necesarias para la adaptación de sus sistemas nacionales de enseñanza superior. Dentro de este proceso de integración, en la reunión de ministros de educación celebrada en Berlín el 19 septiembre de 2003 se revisaron los progresos. En la misma línea se trabajó en Bergen (Noruega) el 19 y 20 de mayo de 2005. En esta reunión los Ministros dieron la bienvenida al Proceso de Bolonia a cinco nuevos miembros (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania), siendo actualmente 45 los países que participan en el proceso. La próxima reunión tendrá lugar en Londres en 2007.

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea se implicó en el proceso de convergencia de la educación superior europea. Así, la Comisión ha publi-

cado varios documentos apoyando la iniciativa, entre los que destaca la Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.

Todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia están emprendiendo las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso de España el calendario establecido es enero 2005 (aprobación de Decretos de Grado y Postgrado), mayo 2005 (primeras propuestas de nuevos Títulos), 2005-2007 (aprobación nuevas directrices de los títulos e inicio de implantación de nuevas enseñanzas), octubre 2007 (fin de la renovación del Catálogo de títulos universitarios oficiales; homologación de los nuevos planes de estudio) y octubre 2010 (conclusión del proceso de implantación del EEES).

La inminente adaptación al EEES enfrenta a Europa y sus universidades a un cambio social y cultural de gran calado. Las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto a los valores. Aunque proliferan los documentos respecto al EEES y al papel del profesorado en la reforma educativa, la mayoría de ellos son de tipo teórico. En España apenas existen estudios preocupados por analizar empíricamente el conocimiento y actitud de los profesores universitarios respecto a las novedades que implica el EEES y sobre las medidas más útiles para la adaptación. En este sentido, se podría destacar el estudio de Ferrer i Julià (2004) dirigido a conocer las actitudes y opiniones del profesorado universitario ante las innovaciones docentes, en general, y ante la implementación del sistema de créditos europeos, en concreto, a partir de un cuestionario contestado por más de 200 profesores de seis universidades españolas. Por otra parte, en las declaraciones y documentos que van configurando el proceso de convergencia hay muy pocas referencias al profesorado universitario. Se incumple aquí la regla general de que todas las reformas educativas deben conllevar un debate sobre la formación del profesorado. No se puede modificar la educación sin cambiar los procedimientos mediante los que se forma el profesorado. La calidad de la universidad depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado (Palomero y Torrego, 2004). Ante esta falta de datos sobre la formación y motivación del profesorado ante el EEES es indispensable que se desarrollen estudios empíricos en este campo de investigación, quedando justificado, pues, nuestro interés en la realización de este trabajo.

3. MODELO DE INVESTIGACIÓN

El primer objetivo de esta investigación tiene un carácter descriptivo y persigue medir, por un lado, el conocimiento y las actitudes del profesorado ante las principales novedades del EEES y, por otro lado, las opiniones sobre las actuaciones para la adaptación.

El segundo objetivo se dirige al diseño de estrategias para favorecer la adaptación al EEES. Distinguiendo dos tipos de acciones de apoyo: las de difusión y las formativas, cabe esperar que su eficacia dependa del conocimiento y actitud del profesorado ante el EEES. Las acciones de difusión deben girar sobre los aspectos más desconocidos, pero también pueden depender de la actitud del profesorado reforzando lo más apreciado o enfocándose en los aspectos más polémicos. Por otro lado, el éxito de

las acciones formativas deben ser función de una actitud favorable ante el EEES. En la Figura 1 se representan gráficamente la relación entre los conceptos previamente expuestos. Dicha relación sirve para la formulación de las principales hipótesis de esta investigación.

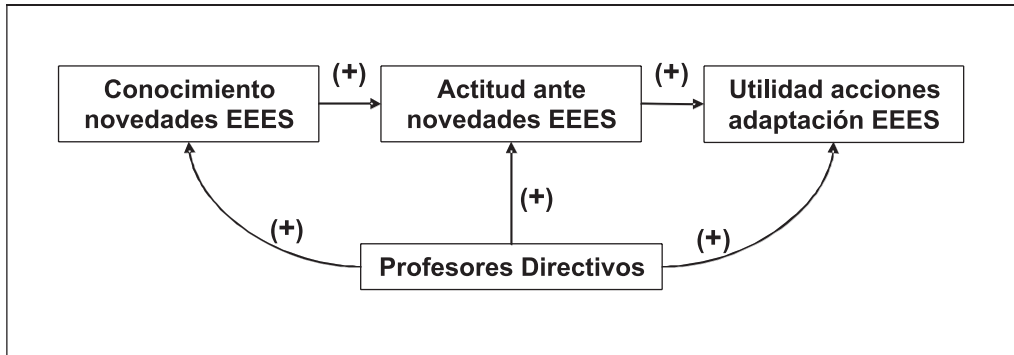


Figura 1
Modelo de investigación

Hipótesis 1. El mayor conocimiento de las novedades del EEES se relaciona positivamente con una mejor actitud

Hipótesis 2. Las actitudes más favorables hacia el EEES se relacionan positivamente con la percepción de mayor utilidad de las acciones para la adaptación

Para el éxito del proceso de adaptación al EEES, como en cualquier proceso de cambio, resulta vital la participación e impulso de la alta dirección. En el caso de los profesores universitarios son aquellos pertenecientes a equipos directivos a nivel departamental, de centro o de la propia universidad. El mayor acceso a información e influencia en la toma de decisiones derivados de su cargo, unidos a su condición de profesor les convierte en figuras esenciales para el éxito del proceso.

Hipótesis 3. Los profesores universitarios directivos se encuentran en una posición ventajosa respecto al resto de profesores en cuanto:

- *al mayor conocimiento las novedades del EEES*
- *a una actitud más favorable ante las novedades del EEES*
- *a la percepción de la utilidad de las acciones para la adaptación*

4. METODOLOGÍA

4.1. Desarrollo instrumento y operacionalización de factores

Como se detalla en el siguiente apartado, la recogida de datos se basa en una encuesta. El listado de novedades del EEES (Tabla 1) se basa principalmente en el Documento-Marco del MECD, la LOU y la ponencia del profesor Corcuera (2005), Director de Relaciones Institucionales de la ANECA 2005. El conocimiento de las novedades se mide a través de una variable binaria mientras que para medir la actitud se recurre a una escala Likert de 5 puntos. Las acciones para facilitar el proceso de adaptación (Tabla 2) también parten de algunas propuestas previas como los trabajos de Ferrer i Julià (2004), Esteban (2005) y Corcuera (2005). La utilidad de estas acciones para la adaptación también se mide usando una escala Likert de 5 puntos. Finalmente, la pertenencia del profesor a algún equipo directivo, a nivel departamental, de centro o de universidad, se mide a través de una variable binaria.

TABLA 1
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DE LAS NOVEDADES DEL EEES

Items	Conocimiento	Actitud
Unificación del ciclo corto y largo en un único nivel	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Aparición de dos títulos de postgrado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Orientación de las enseñanzas a la empleabilidad y al mercado laboral	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Compatibilidad de los planes de estudio europeos para promover la movilidad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Cambios en el cálculo de la carga crediticia de las asignaturas considerando el trabajo no presencial del alumno (créditos ECTS)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje a lo largo de toda la vida	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Coordinación de asignaturas del mismo curso con el fin de enfocar la enseñanza hacia la figura del estudiante (trabajo en equipo de los docentes)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Existencia de un suplemento europeo al título	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Sistema de calificación cuantitativo	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Plazo de 3 años para la homologación de los nuevos planes de estudio en España (2007)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien

TABLA 2
UTILIDAD DE LAS ACCIONES PARA LA ADAPTACIÓN EEES

Items	Utilidad
Campañas de difusión y concienciación	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Celebración de conferencias	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Realización de talleres prácticos de adaptación	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Posibilitar el intercambio de experiencias a través de charlas y reuniones	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Elaboración de estudios sobre necesidades formativas del mercado laboral	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Existencia de asesores a los que poder acudir ante cualquier duda o problema	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Teleformación o creación de espacios virtuales con foros y material de ayuda	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil

4.2. Recogida de información a través de encuesta web

El uso del correo electrónico y la navegación por internet se han vuelto hoy día herramientas habituales de trabajo, especialmente en el caso de los profesores universitarios. Por esta razón se ha elegido la recogida de datos a través de una encuesta electrónica. Dicha encuesta ha sido comunicada al universo de profesores a través de un correo electrónico elaborado por nosotros y distribuido por las propias instituciones. Inicialmente se pensó en seleccionar una muestra, sin embargo, finalmente pareció más adecuado emplear las listas de distribución que las propias universidades cuentan para difundir mensajes entre su personal docente e investigador. De esta manera, el mensaje aparece apoyado por la propia institución, no ocasiona recelo por cuestiones de protección de datos, llega a todos los profesores, en definitiva, son factores conducentes a conseguir un aumento de las respuestas recibidas. Además del envío inicial se realizó un segundo con carácter recordatorio.

El uso de encuestas web con una finalidad científica se encuentra en una fase inicial de uso. La principal ventaja es la rapidez en la recogida y tratamiento de datos. Siendo el error de cobertura la principal amenaza a la representatividad de la muestra en las encuestas realizadas por Internet (Meroño, 2004). En el caso de la presente investigación cabe esperar un efecto mínimo de esta amenaza pues el acceso y uso del email y de internet por parte del colectivo de profesores universitarios debe ser, en gran medida, uniforme. Por tanto, las personas que finalmente forman parte de la muestra no pensamos que estén sesgadas por su mayor acceso y conocimiento del email y de la navegación por internet. Otra de las amenazas de este tipo de recogida de datos se refiere al error de no respuesta. El cuestionario está pensado para ser respondido en un máximo de 5 minutos y además está diseñado de forma similar a los cuestionarios en papel, en el sentido de presentarse de forma continua en lugar de fragmentada, minimizando de esta manera la probabilidad de abandonar la encuesta. Con el objeto de controlar la

presencia de estos sesgos, se han incluido dos preguntas en el cuestionario para poder valorar la influencia que pueda tener el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, en concreto, el email y el navegador, en las respuestas de los encuestados.

La posible influencia del conocimiento de Internet en la participación en el estudio se puede analizar observando la existencia de diferencias en su uso entre los que participan al principio y quienes lo hacen al final. Eligiendo las respuestas de la Universidad de Murcia por ser más numerosas y porque el envío recordatorio se produce de forma más dilatada en el tiempo, se han clasificado las respuestas en dos grupos: primeros en responder y últimos en responder. Con este fin se ha realizado un análisis de conglomerados atendiendo a la fecha de respuesta. En la Tabla 3 se presentan los resultados para cada grupo en las variables referidas al conocimiento y uso de Internet. Como se puede apreciar no existen diferencias significativas. Asimilando de alguna manera el grupo de los últimos en responder a aquellos que no han participado en el estudio, los resultados dan a entender que la participación de los profesores no está relacionada con el nivel de conocimiento de internet, por tanto, el método de recogida de información no introduce ningún sesgo.

TABLA 3
COMPROBACIÓN DEL ERROR DE NO RESPUESTA EN LAS ENCUESTAS
A PROFESORES

	Primeros en responder (N=122)	Últimos en responder (N=164)	Significatividad
Usuario de Internet	4,0	4,1	t = 1.356, P = 0.245
Uso Internet en su trabajo	3,8	4,1	t = -0.001, P = 0.977
Total	3,9	4,1	

Para finalizar este apartado referido al método de recogida de información haremos referencia a un mecanismo empleado para aumentar el interés por la participación. A los participantes se les ha ofrecido la posibilidad de ser informados de los resultados del estudio si facilitaban su email. Casi 3 de cada 4 encuestados mostraron su interés por el estudio y facilitaron su email.

4.3. Caracterización de la muestra y error muestral

Tal como se explica en la introducción la población objeto de estudio son las tres universidades murcianas cuyos resultados consideramos extrapolables al resto de universidades españolas. La encuesta se dirige a toda la población, por tanto, es una muestra auto-seleccionada que, finalmente, ascendió a 423 profesores. Para poder valorar el grado de representatividad de la muestra debe compararse con la población de profesores universitarios. En las siguientes tablas se describe la población de profesores universitarios de la Región de Murcia atendiendo a la universidad de pertenencia. La

composición de la muestra por universidades guarda cierta similitud con la de la población. Sin embargo, por la relevancia de esta variable y con el fin de ajustar la muestra a la población se ha optado por el empleo de ponderaciones para presentar los resultados globales.

TABLA 4
*DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA DE PROFESORES
POR UNIVERSIDADES*

Universidad	Población	Muestra	Ponderación
Murcia	72,1%	67,6%	1,066389
Politécnica de Cartagena	19,4%	15,8%	1,222578
Católica San Antonio	8,5%	16,5%	0,515713
Total	2.613	423	

También se ha considerado la pertenencia del entrevistado a equipos directivos, información fundamental para el contraste de la tercera hipótesis. Los resultados se muestran en la Tabla 5. Más de una cuarta parte de los encuestados pertenece a algún equipo directivo. Aunque no dispongamos de datos de la población, posiblemente la composición de la muestra recoja una mayor participación de este perfil de profesores. Participación motivada por su interés asociado a sus responsabilidades directivas.

TABLA 5
*DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE PROFESORES SEGÚN PERTENENCIA
A EQUIPOS DIRECTIVOS*

	No	Sí
Universidad de Murcia	77,80%	22,20%
Universidad Politécnica de Cartagena	64,20%	35,80%
Universidad Católica de Murcia	62,90%	37,10%
Total	73,20%	26,80%

Centrándonos en la representatividad de la muestra, en términos generales (Tabla 6) el error asciende a $\pm 4,36\%$ para un nivel de confianza del 95% y $p=q=0,5$. Los errores parciales oscilan entre el $\pm 5,3\%$ de la UM y el $\pm 11,2\%$ de la UPCT

TABLA 6
TASA DE RESPUESTA Y ERRORES MUESTRALES POR UNIVERSIDADES

Universidad	Población	Muestra	Tasa respuesta	Error
Murcia	1.884	286	15,2%	5,3%
Politécnica de Cartagena	506	67	13,2%	11,2%
Católica San Antonio	223	70	31,4%	9,7%
Total	2.613	423	16,2%	4,36%

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Conocimiento y actitud ante novedades del EEES. Análisis descriptivo

La Tabla 7 muestra los resultados globales en cuanto al conocimiento y actitud de los profesores encuestados acerca de las novedades del EEES. Respecto al nivel de conocimiento en general podemos decir que una proporción importante del personal docente e investigador conoce las reformas concretas que implica el EEES. Se puede destacar que más del 90 % de los docentes aseguraron conocer la compatibilidad de los planes a nivel europeo y el fomento de la movilidad (95,7%), la aparición de dos títulos de postgrado (95,1%), la unificación del ciclo corto y largo (91,4%) y que los nuevos créditos ECTS consideran el trabajo no presencial de los estudiantes (91,3%). También gran parte de la muestra conoce que la enseñanza debe estar orientada hacia el mercado laboral (88,2%) y enfocada a las competencias y al aprendizaje (86,2%). Está menos extendido el conocimiento acerca de la introducción de un sistema de calificaciones cuantitativo frente al anterior cualitativo (73,1%) y el plazo máximo de tres años —octubre de 2007— para homologar todos los planes de estudio (73,6%). Las novedades menos conocidas por los profesores son la existencia de un suplemento europeo al título (63,0%) y la necesidad de coordinar todas las asignaturas de un mismo curso (67,7%).

Del análisis se desprende que la actitud de los profesores universitarios hacia el EEES es bastante positiva pues todas las novedades que supone la reforma han sido valoradas en término medio por encima de 3 (en una escala tipo likert de 1-5 donde 1= muy mal y 5= muy bien) lo que arroja una luz esperanzadora a la hora de que el profesorado se implique profesionalmente en la implantación de una nueva universidad en la Europa del conocimiento. Las novedades del EEES que mejor opinión merecen a los docentes son la coordinación de las asignaturas del mismo curso (4,47), la compatibilidad de los planes a nivel europeo y el fomento de la movilidad (4,36) y el suplemento europeo al título (4,35). Curiosamente la coordinación de las asignaturas del mismo curso y el suplemento europeo al título son precisamente los aspectos del EEES de los cuales afirman poseer un menor conocimiento. Los aspectos peor valorados son la unificación del ciclo corto y largo (3,46) y que los nuevos créditos ECTS consideren el trabajo no presencial de los alumnos (3,63).

TABLA 7
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES

	Conocimiento	Actitud
Unificación ciclo corto y largo	91,4%	3,46
Aparición dos títulos postgrado	95,1%	3,84
Enseñanza orientada al mercado laboral	88,2%	3,81
Compatibilidad planes y fomento movilidad	95,7%	4,36
Créditos consideran trabajo no presencial	91,3%	3,63
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	86,2%	4,07
Coordinación asignaturas mismo curso	67,7%	4,47
Suplemento europeo al título	63,0%	4,35
Sistema calificaciones cuantitativo	73,1%	4,00
Plazo 3 años homologación planes	73,6%	3,51

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente mostramos los resultados por universidades (Tabla 8). Sin entrar en detalles, se observa diferencias en el conocimiento por universidades, no así en cuanto a la actitud.

TABLA 8
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES POR UNIVERSIDADES

	Conocimiento			Actitud		
	UM	UPCT	UCAM	UM	UPCT	UCAM
Unificación ciclo corto y largo	89,0%*	100%*	91,4%*	3,47	3,46	3,46
Aparición dos títulos postgrado	93,6%*	100%*	97,0%	3,87	3,80	3,73
Enseñanza orientada al mercado laboral	89,9%	84,8%	82,1%	3,74	3,98	4,00
Compatibilidad planes y fomento movilidad	94,6%	98,5%	98,5%	4,33	4,48	4,36
Créditos consideran trabajo no presencial	91,7%	92,5%	85,1%	3,69	3,38	3,64
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	88,1%*	83,6%	76,1%*	4,07	3,98	4,29
Coordinación asignaturas mismo curso	68,7%	62,1%	71,6%	4,46	4,46	4,57
Suplemento europeo al título	64,0%	59,7%	62,7%	4,38	4,26	4,40
Sistema calificaciones cuantitativo	83,7%*	47,0%*	43,9%*	4,00	4,02	4,00
Plazo 3 años homologación planes	76,3%	64,2%	73,1%	3,49*	3,44*	3,87*

Fuente: elaboración propia. *Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

5.2. Opinión sobre actuaciones para la adaptación. Análisis descriptivo

En general, el profesorado valora la utilidad de las diferentes actuaciones encaminadas a facilitar la adaptación de forma positiva (Tabla 9). La celebración de conferencias se revela como la fórmula menos útil. Así, en el objetivo de diseminar información puede parecer más adecuada la realización de campañas de difusión y concienciación. En lo referente a un apoyo más concreto, más operativo, más orientado a las fases de formación del profesorado y de implantación de cambios, son otros los mecanismos considerados como más útiles, especialmente la celebración de talleres prácticos y la existencia de asesores. Por universidades se observan diferencias en casi la mitad de las acciones.

TABLA 9
OPINIÓN SOBRE ACTUACIONES PARA LA ADAPTACIÓN GLOBAL
Y POR UNIVERSIDADES

	Media global	UM	UPCT	UCAM
Campañas difusión y concienciación	3,70	3,71	3,61	3,81
Celebración conferencias	3,49	3,43*	3,60	3,75*
Celebración talleres prácticos	4,09	4,10	4,01	4,14
Intercambio experiencias	3,83	3,85	3,72	3,93
Estudios demandas formativas	3,93	3,86*	4,14*	4,07
Existencia asesores	4,09	4,20*	3,67*	4,12*
Teleformación y espacio virtual	3,87	3,92	3,65	3,97

Fuente: elaboración propia. *Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

5.3. Influencia del conocimiento sobre la actitud ante las novedades del EEES (Hipótesis I)

Se ha realizado un análisis estadístico de diferencias de medias para saber si existían diferencias significativas entre la actitud de los profesores que, previamente a la encuesta, conocían la novedad que se les preguntaba respecto a aquellos profesores que no la conocían y, por tanto, tenían conocimiento de la novedad en cuestión por primera vez en el momento de leer la encuesta. Los resultados señalan que sí existen diferencias significativas entre ambos colectivos de docentes para casi todas las novedades del EEES excepto para la aparición de los dos títulos de postgrado, la compatibilidad de planes y fomento de la movilidad y el plazo de 3 años para la homologación de los planes de estudio. En el resto de novedades del EEES, los profesores que tenían un conocimiento previo señalan una opinión más favorable hacia las mismas que los que no habían tenido información anteriormente. Incluso los datos evidencian que aquellos que no conocían la unificación

de los ciclos corto y largo de los planes de estudio señalaron una actitud negativa hacia esta reforma (media de 2.69) frente a los que sí la conocían. Se puede concluir, así, que una mayor información dirigida a los profesores respecto a las novedades que introduce el EEES puede mejorar su actitud y, por tanto, su implicación futura en esta nueva reforma universitaria. De esta manera se recoge evidencia para confirmar la H1.

TABLA 10
ENCUESTA A PROFESORES: CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES

	Cono- cimiento	Actitud		
		Media	Conocimiento No	Sí
Unificación ciclo corto y largo	91,4%	3,46	2,69*	3,53*
Aparición dos títulos postgrado	95,1%	3,84	3,43	3,86
Enseñanza orientada al mercado laboral	88,2%	3,81	3,5*	3,84*
Compatibilidad planes y fomento movilidad	95,7%	4,36	4,08	4,37
Créditos consideran trabajo no presencial	91,3%	3,63	3,22*	3,68*
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	86,2%	4,07	3,7*	4,14*
Coordinación asignaturas mismo curso	67,7%	4,47	4,31*	4,55*
Suplemento europeo al título	63,0%	4,35	4,15*	4,46*
Sistema calificaciones cuantitativo	73,1%	4,00	3,84*	4,07*
Plazo 3 años homologación planes	73,6%	3,51	3,38	3,54

Fuente: elaboración propia. Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

5.4. Influencia de la actitud ante las novedades del EEES sobre la percepción de utilidad de las acciones para la adaptación (Hipótesis 2)

Con el propósito de conocer la medida de efectividad de cada una de las actuaciones se han creado, a través de análisis de conglomerados (ver anexo), dos grupos de profesores: por un lado, los que cuentan con una actitud más favorable ante las novedades del EEES y, por otro lado, aquellos con una actitud más desfavorable. Seguidamente, se han analizado las opiniones acerca de la utilidad de las diferentes actuaciones para favorecer la implantación del EEES (Tabla 11). En todos los casos, el grupo de profesores con una opinión más favorable valoran más útiles las diferentes medidas (se acepta así la H2). Además de esta conclusión, la principal enseñanza es el ranking de utilidad que hace cada grupo. Los profesores más optimistas respecto al EEES creen que la actuación más indicada es la celebración de talleres prácticos, mientras que en el otro grupo lo más útil es la existencia de asesores. En ambos casos, lo menos útil siguen siendo las conferencias.

Aunque no se presentan los resultados, se ha examinado la relación directa entre los grupos de profesores según su nivel de conocimiento sobre el EEES y su opinión sobre

TABLA 11
UTILIDAD DE ACTUACIONES SEGÚN ACTITUDES ANTE NOVEDADES EEES

	Grupo peor actitud	Grupo mejor actitud	F	Sig.
Campañas difusión	3,55	3,83	7,79	0,01
Celebración conferencias	3,29	3,64	12,37	0,00
Celebración talleres prácticos	3,79	4,30	30,19	0,00
Intercambio experiencias	3,54	4,02	27,77	0,00
Estudios demandas formativas	3,63	4,18	32,27	0,00
Existencia asesores	3,96	4,21	6,97	0,01
Teleformación y espacio virtual	3,66	4,04	13,20	0,00

la utilidad de las acciones para la adaptación y prácticamente no se han encontrado diferencias. Este hecho confirmaría la secuencia planteada en el modelo: el conocimiento influye en la actitud, y esta en las opiniones sobre las acciones de difusión.

5.5. Influencia de la condición de directivo en el conocimiento, actitud ante novedades EEES y utilidad de las acciones para la adaptación (Hipótesis 3)

Efectivamente la participación del profesorado en los órganos de dirección les confiere un mayor conocimiento y una notable mejor actitud ante las novedades del EEES aceptándose así las hipótesis H3a y H3b (Tabla 12).

TABLA 12
ENCUESTA A PROFESORES: CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES SEGÚN PERTENENCIA A EQUIPO DIRECTIVO

	Conocimiento ⁽¹⁾		Actitud ⁽²⁾	
	Directivo	No directivo	Directivo	No directivo
Unificación ciclo corto y largo	95,5%*	89,5%*	3,80*	3,34*
Aparición dos títulos postgrado	99,1%*	93,7%*	3,95	3,79
Enseñanza orientada al mercado laboral	94,5%*	85,6%*	4,06*	3,75*
Compatibilidad planes y fomento movilidad	97,3%	95,7%	4,58*	4,29*
Créditos consideran trabajo no presencial	95,5%*	89,0%*	3,90*	3,54*
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	88,2%	84,3%	4,19	4,06
Coordinación asignaturas mismo curso	79,8%*	64,0%*	4,54	4,46
Suplemento europeo al título	76,4%*	57,9%*	4,47*	4,32*
Sistema calificaciones cuantitativo	78,9%*	68,4%*	4,00	4,00
Plazo 3 años homologación planes	82,7%*	70,7%*	3,75*	3,48*

Fuente: elaboración propia. ⁽¹⁾ Los resultados del análisis tabla de contingencias (estadístico exacto de Fisher al ser una tabla 2x2) muestran diferencias significativas entre las categorías. ⁽²⁾ Los resultados de los análisis anova de un factor y U de Mann-Whitney muestran diferencias significativas entre las categorías.

En el caso de la opinión sobre las actuaciones para la adaptación (Tabla 13) apenas existen diferencias. Sólo en el intercambio de experiencias y en la realización de estudios sobre las demandas formativas la opinión de los profesores-directivos es superior. Incluso, en una de las acciones, la teleformación y creación de un espacio virtual, la opinión de los profesores-directivos es significativamente peor que la del resto de profesores. Podemos concluir así el rechazo de la H3c.

TABLA 13
ENCUESTA A PROFESORES: OPINIÓN SOBRE ACTUACIONES PARA LA
ADAPTACIÓN POR PERTENENCIA A EQUIPO DIRECTIVO

	Media global	Directivo	No Directivo
Campañas difusión-concienciación	3,70	3,83	3,67
Celebración conferencias	3,49	3,60	3,48
Celebración talleres prácticos	4,09	4,21	4,05
Intercambio experiencias	3,83	4,03*	3,78*
Estudios demandas formativas	3,93	4,13*	3,87*
Existencia asesores	4,09	4,12	4,09
Teleformación y espacio virtual	3,87	3,72*	3,95*

Fuente: elaboración propia. * Los resultados del análisis Prueba T para la igualdad de medias muestran diferencias significativas entre las categorías.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados descriptivos obtenidos en el análisis empírico y de la confirmación de las hipótesis derivadas del modelo de investigación, seguidamente, se proponen una serie de medidas encaminadas a favorecer la implantación del EEES.

1. Distinción entre acciones informativas y acciones operativas

Las acciones informativas irían encaminadas a difundir las principales novedades del EEES entre profesores. Las acciones informativas son un paso previo a las acciones operativas. De hecho, los profesores que cuentan con un mayor conocimiento muestran una actitud más favorable respecto a las novedades del EEES.

2. Diseño acciones informativas

Como paso previo a actuaciones más concretas es necesario divulgar información sobre lo que supone el EEES. En términos generales, la acción informativa más adecuada serían las campañas de difusión y concienciación. En cuanto a los contenidos de las acciones informativas podrían dirigirse a divulgar los aspectos menos conocidos, los más apreciados e incluso los más conflictivos.

Coordinación de asignaturas del mismo curso. Es uno de los aspectos menos conocidos. Aunque requiera de un esfuerzo inicial y de un cambio cultural, resulta muy beneficioso un diseño curricular eficiente que evite duplicidades y que escalonen ordenadamente los conocimientos del plan de estudios. Comunicar esta idea de trabajo en equipo entre los docentes puede ser un argumento que favorezca una actitud más favorable para la implantación del EEES. Orientación de las enseñanzas hacia el desarrollo de competencias y el aprendizaje. Este aspecto es de los menos conocidos por los alumnos y donde las diferencias con los profesores, en cuanto a opinión, son mayores. Por el contrario, los alumnos valoran de forma más positiva el conseguir unas enseñanzas más orientadas al mercado laboral. El reto en la comunicación de la nueva orientación de la enseñanza en el EEES consistiría en vincular ambos aspectos. Es decir, que atendiendo al mercado laboral se tratará de diseñar unas enseñanzas encaminadas a facilitar las competencias necesarias y la capacidad de una adaptación permanente a través del aprendizaje.

Curiosamente, estos aspectos menos conocidos coinciden con las novedades del EEES donde la actitud de los equipos directivos no es mejor que la del resto de profesores. Por tanto, parece necesario profundizar en las razones para conseguir que los equipos directivos sean el referente de cambio y apoyo al que antes se hacía mención.

La compatibilidad de los planes de estudio para fomentar la movilidad es uno de los aspectos más apreciados, también la expedición de un Suplemento Europeo al título que acredite los estudios ante cualquier país de la Unión Europea. En este caso resultaría especialmente interesante divulgar esta información por ser uno de los aspectos menos conocidos y, sin embargo, de los más valorados. Como se comprueba, ambos aspectos están relacionados con la promoción de la movilidad que promulga como esencial el EEES tanto de estudiantes como de profesores.

El aspecto menos apreciado del EEES es la unificación de los ciclos corto y largo en único título de grado. Esta situación produce bastante incertidumbre. Mejorar y actualizar la información al respecto puede resultar una acción positiva.

3. Diseño acciones operativas

Para conseguir una mayor efectividad de las acciones que hemos denominado operativas, se insiste de nuevo en la importancia de adecuadas campañas de difusión. Conforme los profesores cuentan con una mejor opinión del EEES valoran más útiles los diferentes instrumentos y acciones para la adaptación.

En lo referente a proporcionar un apoyo más concreto, más operativo, los mecanismos considerados como más útiles son la celebración de talleres prácticos de adaptación y la existencia de asesores a los que poder acudir ante cualquier duda o problema. Para el grupo de profesores con una opinión más desfavorable sobre el EEES el orden de utilidad cambia, la existencia de asesores se convierte en la acción más útil.

Metodológicamente puede resultar interesante recurrir a unidades piloto que sirvan para recoger experiencias que sirvan a otras como ejemplo. A este respecto, podría resultar útil comenzar por los colectivos con las mejores opiniones en cuanto al plazo de 3 años para la homologación de los planes de estudio al EEES.

En el intercambio de experiencias, incluso adoptando la figura de asesor, resulta especialmente útil contar con los profesores con asignaturas adaptadas. Aunque no mostremos los datos, estos profesores no se encuentran en una universidad concreta o en áreas específicas, ni tampoco pueden ser caracterizados por otros criterios. Estos profesores responden al perfil de innovadores y están en cada centro. Desde la Dirección de los mismos puede ser interesante localizarlos y motivarlos para que participen activamente promoviendo los procesos de adaptación.

En lo referente al resto de acciones formativas también parecen oportunos, por este orden, la creación de un espacio virtual con foros y material de ayuda y, de otro lado, el intercambio de experiencias a través de charlas y reuniones.

Atendiendo a la relación entre las distintas acciones operativas proponemos dos tipos de configuraciones:

- *Entorno virtual*. Los profesores que han manifestado su interés por la creación de espacios virtuales con foros y material de ayuda, también se inclinan por la existencia de asesores a los que recurrir. Opciones que son perfectamente compatibles, y además posibles dado el nivel de conocimiento y uso de Internet por parte de los profesores. Esta alternativa tiene la ventaja del cómodo acceso para los profesores puesto que puede ser utilizado a cualquier hora y desde cualquier lugar. Desde el punto de vista institucional tiene la ventaja de ser más interesante conforme aumenta el número de usuarios, el coste es el mismo a la vez que el intercambio de información y opiniones será más rico.
- *Entorno físico*. Otro grupo de acciones relacionadas son la celebración de talleres prácticos y el intercambio de experiencias, principalmente. En principio, esta opción puede ser más interesante para profesores que se introducen en la adaptación del EEES y, posiblemente, para cuestiones muy específicas de grupos reducidos de profesores.

7. ANEXO

Conglomerados según actitudes ante el EEES

	Peor actitud	Mejor actitud	F	Sig.
Unificación ciclo corto y largo	2,7	4,0	189,85	0,00
Aparición dos títulos postgrado	3,2	4,2	107,36	0,00
Enseñanza orientada al mercado laboral	3,2	4,3	114,19	0,00
Compatibilidad planes y fomento movilidad	3,7	4,8	179,60	0,00
Créditos consideran trabajo no presencial	2,8	4,2	193,44	0,00
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	3,5	4,4	107,08	0,00
Coordinación asignaturas mismo curso	4,1	4,7	67,82	0,00
Suplemento europeo al título	4,0	4,6	74,41	0,00
Sistema calificaciones cuantitativo	3,7	4,2	21,56	0,00
Plazo 3 años homologación planes	2,8	4,0	119,53	0,00

8. BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2003): *Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*.
Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- Corcuera, F. (2005): *Formación del profesorado en el contexto de la Convergencia europea*. III Jornadas Universitarias sobre formación y docencia en la universidad: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria. Murcia, 16 y 17 de febrero.
- Documento-Marco, febrero de 2003: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (MECD).
- Esteban, M. (2005): *Los profesores Universitarios ante el proceso de cambio al EEES: ¿Cómo afrontarlo?* III Jornadas Universitarias sobre formación y docencia en la universidad: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria. Murcia, 16 y 17 de febrero.
- Ferrer i Julià, F. (Dir) (2004, octubre). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: Propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Informe Proyecto MEC
- Ley Orgánica de Universidades, 6/2001, de 21 de diciembre* (BOE de 24 de diciembre de 2001).
- Meroño, A. (2004): La utilización de web surveys en trabajos de investigación, X *Taller de Metodología de Acede*, Gerona.
- Palomero Pescador, J.E. y Torrego Egido, L. (2004): *Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado?* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, volumen 18 (3) diciembre de 2004, pp. 81-89.
- 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 se septiembre de 2003)
- 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 se septiembre de 2003)
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. (BOE 25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*. (BOE 25 de enero de 2005).

Fecha de recepción: 31 de noviembre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.