

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIOLOGÍA**

Departamento de Sociología IV

**(Metodología de la Investigación Social y Teoría de la
Comunicación)**



**LA CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EUROPA : UN ANÁLISIS DE LAS ASIGNATURAS PILOTO
IMPULSADAS POR LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
DURANTE EL PERÍODO 2003-2007**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Rubén

Arriazu Muñoz

Bajo la dirección de los doctores
Francisco Alvira Martín
Francisca Blanco Moreno

Madrid, 2011

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

**Departamento de Sociología IV.
Metodología de la Investigación Social y Teoría de la Comunicación.**



**LA CONVERGENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EUROPA: UN ANÁLISIS DE LAS ASIGNATURAS
PILOTO IMPULSADAS POR LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS DURANTE EL PERIODO 2003-2007.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Rubén Arriazu Muñoz

Bajo la dirección de los doctores

Francisco Alvira Martín
Francisca Blanco Moreno

Madrid, 2011

*A mi abuelo Virgilio,
un ejemplo de superación a lo largo de toda su vida.*

*A todas aquellas personas
que durante este tiempo me han brindado su apoyo, confianza y paciencia.*

La realización de esta Tesis ha sido financiada mediante la beca para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia. Referencia: AP2004-3586.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de estos últimos años, muchas han sido las personas e instituciones que han contribuido a que esta investigación llegue finalmente a su término. Desde aquí, quisiera expresar particularmente mi más sincera gratitud a todas ellas por su labor.

En primer lugar, quiero agradecer a los doctores Francisca Blanco y Francisco Alvira la oportunidad de llevar a cabo esta Tesis bajo su dirección. Sus recomendaciones teóricas y sus propuestas empíricas han supuesto para mí la mejor forma de aprender el rigor metodológico y científico que requiere una Tesis doctoral. Igualmente, quiero destacar el buen trato recibido durante todo este tiempo. Sin vuestro apoyo y comprensión hubiera sido imposible continuar en los momentos más críticos.

Del mismo modo, quisiera resaltar la predisposición que ha tenido en todo momento el personal del Departamento de Metodología de la Investigación Social y Teoría de la Comunicación (Sociología IV) de la Universidad Complutense de Madrid. En especial, a Miguel Valles, por mostrarme la potencialidad de la metodología biográfica, a Araceli Serrano, por su asesoramiento como tutora durante mis años de doctorando y a Magdalena Górriz, quien siempre ha respondido eficientemente a mis persistentes demandas administrativas.

En el marco operativo de la investigación, quiero expresar mi gratitud a todo el personal de la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Complutense de Madrid, especialmente a Manuel Mañas, por adentrarme en la realidad del proceso de convergencia universitaria en el contexto español y por su contribución en la presentación del estudio ante el resto de universidades españolas. En este punto, quisiera también dar las gracias a todas las universidades participantes en las distintas fases del estudio. En especial, a los responsables del área de convergencia Carmen Martínez (Universidad Autónoma de Barcelona), Antonio Álvarez-Osorio (Universidad Autónoma de Madrid), Vidal Mateo (Universidad de Extremadura), Juan José Montaña (Universidad de Baleares), Rafael Bonete (Universidad de Salamanca), Ignacio Alfaro (Universidad de Valencia), Miguel Motas (Universidad de Murcia) y Mar Sabadell (Universidad Oberta de Cataluña) por sus provechosas conversaciones que tanto me han ayudado a entender la complejidad de esta transformación universitaria en España.

En el transcurso de mis estancias en el extranjero he de destacar, en primer lugar, la acogida y el buen trato recibido por parte del personal del Departamento de Ciencias Sociales del Perth College, especialmente a la profesora Ann Mitchell, por sus explicaciones del modelo educativo británico y por hacer de mi periodo en Escocia una experiencia inolvidable. Del mismo modo, quisiera agradecer la predisposición de los profesores Max Bergman y Chris Saker por sus indicaciones en el análisis estadístico durante los cursos de verano de la Universidad de Essex y, a Ann Lewins, por sus fructíferas charlas sobre la funcionalidad del *software* en el análisis cualitativo.

También quisiera dar las gracias a todas aquellas personas que hicieron posible mi estancia académica en la Universidad de Harvard. Comenzando por Carol Weiss, sin su ayuda desinteresada hubiera sido imposible entablar contacto con el personal docente de la Harvard Graduate School of Education. A Catherine Elgin, tutora académica durante este tiempo cuyo asesoramiento resultó clave en el enfoque de la Tesis. A Judith Block y James Honan, responsables de la gestión y evaluación de los programas educativos de la Universidad de Harvard. Igualmente, quisiera señalar la función estratégica que ha cumplido el Real Colegio Complutense durante este periodo académico. La posibilidad de contar con un espacio de trabajo donde intercambiar y compartir puntos de vista entre investigadores y docentes españoles ha supuesto para mí un punto de encuentro esencial y puente de enlace con la Universidad de Harvard. Gracias a su director, Angel Sáenz-Badillos por sus consejos prácticos, por crear un ambiente de trabajo tan agradable y por incluir la temática de esta Tesis en el ciclo de conferencias del Real Colegio Complutense.

Por último, y no por ello menos importante, quisiera dar las gracias a Silvia Domínguez por sus acertadas apreciaciones en la revisión y corrección de textos. A José Luis Fernández-Pacheco e Irina Rasskin por estar siempre ahí entendiendo las tensiones propias de un doctorando y canalizar mi interés hacia la pintura y tangos argentinos. A Mariana Solari, compañera y confidente, por escucharme, entenderme y acompañarme en este proyecto común que nos inventamos. Sin su apoyo y eterna paciencia hubiera sido imposible culminar este proyecto. A mi familia y amigos que, pese a la distancia que en algunos momentos nos ha separado, siempre han estado cerca en el corazón. A todos ellos, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.1 Marco teórico del estudio	16
1.1.1 Planteamiento de la Tesis	16
1.1.2 Encuadre metodológico de referencia	18
1.1.3 Objetivos de la investigación	24
1.2 Marco praxiológico del estudio	27
1.2.1 Técnicas de investigación aplicadas al objeto de estudio	27
1.2.2 Estructuración y secuencia de la Tesis	31
1.2.3 Tratamiento analítico de la información	32
CAPÍTULO II: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): LA REFORMA ESTRUCTURAL UNIVERSITARIA DEL SIGLO XXI	36
2.1 Génesis y antecedentes de la convergencia universitaria europea	36
2.2 Documentación de las Cumbres Ministeriales	41
2.2.1 El ficticio punto de partida: Las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia	41
2.2.2 El Comunicado de Praga	44
2.2.3 El Comunicado de Berlín	45
2.2.4 El Comunicado de Bergen	47
2.2.5 El Comunicado de Londres	49
2.2.6 El Comunicado de Lovaina	51
2.2.7 La Declaración de Budapest-Viena	53
2.3 Marco estructural-organizativo del EEES	56
2.4 Premisas definitorias del EEES	63
2.4.1 El papel de la universidad en la Sociedad del Conocimiento	63
2.4.2 La estructura de los estudios universitarios en el EEES	65
2.4.3 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)	67
2.4.4 El Suplemento Europeo al Título	69
2.4.5 La evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación	71
2.5 España en el EEES	73
2.5.1 Estructura organizativa del EEES en España	73
2.5.1.1 Instituciones Referenciales del EEES en España	74
2.5.1.2 Instituciones Operativas del EEES en España	78
2.5.2 Marco normativo regulador	84
2.5.2.1 Normativa general referente al EEES	84
2.5.2.2 Normativa específica de los estudios de grado y posgrado	85
2.6 Reflexión crítica del proceso de convergencia universitaria europeo	87

CAPÍTULO III: LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE EL RETO DEL EEES: RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA CONVERGENCIA	92
3.1 Resultados descriptivos de la ENCE	93
3.1.1 Información general de la encuesta	93
3.1.2 La oferta de asignaturas piloto en el contexto universitario español	95
3.1.3 La oferta de asignaturas piloto y su importancia en el área de conocimiento	101
3.1.4 La oferta de asignaturas piloto según la estructura de ciclos	103
3.1.5 La oferta de asignaturas piloto y su incidencia en las titulaciones españolas	105
3.2 Tendencias de la adaptación al EEES en las universidades españolas	109
3.2.1 El compromiso de la adaptación: ranking por universidades	109
3.2.2 El Índice de Convergencia Anual (ICA) en las universidades españolas.....	118
3.2.3 El Índice de Convergencia Anual (ICA) en las titulaciones españolas	125
3.3 Consideraciones para la reflexión de los datos	131
CAPÍTULO IV: ESQUEMAS METODOLÓGICOS DE EVALUACIÓN APLICADOS AL ÁMBITO UNIVERSITARIO	135
4.1 La evaluación interna en el contexto universitario español del EEES	136
4.1.1 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad X	136
4.1.2 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad Y	139
4.1.3 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad Z.....	142
4.2 La evaluación externa en el contexto universitario español del EEES.....	146
4.2.1 Diseño metodológico de evaluación externa A	146
4.2.2 Diseño metodológico de evaluación externa B	149
4.2.3 Diseño metodológico de evaluación externa C	151
4.3 Analogías y discrepancias del proceso de evaluación del EEES en España.....	155
4.3.1 La evaluación interna del EEES durante el proceso de convergencia.....	155
4.3.2 La evaluación externa del EEES durante el proceso de convergencia.....	159
CAPÍTULO V: RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CONVERGENCIA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: LAS ASIGNATURAS PILOTO DE 2003 a 2007	163
5.1 La perspectiva institucional de los gestores: la aplicación del EEES en el aula. 163	163
5.1.1 El proceso de convergencia: trasfondo y difusión.....	164
5.1.2 Posicionamiento de las universidades españolas ante el EEES.....	170
5.1.3 El estado de anomia y las propuestas ministeriales subyacentes.....	176
5.1.4 El profesorado en el tránsito de la adaptación universitaria.....	180
5.1.5 El crédito ECTS en la práctica: las asignaturas piloto Vs los primeros posgrados adaptados al EEES	185

5.2	La perspectiva empírica: percepción del proceso en los agentes involucrados	192
5.2.1	El diseño y la planificación de las asignaturas piloto	192
5.2.2	Resultados de la ejecución en el aula	196
5.2.3	La evaluación como procedimiento analítico de seguimiento	201
5.2.4	Satisfacción y demandas del profesorado universitario en el EEES	203
5.2.5	Satisfacción y demandas del alumnado en el EEES	209
CAPÍTULO VI:	FUNCIONALIDAD DEL PROCESO EVALUATIVO: LAS PROPUESTAS DE MEJORA Y SU APLICACIÓN PRÁCTICA	215
6.1	Reajustes en la transferencia de información: la campaña mediática estatal	215
6.2	El reconocimiento de la labor docente y el programa DOCENTIA	220
6.3	Heterogeneidad Vs Estandarización de la evaluación en el EEES	227
6.4	Exclusividad formativa y su incidencia en la cobertura de becas	234
6.5	Retos pendientes y la Estrategia Universidad 2015	239
CONCLUSIONES DE LA TESIS		247
	El trasfondo del EEES en Europa y España	247
	La aplicación del “Plan Bolonia” en el contexto universitario español	249
	El comportamiento de la oferta de asignaturas piloto durante la convergencia en España	252
	Diseños metodológicos de las evaluaciones del EEES en España	255
	Resultados de la adaptación al EEES en el periodo de convergencia	258
	Desafíos y retos pendientes de la universidad española	264
BIBLIOGRAFÍA		267
ANEXOS		292
	Anexo I: Cuestionario de la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE)	292
	Anexo II: Índice de Cuadros	296
	Anexo III: Índice de Gráficos	297
	Anexo IV: Índice de Tablas	298
	Anexo V: Abreviaturas	299

INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES, es el resultado de un proceso de reflexión política consensuado que se remonta históricamente a la convención de Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido celebrada en la Universidad de la Sorbona en 1998. La propuesta resultante, definida al amparo de los convenios de cooperación reforzada de la Unión Europea, proyectó en el medio plazo la creación de un modelo de enseñanza universitaria homogéneo y reconocible en cada uno de estos contextos geográficos. Esta medida suscitó gran interés en el resto de países europeos que, un año más tarde y con motivo del noveno centenario de la Universidad de Bolonia, se adhirieron al proyecto rubricando el compromiso de unificación universitaria en la conocida Declaración de Bolonia (1999). Este Documento Marco, suscrito por un total de veintinueve países, estableció los principales objetivos de la futura universidad europea fijando un plazo de diez años para su puesta en funcionamiento.

La importancia de impulsar una reconversión de tal envergadura por los Países Miembros y no Miembros de la Unión Europea tiene como trasfondo un conjunto de factores políticos, sociales, económicos y culturales que son abordados a lo largo de la presente Tesis. Los dirigentes de la Unión Europea han justificado la creación del sistema unitario de educación superior europeo como medio para afrontar los retos de la Sociedad del Conocimiento. Sin embargo, el discurso político legitimante del EEES, vinculado en buena medida al funcionalismo explícito de la Estrategia de Lisboa (2000), obvia los graves problemas de fondo que la universidad europea ha ido acumulando durante las últimas décadas y que, en su conjunto, constituyen el verdadero motor para impulsar esta medida global. Informes publicados por la UNESCO, (Faure, 1972; Janne, 1973), la Comisión Europea (CCE, 1991) o, simplemente, los rankings universitarios mundiales han evidenciado la delicada situación que ha estado atravesando la universidad en Europa en los últimos cuarenta años.

Problemas como la pérdida de capital intelectual *-brain drain-* o el descenso de matrícula generalizado han hecho que los responsables de la política educativa europea hayan diseñado una estrategia global para reconducir el posicionamiento de las universidades europeas en el panorama mundial. La creación de un sistema universitario

unificado basado en un modelo de calidad y excelencia está suponiendo una alternativa para afrontar con garantías los retos de la Sociedad del Conocimiento y, a su vez, debería servir para mejorar la imagen de las universidades europeas e irrumpir con mayor impacto en el mercado universitario mundial. El EEES ha requerido de la participación no sólo de las universidades de los Estados Miembros sino de todos aquellos países que, bajo supervisión de la Unión Europea, han decidido adecuar su sistema universitario a este nuevo modelo. La amplitud de miras a la hora de definir el EEES ha reportado beneficios recíprocos entre los países implicados, generando un espacio académico con mayor volumen de personas -docentes, investigadores y alumnos- y fomentando un mayor grado de reconocimiento de competencias profesionales entre los países que forman parte de este enclave.

Enlazando con esta cuestión, otro de los factores justificadores atribuibles al diseño de esta política tiene como trasfondo las deficiencias detectadas en el reconocimiento académico y profesional en Europa durante las últimas décadas. Si bien los convenios en esta materia han sido una constante en la política de la Unión Europea prácticamente desde sus inicios (CE, 1956; CE, 1959; CE, 1979; CE, 1997), la realidad es que el incumplimiento de estos acuerdos ha obligado a Europa a establecer acuerdos multilaterales. La Red de Reconocimiento de Cualificaciones Académicas y Profesionales ENIC-NARIC o documentos específicos como el Suplemento Europeo al Título son ejemplos de propuestas que intentan solventar parcialmente este problema. Sin embargo, el EEES representa en la actualidad una vía factible para consolidar un modelo de educación universitaria transparente y reconocible por todos los Estados implicados superando así las constricciones y reticencias de los modelos universitarios nacionales.

Desde la aprobación de la Declaración de Bolonia en 1999 hasta su entrada en vigor oficial en 2010 comienza un periodo transitorio de cambios y ajustes conocido como el periodo de convergencia o armonización universitaria. Esta coyuntura histórica, en la cual se enmarca la presente Tesis, constituye un momento clave para las estructuras universitarias nacionales que durante este intervalo de tiempo deben adaptar su estructura y funcionamiento al sistema unificado de educación superior europea.

En el caso de España, el proceso de convergencia universitaria ha estado marcado por un alto grado de improvisación e indeterminación política durante los primeros años. Los tensos debates generados por las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación desde la adhesión a la Declaración de Bolonia han provocado múltiples interpretaciones sobre las implicaciones que debería tener el EEES en la universidad. Desde las instancias políticas españolas, las líneas estratégicas de adaptación al EEES giraron en torno a cuatro grandes bloques que incidieron en: la innovación/adecuación de las metodologías docentes al crédito ECTS, la asunción de una estructura de estudios de grado/posgrado acorde a lo establecido en la Declaración de Bolonia, la redefinición del catálogo de titulaciones académicas y, por último, la implementación de sistemas de evaluación y calidad en la enseñanza universitaria.

Estas cuatro líneas básicas desvirtúan parcialmente la direccionalidad de los criterios establecidos en la Declaración de Bolonia. Por ejemplo, el EEES propone un esquema de estudios universitarios basado en dos ciclos -grado y posgrado- estructurados a partir del sistema de créditos ECTS -*European Credit Transfer and Accumulation System*-. Sin embargo, en ningún momento se habla de transformaciones en las metodologías docentes sino de reubicar la posición del alumnado considerándolo el eje central de un aprendizaje más activo y participativo (ANECA, 2004). Este mismo planteamiento se evidenció al impulsar el catálogo de titulaciones académicas, medida propulsada por el Ministerio de Educación en el marco del proceso de convergencia pero que en ningún caso respondió a las disposiciones aprobadas en los documentos oficiales del EEES. La conclusión que se extrae de estas propuestas es que las y los responsables de la política educativa española han aprovechado este periodo de transición, cambios y ajustes en el sistema universitario para llevar a cabo reformas subyacentes ajenas al proceso de convergencia.

Durante los primeros años, la política del Ministerio de Educación en el ámbito universitario se materializó en ineficientes campañas de información y sensibilización sobre el EEES, en nuevas unidades de gestión impulsadas por las universidades -Oficinas de Convergencia Europea (OCE)-, en cursos específicos para la formación docente en metodologías ECTS y, finalmente, en asignaturas piloto definidas con el sistema de créditos ECTS. Es un periodo en el que el Ministerio otorgó cierta libertad a las universidades para desarrollar su propia política de adaptación descentralizando las

competencias para definir y aplicar los criterios del EEES. Este planteamiento generó diferencias significativas entre las universidades más activas y comprometidas con el cambio, por un lado, y las más prudentes y cautelosas a la espera de una normativa específica que regulase todo el proceso, por el otro. Dicho de otro modo, la adaptación al EEES durante los primeros años de la convergencia responde en mayor grado a la política de gestión interna de cada universidad que a las regulaciones y medidas aprobadas por el Ministerio de Educación.

El EEES forma parte de una iniciativa política supranacional cuyos objetivos prioritarios se centran en paliar los problemas intrínsecos de las universidades europeas y en construir un bloque de educación superior sólido, transparente y competitivo en el ámbito mundial universitario. Dentro del periodo transitorio establecido para adaptar las estructuras universitarias a este formato unificado, el Ministerio de Educación español ha aprovechado este momento de cambios y reajustes para incorporar medidas no explícitas en los documentos oficiales del EEES. El ejemplo más significativo que evidencia esta cuestión remite nuevamente a la aprobación del nuevo catálogo de titulaciones universitarias, medida que conlleva una redefinición de los títulos académicos ofertados hasta el momento, supeditando su funcionamiento al cumplimiento de una serie de criterios de calidad, al interés que suscite en el alumnado -número de matriculados- y a la funcionalidad social de la propia disciplina.

Teniendo en cuenta la realidad socio-política del ámbito universitario español en el periodo de convergencia, es importante señalar que una de las dificultades más importantes que ha presentado el EEES en España ha sido su concreción en el aula. La falta de una regulación específica sobre esta materia ha provocado que las primeras asignaturas piloto diseñadas con el sistema de créditos ECTS hayan presentado un alto grado de heterogeneidad entre las distintas universidades. En base a este razonamiento, la presente Tesis plantea como objetivo fundamental analizar global y sistemáticamente el funcionamiento y la evaluación de las asignaturas piloto ofertadas en todo el ámbito español desde su primera convocatoria oficial en 2003 hasta 2007, momento en que se aprobó el Real Decreto 1393/2007 que regula el acceso y contenidos de los grados y posgrados adaptados al EEES en España.

La aproximación teórica al objeto de estudio se apoya en la propuesta sistemática de Rossi y Freeman (1989) y en el enfoque metodológico planteado por Cook y Reichardt (1982) que abogan por la interdependencia y uso de los dos grandes paradigmas de las Ciencias Sociales de manera complementaria. Este planteamiento se basa en la utilización de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas en diferentes niveles de integración según el alcance de los objetivos prefijados. Supone un modo transgresor de proceder que supera los fundamentos clásicos de la epistemología y metodología tradicional de las Ciencias Sociales, donde el abordaje de un objeto debía ceñirse estrictamente a un paradigma concreto, abarcando la potencialidad y beneficios que reportan conjunta y recíprocamente cada uno de ellos.

La necesidad de integrar ambos paradigmas en el análisis de los fenómenos sociales (Alvira, 1983) se ha concretado en un diseño multimétodo (Guba y Lincoln, 1989; Flick, 2004; Seale, 2004) desarrollado a través de la estrategia de complementareidad (Bericat, 1998). El propósito de este planteamiento ha sido obtener el máximo volumen de información en cada una de las técnicas seleccionadas para contar con el mayor soporte empírico y explicativo que analice las interrelaciones del objeto de estudio en cuestión, en este caso, las asignaturas piloto ofertadas en España durante el periodo 2003-2007.

En el plano metodológico, el paradigma cuantitativo fundamenta la primera acción indagatoria a partir del análisis de la oferta de asignaturas piloto en España durante el periodo 2003-2007. Este procedimiento tiene como referencia el argumento de *Ciencia Descriptiva* propuesto por Galtung (1995) donde la descripción cuantitativa constituye un referente básico para adentrarse en la posterior explicación causal y relacional de las variables intervinientes. Por su parte, el paradigma cualitativo, concretado fundamentalmente en la metodología biográfica, ha profundizado en la conexión entre las particularidades y vivencias de los sujetos implicados y la estructura social a la que pertenecen (Bertaux, 2005). Se ha buscado dar continuidad a los planteamientos de autores como Thompson (1984), Ferrarotti (1990), Pujadas (1992) o Valles (1999) donde la explicación de los fenómenos sociales se entiende a partir del vínculo entre la retrospectiva humana y la social o contextual.

El contenido de la Tesis se presenta bajo un esquema de seis capítulos que abordan diferentes ámbitos -macro y microsociológicos- del objeto de estudio. Tras la explicación inicial de las premisas metodológico-técnicas que han fundamentado la base del trabajo empírico en el capítulo uno, el segundo capítulo aborda pormenorizadamente los aspectos más importantes del contexto del EEES en Europa y España hasta el momento presente. Se parte de un planteamiento descriptivo sobre los criterios fundamentales del EEES en el contexto europeo para, posteriormente, centrar la explicación en la causalidad del caso español diferenciando tres áreas básicas de referencia que aluden a: 1) la estructura organizativa del EEES, 2) el marco regulador y 3) las acciones estratégicas desarrolladas por las universidades españolas durante los primeros años del proceso de convergencia.

Dentro de esta última área, las asignaturas piloto diseñadas con el sistema de créditos ECTS han supuesto el primer referente real y tangible de los criterios del EEES en las aulas de las universidades españolas. Por esta razón y, una vez definidos los conceptos fundamentales que regulan el EEES, el tercer capítulo está dedicado al análisis estadístico de la oferta de asignaturas piloto en el contexto español durante el periodo 2003-2007. Para la consecución de este objetivo se ha diseñado una encuesta específica sobre convergencia europea de aplicación en todo el ámbito nacional denominada Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE). Esta técnica ha registrado sistemáticamente los datos globales de cada universidad diferenciando entre la titulación, área de conocimiento y estructura de ciclo al que pertenece cada asignatura piloto. La explotación de estos datos ha servido como base operativa para definir los Índices de Convergencia Anuales (ICA), indicadores diseñados en esta Tesis para medir el grado de adaptación al EEES en las titulaciones académicas y en las universidades en función de su oferta de estudios.

Identificada la representatividad que este tipo de asignaturas ha ido adquiriendo durante el periodo 2003-2007 en España, la siguiente acción para alcanzar el objetivo inicialmente planteado hace referencia a los modelos evaluativos aplicados a este tipo de asignaturas. Concretamente, en el cuarto capítulo se han examinado seis diseños metodológicos utilizados para evaluar las asignaturas piloto diferenciando entre modelos de evaluación interna y externa. Uno de los principales problemas identificados en los diseños de evaluación interna es que no ha existido un planteamiento

estandarizado que permitiera comparar los resultados de los distintos proyectos en las universidades españolas. Esta problemática, junto con otras asociadas a la propia evaluación interna, -como, por ejemplo, el sesgo institucional (Camacho, 2002), o la presión ejercida para rendir cuentas (Chelimsky, 1997)- ponen en cuestión la verdadera utilidad y validez de estos procedimientos durante este periodo de transición.

Tras examinar la metodología evaluativa con que han sido valorados estos procesos, el quinto capítulo hace referencia a los resultados generados en el aula. La incorporación del sistema de créditos ECTS ha producido cambios significativos en el modelo de enseñanza ortodoxo que afectan al diseño, ejecución y evaluación de las asignaturas piloto. Para profundizar en las especificidades propias de cada contexto se han recogido los tópicos discursivos expuestos por los agentes implicados en el proceso, diferenciando entre la perspectiva institucional de los gestores del EEES y la percepción de los actores vinculados directamente en el proceso, es decir, el profesorado y el alumnado. El análisis cualitativo resultante supone una aproximación empírica a la realidad de los problemas más acuciantes detectados en el contexto universitario español a partir de las vivencias particulares de los sujetos involucrados en la reforma.

En consonancia con los objetivos de partida planteados, el capítulo final de la Tesis plantea estrategias de mejora para solventar los déficits de la adaptación universitaria en España y, especialmente, los referidos a los ajustes que precisa el crédito ECTS en el aula. Este capítulo ofrece una visión comparada sobre la funcionalidad de las políticas desarrolladas por el Ministerio de Educación hasta el momento y las demandas explícitas enunciadas por los gestores y actores involucrados en el proceso, configurando un marco relacional entre las demandas y las políticas a llevar a cabo en el corto-medio plazo en esta materia en España.

La línea argumental descrita en estos seis capítulos presenta una estructura que responde a diferentes niveles analíticos. Los tres primeros capítulos se encuadran dentro de un primer nivel aproximativo que hace referencia al contexto en el cual se enmarca la presente Tesis, es decir, el marco metodológico, el proceso de convergencia y el comportamiento de la oferta de las asignaturas piloto en España durante el periodo 2003-2007. Se parte de una descripción global sobre las condiciones sociológicas en las que emerge la reforma universitaria en Europa para, posteriormente, ubicar el tema en el

ámbito español, analizando la progresión de la oferta de asignaturas piloto durante los primeros años del proceso de convergencia. Los capítulos cuatro y cinco corresponden a un nivel analítico y explicativo que profundiza en el funcionamiento y en la evaluación que ha tenido este tipo de asignaturas en el periodo 2003-2007. Se trata de un nivel fundamentado por el enfoque cualitativo que explica las particularidades y problemáticas que han presentado este tipo de asignaturas en los diferentes contextos académicos españoles. Finalmente, y acorde con la propuesta de partida de establecer estrategias de mejora en el proceso, el último capítulo delimita las posibles alternativas a impulsar en este ámbito en los próximos años. La funcionalidad de esta secuencia analítica sirve como referencia para explicar globalmente el modo en que las universidades españolas han adaptado los criterios teóricos del EEES a sus respectivas aulas y esquemas de trabajo.

Las asignaturas piloto implementadas durante el periodo 2003-2007 en España han supuesto un elemento de vital importancia en el proceso de adaptación de la universidad española al EEES. La transformación del sistema de créditos ECTS en las distintas titulaciones académicas ha precisado de una profunda reestructuración que ha afectado al diseño, ejecución y evaluación de las asignaturas universitarias ofertadas hasta el momento. Teniendo en cuenta la dificultad que entrañan estos cambios en el planteamiento teórico-práctico de las nuevas titulaciones académicas, las asignaturas piloto ofertadas en España durante el periodo 2003-2007 han constituido el primer y único referente empírico que ha incorporado de manera experimental el sistema de créditos ECTS en el aula. Consecuentemente, los resultados e informes obtenidos en dichas asignaturas suponen una referencia fundamental que ha puesto de manifiesto anticipadamente las repercusiones que genera el modelo del EEES en el sistema universitario español. Por esta razón, las asignaturas piloto desarrolladas en este periodo suponen un precedente básico para entender el futuro EEES en España y un pilar necesario para definir las asignaturas de los nuevos grados y posgrados adaptados al EEES.

La presente Tesis constituye una aportación empírica para entender la realidad de un fenómeno sociológico, como es el EEES, en un contexto geográfico concreto, como es España y, en un periodo determinado, 2003-2007. La transformación y adaptación del entramado universitario a los retos que plantea la Sociedad del

Conocimiento requiere de una constante y precisa investigación que trascienda los instrumentalismos del sistema económico y salvaguarde la función genero-transmisora de conocimiento científico de las universidades. Sólo manteniendo equilibrada esta ecuación a través del estudio de sus variables de referencia será posible alcanzar y consolidar el modelo de universidad europea homogéneo de calidad y sugerente para docentes, investigadores/as y alumnos/as de todo el mundo.

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO.

1.1.1 Planteamiento de la Tesis.

La presente Tesis aborda desde una perspectiva empírica la progresión que ha experimentado la oferta de las primeras asignaturas piloto en las universidades españolas durante el periodo de convergencia al EEES. Específicamente, el estudio ha focalizado la atención en el diseño, implementación y evaluación de las asignaturas impartidas con los criterios definitorios del nuevo Marco Europeo de Educación Superior desde su primera convocatoria oficial en 2003 hasta el curso 2007.

El EEES es una iniciativa promovida e impulsada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido dentro del marco de cooperación reforzada aprobado por la Unión Europea en la Universidad de la Sorbona (1998). La Declaración de la Sorbona planteó la idea de reformular y homogenizar las bases y estructuras de la enseñanza universitaria en estos países para superar así los problemas de convalidación y reconocimiento profesional detectados en décadas precedentes. Un año más tarde, la propuesta trascendió al resto de miembros de la Unión Europea y, con el respaldo de éstos, se celebró un nuevo encuentro en la Universidad de Bolonia (Italia) donde se rubricaron las líneas estratégicas del escenario universitario del siglo XXI. La Declaración de Bolonia, suscrita por veintinueve Estados europeos, entre ellos España, definió el nuevo marco de educación superior europea en torno a dos premisas fundamentales: incrementar el empleo en la Unión Europea, por un lado, y crear un contexto universitario homogéneo y sugerente capaz de atraer al capital intelectual -profesores, investigadores y alumnos- de todos los países del mundo, por el otro. Para su consecución se fijaron seis objetivos prioritarios (Declaración de Bolonia, 1999):

- Elaboración de un sistema de titulaciones universitarias legible, comparable y equiparado con el resto de países implicados.
- Configuración de un sistema universitario basado principalmente en dos ciclos académicos -grado y posgrado-.

- Diseño e implementación de un sistema de créditos unificado: *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS).
- Establecimiento de sistemas de calidad que garanticen la enseñanza y permitan contrastar los términos de referencia e indicadores de evaluación.
- Impulso de un desarrollo curricular.
- Promoción de la movilidad de profesores, investigadores y alumnos.

Desde la aprobación de la Declaración de Bolonia hasta la actualidad, las medidas adoptadas por los Ministerios de Educación de cada país han ido orientadas a la consecución de estas directrices asumiendo el EEES como eje transversal de la política universitaria nacional. Con el fin de establecer un rumbo consensuado y homogéneo, los Países Suscribientes han celebrado encuentros bienales de seguimiento donde se han debatido los problemas internos y definido las líneas estratégicas que han regulado el proceso de convergencia. Cronológicamente, las distintas sedes que han albergado las Cumbres Ministeriales han correspondido a las siguientes ciudades: Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest-Viena (2010).

Durante esta década transitoria en materia de educación superior (1998-2008), han ido sucediéndose progresivos y diferentes cambios en los entornos y estructuras universitarias de los distintos países involucrados en el proceso de convergencia; sin embargo, todos ellos deben confluir en un espacio temporal para su puesta en funcionamiento. En otras palabras, la Declaración de Bolonia insta en su comunicado a que todos los Países Suscribientes presenten un modelo de enseñanza universitaria adaptado al EEES para el curso académico 2010-2011.

Respecto a esta cuestión, el Ministerio de Educación español, con el apoyo y asesoramiento de los órganos universitarios e instancias reguladoras de la calidad educativa, ha definido una serie de propuestas específicas para alcanzar los objetivos del EEES en el plazo establecido. Una de las más representativas ha sido la asignatura piloto, proyecto donde experimentalmente se han aplicado los criterios de la

Declaración de Bolonia en el aula. Desde la primera convocatoria oficial en 2003 hasta la actualidad, el número de asignaturas piloto ha experimentado un incremento notable en la mayor parte de universidades. Sin embargo, no existe un análisis global y sistemático de los resultados obtenidos en dichas asignaturas a nivel nacional ni de las metodologías evaluativas utilizadas para su seguimiento. En consecuencia, se desconoce cuál de estos procedimientos resulta más pertinente, generando así un problema a la hora de determinar las decisiones vinculantes al EEES que afectan, por ejemplo, al diseño de los nuevos programas oficiales de grado/posgrado.

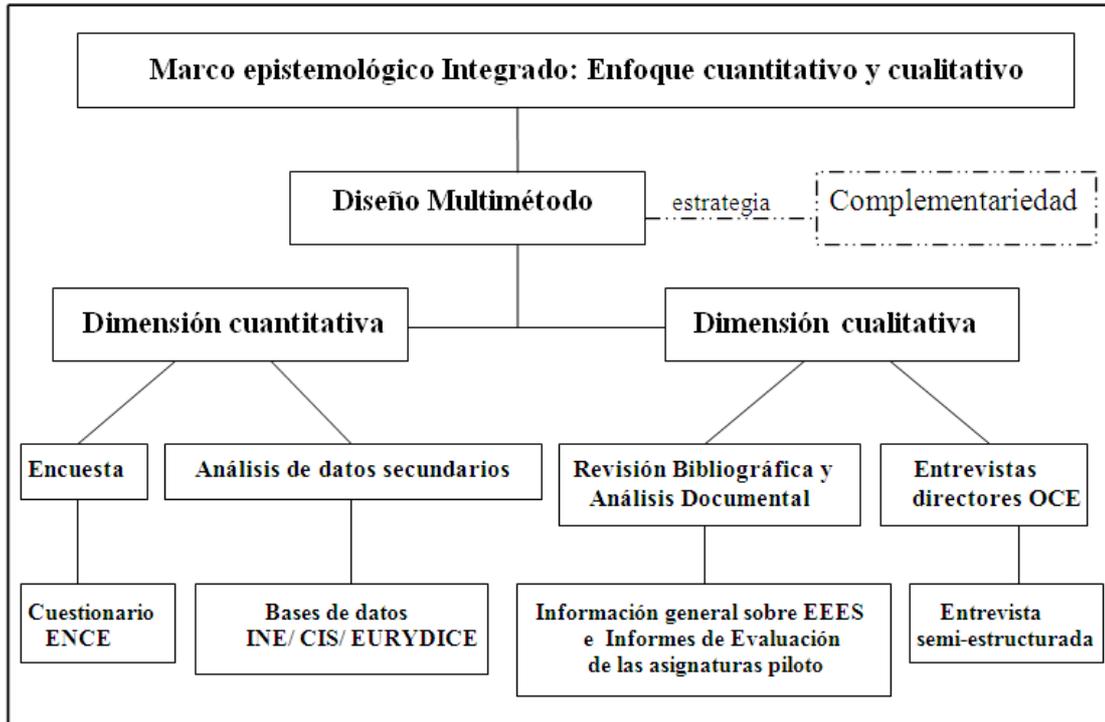
La evaluación y el seguimiento de los proyectos experimentales desarrollados en el marco del EEES constituyeron un punto de vital relevancia en la reunión de Ministros de Educación celebrada en septiembre de 2003 en Alemania. El Comunicado de Berlín hizo énfasis en el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad en el EEES y, para ello, instó a todos los miembros a la habilitación de sistemas nacionales de calidad en esta materia antes de 2005.

En base a la contextualización descrita hasta el momento, la presente Tesis propone analizar y comparar los diseños metodológicos evaluativos y los resultados empíricos de las asignaturas piloto ofertadas en las universidades españolas durante el periodo 2003-2007. La intención es proporcionar una visión integral válida y sistemática que describa y explique una parte del proceso de convergencia universitaria resultando una aportación factible para el posible diseño de estrategias globales de adaptación al nuevo marco universitario europeo en España.

1.1.2 Encuadre metodológico de referencia.

El enfoque metodológico que justifica y sustenta la acción indagatoria en la práctica constituye el eje fundamental para delimitar el modo de proceder en una investigación social. Tomando como referente la lógica descendente propia de los diseños empíricos en Ciencias Sociales, se expone seguidamente el esquema metodológico del estudio basado en un modelo jerárquico que integra los aspectos y dimensiones teórico-prácticas relativas a esta cuestión.

Cuadro I: Esquema metodológico de la investigación.



Contraponiendo las tesis de la concepción epistemológica ortodoxa que definen los paradigmas cuantitativo y cualitativo en términos de *antagónicamente irreconciliables* a la hora de asumir un posicionamiento teórico con el que fundamentar una investigación, cada vez más los científicos sociales adoptan una postura ecléctica donde predomina la combinación de ambas perspectivas utilizando los diseños multimétodos (Bericat, 1998:37). Cook y Reichardt representan uno de los primeros referentes teóricos en apoyar este planteamiento sosteniendo que “los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos” (Cook y Reichardt, 1986:37) sino que deberán considerarse las especificidades propias de cada objeto de estudio, “no existe nada, excepto quizás la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y a los medios con que se cuenta” (Cook y Reichardt, 1986:40).

En el caso español, Alvira refuerza este posicionamiento sosteniendo que “las dos perspectivas se presentan hoy de manera más compleja a como se presentaban en 1930 y realmente se han acercado mucho, a la vez que se han vuelto complementarias.

Frente a las tesis que a veces se oyen de la inconmensurabilidad de las dos perspectivas, o sea, de la imposibilidad de comparación entre ambas o de su mutuo apoyo mantenida por autores que de alguna manera siguen las tesis de Kuhn, yo quiero afirmar su complementariedad y necesidad” (Alvira, 1983:58).

Lejos de abogar por un determinismo paradigmático que constriña y limite el campo de la investigación, se ha optado por un planteamiento teórico interdependiente y conjunto. Como se puede apreciar en el Cuadro I de la página anterior, la correspondencia entre el enfoque cualitativo y cuantitativo queda patente al definir un marco epistemológico integrado y concretado en el diseño multimétodo que, a su vez, se apoya en la estrategia de la complementariedad. El objetivo de esta propuesta metodológica ha sido llevar a la práctica la tesis conciliadora de Cook y Reichardt (1982) en la que ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, reportan dimensiones específicas que contribuyen al examen global del fenómeno sociológico, en este caso, el EEES.

La aplicación del diseño multimétodo que, como su nombre indica, es un diseño que se nutre de la utilización de varios procedimientos para investigar un determinado objeto de estudio (Seale *et al*, 2004:314), cristaliza en la implementación de diferentes técnicas e instrumentos vinculantes a la metodología seleccionada (Flick, 2004:180). El esquema multimétodo requiere para su adaptación de un diseño específico delimitado por las *estrategias básicas de integración* (Bericat, 1998:37). Por su tipología, pueden ser: de complementariedad, de combinación o de triangulación. La diferencia entre una y otra estriba en el grado de interdependencia entre el método A y el método B.

Dado los objetivos generales de la investigación, se ha seleccionado la estrategia de complementariedad donde el propósito no ha sido tanto verificar/corroborar los datos reportados desde cada método, sino obtener el máximo volumen de información posible en sus diferentes vertientes para describir y explicar las interrelaciones del fenómeno sociológico en cuestión. La finalidad de esta estrategia ha sido fundamentalmente aditiva o sumativa.

En un nivel pragmático, se hará mención ahora al conjunto de técnicas de investigación seleccionadas y a los correspondientes instrumentos para la recogida de la información. En lo que respecta al enfoque cuantitativo, se ha hecho uso de la encuesta como técnica y del cuestionario como instrumento, con la finalidad de identificar el comportamiento de la oferta de las asignaturas piloto en las universidades españolas durante el periodo 2003-2007. Este planteamiento se ha concretado en la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE) -véase anexo I-, encuesta diseñada específicamente en la presente Tesis para analizar estadísticamente la progresión y representatividad de estas asignaturas piloto en el ámbito nacional. La lógica de este planteamiento guarda ciertos paralelismos con lo que Galtung denominó *Ciencia Descriptiva*, donde este tipo de información “tiene gran relevancia a la hora de definir actividades y, entonces, se puede considerar intentos de producir material que conforme la verdadera sustancia de la ciencia empírica (Galtung, 1995:140)”.

El análisis de la ENCE es complementado por otra técnica cuantitativa: el análisis de datos secundarios de la estadística universitaria en España y Europa. En relación a esta técnica subrayar que se ha extraído información de los bancos de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE) con el fin de comparar, reforzar y explicar las tendencias constatadas en la fuente primaria. Esta determinación sigue el esquema de la propuesta de Alvira y Blanco donde “el análisis de los datos de cualquier tipo de investigación debe seguir una línea jerárquica/ascendente: en primer lugar descripción/exploración de los datos. En segundo lugar, análisis explicativo/confirmatorio” (Alvira y Blanco, 1990:485).

En lo que respecta a la metodología cualitativa, las acciones indagatorias han sido igualmente delimitadas por dos técnicas de investigación: por un lado, el análisis documental y, por otro y con un enfoque biográfico, se ha seleccionado la técnica de la entrevista personal semi-estructurada. En lo que respecta al análisis documental, es importante subrayar que dicha técnica ha sido llevada a cabo en diferentes fases de la investigación. Inicialmente, sirvió de base para configurar el marco metodológico de partida y, en una fase posterior, para actualizar los sucesivos cambios derivados del proceso de convergencia universitaria.

Por su parte, la información primaria del enfoque cualitativo ha sido recabada a partir de las entrevistas personales mantenidas con los directores de Oficinas de Convergencia Europea (OCE). El testimonio de los profesionales que gestionaron y coordinaron la oferta de las asignaturas piloto en sus respectivas universidades constituyó otro de los focos de información clave para entender las distintas interpretaciones de la política interna universitaria sobre los criterios del EEES en España. En la aplicación de esta técnica, se elaboró un guión genérico de entrevista adaptado al contexto de cada entrevistado. Con este procedimiento se rinde tributo a la propuesta que Mills expuso en su célebre obra *The Sociological Imagination* (1970), donde defendió abiertamente la necesidad de conectar biografía y estructura social. Valles sostiene esta misma postura atestiguando que “el entendimiento de lo biográfico en tanto método, enfoque o conjunto de técnicas de investigación social, debe partir del referente histórico-cultural” (Valles, 1999:236). Por este motivo y, considerando el proceso de convergencia universitaria al EEES como un referente histórico-cultural que supondrá la transformación de la estructura universitaria en España y Europa, se hace necesario conocer la percepción, el testimonio y las vivencias de sus gestores en la práctica.

Este cúmulo de información cualitativa, que Ferrarotti denomina como “*caldo social*”, constituye la verdadera esencia informacional para la metodología biográfica, puesto que en ella recae su verdadero potencial para explicar, tanto lo relativo a la persona, como a la estructura social de la cual forma parte. Ejemplos de obras representativas que explican esta linealidad se encuentra en clásicos como “*El Campesino Polaco*” (Thomas y Znaniecki, 1918) de la Escuela de Chicago (Varela 2008:189) o “*Los hijos de Sánchez*” (Lewis, 1961). En el caso español, destacar las publicaciones de Francisco Marsal entre 1969-1979 o, más recientemente, estudios dedicados al análisis biográfico de la Guerra y Posguerra Civil Española como el caso “*La Memoria Inquieta*” (Pinillas de las Heras, 1996) o el “*El final del franquismo*” (Amando de Miguel, 2003).

Teniendo en cuenta las críticas vinculadas al escepticismo y validez del método biográfico, es importante destacar el planteamiento que realiza Pujadas al afirmar que “el mayor de los peligros en la utilización de los relatos de vida es la fetichización del

método biográfico; es decir, pensar que con uno o varios buenos relatos ya tenemos toda la información y todas las evidencias necesarias para pasar a un buen análisis y llegar a conclusiones válidas sobre un determinado problema social” (Pujadas, 1992:46). En este punto cabe cuestionarse, ¿hasta qué punto es representativo el análisis de las biografías para analizar un objeto de estudio? La legitimidad y verosimilitud del método biográfico es un tema muy extenso que escapa de esta propuesta metodológica. Sin embargo, bastará asumir el argumento de Daniel Bertaux para justificarlo: “[...] En investigaciones cuya concepción inicial permite la *totalización* de elementos de conocimiento de las relaciones socioestructurales aportados por cada relato de vida, la aparición del fenómeno de *saturación* me parece que es el que fundamenta la validez de la perspectiva biográfica” (Bertaux, 1993:156). Dicho de otro modo, la recurrencia/repetición en la percepción de un mismo objeto en diferentes testimonios, genera lo que Bertaux define como “*saturación discursiva*” (Bertaux, 2005)¹. En la búsqueda de la calidad de las entrevistas cualitativas “tenemos unos hechos (los datos o materiales de las entrevistas) y como investigadores estamos obligados de oficio a analizarlos, a realizar inferencias” (Valles, 2002:84) y estas inferencias se corresponden con lo que Oltra denomina como “la representación simbólica, en forma de obra cultural, de una red causal de factores subjetivos y objetivos, personales y colectivos” (Oltra et al, 2006:2).

Para finalizar, en un nivel instrumental, hacer alusión al *software* informático utilizado para la realización del estudio. Las tareas de registro, sistematización, tratamiento y análisis de los datos cuantitativos han sido desarrolladas con los programas Microsoft Word 2007, Microsoft Excel 2007, Microsoft Access 2007 y SPSS v14. Dentro de la dimensión cualitativa, se ha trabajado siguiendo la propuesta tecnicista de Richardts donde “la información cualitativa puede ser almacenada más eficientemente y, con ello, acceder de forma más precisa a la información codificada -tarea imposible por el proceso manual-” (Richards, 1991:38). Siguiendo este razonamiento se ha utilizado el *software* QSR Nvivo 6.0, herramienta que ha servido

¹ Bertaux en el capítulo VII de su obra “Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica” (2005) introduce un nuevo elemento de verificación añadido a la *saturación discursiva* centrado en la transparencia del informe de resultados. En concreto, postula la necesidad de registrar sistemáticamente aquellos elementos distorsionantes que supongan “*pistas falsas o erróneas*” para el investigador.

para elaborar el registro, codificación y posterior análisis de los relatos biográficos de los entrevistados.

En síntesis, la propuesta de incorporar la dimensión tecnológica a las tareas de sistematización y análisis de la información cuantitativa y cualitativa ha resultado un proceso funcional en la medida que ha otorgado y operativizado más eficientemente todas las labores de la investigación, entendiendo en todo momento el uso de estas aplicaciones informáticas como un eje facilitador complementario a las tareas propias de un estudio sociológico.

1.1.3 Objetivos de la investigación.

Objetivo General 1: Examinar, desde un punto de vista global y sistemático la implementación de las asignaturas piloto en el marco de la convergencia hacia el EEES dentro de las universidades españolas en el periodo 2003-2007.

Objetivo General 2: Analizar las distintas metodologías de evaluación utilizadas para valorar la pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y viabilidad de las asignaturas piloto en el marco de la convergencia hacia el EEES dentro de las universidades españolas en el periodo 2003-2007.

Objetivo General 3: Estudiar y comparar las valoraciones subjetivas de los agentes involucrados en la gestión y ejecución de las asignaturas piloto en el marco de la convergencia hacia el EEES dentro de las universidades españolas en el periodo 2003-2007.

Para abordar los propósitos descritos en los objetivos generales ha sido necesario desagregar estas acciones globales en actuaciones de mayor concreción. Ordenados de acuerdo a su formulación inicial, el logro del **Objetivo General 1** queda circunscrito a las siguientes funciones específicas:

- Analizar la dimensión económica, política, social y cultural que subyace e interviene en la creación del EEES en España y Europa.

- Examinar desde un punto de vista longitudinal el número de asignaturas piloto ofertadas en las universidades españolas en el periodo 2003-2007.
- Describir estadísticamente la progresión que tienen las asignaturas piloto de las universidades españolas en relación a su titularidad, área de conocimiento y titulación académica en el periodo 2003-2007.
- Comparar estadísticamente la incidencia que tienen las asignaturas piloto de las universidades españolas en relación al Índice de Convergencia Anual (ICA) en el periodo 2003-2007.

El **Objetivo General 2**, referente a los diseños metodológicos con los que han sido evaluados las asignaturas piloto en las universidades españolas, ha precisado de las siguientes acciones específicas:

- Identificar y examinar las figuras, agentes, estructuras y equipos interdisciplinares que realizan la evaluación y seguimiento de las asignaturas piloto en las universidades españolas en el periodo 2003-2007.
- Indagar en los procedimientos metodológicos, técnicas de investigación e instrumentos para la recogida de información más pertinentes en la evaluación y seguimiento de las asignaturas piloto en las universidades españolas en el periodo 2003-2007.
- Estudiar las dimensiones y términos de referencia que conforman los procesos de evaluación interno y externo más eficientes en el análisis de las asignaturas piloto en las universidades españolas en el periodo 2003-2007.

En referencia al **Objetivo General 3** que alude al ámbito biográfico y, en particular, a los relatos de los agentes implicados en las asignaturas piloto, se han establecido las siguientes actuaciones específicas:

- Examinar los discursos y valoraciones subjetivas de los directores de Oficinas de Convergencia Europea (OCE) entrevistados sobre los procesos de evaluación de las asignaturas piloto en las universidades españolas durante el periodo 2003-2007.
- Analizar los discursos y las valoraciones subjetivas del profesorado y del alumnado sobre la ejecución y evaluación de las asignaturas piloto en las universidades españolas durante el periodo 2003- 2007.

El conjunto de acciones descritas hasta el momento han sido propuestas dentro de un marco metodológico de identificación y modificación de problemas. Por ello, el objetivo final de la Tesis no sólo se centra en la descripción de los elementos, particularidades o realidades susceptibles de mejorar, sino también en establecer alternativas de mejora para reforzar las líneas básicas que requiere la adaptación de la estructura universitaria española al EEES en este momento.

1.2 MARCO PRAXIOLÓGICO DEL ESTUDIO.

1.2.1 Técnicas de investigación aplicadas al objeto de estudio.

❖ La Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE).

La Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE) ha sido diseñada como primer referente empírico aplicado sobre el objeto de estudio de la presente Tesis. El diseño y la aplicación de esta técnica se circunscriben al primer objetivo general establecido, concretamente, a la necesidad de analizar estadísticamente la evolución del número de asignaturas piloto ofertadas en las universidades españolas durante el periodo 2003-2007.

El proceso de recogida de la información.

El proceso de recogida de la información vino determinado, primeramente, por una base de datos donde se registró la información de contacto de los máximos responsables en materia de EEES en cada universidad española. A fecha 1 de enero de 2007 se contabilizaron y seleccionaron un total de 71 universidades en España - 49 de titularidad pública y 22 de titularidad privada-. Una vez depurada y verificada la base de datos, se solicitó la colaboración y el respaldo institucional a Manuel Mañas Baena -entonces Director de la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Complutense de Madrid-, quien gustosamente avaló mediante una carta formal los propósitos y cometidos de la encuesta.

Previa validación y testeo del cuestionario, se hizo envío de la misiva a cada una de las universidades españolas a través del correo postal ordinario con objeto de presentar formalmente los objetivos de la investigación. Seguidamente, se procedió al contacto telefónico informando a los responsables de cada universidad de la importancia de su participación para llevar a cabo el cuestionario en todo el ámbito español. Si existía predisposición a colaborar, se le hacía entrega del cuestionario vía correo electrónico prestando el soporte técnico necesario para su cumplimentación y entrega. Una vez registrados los cuestionarios, se incorporaron automáticamente a un soporte digital para su depuración y posterior inclusión en la matriz de datos definitiva diseñada con el *software* estadístico SPSS.

❖ Entrevista personal semi-estructurada a directores de Oficina de Convergencia Europea (OCE).

La entrevista personal semi-estructurada a directores de Oficina de Convergencia Europea (OCE) representa la segunda de las técnicas de investigación proyectadas sobre el objeto de estudio. Su elección resultó un acto deliberado para integrar y combinar las vertientes metodológicas cuantitativa y cualitativa. Dentro de la secuencia lógica de la investigación, una vez recabados los datos correspondientes a la oferta de las asignaturas piloto durante 2003-2007, el siguiente nivel de análisis profundizó en el testimonio de los distintos gestores/dinamizadores de este tipo de proyectos en las distintas universidades españolas.

El proceso de recogida de la información.

Las Oficinas de Convergencia Europea (OCE) se consolidan actualmente como la unidad reconocida y con identidad propia en materia de EEES dentro de las universidades españolas. A fecha 1 de enero de 2007 se contabilizaron un total de siete universidades con esta sección de trabajo en funcionamiento. Por esta razón y, previo contacto con sus responsables, se propuso entrevistar a todos ellos e incluir además a la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Universitat Oberta de Catalunya por su trayectoria pionera e innovadora en el proceso de convergencia universitaria.

La concreción de las entrevistas se fijó de acuerdo a los cauces tradicionales, es decir, se informó previamente a los entrevistados de los propósitos del encuentro y, seguidamente, se hizo entrega de un guión genérico para dar a conocer la temática a tratar. En lo que respecta al registro y sistematización de la información, es necesario subrayar que los relatos obtenidos fueron almacenados en un soporte digital de audio, bien a través de una grabadora convencional o, en algunos casos, directamente desde un ordenador portátil utilizando el programa Audiograbber 1.83. Con objeto de estructurar, sistematizar y analizar la información de las entrevistas, se hizo uso del *software* QSR Nvivo 6.0, programa específico utilizado en la metodología cualitativa.

Cuadro II: Relación de instituciones y responsables entrevistados.

OCE Universidad Complutense de Madrid.	Manuel Mañas Baena.
OCE Universidad Autónoma de Madrid.	Antonio Álvarez-Osorio.
OCE Universidad Extremadura.	Vidal Mateo Masa.
OCE Universidad de Baleares.	Juan José Montaña.
OCE Universidad de Salamanca.	Rafael Bonete Perales.
OCE Universidad de Valencia.	Ignacio J. Alfaro Rocher.
OCE Universidad de Murcia.	Miguel Motas Guzmán.
Universitat Oberta de Catalunya.	Mar Sabadell i Bosch.
UEDES Universidad Autónoma de Barcelona. (UEDES) Unidad de Educación Docente en Educación Superior.	Carmen Martínez González.

❖ Revisión bibliográfica y Análisis documental de los informes de evaluación y seguimiento de las asignaturas piloto en el período (2003-2007).

La revisión bibliográfica y el posterior análisis de contenido han tomado como referencia básica la información de las páginas web corporativas de las instituciones políticas y educativas involucradas en el proceso de adaptación al EEES. Haciendo mención a los órganos utilizados con mayor recurrencia cabe subrayar los siguientes fondos bibliográficos electrónicos:

- ✚ The Bologna Process Secretary.
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- ✚ The European Association of Institutions in High Education.
<http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?p=ASP\Pg0.asp>
- ✚ The Network of Universities from Capitals of Europe.
<http://www.ulb.ac.be/unica/>
- ✚ The European University Association.
<http://www.ulb.ac.be/unica/>
- ✚ El Ministerio de Educación y Ciencia de España.
http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=4&menu2=2&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES
- ✚ La Agencia Nacional Española de Calidad.
<http://www.aneca.es/>
- ✚ La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
<http://www.crue.org/>

La evaluación de las asignaturas piloto en España representa en los primeros años de convergencia un procedimiento minoritario aplicado de manera puntual, es decir, centrado en una institución, área, titulación y/o asignatura concreta. Por esta razón

y en ausencia del mismo, resultó necesario examinar los estudios más representativos publicados hasta la fecha distinguiendo entre los informes de evaluación interna y externa disponibles en España entre el periodo 2003 y 2007.

El proceso de recogida de la información en el análisis documental.

Con objeto de alcanzar el mayor grado de heterogeneidad posible entre las metodologías y resultados afines a la evaluación de las asignaturas piloto, se han seleccionado, por un lado, informes de evaluación y seguimiento de carácter *interno*, esto es, elaborados por las propias universidades y, por otro lado, informes de evaluación y seguimiento de carácter *externo*, diseñados e implementados por instancias y/o grupos no vinculados directamente a la toma de decisiones de la universidad. En base a esta taxonomía, se presentan a continuación los detalles de los informes seleccionados para abordar el análisis documental de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007.

Informes de evaluación y seguimiento externos.

Título:	Transnational European Evaluation Project II (TEEP II).
Director:	Peter Williams.
Título:	Evaluación de las experiencias piloto realizadas en las universidades españolas para la convergencia con el espacio europeo universitario. (06/HSE/022172004).
Director:	Francisco Alvira Martín.
Título:	O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas (ACSUG).
Directora:	O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas (ACSUG). Mercedes González Sanmamed.

Informes de evaluación y seguimiento internos.

Título:	Memòria de les experiències d'implantació de crèdits ECTS a la UIB.
Director:	Juan José Montaña Moreno.
Institución:	OCE Universidad Islas Baleares.
Título:	Informe de evaluación de asignaturas piloto.
Director:	Vidal Mateo Masa.
Institución:	OCE Universidad de Extremadura.
Título:	La opinión de la comunidad universitaria de la UCM ante el proceso de adaptación al EEES.
Director:	José Simón Martín.
Institución:	Oficina para la Calidad de la Universidad Complutense de Madrid.
Título:	Encuesta a profesores y alumnos de grupos piloto de asignaturas adaptadas al EEES.
Director:	Manuel Mañas Baena.
Institución:	OCE Universidad Complutense de Madrid.

1.2.2 Estructuración y secuencia de la Tesis.

La construcción de un esquema que agrupe las diferentes fases que han de consumarse progresivamente en la investigación social supone un ejercicio clarificador que contribuye a estructurar de un modo más eficiente las tareas y acciones llevadas a cabo por el investigador. Por este motivo, se incluye seguidamente el guión básico de esta estructura que refleja la secuencia de las etapas proyectadas durante todo el proceso indagatorio para alcanzar el logro de los objetivos delimitados anteriormente.

Cuadro III: Secuencia cronológica de la investigación.

FASE 1:	REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.
FASE 2:	DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTAL PARA LA APLICACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.
FASE 3:	IMPLEMENTACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.
FASE 3.1:	Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE).
FASE 3.2:	Entrevista personal a directores de OCE.
FASE 3.3:	Análisis documental de informes de evaluación EEES.

FASE 4:	PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.
FASE 4.1:	Tabulación y depuración de la ENCE.
FASE 4.2:	Transcripción y revisión de entrevistas a directores de OCE.
FASE 4.3:	Análisis comparativo de informes de evaluación EEES.
FASE 5:	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.
FASE 5.1:	Análisis estadístico descriptivo de datos cuantitativos.
FASE 5.2:	Análisis comparativo de información cualitativa.
FASE 5.3:	Análisis de complementariedad de técnicas.
FASE 5.3:	Análisis explicativo/confirmatorio.
FASE 5.4:	Verificación de objetivos de partida.
FASE 5.5:	Definición de propuestas de mejora.
FASE 6:	ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL.

1.2.3 Tratamiento analítico de la información.

❖ Operativa estadística.

1. Índice: Referencia estadística que tiene como objetivo establecer un dato comparable que sirva para analizar y contrastar las variables relativas al EEES desde un punto de vista global.

Índice de Convergencia Anual (ICA): Índice diseñado específicamente en este análisis para determinar el grado y proporcionalidad de convergencia con el EEES que tiene una titulación académica o universidad en relación al número de asignaturas piloto que ha ofertado en un año determinado.²

$$ICA_{x(\text{año } n)} = \frac{\text{Número total de asignaturas ofertadas en el marco del EEES en titulación X en universidad Y}_{(\text{año } n)}}{\text{Número total de asignaturas ofertadas en la titulación X en universidad Y}_{(\text{año } n)}} \times 100$$

² Partiendo de las discrepancias existentes en el número de asignaturas optativas y de libre elección que conforman un mismo plan de estudios en diferentes universidades, se ha realizado una estimación a la baja apoyada por el número de créditos que debe cursar un alumno matriculado en un curso completo. Para ello se aplica el siguiente supuesto de proporcionalidad: Un curso académico completo consta de 60 créditos tradicionales distribuidos, por término medio, en un total de 12 asignaturas. Por lo cual, en el caso de no disponer del número total de asignaturas de un plan de estudios se aplicará el siguiente criterio:

1. Una titulación de primer ciclo no puede superar un número de asignaturas piloto superior a 36 asignaturas (12x3).
2. Una titulación de primer y segundo ciclo no puede superar un número de asignaturas piloto superior a 60 asignaturas (12x5).
3. Una titulación de segundo ciclo no puede superar un número de asignaturas piloto superior a 24 asignaturas (12x2).

2. Ranking: Tiene como objetivo clasificar la relación de universidades españolas que han adquirido un mayor compromiso con el EEES en este periodo.

➤ Ranking absoluto: Categoriza en términos absolutos el número de asignaturas piloto impulsadas en España durante el periodo 2003-2007. Esta tarea se ha desarrollado para cada una de las universidades españolas en el periodo de análisis.

➤ Ranking ponderado: Categoriza el número de asignaturas piloto ofertadas, en base a un coeficiente de ponderación fijado a partir de la oferta total de alumnos matriculados en una universidad en un año determinado.

❖ Entrevista personal a directores de OCE: Dimensiones analíticas preliminares.

Dimensión 1: Contexto sociológico de la entrevista. Hace referencia al conjunto de elementos que puedan incidir o distorsionar el desarrollo normal de la entrevista personal mantenida con los directores de las OCE.

Dimensión 2: Percepción del entrevistado sobre la creación del EEES. Analiza los testimonios individuales emitidos acerca de la creación y el trasfondo del proceso de convergencia universitaria en Europa.

Dimensión 3: Percepción del entrevistado sobre el proceso de convergencia en España. Analiza el testimonio personal acerca de la implementación de las directrices y normativa del EEES en España.

Dimensión 4: Percepción del entrevistado sobre el proceso de convergencia en su universidad. Analiza el testimonio personal acerca de las directrices que guían la convergencia universitaria europea en el entorno institucional y de trabajo del entrevistado.

Dimensión 5: Percepción del entrevistado sobre el desarrollo de las asignaturas piloto en España. Analiza el testimonio personal acerca de la oferta e implementación de las asignaturas piloto en el marco del EEES en España.

Dimensión 6: Percepción del entrevistado sobre el desarrollo de las asignaturas piloto en su universidad. Analiza el testimonio personal acerca de la oferta e implementación de las asignaturas piloto en el marco del EEES en el entorno institucional y de trabajo del entrevistado.

Dimensión 7: Percepción del entrevistado sobre la repercusión que tiene el EEES entre el profesorado y el alumnado de su universidad. Analiza el testimonio personal acerca de las implicaciones del EEES en los principales agentes sociales involucrados en el proceso de convergencia universitaria.

Dimensión 8: Percepción del entrevistado sobre las principales demandas que precisa el sistema educativo español en el proceso de convergencia europea. Analiza el testimonio personal acerca de las propuestas de mejora que, a su juicio, deberían llevarse a cabo en España para la convergencia universitaria al EEES.

❖ Análisis de contenido de informes de evaluación y seguimiento.

El análisis de contenido de los informes de evaluación y seguimiento de las asignaturas piloto gira en torno a nueve puntos básicos vinculados al diseño, metodología y grado de coherencia interna de cada modelo. Estructurados en función de los epígrafes que conforman la línea argumental del capítulo cuatro, se han establecido los siguientes apartados para su explicación:

1. Nombre.
2. Año de publicación.
3. Objetivos *-generales, específicos, operativos-*.
4. Enfoque metodológico de referencia.
5. Técnicas de investigación utilizadas.
6. Instrumentos para la recogida de información.

7. Secuencia de implementación.
8. Estrategias para el análisis de la información.
9. Observaciones generales de la evaluación.

Por último, respecto a los resultados extraídos de dichos informes, cabe subrayar que el análisis se ha fundamentado en la búsqueda de analogías, discrepancias y singularidades de cada caso, comparando la información de las fuentes primarias recabadas en esta investigación con la manifestada y explicitada en los estudios que fundamentan dichos informes evaluativos.

CAPÍTULO II: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): LA REFORMA ESTRUCTURAL UNIVERSITARIA DEL SIGLO XXI.

El EEES es un proyecto ligado inexorablemente a la iniciativa de configurar una Europa conjunta, interdependiente, colaborativa, política y socialmente, donde prevalecen los esfuerzos por consolidar una entidad supranacional competitiva dentro de la Sociedad del Conocimiento. La educación y, especialmente, la educación universitaria, constituye uno de los ejes transversales con mayor incidencia en el futuro inmediato de la sociedad actual, resultando esta premisa, uno de los principales argumentos para reconfigurar la educación de mayor rango en la Unión Europea.

Teniendo en cuenta la importancia atribuida a este ámbito como motor de crecimiento económico -véase Estrategia de Lisboa (2000)- junto con otros factores implícitos en la reforma que se mostrarán a continuación, este segundo capítulo expone las principales características y especificidades de lo que será el nuevo escenario de la educación universitaria en Europa. Este conjunto de medidas atañen directamente a la política educativa de la Unión Europea y suponen un salto cualitativo y definitivo en la idea de armonizar y reconocer las estructuras universitarias de los Estados implicados en el proceso. La línea argumental utilizada para describir esta reforma ha abordado las dimensiones históricas, sociales, estructurales y normativas que aluden a las directrices del EEES y, en consecuencia, afectan directamente a las instituciones universitarias españolas.

2.1 GÉNESIS Y ANTECEDENTES DE LA CONVERGENCIA UNIVERSITARIA.

El EEES cuenta en la actualidad con un bagaje histórico de poco más de una década. Durante todo este tiempo las instancias gubernativas de la Unión Europea han definido y redefinido las bases de lo que será la política universitaria del siglo XXI encauzándola hacia un modelo de educación unitario, homogéneo e interdependiente todavía hoy en estado de gestación.

El punto de partida de este proceso oficialmente consensuado tiene lugar en París, el 25 de mayo de 1998 en la Universidad de La Sorbona, espacio donde se dieron

cita los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Bajo los auspicios del convenio de *cooperación reforzada*³ descrito en el Tratado de Ámsterdam (1996), la celebración del aniversario de la universidad parisina sirvió como encuentro para que los países mencionados aprobaran la Declaración de la Sorbona⁴ y, con ello, propusieran en el medio-largo plazo la armonización de sus sistemas de educación superior.

Antes de dar continuidad a este argumento, resulta de sumo interés detenerse en analizar el *por qué* de esta decisión, es decir, ver en qué medida influyen los factores precedentes que atañen a la política universitaria europea. Dicho de otro modo, ¿qué causas motivan la decisión de crear un EEES? El propósito de esta cuestión es remontarse a los verdaderos condicionantes que impulsaron esta reforma entendiendo la Declaración de la Sorbona y, posteriormente, la Declaración Bolonia, como el fin resultante de un proceso de reflexión, en lugar de la idea generalizada y, en cierta medida superflua, que la concibe como el punto de partida descontextualizando su propio significado.

Referente a este planteamiento, uno de los documentos substanciales adheridos a la Declaración de Bolonia, remite al compromiso explícito adquirido por los rectores de las universidades europeas en el IX Centenario de la Universidad de Bolonia en 1988. Dicha conferencia proclamó la *Magna Charta Universitatum*, -Carta Magna de las Universidades Europeas- texto que alienta a la colaboración académica entre las universidades europeas y a la movilidad de profesores y estudiantes garantizando el ejercicio de la misión actual (Feixas, 2004:150).

³ Explícito en los artículos 43, 44 y 45 del Tratado de Ámsterdam (1996) los procedimientos de cooperación reforzada hacen alusión al sistema de alianzas particulares que los distintos países de la Unión Europea pueden asumir entre ellos con objeto de promover un mayor grado de integración europea sin perjuicio del resto. Véase referencia en la página web de la Unión Europea. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/a28000.htm>.

⁴ Al considerarse uno de los primeros referentes que impulsan el EEES, el texto completo de la Declaración de la Sorbona se encuentra disponible en numerosos portales que explican el proceso de Bolonia. Uno de los más representativos es la página web de la actual Secretaría del Proceso de Bolonia donde se puede obtener la versión original y traducida en varias lenguas oficiales de la Unión Europea. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Ministerial_declaration_communiques.htm.

Sin embargo, la reformulación de la estructura universitaria europea es una propuesta que se remonta más atrás en el tiempo. Concretamente, al final de la década de 1980 y principios de 1990, momento en que se hace patente la idea generalizada de la decadencia de la universidad en Europa -constatada inicialmente en los informes elaborados para la Unión Europea y la UNESCO desde la década de 1970⁵- y se opta por barajar nuevas alternativas. Resultado de estos análisis, se hizo público el *Memorandum on Higher Education in the European Community* (1991) estudio que supuso un espacio para el debate al tiempo que incitó a la reflexión del futuro de la política universitaria en la entonces Comunidad Económica Europea. El intercambio de puntos de vista de los diferentes agentes e instancias implicadas, cristalizó dos años después en su versión oficial titulada *¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea?* (1993). Al hilo de estas conclusiones y recomendaciones comienzan a fraguarse las primeras propuestas concretas de transformación que, a la postre, sentarán las bases del actual proceso de convergencia universitaria.

Existen varios ejemplos que ayudan a comprender mejor esta afirmación. Uno de los problemas más acuciantes descritos en estos informes señaló el tema de la homologación de las cualificaciones profesionales entre los Países Miembros. Pese a los esfuerzos precedentes de la Unión Europea,⁶ el reconocimiento de las competencias y atribuciones de los titulados universitarios seguía siendo uno de los elementos a mejorar en el contexto de la nueva Europa que promovía e incentivaba la movilidad laboral y el intercambio académico. Ello se tradujo en la aprobación del *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la Región Europea* (Lisboa, 1997). Dichas directrices se enmarcaron dentro de los planes conjuntos del Consejo de Europa y la UNESCO y, ya desde su preámbulo, dejaron

⁵ Citando dos de los estudios con un mayor grado de repercusión por su crítica y descripción del panorama universitario europeo del momento cabe destacar: *“Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow”* (1972) y *“Pour une politique communautaire de l’éducation”* presentado a la Comisión Europea en 1973. Ambos fueron referentes para abordar la problemática universitaria y la posterior toma de decisiones.

⁶ En referencia a la enumeración descrita en el Convenio de Cualificaciones del 11 de abril de 1997 (Lisboa), cabe destacar los siguientes acuerdos precedentes en materia de reconocimiento de títulos universitarios:
(1956) Convenio europeo de equivalencia de periodos de estudios universitarios (1956, STE num. 21).
(1959) Convenio europeo de convalidación académica de cualificaciones universitarias (1959, STE num. 32).
(1979) Convenio de reconocimiento de estudios y títulos o diplomas relativos a educación superior en los Estados de la Región Europea (1979).

constancia de la importancia de la acreditación/reconocimiento internacional y de la movilidad, dos de los pilares básicos que determinan el actual EEES.

“El reconocimiento de estudios, certificados, diplomas y títulos obtenidos en otro país de la región europea constituye una medida importante para promover la movilidad académica.”

Preámbulo del Convenio Sobre Reconocimiento de Cualificaciones (1997)

Siguiendo este mismo planteamiento, emerge otro de los factores condicionantes que, si bien en ese momento no se le atribuyó la importancia necesaria, sí ha servido para definir las acciones básicas del reconocimiento académico. Es el caso del crédito ECTS⁷ -*European Credit Transfer and Accumulation System*- unidad de medida que regula la dedicación y el tiempo de trabajo de cada materia en el EEES. O el Suplemento Europeo al Título⁸ -*Diploma Supplement*- documento cuyo objetivo es registrar y clarificar las atribuciones, competencias y capacitaciones profesionales de las titulaciones universitarias de cada Estado Miembro. El trasfondo de estas medidas ha sido homogeneizar y acreditar estudios universitarios originalmente heterogéneos en la Unión Europea.

Mención aparte merece el tema de la calidad universitaria puesto que representa una de las dimensiones transversales en el diseño de la política educativa europea durante todo este periodo de transición. Ello quedó reflejado en la Recomendación del Consejo Europeo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior,⁹ propuesta que posteriormente sería

⁷ El sistema de créditos ECTS comienza su andadura en 1989 dentro del marco definido por el Programa Erasmus; sin embargo, las conclusiones vertidas en las evaluaciones *ex-post* de dicho programa evidencian la falta de rigor a la hora de establecer las equivalencias entre los distintos países implicados. En el contexto del EEES, el tránsito de los créditos tradicionales a los ECTS está resultando uno de los problemas más acuciantes todavía hoy sin un claro consenso, especialmente, en lo que concierne a la distribución de las horas de trabajo del alumno.

⁸ Según la definición de la Comisión Europea, el Suplemento Europeo al Título es un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo objetivo es mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.). Consiste en una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor del título original al que se adjunta este suplemento. Recurso en línea. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html

⁹ Véase texto completo en la página web oficial del Consejo Europeo. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11038.htm>

ratificada y suscrita en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada el 9 de octubre de ese mismo año en París.¹⁰

A partir de este momento, y con la Declaración de la Sorbona ya aprobada, da comienzo oficialmente el periodo que muchos han calificado como *el más importante en la historia de la política educativa universitaria de Europa*. Sin embargo, antes de rubricarse definitivamente la Declaración de Bolonia (1999), otro de los textos importantes que suscribió esta propuesta y que impulsó la creación del EEES es la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI aprobada en París (1998) que, desde su preámbulo, dejó patente la necesidad de transformar las estructuras universitarias.

“En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico.”

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (1998).

Como evidencian estos planteamientos, el contexto en el cual germina el proceso de convergencia universitaria europea trasciende más allá de la versión focalizada en la Declaración de la Sorbona. Dada la solemnidad del acto y el influjo de los Países Suscribientes, la Declaración de la Sorbona es asumida como punto de partida del proceso de adaptación. Sin embargo, esta perspectiva reduccionista obvia las políticas, convenios y estudios precedentes descritos en este epígrafe que constituyen los referentes teóricos e históricos que verdaderamente fundamentan la génesis del EEES.

¹⁰ De dicha Conferencia emana la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, documento de vital trascendencia para la política educativa mundial en los años subsiguientes. Véase texto completo en la página oficial de la UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

2.2 DOCUMENTACIÓN DE LAS CUMBRES MINISTERIALES.

Conceptualizar las acciones y líneas estratégicas descritas en los documentos oficiales del EEES supone un ejercicio clarificador para determinar qué implicaciones tiene y qué implicaciones no tiene el EEES en el contexto español. Durante este periodo transitorio, la evolución histórica del proceso de convergencia universitaria ha venido marcada por las decisiones adoptadas por los Estados Miembros en las Cumbres Ministeriales celebradas bienalmente. Dando continuidad a la secuencia cronológica del epígrafe anterior, se toman ahora como referencia los Documentos Marco rubricados al término de cada una de estas asambleas. Hasta la fecha, las convenciones oficiales celebradas en materia de EEES han publicado los siguientes textos de referencia: La Declaración de la Sorbona (1998), La Declaración de Bolonia (1999), El Comunicado Praga (2001), El Comunicado de Berlín (2003), El Comunicado de Bergen (2005), El Comunicado de Londres (2007), el Comunicado de Lovaina (2009) y la Declaración de Budapest-Viena (2010).¹¹

2.2.1. El ficticio punto de partida: Las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia.

La Declaración de la Sorbona proclamada el 25 de mayo de 1998 supone oficialmente el comienzo del proceso de convergencia universitaria en Europa. Sin embargo, las concreciones del documento no van más allá de proposiciones generales a implementar en el medio-largo plazo dentro de un marco universitario de cuatro países -Francia, Alemania, Italia y Reino Unido-. En la línea de lo que posteriormente se definirá como *las premisas fundamentales del EEES*, los Ministros de Educación de estos cuatro Estados hicieron hincapié en aspectos como la movilidad, el reconocimiento de titulaciones, el intercambio académico y la homogeneización de la estructura de estudios lo que, en otras palabras, no fue más que intentar atajar la problemática identificada en los informes y estudios de años precedentes.

Será un año más tarde, concretamente el 19 de junio de 1999, y, nuevamente en un lugar emblemático como la universidad italiana de Bolonia, donde se suscriban y

¹¹ La información y contenidos de todas las Declaraciones y Comunicados referidos al EEES han sido consultados en la página web oficial de la Secretaría del Proceso de Bolonia. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

especifiquen éstas y otras disposiciones en la célebre Declaración de Bolonia. Dicho documento contó con la rúbrica de los quince países de la entonces Unión Europea, a los que se sumaron Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, República Checa, República Eslovaca, Rumanía y Suiza formando un total de veintinueve Estados signatarios.

Entre el conjunto de propósitos fijados en la Declaración de Bolonia destacan especialmente las seis premisas fundamentales que conforman las bases del EEES. Enunciando el contenido de cada una de ellas y circunscribiéndolas en un marco temporal para su aplicación que ha concluido en el año 2010, los puntos clave que dirigen y abanderan el actual proceso de convergencia universitaria europea son:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable a través del Suplemento Europeo al Título, *-Diploma Supplement-* para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.
2. Adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales, grado y posgrado. El primer ciclo requerirá un mínimo de tres años y el título obtenido será considerado en el mercado laboral europeo como un nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado.
3. Establecer un sistema de créditos basado en el ECTS *-European Credit Transfer and Accumulation System-* como unidad de medida y medio de promoción de la movilidad estudiantil. Los créditos podrán obtenerse también fuera de las instituciones de educación superior.
4. Promoción de la movilidad entre estudiantes, profesores e investigadores, eliminando las dificultades en el reconocimiento y prestando especial atención al acceso a la enseñanza y estancias en instituciones de investigación y formación europeas.
5. Fomento de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad con objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.

6. Promoción de la dimensión europea en la educación superior, particularmente dirigida hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio.

Las decisiones estratégicas de la Declaración de Bolonia se circunscribieron a un marco analítico-reflexivo sustentado por dos referencias básicas. En primer lugar, por su antecedente directo, es decir, por la Declaración de la Sorbona y, con ello, por el conjunto de políticas relativas al ámbito de la cooperación, movilidad y reconocimiento de cualificaciones. Por otro lado, la Declaración de Bolonia conecta parte de sus contenidos estratégicos con las recomendaciones del primer Informe de Tendencias en Educación Universitaria *-Trends in Learning Structures in Higher Education-*¹² publicado por la Asociación Europea de Universidades (EUA) pocos días antes de celebrarse la Cumbre de Bolonia, concretamente, el 7 de junio de 1999.

La Declaración de Bolonia supone por sí misma nuevos logros y progresos en la política universitaria europea. En su exposición de intenciones, propone configurar un EEES *-European Higher Education Area-* superando en cierto modo el modelo liviano de armonización del Sistema de Educación Superior descrito en la Declaración de la Sorbona. Esta connotación que puede resultar sutil a simple vista se traduce en la intención de un cambio más profundo y una propuesta más ambiciosa de las estructuras universitarias europeas. Dentro del marco de las nuevas medidas descritas por los Miembros de la Unión Europea en la Estrategia de Lisboa de 2000, un año después da comienzo la primera etapa de un proyecto paralelo denominado *Tuning*,¹³ proyecto que nace con la intención de configurar un marco de cualificaciones reconocible y equiparable entre los países implicados en el EEES.

¹² Los informes que la Asociación Europea de Universidades (EUA) emite periódicamente constituyen un referente directo en la política universitaria de la Unión Europea. Haciendo alusión, al primero de ellos, el popularmente conocido como *Trends I* fue un estudio llevado a cabo por Guy Haug y Jette Kirstein que reflejó las diferentes realidades de las estructuras universitarias de los países de la Unión Europea y Estados Miembros de la EUA. Resulta especialmente relevante analizar las recomendaciones de dicho informe puesto que enlazan directamente con varios de los puntos propuestos en la Declaración de Bolonia. Varios ejemplos de este planteamiento se encuentran en la propuesta de ciclos universitarios (grado/posgrado), la utilidad del crédito ECTS, o lo relativo a las cualificaciones profesionales y el aseguramiento de la calidad.

¹³ El proyecto *Tuning* es un proyecto conjunto desarrollado por la Universidad de Groningen y la Universidad de Deusto cuyo objetivo fue “poner en sintonía o sintonizar” los diferentes esquemas universitarios de los distintos Estados involucrados en el EEES.

En resumen, el proceso de convergencia universitaria europea se perfecciona durante la década de 1990, se asume como propósito plausible prácticamente en sus últimos años y se materializa en propuestas concretas en el siglo XXI. Fue entonces y, dentro de un marco temporal acotado, en este caso hasta 2010, cuando la realidad del EEES se materializa como reto y parte de las acciones políticas activas de la Unión Europea.

2.2.2. El Comunicado de Praga.

La Declaración de Bolonia fijó encuentros periódicos bienales entre los países implicados en el EEES con objeto de perfilar, profundizar y valorar el proceso de convergencia en las estructuras universitarias nacionales. La primera convención del milenio tuvo lugar el 19 de mayo de 2001 en Praga. En ella se incorporaron tres nuevos Estados al proceso: Chipre, Croacia y Turquía conformando un EEES de treinta y dos países.¹⁴ Lo más sobresaliente de esta Cumbre fue la ratificación del compromiso explícito de finalizar el proceso de convergencia en el periodo establecido de 2010.

Tomando nuevamente como referencia las recomendaciones de los informes sectoriales como “*Fomentando el Proceso de Bolonia*” -desarrollado por el Grupo de Seguimiento de la Comisión Europea- o “*Trends II*”, de la Asociación Europea de Universidades, el Comunicado de Praga incorporó un nuevo objetivo a los establecidos en la Declaración de Bolonia referido a la formación y aprendizaje a lo largo de la vida -*Lifelong Learning*-. Este planteamiento incidió en la educación y en la adquisición de conocimientos del individuo durante todo su periodo vital como estrategia para afrontar los desafíos y retos de la Sociedad del Conocimiento.

Al margen de las instancias políticas, los agentes e instituciones implicadas en el EEES se reunieron paralelamente en otros escenarios europeos con la intención de analizar e intercambiar puntos de vista sobre las implicaciones y repercusiones que tenía el proceso de convergencia para ellos. Dos de los eventos de mayor alcance tuvieron

¹⁴ Un año más tarde se incorporó Liechtenstein formando un total de treinta y tres países.

lugar en la Convención de Salamanca¹⁵ (2001), que acogió a buena parte de los representantes e instituciones universitarias europeas, y en la Convención de Estudiantes Europeos celebrada en Göteborg ese mismo año. Las actas de ambos encuentros, junto con los estudios e informes de seguimiento de la Asociación Europea de Universidades (EUA), configuraron las referencias teóricas básicas que, a la postre, justificaron el diseño de la política educativa de la Unión Europea. Entre las medidas más relevantes resultantes de estos estudios cabe subrayar el Plan de Acción Ciencia y Sociedad (2001) y el Plan de Acción de la Comisión sobre las Capacidades y Movilidad (2002) ambos impulsados desde la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea con el objetivo de atender las demandas y necesidades de los agentes universitarios en el nuevo contexto de educación universitaria europea.¹⁶

2.2.3. El Comunicado de Berlín.

La Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Berlín el 19 de septiembre de 2003 sirvió como punto de encuentro para analizar el progreso realizado en materia de adaptación universitaria por los países implicados hasta el momento y establecer prioridades para los años subsiguientes. Al incipiente EEES se incorporaron este año siete nuevos Estados: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Santa Sede, Rusia, Serbia-Montenegro y Macedonia, formando un total de cuarenta países -teniendo en cuenta la incorporación de Liechtenstein en 2002-.

Al igual que ocurrió en 2001, las conclusiones y objetivos fijados en el Comunicado de Berlín se justificaron a través de las recomendaciones de la Declaración de Graz¹⁷ y el tercer Informe de Tendencias *-Trends III-*, ambos impulsados por la

¹⁵ La Convención de Salamanca fue uno de los encuentros más multitudinarios que reunió a la mayor parte de figuras e instituciones implicadas en el proceso de convergencia universitaria. En ella se debatieron las directrices y repercusiones que implicaba el nuevo EEES. Las actas de la convención se encuentran disponibles en: <http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/doceur4.PDF>

¹⁶ Existe un gran número de informes y estudios de seguimiento sobre la evolución del EEES que sirven como referentes teóricos en la política educativa de la UE. Haciendo alusión a dos de los más representativos destacar, el informe *“Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”* (2001) que guarda relación directa con la incorporación del aprendizaje a lo largo de la vida, incorporado como objetivo en el Comunicado de Praga. O, el *Informe Lourtie: From Bologna to Prague* (2001), que hizo un repaso por la todavía corta evolución del proceso de convergencia en las estructuras universitarias europeas.

¹⁷ La Declaración de Graz es el documento resultante de la II Convención de Instituciones de Educación Superior celebrada del 29 al 31 mayo de 2003 en la ciudad de Graz. Este congreso, organizado por la *European University Association* (EUA) logró convocar a más de 300 rectores de 40 países. Entre sus conclusiones se constata un claro paralelismo con las directrices que, posteriormente, enunciaron ese mismo año los Ministros de Educación en Berlín. Las actas de la convención se encuentran disponibles en: <http://eeee.univeria.es/documentos.htm>

EUA. Con este soporte teórico, el Consejo de Ministros de Educación de la UE estableció como ejes prioritarios fortalecer los siguientes puntos de su política educativa:¹⁸

-  Establecer sistemas efectivos para avanzar en el desarrollo y uso de una estructura universitaria de estudios basada en dos ciclos.
-  Reconocimiento de titulaciones académicas.
-  Aseguramiento de la calidad.

La intensificación en estos puntos tiene como referente las propuestas vertidas en los estudios desarrollados previamente en materia de educación superior en Europa. Sin embargo, el tercer punto relativo a la calidad resulta además un factor vinculado a los principios generales de la política educativa europea, especialmente, a los preceptos de la Estrategia de Lisboa (2000) ratificados en el Consejo Europeo de Barcelona en 2002.¹⁹ Sobre esta cuestión, el Comunicado de Berlín instó a los Países Suscribientes de la Declaración de Bolonia a implementar para el año 2005 sistemas de garantía de calidad universitaria a partir de las siguientes acciones estratégicas:

-  Establecer un sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares.
-  Definir las responsabilidades de los cuerpos e instituciones involucradas.
-  Evaluar los programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados.
-  Participar, Cooperar y Consolidar las redes de trabajo internacionales en esta materia *-networking-*.

¹⁸ Véase la versión de los Comunicados emitidos por el Consejo de Ministros de Educación en materia de EEES en la página web oficial de la Secretaría del Proceso de Bolonia: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Ministerial_declaration_communiques.htm.

¹⁹ Tanto la Estrategia de Lisboa como el Consejo Europeo de Barcelona definieron la política educativa europea en base a criterios de calidad y excelencia en su intento por alcanzar una economía competitiva y dinámica capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social. Conclusiones de la Estrategia de Lisboa disponibles en: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_es.htm.

A estos objetivos internos asumidos por cada país en el proceso de convergencia, los Ministros de Educación Europeos incluyeron además el propósito de estimular y reforzar el atractivo del EEES a terceros países. Para ello, convocaron a esta Cumbre a los representantes en materia educativa de América Latina²⁰ y el Caribe quienes, en calidad de invitados, participaron en el debate de seguimiento del EEES. Es un periodo donde se intensificó el fortalecimiento de los nexos internacionales en educación superior e investigación, entendiendo esta última como parte integral e integrada de la formación universitaria e intentando así beneficiarse de las sinergias y convenios bilaterales establecidos con otros enclaves universitarios.

2.2.4. El Comunicado de Bergen.

El Comunicado de Bergen, resultante de la Convención de Ministros de Educación celebrada el 19 y 20 de mayo de 2005 en la ciudad noruega, comienza con la bienvenida a cinco nuevos países. La ampliación del proceso se hizo extensible en esta ocasión a los Estados de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania formando un EEES de cuarenta y cinco Países Miembros.

La Asamblea de Ministros evaluó el proceso de convergencia universitaria europea en su punto intermedio de implementación. El cuarto Informe Tendencias *-Trends IV-* desarrollado por la EUA y las conclusiones extraídas en la Declaración de Glasgow,²¹ conformaron el principal soporte empírico en la toma de decisiones. A ellos hay que incluir como referencia el informe *Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes* elaborado por la Oficina de Información de los Estudiantes Europeos (ESIB)²² donde se compilaron por primera vez las diferentes opiniones y perspectivas del alumnado sobre este proceso.

²⁰ Esta invitación supone una primera toma de contacto que dos años más tarde cristalizará en el *Espacio Común de Educación Superior, América Latina y el Caribe-Unión Europea (ALCUE)*. Recurso electrónico: http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04_Universidades/05@Pcaln/30-ALCUE.

²¹ Con el lema “*Universidades fuertes, para una Europa fuerte*” la Declaración de Glasgow supone un nuevo evento organizado por la EUA que reúne a las instancias y agentes implicados en el proceso de convergencia. Versión electrónica disponible en: http://www-en.us.es/eees/formacion/Glasgow_Declaracion_esp.pdf.

²² ESIB ha sido durante sus primeros años de creación la Oficina de Información de los Estudiantes Europeos y actualmente se ha consolidado como el Sindicato de Estudiantes Europeos. Desde 2004 ha presentado varios informes periódicos relativos a la visión de los estudiantes en el nuevo EEES. El último publicado hasta la fecha data de 2009. Disponible en: http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf.

En cuanto al contenido y novedades que aportó esta convención, el Comunicado de Bergen reconoce el esfuerzo realizado hasta el momento por las estructuras universitarias nacionales²³ e incide en la necesidad de resolver aquellos aspectos todavía pendientes. El balance general del proceso de convergencia hasta 2005 resultó ciertamente positivo, aunque el Consejo de Ministros de Educación en su política de mejora acordó intensificar las políticas educativas nacionales en los siguientes puntos:

- ✚ Incrementar el número de doctores que emprendan carreras de investigación dentro del EEES. Este punto remite a la propuesta conjunta de configurar el EEES en términos de educación e investigación evitando así la pérdida del capital intelectual.
- ✚ Elaboración de Marcos Nacionales de Cualificaciones Profesionales conforme a lo establecido en el Marco General de Cualificaciones Profesionales para el EEES definido y aprobado en esta Cumbre.
- ✚ Fortalecimiento de la competitividad y atractivo del EEES.
- ✚ Mantener y promover las acciones para el aseguramiento de la calidad. Durante este año, la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior -*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)- aprobó la primera “*Guía de Estándares*” en el ámbito universitario.

En líneas generales, los resultados obtenidos en Europa a cinco años vista para la consecución del proceso de convergencia resultaron relativamente positivos. El embrionario EEES mostraba en este momento unas estructuras universitarias en proceso de consolidación con elementos y acciones por mejorar. Los compromisos prioritarios para el segundo quinquenio focalizaron su atención en reforzar, transferir e integrar los puntos anteriormente descritos en cada una de las instituciones nacionales, especialmente, en las áreas referentes a las cualificaciones profesionales y la calidad.

²³ Se reconoce por ejemplo, que la estructura de dos ciclos está prácticamente asumida en la mayor parte de países. El problema vendrá posteriormente a la hora de integrar los modelos de grado/posgrado de 3+2 o de 4+1.

2.2.5. El Comunicado de Londres.

El Comunicado de Londres es el documento oficial resultante de la Cumbre de Ministros celebrada el 17 de mayo de 2007 en la capital británica. Siguiendo el formato de las resoluciones anteriores, el Comunicado de Londres analiza los progresos y deficiencias que afectan al proceso de convergencia universitaria hasta el año 2007. En este sentido, resulta destacable la incorporación de un nuevo país, en este caso Montenegro reconocido ahora como Estado independiente, conformando un EEES de cuarenta y seis países.

En lo que respecta a las conclusiones, directrices y propuestas de futuro del Comunicado de Londres, cabe destacar que el texto presenta una estructura muy similar a la emitida en años anteriores, es decir, toma en consideración los resultados del quinto informe de tendencias de la EUA *-Trends V-* y el Inventario sobre el estado de la cuestión de 2005 y 2007 encargado por la Comisión Europea, de lo cual concluye que:

“En los dos últimos años se ha acercado significativamente a la materialización del EEES.”²⁴

El Consejo de Ministros de Educación Europeo señaló nuevamente el importante progreso realizado hasta el momento, especialmente en el desarrollo de estructuras y sistemas de calidad. Sin embargo, y dado que se trata de un documento prospectivo, su argumento dirige buena parte de su contenido al análisis de los déficits pendientes y las pretensiones para el futuro más inmediato destacando las siguientes propuestas de mejora:

-  Incentivar los sistemas de movilidad entre los estudiantes, como prerrequisito para garantizar la competitividad y atractivo del EEES.

²⁴ Véase la versión electrónica en versión original y en castellano en la página de la Secretaría General del Proceso de Bolonia. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Ministerial_declaration_communiques.htm.

- ✚ Definir titulaciones fácilmente comprensibles y equiparables. Todavía hoy existe un número de países, ocho en total, que no han ratificado la Convención de Lisboa sobre el reconocimiento de cualificaciones de 1994, por lo que se insta a todos ellos a que centren sus esfuerzos y lo consideren como una cuestión prioritaria. Las conclusiones del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) señalan la importancia de esta cuestión incidiendo en una mayor uniformidad y coherencia en el reconocimiento para confluir con el Marco de Cualificaciones Profesionales del EEES acordado en la Conferencia Ministerial de Bergen (2005).

- ✚ Creación de un escenario global universitario que fomente la competitividad del EEES. La estrategia de actuación se apoyará en el fortalecimiento de la cooperación, la intensificación del diálogo sobre la política educativa y la mejora del reconocimiento de las cualificaciones, preservando en todo momento los criterios de calidad y excelencia suscritos en el marco regulador del EEES. Estas acciones quedan recogidas en el informe *“Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras”* publicado por UNESCO/OCDE en 2007.

Acorde con la descripción dada sobre los puntos a mejorar en el proceso de convergencia universitaria, las prioridades en materia de EEES para 2009 quedan supeditadas a las siguientes acciones estratégicas:

- ✚ Incluir en los informes para la Cumbre Ministerial de 2009 las medidas utilizadas por cada país para promover la movilidad del profesorado, investigadores y estudiantes así como sus directrices para evaluar los proyectos en el futuro.

- ✚ Mejorar la disponibilidad de datos en materia de movilidad. Respecto a esta cuestión, se ha hecho un llamamiento a la Comisión Europea para que desde las bases de datos de EUROSTAT y EUROSTUDENT se incorporen nuevas alternativas e indicadores de seguimiento al respecto.

- ✚ Permitir a las redes nacionales e internacionales para el reconocimiento académico (ENIC/NARIC) analizar los planes estratégicos y difundir buenas prácticas en materia de cualificaciones profesionales.
- ✚ Consolidar los sistemas e instituciones de calidad, nacionales e internacionales, e integrarlos dentro del marco regulador del EEES.
- ✚ Incrementar la empleabilidad en cada uno de los ciclos de la estructura universitaria del EEES así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida –*Lifelong learning*–.

Todas estas propuestas quedan enmarcadas dentro del paquete de medidas y acciones que se deberán llevar a cabo antes de 2010. En cuanto a la evolución del proceso de convergencia universitaria en Europa destaca positivamente la asunción, prácticamente generalizada, de las nuevas estructuras de evaluación y seguimiento como mecanismo para salvaguardar la calidad y excelencia del EEES. Sin embargo, el tema del reconocimiento de las cualificaciones, sigue siendo el talón de Aquiles del proceso de convergencia ya que, a tan solo tres años vista para su puesta en funcionamiento, no existe una adhesión del convenio de Lisboa de todos los países. Será en la próxima cumbre de 2009 cuando estos y otros aspectos se vuelvan a revisar a las puertas de finalizar el plazo transitorio para el comienzo oficial del EEES.

2.2.6. El Comunicado de Lovaina.

El Comunicado de Lovaina supone un gran avance en la definición de contenidos y propuestas del nuevo EEES. A tan solo un año para concluir el plazo estipulado en la Declaración de Bolonia, la Cumbre de Lovaina celebrada el 27-28 de abril de 2009 en la ciudad belga examinó los compromisos adquiridos en materia de EEES por los Estados Miembros. Con el título *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*, la Convención sirvió de base para ratificar los términos y procedimientos fijados durante el periodo de convergencia al tiempo que establecer objetivos para la próxima década.

El Documento Marco resultante suscrito por los Ministros de Educación Europeos consta de un total de veintiocho puntos que condensan las prioridades y retos a alcanzar en el corto-medio plazo en materia de EEES. El esfuerzo realizado hasta el momento por los Estados implicados supone la principal justificación para que la Unión Europea continúe definiendo lo que será la política educativa en el periodo del “*post proceso de convergencia*” a partir de las siguientes líneas de actuación:

- ✚ Incrementar la inversión pública en la educación superior desde los Estados y desde la Unión Europea.
- ✚ Promover el aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad como referentes para desarrollar las competencias profesionales que demanda un mercado laboral cualificado. Respecto a esta última cuestión, se fija como objetivo para 2020 que al menos un 20% de los titulados en el EEES deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero.
- ✚ Fomentar la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo.
- ✚ Extender la cobertura de becas y el acceso a la educación superior fomentando el potencial de los alumnos de grupos infra-representados y proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan completar sus estudios.
- ✚ Considerar el aprendizaje permanente como principio de responsabilidad pública. Se garantizará la accesibilidad, la calidad de la oferta educativa y la transparencia de la información.
- ✚ Establecer lazos de cooperación entre las administraciones, las instituciones de educación superior, los agentes sociales y los alumnos.
- ✚ Incrementar el número de personas con competencias en investigación. Los programas de doctorado han de ofrecer una investigación disciplinar de alta calidad así como complementarse cada vez más con programas interdisciplinares e intersectoriales.

- ✚ Sistematizar la recogida de datos para supervisar la consecución de los objetivos establecidos en los programas de dimensión social europea, de empleabilidad y de movilidad.

Estos objetivos serán evaluados de acuerdo a un plan de trabajo diseñado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) quien, durante este periodo, examinará el logro de los objetivos alcanzados hasta 2012 estableciendo las siguientes medidas para su consecución:

- ✚ Definir los indicadores de calidad para medir y supervisar la movilidad y la dimensión social del EEES.
- ✚ Reflexionar sobre cómo lograr la movilidad equilibrada en el EEES.
- ✚ Desarrollar los mecanismos de transparencia en el marco del EEES e informar de los mismos en la Conferencia Ministerial de 2012.
- ✚ Configurar una red de trabajo haciendo uso de las estructuras existentes para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES.
- ✚ Efectuar un seguimiento de las recomendaciones para el análisis de los planes nacionales de acción en materia de reconocimiento de cualificaciones.

Análogamente, se hace un llamamiento a los Órganos Consultivos y, especialmente, al grupo E4 (ENQA, EU, EURASHE, ESU) para que continúen desarrollando sus labores de cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y, en particular, en la realización del Registro Europeo de Garantía de Calidad. De cara al futuro más inmediato, el proceso de Bolonia será co-presidido por el país que ostente la Presidencia de la UE y un país extracomunitario.

2.2.7 La Declaración de Budapest - Viena.

La Declaración de Budapest-Viena es el último texto de referencia aprobado en materia de EEES por los Estados compromisarios tras la Asamblea Ministerial celebrada los días 11 y 12 de marzo de 2010 en las ciudades de Budapest y Viena. Este documento presenta una matización de formato que afecta a su propia denominación. El

atribuir la connotación de Declaración -y no de Comunicado, como se venía realizando hasta el momento- implica la solemnidad de dar por concluido el periodo transitorio de adaptación/ajuste propuesto inicialmente en la Declaración de Bolonia. Estructuralmente, el documento final aprobado por los Ministros de Educación consta de un total de 13 puntos que hacen balance de las transformaciones realizadas hasta el momento en los sistemas nacionales e inciden en los desafíos pendientes para el futuro más inmediato.

La temática más representativa de esta Declaración sigue la dinámica establecida hasta el momento, comenzando con la aprobación consensuada de un nuevo miembro al EEES, en esta ocasión Kazajistán, lo que supone un EEES formado por 47 Estados Signatarios. En esta línea, el texto reconoce el compromiso y los logros alcanzados por todos los países en materia de reconocimiento académico-profesional, adaptación curricular al modelo de grado/posgrado, aseguramiento de la calidad y promoción de la movilidad alentando al intercambio entre profesores, investigadores y alumnos de los distintos países. Se constata el buen trabajo desarrollado en el fomento de la Dimensión Europea de la Educación y se insiste en mantener una política activa para su consolidación en todos los Estados. Se valora muy positivamente el atractivo que ha ido cobrando el EEES haciendo un llamamiento a seguir intensificando los convenios de cooperación con terceros países a través de la política de diálogo.

Como contraparte, los Ministros de Educación reconocen en el punto sexto de la Declaración la oleada de protestas y voces críticas que ha generado el EEES durante esta década comprometiéndose a escuchar y valorar los planteamientos de la perspectiva opositora generada por el colectivo de estudiantes y el personal de la universidad. Para ello, se propone trabajar de modo paralelo tanto con los objetivos prefijados para el *post-periodo de convergencia* en el Comunicado de Lovaina (2009), como con las alternativas de mejora propuestas por los grupos contrarios a las directrices oficiales establecidas en el EEES. El objetivo para consolidar el EEES es mantener un espíritu plural y amplio para consolidar el modelo propuesto inicialmente en la Declaración de Bolonia. Sobre esta cuestión, uno de los elementos en los que hace especial hincapié el texto es la necesidad de continuar descentralizando las competencias a las propias universidades, otorgándoles la libertad necesaria para asumir y desarrollar los criterios

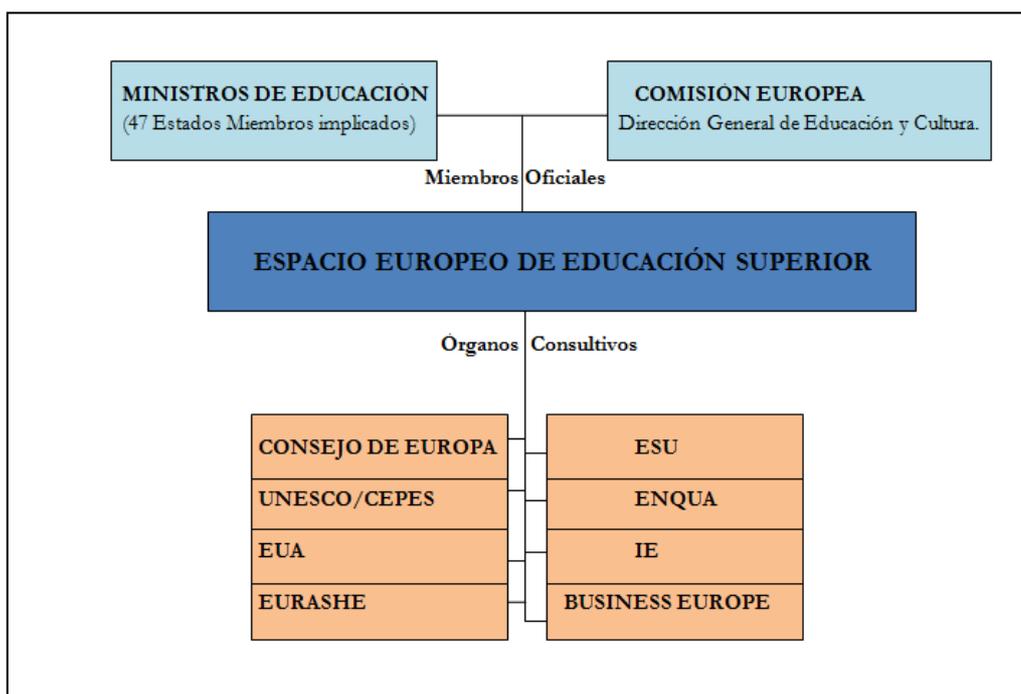
establecidos en el marco del EEES y afirmando que será una cuestión clave para construir un EEES basado en la calidad y excelencia de las propias instituciones.

Por último, y siguiendo las directrices marcadas en la agenda del Comunicado de Lovaina, la próxima convención de Ministros de Educación de los Estados del EEES está prevista celebrarse en Bucarest el 26-27 de abril de 2012.

2.3 MARCO ESTRUCTURAL - ORGANIZATIVO DEL EEES.

Descrita la cronología y contenidos de las Cumbres Ministeriales que afectan a la conformación del EEES, el siguiente nivel de análisis aborda la estructura interna organizativa, es decir, está centrado en examinar las funciones y competencias atribuidas a cada una de las instituciones involucradas en este proceso de homogeneización universitaria. Utilizando como fuente de información el fondo documental electrónico de la Secretaría General del Proceso de Bolonia, cabe inicialmente diferenciar dos grandes grupos en este entramado: los Miembros Oficiales y los Órganos Consultivos.

Cuadro IV: Estructura organizativa del EEES.



Fuente: Secretaría Proceso de Bolonia.

Elaboración Propia.

En lo que respecta al primer grupo, los Miembros Oficiales del EEES son el conjunto de países que, representados por sus máximos mandatarios en el ámbito educativo, han suscrito los criterios de la Declaración de Bolonia y ratificado el resto de Documentos Oficiales que regulan el proceso de convergencia universitaria. Dada la relevancia de las decisiones políticas acordadas en este ámbito para la Unión Europea,

al conjunto de países hay que incorporar también a la Comisión Europea como Miembro Oficial de pleno derecho.

Cuadro V: Evolución de los Estados Miembros en el EEES.

AÑO	DECLARACIÓN	PAÍS	MIEMBROS EN EL MARCO DEL EEES
1998	Declaración de Sorbona	Francia	4
		Alemania	
		Reino Unido	
		Italia	
1999	Declaración de Bolonia.	Austria	29
		Bélgica	
		Bulgaria	
		Dinamarca	
		Eslovenia	
		España	
		Estonia	
		Finlandia	
		Grecia	
		Holanda	
		Hungría	
		Irlanda	
		Islandia	
		Letonia	
		Lituania	
		Luxemburgo	
		Malta	
		Noruega	
		Polonia	
Portugal			
República Checa			
República Eslovaca			
Rumania			
Suecia			
Suiza			
2001	Comunicado de Praga	Chipre	32
		Croacia	
		Turquía	
		Liechtenstein	
2003	Comunicado de Berlín	Albania	40
		Andorra	
		Bosnia-Herzegovina	
		Santa Sede	
		Rusia	
		Serbia-Montenegro	
2005	Comunicado de Bergen	Macedonia	45
		Armenia	
		Azerbaiyán	
		Georgia	
2007	Comunicado de Londres	Moldavia	46
		Ukrania	
2007	Comunicado de Londres	Montenegro	46
2009	Comunicado de Lovaina	-	46
2010	Comunicado de Budapest-Viena	Kazajistán	47

Fuente: Secretaría Proceso de Bolonia.

Elaboración Propia.

Como se ha constatado en el epígrafe anterior y corrobora el Cuadro VI, la inclusión de los nuevos países en el EEES ha supuesto un proceso gradual y consensuado a lo largo de las diferentes Cumbres Ministeriales. En dichas asambleas,

los Miembros Oficiales han ido progresivamente incorporando los nuevos Estados teniendo en cuenta las características precedentes del sistema universitario de estos países y la información de referencia proporcionada por los Órganos Consultivos. Por su parte, la Comisión Europea, -desde la Dirección General de Educación y Cultura y, específicamente, desde el Comisionado responsable de las Áreas de Educación, Formación, Cultura y Juventud- ha supervisado y avalado las acciones adoptadas en esta materia por los Ministros de Educación implicados en el EEES. Este miembro de pleno derecho en el proceso de convergencia universitaria desempeña una función estratégica en la medida que es responsable del diseño de la política educativa global, integral y multicultural para la Unión Europea.²⁵

En lo que respecta al segundo grupo del organigrama, los Órganos Consultivos como su nombre indica, representan al conjunto de instituciones encargadas de asesorar y analizar la evolución del panorama europeo universitario en sus diferentes dimensiones y contextos. Las atribuciones de cada uno de ellos responden a criterios específicos del EEES complementados por los Grupos de Seguimiento del Proceso de Bolonia (BFUG)²⁶. Atendiendo a las funciones estratégicas que desempeñan cada uno de ellos, es importante subrayar los siguientes estamentos:



Consejo de Europa.

El Consejo de Europa, formado por los Jefes de Estado de los Países Miembros, es el Órgano encargado de diseñar las políticas globales dentro de la Unión Europea. En el ámbito educativo-universitario, el Consejo de Europa, junto con la Comisión Europea y la UNESCO/CEPES, centran sus esfuerzos en el desarrollo de la política para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y en la creación de un espacio de educación e investigación de calidad. Otra de sus principales competencias es la

²⁵ Las competencias y acciones políticas de la Comisión Europea en materia educativa se encuentran recogidas en el fondo bibliográfico electrónico de su página web oficial. Disponible en: http://ec.europa.eu/index_es.htm.

²⁶ Los Grupos de Seguimiento del Proceso de Bolonia -*Bologna Follow Up Group* (BFUG)- se definen como grupos de trabajo que cuentan con la representación de los Estados Miembros y los delegados de los Órganos Consultivos. Se reúnen semestralmente para analizar el progreso de las dimensiones relativas al EEES. En la actualidad, los grupos que adquieren una mayor representatividad son: 1) BFUG: “*European Higher Education in a Global Setting*”, 2) BFUG: “*Employability*”, 3) BFUG: “*Data Collection*” y 4) BFUG: “*Mobility*”.

difusión y divulgación pública, razón por la cual este organismo publica periódicamente una serie dedicada a la educación universitaria -*Council of Europe Higher Education Series*- donde muchos de sus volúmenes y monográficos abordan directamente el EEES y el proceso de convergencia universitaria.²⁷



UNESCO / CEPES.

La UNESCO, a través del Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES), -*Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur*-, es la institución responsable de la política internacional de investigación y educación superior. En materia de EEES, UNESCO/CEPES presta sus servicios como secretaría especializada para el cumplimiento del Marco de las Cualificaciones Profesionales en las Regiones Europeas y asume los aspectos operativos de las redes de centros nacionales de información para el reconocimiento académico ENIC-NARIC.²⁸



Asociación Europea de Universidades (EUA).

La Asociación Europea de Universidades (EUA) -*European University Association*- es otro de los Órganos Consultivos de mayor peso en el proceso de convergencia representando la voz y posicionamiento de las universidades implicadas. La función estratégica de esta organización en el EEES queda patente al observar la correspondencia, entre los contenidos y directrices de los estudios e Informes de Tendencias -*Trends*- y las decisiones adoptadas posteriormente por los Ministros de Educación en las Cumbres Ministeriales. Enumerando brevemente las competencias más representativas atribuibles a esta institución cabe señalar las siguientes:

- 1) Desarrollar periódicamente el Informe de Tendencias sobre el EEES -*Trends*-.
- 2) Elaborar proyectos para definir el programa de doctorado en el marco del EEES.

²⁷ Véase el apartado de *referencias prácticas* de la página web oficial del Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/

²⁸ Véase el apartado *mission statment* de la página web oficial de la UNESCO/CEPES. Disponible en: www.cepes.ro

- 3) Contribuir junto con la ENQA (Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior) al aseguramiento de la calidad.
- 4) Promover el marco de las cualificaciones a través del sistema de créditos ECTS.
- 5) Apoyar la integración de los nuevos Estados Miembros del Sureste de Europa en el EEES.²⁹



Asociación Europea de Instituciones Universitarias (EURASE).

La Asociación Europea de Instituciones Universitarias (EURASE) es una Organización internacional constituida en 1990 que agrupa a diferentes asociaciones universitarias de profesores, investigadores y PAS en los países europeos. Entre sus principales cometidos explícitos en los estatutos fundacionales destaca la promoción y cooperación institucional de los distintos Estados Miembros del EEES para favorecer el intercambio de información en el ámbito de la educación e investigación europea.³⁰



Unión Europea de Estudiantes (ESU).

La Unión Europea de Estudiantes (ESU) representa al colectivo de alumnos universitarios a escala internacional. Desde su creación en 1982 como asociación para el intercambio de información universitaria hasta la actualidad, la ESU ha ido transformando y adquiriendo un mayor protagonismo en el proceso de convergencia universitaria. Su participación en los foros de debate y aportación testimonial en las evaluaciones de las asignaturas piloto han otorgado al alumno un papel substancial en la redefinición y seguimiento de este proceso. Actualmente, dicha institución forma parte de los Órganos Consultivo del EEES desarrollando estudios periódicos que ponen de manifiesto la percepción del estudiante. “*Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes*” publicado en 2009 es una de las últimas referencias disponibles sobre esta materia.³¹

²⁹ Véase apartado referente a las reformas y políticas del proceso de Bolonia en la página web oficial de la Asociación Europea de Universidades. Disponible en <http://www.eua.be/>.

³⁰ Fondo bibliográfico electrónico de la página web oficial del EURASE. Disponible en: <http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?p=ASP/Pg0.asp>.

³¹ Véase sección *policy papers* de la página web oficial de la Unión Europea de Estudiantes. Disponible en: <http://www.esu-online.org/>



Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. (ENQA)

La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA) constituye otro de los Órganos Consultivos considerados como clave en el proceso de convergencia universitaria. Tomando como referencia las directrices explícitas en el Comunicado de Berlín (2003) y las disposiciones de la Estrategia de Lisboa (2000), la evaluación de la calidad del EEES se ha convertido en uno de los enclaves más importantes en la reforma universitaria europea. La ENQA, junto con el apoyo de las agencias de calidad nacionales y la colaboración de la EUA, han impulsado un nuevo organigrama institucional en materia de calidad para medir y analizar el grado de excelencia del EEES, evaluando, sistematizando y en definitiva, legitimando el modelo universitario europeo.³²



Grupo Educación Internacional.

Otra de las asociaciones internacionales con una notoria representatividad dentro del ámbito de la educación superior es el grupo de Educación Internacional (EI). Esta organización formada por académicos, investigadores y personal universitario de toda Europa, reúne a más de un centenar de asociaciones nacionales y representa la opinión de más de tres millones de personas que trabajan en el ámbito educativo. Al igual que ESU o EURASE, su cometido como Órgano Consultivo es aportar un punto de vista crítico-constructivo en la creación de un EEES que contemple la totalidad de los agentes involucrados.³³



Business Europe.

El último de los Órganos Consultivos hace referencia al ámbito de los empleadores. La Confederación de Negocios Europea, también conocida como Business Europe, o anteriormente, *Union des Industries de la Communauté européenne* (UNICE)

³² Véase apartado de *publicaciones y proyectos* en la página web oficial de la ENQA. Disponible en: <http://www.enqa.eu/index.lasso>.

³³ Véase apartado referido a la educación superior e investigación en la página web oficial del grupo de Educación Internacional. Disponible en: <http://www.ei-ie.org/>.

aporta al EEES la perspectiva del mercado laboral en relación a sus propias demandas. La inclusión de esta institución como Órgano Consultivo del EEES responde a la intención de configurar una economía competitiva basada en las competencias del titulado universitario para el trabajo cualificado.³⁴

En síntesis y como se ha podido constatar a lo largo de este epígrafe, los Miembros Oficiales y Órganos Consultivos constituyen el entramado institucional de referencia que regula el EEES en la actualidad. La estrecha relación e interdependencia entre ambas partes ha permitido ir materializando progresivamente las acciones políticas planteadas en la Declaración de Bolonia. La finalidad de la convergencia universitaria ha sido y es configurar un EEES a partir de la reflexión e intercambio conjunto de los agentes e instituciones implicadas definiendo así una base consensuada para abordar la complejidad y multidimensionalidad del proceso en sus diferentes contextos geográficos.

³⁴ Véase los apartados de *referencias históricas y políticas prioritarias* de la página web oficial. Disponible en: <http://www.busesseurope.eu/Content/Default.asp?>

2.4 PREMISAS DEFINITORIAS DEL EEES.

Identificada la secuencia histórica y estructural del proceso de convergencia universitaria, se centrará la atención ahora en las implicaciones que tiene el nuevo modelo universitario europeo. Como se ha apuntado anteriormente, la creación del EEES responde a una política estratégica supranacional diseñada para paliar la delicada situación de la universidad europea, los problemas de reconocimiento académico y afrontar con garantías los retos de productividad y empleabilidad derivados de la Sociedad del Conocimiento.

Para profundizar sobre el alcance de estas cuestiones es necesario primero conocer las características más importantes que definen el discurso legitimante del EEES. Estructurando la secuencia expositiva en cinco puntos correlativos, las premisas definitorias del EEES contemplan las siguientes dimensiones: 1) El papel de la universidad en la Sociedad del Conocimiento, 2) La nueva estructura de los estudios, 3) El sistema créditos ECTS, 4) El Suplemento al Título y 5) El aseguramiento de la calidad universitaria.

2.4.1 El papel de la universidad en la Sociedad del Conocimiento.

La especialización de los sectores productivos y la eclosión e impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suponen dos factores determinantes en la construcción de lo que comúnmente se conoce como la Sociedad del Conocimiento. En la actualidad la formación, cualificación y, en definitiva, la adquisición de conocimiento, son términos concebidos por la Unión Europea como el medio para alcanzar el progreso y bienestar del individuo. En este sentido, la universidad constituye el órgano central de este planteamiento en la medida que representa a la institución formativa, productora y difusora del más alto grado de conocimiento y cualificación. Ahora bien, ¿qué papel juega, o debe jugar, la universidad ante los nuevos tiempos? La respuesta a esta cuestión abre un amplio debate que remite a las posiciones antagónicas sobre la reformulación del rol de la universidad; sin embargo, el problema no concierne únicamente al ámbito institucional sino también al sociológico.

Las tesis favorables al proceso de adaptación al EEES ven en la Sociedad del Conocimiento elementos como el *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)* -idea propuesta ya al inicio de la década de 1970 en el Informe *Faure* para la UNESCO (1972), ratificada posteriormente en la Estrategia de Lisboa (2000) y en el Comunicado de Praga (2003)- o la *formación continua*, como estrategias para alcanzar la empleabilidad y el desarrollo del capital humano. De algún modo, esta idea se hace eco del vaticinio de Alvin Toffler (1996) donde “Los analfabetos del siglo XXI no serán los que no pueden leer y escribir, sino quienes no pueden aprender, desaprender y volver a aprender”. Asumiendo esta propuesta y vinculándola a las tesis que propone Valle, las competencias de la nueva universidad en la Europa del Conocimiento deben servir para (Valle, 2006:442):

- ✚ La transmisión de conocimiento.
- ✚ La investigación para la producción y difusión del conocimiento.
- ✚ La formación de profesionales de alta cualificación.
- ✚ La utilización del conocimiento e innovación tecnológica.

La funcionalidad de la universidad según los puntos de Valle resulta significativa en la medida que aúna las dos posturas enfrentadas, la tradicional y reticente al cambio, materializada en los dos primeros puntos y, la transgresora e instrumentalista, que reduce el conocimiento adquirido en la universidad a la utilidad que represente para la sociedad y el mercado de trabajo. Al margen de las discrepancias sobre el rol que debe jugar este ente en el futuro próximo, lo que resulta constatable desde la Declaración de Bolonia (1999) es el proceso de armonización/convergencia iniciado, proceso que requiere de unos objetivos y estrategias sólidas definidas por los Estados implicados y una capacidad de adaptación y reajuste por parte de las universidades que ahora deben atender a elementos coyunturales y estructurales de la sociedad actual.³⁵ El planteamiento de Fernández de Haro subraya este aspecto argumentando que la universidad, como institución pública, se encuentra inmersa en la actualidad en un importante proceso de cambio por su interacción directa con una nueva sociedad que se caracteriza por (Fernández de Haro *et al*, 2006:42):

³⁵ Entiéndase por elementos coyunturales y estructurales al conjunto de factores económicos, políticos, sociales y culturales circunscritos a la sociedad actual de la Unión Europea y que afectan o condicionan el EEES.

-  La búsqueda de una identidad cultural europea.
-  La necesidad de mantener y reforzar los valores sociales y éticos.
-  La necesidad de adaptarse a los cambios socioeconómicos y tecnológicos.

Esta argumentación, que encierra buena parte del discurso legitimante de las tesis europeístas, trasfiere un subrepticio mensaje que evoca a la transformación y reajuste del ente universitario al momento histórico presente. Dicho de otro modo, la universidad del futuro se plantea como un híbrido entre la concepción ortodoxa de la transferencia de conocimiento y la funcionalidad de las economías competitivas, de ahí que aflore el debate sobre el rumbo y función de la universidad en Europa.

2.4.2 La estructura de los estudios universitarios en el EEES.

Profundizando en un nivel más operativo que afecta a las transformaciones específicas del proceso de convergencia universitaria, es importante incidir en la estructura de los estudios del EEES. Este punto, descrito inicialmente en la Declaración de Bolonia,³⁶ contempla los diferentes esquemas de titulaciones universitarias nacionales en torno a dos ciclos básicos, grado y posgrado, resultando la consecución de este último el que dará acceso a los programas de tercer ciclo o doctorado.

El primer ciclo o grado *-First European Degree-* consta de una duración de 3 o 4 años,³⁷ donde el alumno debe completar una media de 60 créditos ECTS anuales, lo que globalmente supone un total de 180 créditos en el primer caso, o 240 si se adopta un modelo académico de 4 años. La regulación española en esta materia hace referencia al Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, que en su artículo 9.1 expone la finalidad de estos estudios para “la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

³⁶ El primer informe de tendencias *-Trends I-* elaborado por la Asociación Europea de Universidades (EUA), realiza un importante análisis sobre los diferentes esquemas de los estudios universitarios de cada uno de los Países Signatarios de la Declaración de Bolonia. Texto disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/EUA_Trends_Reports.htm

³⁷ Uno de los temas más controvertidos es la horquilla de 3-4 años que se ha dejado abierta en los estudios de grado. Resulta paradójico que en un proceso de convergencia una de las decisiones más importantes que atañe a su estructura en el tiempo de los estudios se relegue a un “limbo” que en cierta medida responde a intereses y demandas propias de cada Estado.

Si bien la estructura de ciclos de grado y posgrado representa un esquema uniforme suscrito por todos los países implicados en el EEES, lo cierto es que la posibilidad de diseñar estudios de grado/posgrado con periodos lectivos distintos representa un inconveniente a tener muy en cuenta en las acciones de movilidad promovidas en el marco del EEES. Dicho de otro modo, el proceso de convergencia universitaria presenta su primera gran contradicción/divergencia en la duración de sus estudios.

Cuadro VI: Duración de la estructura de estudios de los Estados Miembros en el EEES.

Estado Miembro	Duración de estudios de Grado en años (Bachelor)	Duración de estudios de Posgrado en años (Máster)	Duración de estudios de Doctorado en años
Albania	3	2	3
Alemania	3-4	1-2	2-4
Andorra	3-4	1-2	3
Armenia	4	1-2	3-4
Austria	3-4	1-2	2-4
Azerbaiyán	4	1.5-2	3
Bélgica	3	1-2	4
Bosnia-Herzegovina	3-4	1-2	3
Bulgaria	3-3.5-4	1-1.5-2	3
Chipre	4	1.5	3
Croacia	3-4	1-2	3
Dinamarca	3	2	3
Esloenia	3-4	1-2	3
España	4	1-2	3-4
Estonia	3-4	1-2	3-4
Finlandia	3	2	4
Francia	3	2	3-4
Georgia	3	2	3
Grecia	4	2	3
Holanda	3-4	1-2-3	2
Hungría	3	2	3
Irlanda	3-4	1-3	2-5
Islandia	3-4	1-2	3-4
Italia	3	2	3
Leichtenstein	3	2-3	2-5
Letonia	3-4	1-2	3-4
Lituania	4	1.5-2	4
Luxemburgo	3-4	1-2	3
Macedonia	3-4	1-2	3-4
Malta	4	2	3
Moldova	3-4	1-2	3
Montenegro	3	2	3
Noruega	3	2	3
Polonia	3	2	3-4
Portugal	4	2	3
Reino Unido	3-4	1	3,5
República Checa	3-4	1-2	3
República Eslovaca	3-4	1-3	3-4
Rumania	3-4	1-2	4
Rusia	4	2	4
Santa Sede	3	2	1+6
Serbia	3	2	4
Suecia	4	1-2	4
Suiza	3	1.5-2	4
Turquía	4	2	4
Ucrania	3-4	2-3	3

Fuente: Secretaría Proceso de Bolonia.

Elaboración Propia.

Nota: El dato de la opción adoptada por Karzajistán, último país incorporado en 2010, no se encuentra disponible a fecha de hoy.

Por su parte, el segundo ciclo o posgrado adquiere una dimensión más especializada dirigida a alcanzar una formación académica específica y orientada a la obtención del título de máster o, como paso previo a los estudios de doctorado. En cuanto a su duración, el posgrado queda estructurado en una horquilla de uno a dos años completando un total de 60 a 120 créditos ECTS dependiendo de cada caso. Para poder acceder a estos estudios es necesario estar en posesión del título de grado o equivalente. En cuanto a la definición del Real Decreto 1393/2007, en su artículo 10.1 expone que, “los objetivos formativos del título de máster estarán dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigido a una especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.”

Por último, los estudios de doctorado se encuentran actualmente en un espacio de indeterminación supeditados a múltiples diseños sin un claro consenso por parte de los Estados. Si bien los estudios de grado y posgrado abarcan un periodo de estudios total de cinco años (300 créditos ECTS), el Cuadro VII de la página anterior muestra la divergencia en la duración de los estudios de doctorado. Gran parte de los países adoptan una estructura de tres-cuatro años, sin embargo, se han identificado modelos más dispersos que puede llegar a alcanzar hasta los seis años en función del área de conocimiento -véase el ejemplo de la Santa Sede-.

2.4.3 El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).

Tomando como referencia la conceptualización realizada por la Comisión Europea,³⁸ el crédito ECTS se define como:

Un sistema de medición centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo requerida para alcanzar los objetivos del programa, objetivos que preferiblemente debieran ser especificados, en términos de competencias adquiridas y resultados de aprendizaje.

El crédito ECTS fue introducido por primera vez de manera experimental en 1989 como parte del Programa Erasmus de la Unión Europea. Su intención inicial era facilitar el reconocimiento de los periodos y estudios cursados en el extranjero. Sin

³⁸ Véase la sección histórica del Programa Sócrates en la página web oficial de la Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

embargo, la heterogeneidad y el egocentrismo de los modelos nacionales dificultaron la consolidación del modelo y es ahora, con el EEES, cuando el crédito ECTS resurge nuevamente perfilándose como el referente y unidad básica de medida de los estudios universitarios europeos.

La reconversión del crédito tradicional en el crédito ECTS está resultando una labor compleja en España en la medida que ha obligado a reconfigurar y recalcular la carga de trabajo del alumno, los contenidos formativos, los materiales y las actividades de las asignaturas. De acuerdo a las especificidades establecidas sobre esta materia por la Comisión Europea, el crédito ECTS debe guiarse por los siguientes criterios:

- La carga de un estudiante a tiempo completo constará de un total de 60 créditos ECTS anuales, lo que supone un cómputo global de 1500-1800 horas, distribuidas en una media de 25 a 30 horas semanales de carga de trabajo para el estudiante.³⁹
- La superación del crédito ECTS debe vincularse directamente a las valoraciones y resultados del aprendizaje, así como a las competencias señaladas en el programa de estudios de cada materia.
- La carga de trabajo del alumno abarca el conjunto de tareas atribuibles a su proceso formativo, es decir, clases presenciales teóricas, prácticas, talleres, tutorías, estudio personal, etc...
- Las evaluaciones de los estudiantes que superen los créditos ECTS obtendrán una calificación entre A y E, donde A se corresponde con la máxima puntuación -sobresaliente- y E con la mínima -suficiente-. Las calificaciones FX -insuficiente- y F-deficiente- serán atribuidas a aquellos alumnos que no superen la asignatura.

³⁹ Véase la sección del Programa Sócrates en la página web oficial de la Comisión Europea el apartado correspondiente a la Guía de Usuario ECTS publicada en 2009 donde se resume toda la información práctica relativa a esta cuestión. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html
Dentro de la bibliografía convencional, destacar el análisis de Fernández de Haro (2006) que muestra las repercusiones del ECTS dentro del sistema universitario español tras la aplicación del Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre.

- ✚ La Comisión Europea establece un ratio porcentual sobre la distribución máxima de calificaciones para asignaturas ECTS a partir de cinco segmentos:

Calificación A: calificación dentro del 10% de las mejores calificaciones.

Calificación B: calificación del 25% siguiente.

Calificación C: calificación en el 30% siguiente.

Calificación D: calificación en el 25% siguiente.

Calificación E: calificación en el 10% siguiente.

La letra F se utiliza para indicar que no se ha superado la asignatura. Se puede utilizar FX (suspense) o F (deficiente) para indicar el grado de compromiso del alumno.

Bajo este conjunto de premisas subyace un trabajo de redefinición que desemboca en la difícil tarea de adaptar el funcionamiento del crédito tradicional al modelo ECTS. La pregunta ahora es ¿a quién corresponde desarrollar este proceso? Desde la Comisión Europea se otorga cierta flexibilidad recordando el compromiso que las instituciones nacionales deben asumir en el proceso de convergencia universitaria. Sobre esta recomendación, el Ministerio de Educación español, a través del Real Decreto 1125/2003, instó a las universidades españolas al nombramiento de un coordinador de espacio europeo que supervisase las acciones de cada departamento, resultando la universidad, a través de cada departamento, la que asignase y distribuyera la dedicación y tiempos de los créditos ECTS en las distintas asignaturas.

El resultado de este trabajo queda registrado en un catálogo explicativo que resume la información referida a: el nombre de la asignatura, el número de créditos ECTS, los contenidos a impartir, las competencias adquiridas y los procedimientos para evaluar los mismos en cada universidad. Esta medida promueve y fomenta la independencia de las universidades, responsabilizándolas directamente de la tarea de redefinir, aplicar y evaluar la nueva unidad de medida del EEES.

2.4.4 El Suplemento Europeo al Título.

El Suplemento Europeo al Título *-Supplement Diploma (SD)-* representa, junto con el crédito ECTS, la otra herramienta básica para identificar, reconocer y atribuir las cualificaciones y competencias de los titulados universitarios europeos. Esta acción de

reconocimiento recogida en la Declaración de Bolonia,⁴⁰ sigue la línea definitoria del apartado anterior de la Comisión Europea⁴¹ conceptualizándolo como:

Un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la «transparencia» internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados). Consiste en una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor del título original al que se adjunta este suplemento.

La funcionalidad del Suplemento Europeo al Título reside en el doble objetivo de consolidar la transparencia de las titulaciones universitarias impartidas en los países europeos y facilitar su reconocimiento académico-profesional a través de las instituciones competentes (Fernández de Haro *et al*, 2006:33). El modelo de instancia del Suplemento Europeo al Título parte de un diseño específico definido por los expertos de la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES. Su estructura consta de un total de ocho epígrafes que condensan el siguiente tipo de información:

1. Identidad del poseedor del título -nombre, apellidos, fecha de nacimiento-.
2. Características del título -área de conocimiento, institución, idioma-.
3. Nivel de titulación -duración, requisitos de acceso-.
4. Contenidos y resultados obtenidos -programa detallado, cualificaciones, referencia ECTS-.
5. Función del título -competencias profesionales y acceso a nivel superior-.
6. Información adicional acerca del título.
7. Certificación del suplemento -acreditación de documento oficial-.
8. Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior.

⁴⁰ La Declaración de Bolonia asume como compromiso “*La adopción de un sistema comprensible y comparable de titulaciones, con la implantación de un -Diploma Supplement- que permita promover el empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.*”

⁴¹ La información referente a este apartado se encuentra disponible en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea en la página web de la Comisión Europea. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html

En lo que respecta a los órganos de gestión, es importante apuntar que los trámites de la documentación para obtener el Suplemento Europeo al Título se llevan a cabo en las propias universidades coordinadas con los Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (NARIC).⁴² Estos últimos, en funcionamiento desde 1984, forman parte del entramado institucional de la UNESCO/CEPES dedicado íntegramente al reconocimiento de titulaciones y competencias profesionales entre los países del EEES.

2.4.5 La evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación.

Los procedimientos encaminados a salvaguardar la calidad del sistema universitario constituyen otro de los retos importantes a llevar a cabo en el marco del EEES. La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (ENQA) -*European Network for Quality Assurance in Higher Education*- comienza su actividad en el año 2000 amparada por los principios establecidos en la Declaración de Bolonia (1999) y por la Recomendación 98/561 aprobada por el Consejo de Europa de preservar la calidad en el ámbito universitario. Las competencias de este nuevo órgano se basan en el diseño de una política evaluativa global que, en coordinación con las agencias de calidad nacionales, sirva para evaluar la calidad del EEES.

En el caso español, el Consejo de Ministros aprobó el 19 de julio de 2002 la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones académicas. En consonancia con la política de descentralización en materia educativa aplicada por el Ministerio de Educación en años anteriores, esta propuesta se hizo extensible al nivel autonómico,⁴³ lo que análogamente impulsó las

⁴² Las funciones que competen a la Red de Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico (NARIC) pueden consultarse en los apartados *about us* o *disclaimer* de la página web oficial de la red NARIC. Disponible en: www.enic-naric.net.

⁴³ En este sentido cabe destacar las acciones en materia de evaluación y aseguramiento de la calidad de la Agencia de Calidad de Cataluña (AQU) quien ya desde 1996, antes de la creación de la ANECA, había puesto en marcha diferentes proyectos e investigaciones referentes a esta materia. Véase sección de proyectos realizados en la página web oficial de la AQU. Disponible en: <http://www.aqucatalunya.org/>.

agencias de calidad educativa autonómicas que, junto con la ANECA, configuran el actual entramado institucional que impera en este ámbito.

Las primeras disposiciones específicas referentes al ámbito de la evaluación remiten a las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia, sin embargo, el posterior Comunicado de Berlín (2003) es el que verdaderamente concreta e impulsa las acciones de evaluación y seguimiento en el EEES a través de redes de trabajo y órganos específicos nacionales para el aseguramiento de la calidad. Uno de los documentos de mayor trascendencia sobre esta materia ha sido la *Guía de Estándares para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*⁴⁴ aprobada en la Conferencia Ministerial de Bergen (2005) y publicada posteriormente por la ENQA, texto que condensa las primeras líneas de acción a llevar a cabo en el ámbito de la educación universitaria europea.

Estos compromisos adquiridos en materia de calidad se concretaron en alternativas y propuestas más específicas debatidas en las Cumbres Ministeriales de Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). Una de las más relevantes ha sido la creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad -*European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR)- aprobado el 4 de marzo de 2008. El proyecto impulsado conjuntamente por el E-4 (EQUA, EUA, ESU y EURASHE) tiene como objetivo “facilitar el libre acceso de todos los interesados y el público en general a la información objetiva sobre las agencias de garantía de calidad cuya actuación se rija por los criterios y directrices europeos para la garantía de calidad.”⁴⁵ La función estratégica de esta medida es dotar al proceso evaluativo de la transparencia y claridad necesarias para legitimar su razón de ser en el EEES justificando así su propio funcionamiento. Con estas acciones, las instancias reguladoras de la universidad europea continúan intensificando las políticas de calidad en su camino por alcanzar los objetivos suscritos en la Declaración de Bolonia basados en la excelencia del sistema universitario europeo.

⁴⁴ Véase texto completo en la página web oficial de la Secretaría del Proceso de Bolonia disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050520_European_Quality_Assurance_Standards-May2005.pdf

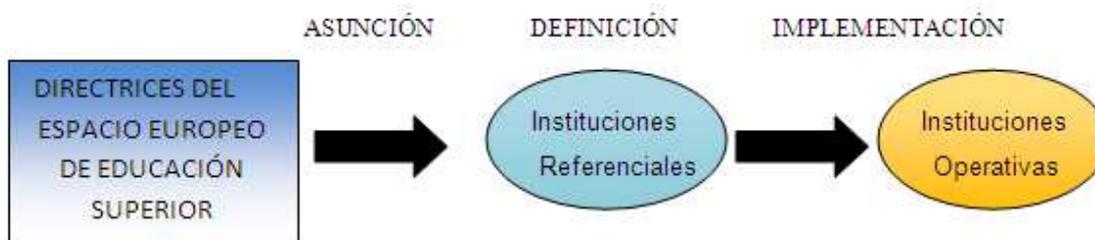
⁴⁵ Véase sección “información para los medios” en la página web oficial de la EQAR *European Quality Assurance Register in Higher Education*. Disponible en: <http://www.eqar.eu/>.

2.5 ESPAÑA EN EL EEES.

La adaptación de España al EEES supone un desafío añadido que aborda no sólo el planteamiento fijado por los estamentos políticos europeos, sino además las reformas subyacentes desarrolladas por el Ministerio de Educación en este periodo coyuntural transitorio. El escaso impacto de las campañas informativas unido al laxo debate sobre las implicaciones del EEES en el contexto español, han generado un alto grado de incertidumbre incluso en el profesorado más entusiasta con la reforma. La adopción de un modelo de grado de cuatro años cuando la opción predominante en Europa era de tres o la redefinición del catálogo de titulaciones han sido decisiones que han marcado el rumbo de esta política en España. Teniendo en cuenta el panorama de indeterminación política de los primeros años de la convergencia, se pasa a explicar ahora cómo han sido aplicados los criterios del EEES en España diferenciando entre las estructuras organizativas y su marco regulador.

2.5.1 Estructura organizativa del EEES en España.

España cuenta con un amplio entramado organizativo cuyas atribuciones y competencias son vinculantes en mayor o menor grado a la política que regula el EEES. Con ánimo de clarificar el cometido de cada una de estas estructuras, es necesario diferenciar entre dos grandes grupos denominados aquí como Instituciones Referenciales e Instituciones Operativas. El primer bloque definido aquí como *Instituciones Educativas de Referencia* engloba a la toma de decisiones, es decir, a las instituciones encargadas de trazar las líneas definatorias del proceso de convergencia universitaria en España en materia de EEES. Por su parte, las *Instituciones Operativas* hacen referencia a la estructura organizativa interna de las propias universidades cuya responsabilidad es canalizar y aplicar la normativa aprobada por las Instituciones de Referencia y materializarla en acciones concretas en cada universidad.

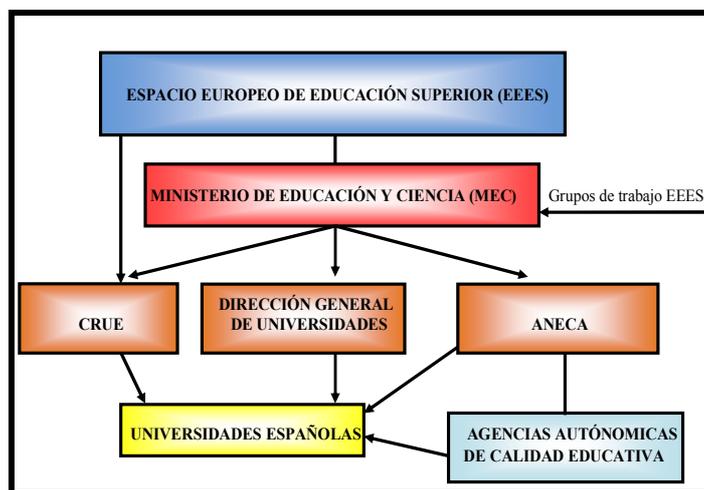


La competencia de las Instituciones Referenciales españolas en materia de EEES está suscrita a lo establecido en los documentos oficiales, adaptando los preceptos aprobados por el Gobierno a las condiciones y singularidades del contexto universitario español. El siguiente eslabón en la cadena organizativa lo forman las Instituciones Operativas, encargadas de ejecutar las acciones definidas por las Instituciones Referenciales en cada universidad, resultando éstas en último término, las encargadas de impulsar con mayor o menor intensidad las políticas para la convergencia universitaria en España.⁴⁶

2.5.1.1 Instituciones Referenciales del EEES en España.

Como se viene introduciendo, las instituciones que conforman las estructuras de referencia del EEES están formadas por aquellos órganos que, en mayor o menor medida, inciden en el diseño y adecuación de los criterios del EEES en España. Ordenados por su relevancia en la toma de decisiones cabe diferenciar los siguientes estamentos: Ministerio de Educación y Ciencia,⁴⁷ Dirección General de Universidades (DGU), Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Agencias Autonómicas de Calidad Educativa y Universidades.

Cuadro VII: Organigrama de Instituciones Referenciales en el EEES.



⁴⁶ Como se tendrá ocasión de comprobar posteriormente, el hecho de delegar las competencias en las universidades españolas supone que cada una tenga ritmos de adaptación diferentes, lo que explica las divergencias y heterogeneidades a la hora de afrontar el proceso de convergencia universitaria en España.

⁴⁷ En el periodo que abarca la presente Tesis el estamento que reguló el EEES en España fue el “Ministerio de Educación y Ciencia”. Sin embargo, el Gobierno de España aprobó en 2008 la creación de dos ministerios específicos. Por un lado, el Ministerio de Ciencia e Innovación -al que inicialmente fueron transferencias las competencias en materia de EEES- y el Ministerio de Educación donde prevalecen en la actualidad.

Examinando la direccionalidad institucional del Cuadro VIII, el EEES en España queda definido por el Ministerio de Educación y Ciencia quien, a su vez, cuenta con el respaldo de los máximos dirigentes de las universidades (CRUE) y el órgano que garantiza la calidad del sistema universitario (ANECA). Profundizando sobre el grado competencial de cada una de estas instituciones, es importante ahondar en las atribuciones que corresponden a cada uno de estos organismos.

A) Ministerio de Educación y Ciencia.

El Ministerio de Educación y Ciencia representa el órgano institucional de mayor nivel en la definición de las directrices estratégicas a llevar a cabo en el proceso de convergencia universitaria en España. La organización interna en esta materia se canaliza a través de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (SEUI) y la Dirección General de Universidades (DGU).

La normativa jurídica que regula las funciones y competencias de ambos niveles, viene regulada por el Real Decreto 1553/2004 de 25 de junio. En el caso de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación el artículo 2 de dicha normativa constata las siguientes funciones vinculadas al EEES:

- ✚ La coordinación, apoyo y supervisión de las actividades relativas a la ordenación, programación y gestión que competen al departamento en materia de enseñanza superior, así como la ordenación de las pruebas de acceso a estas.
- ✚ La orientación e impulso de las relaciones internacionales, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en el ámbito educativo.
- ✚ La coordinación de los programas y acciones que, en materia de formación y movilidad, se desarrollen en las diferentes Unidades de la Secretaría de Estado.
- ✚ La propuesta de iniciativas legislativas y reglamentarias en el ámbito de las competencias de la Secretaría de Estado.

La Dirección General de Universidades, órgano dependiente de la SEUI, asume cometidos más operativos circunscritos a la supervisión de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Amparadas en esta ocasión por el artículo 6 del mismo Real Decreto 1553/2004, las competencias más representativas de la Dirección General de Universidades que atañen al EEES se ciñen a:

- ✚ El desarrollo del EEES y la coordinación de programas internacionales en materia de educación superior.
- ✚ La planificación de la política de innovación de la enseñanza superior y de la mejora de su calidad.
- ✚ La preparación de las normas de competencia del Estado relativas a la enseñanza superior y al acceso a la universidad.
- ✚ La realización de actividades de evaluación y estudio, así como aquellas relativas a la innovación y mejora de la calidad de la educación superior y, en particular, a la formulación de los criterios necesarios en este ámbito.
- ✚ La formación, movilidad, perfeccionamiento y actualización de conocimientos en posgrado y postdoctorado, así como del personal docente e investigador universitario.
- ✚ El fomento y la difusión del conocimiento generado en instituciones de enseñanza superior en coordinación con la Secretaría General de Política Científica y Tecnológica.

El grado de concreción de las funciones que desempeña la Dirección General de Universidades en materia de EEES resulta más pragmático en la medida que define la política básica que afecta al proceso de convergencia en España. Bajo la misma lógica utilizada en el diseño de la política educativa europea, el Ministerio de Educación

y Ciencia cuenta con Grupos de Trabajo consultivos encargados de investigar y recopilar información válida para la toma de decisiones en esta materia.⁴⁸

B) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Otra de las instituciones que adquiere un papel predominante en la definición del EEES en España es la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), organismo que agrupa al conjunto de Rectores de las Universidades Españolas. Bajo el mismo modelo operativo que la Dirección General de Universidades, la CRUE es un órgano implicado en el diseño y promoción de la política universitaria del siglo XXI. Al igual que en el caso anterior, es importante señalar los principios inspiradores que justifican las acciones y competencias de dicha institución en el proceso de convergencia universitaria española. En el artículo tercero de los estatutos fundacionales, la CRUE expone tres acciones básicas vinculadas con la política de adaptación al EEES:

- ✚ Promover cuantas actividades afectan a la promoción, gestión y desarrollo de la educación superior y la investigación universitaria.
- ✚ Fomentar en esos ámbitos la cooperación de las universidades españolas entre sí y con instituciones análogas extranjeras.
- ✚ Intercambiar información, promover estudios, informes y recomendaciones que redunden en una mayor y más eficaz cooperación con las Administraciones Públicas.

C) ANECA y las Agencias Autonómicas de Calidad Educativa.

Dada la trascendencia que cobra el proceso de evaluación en el marco del EEES, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) así como el conjunto de agencias autonómicas, juegan un papel crucial en el desarrollo de

⁴⁸ En este sentido cabe destacar al Grupo Compostela y al Grupo Santander vinculados estrechamente a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Por su parte, la Red Universitaria de Estudios Estudiantiles (RUEE) representa la opinión del alumnado español en el proceso de convergencia.

la calidad del sistema educativo. Los cometidos de estas instituciones no se dirigen tanto al diseño de la política del proceso de convergencia universitaria europea sino más bien al aseguramiento de las buenas prácticas en su implementación.

Tomando como referente directo las propuestas consensuadas por los Estados en el Comunicado de Berlín (2003)⁴⁹ y teniendo en cuenta las recomendaciones del Órgano Consultivo Europeo (ENQA), España asumió progresivamente el compromiso en materia de aseguramiento de la calidad. Concretamente, con la entrada en el siglo XXI la evaluación asume una mayor preponderancia y representatividad en el contexto de las políticas públicas españolas (Arriazu, 2009:105). En el caso del ámbito educativo, la ANECA, institución que nace al amparo de lo establecido en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001 de 21 de diciembre por el acuerdo del Consejo de Ministros el 19 de julio de 2002, fijó como objetivo prioritario elaborar acciones para la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas universitarias, de profesorado cualificado e instituciones competentes.⁵⁰

Esta medida se hizo extensible a las agencias autonómicas de evaluación y calidad. En algunos casos como la Agencia de Calidad de Cataluña (AQU), en funcionamiento desde 1996, únicamente hubo que adaptar e integrar los proyectos evaluativos del proceso de convergencia universitaria. En otras Comunidades Autónomas menos experimentadas, la tarea supuso un verdadero desafío organizativo e institucional al tener que comenzar su funcionamiento ordinario sin experiencia previa, es el caso de la ACAP en Madrid o la ACPUA en Aragón.

2.5.1.2 Instituciones Operativas del EEES en España.

La estructura operativa que regula el EEES en España hace referencia al contexto práctico donde se llevan a cabo los planes, programas y proyectos relativos al

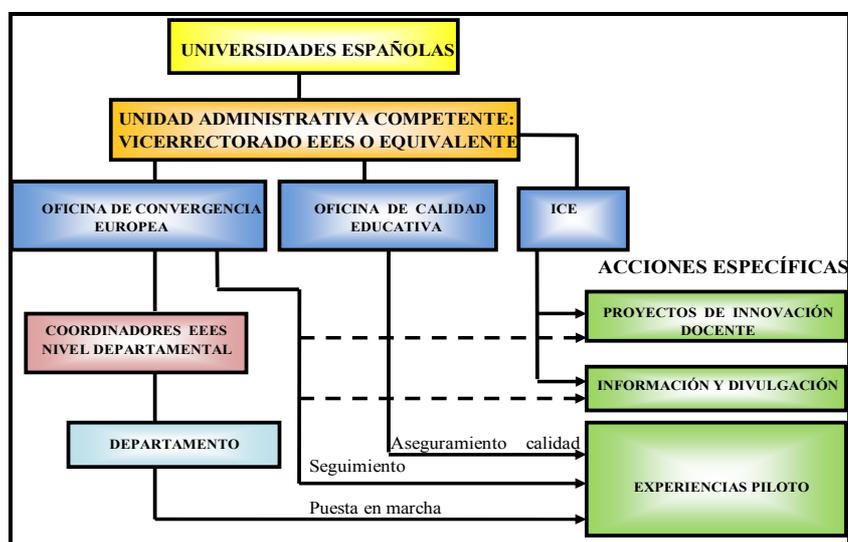
⁴⁹ En la línea de las Declaraciones y Comunicados precedentes, el Comunicado de Berlín (2003) constata de forma prioritaria el desarrollo jurídico-institucional que salvaguarde y asegure la calidad en el proceso de convergencia universitaria.

⁵⁰ Consúltese página web oficial de la ANECA donde en el apartado histórico se ofrecen referencias explícitas a los estatutos de la organización así como enlaces a las páginas web de las Agencias Autonómicas de Calidad Educativa. Disponible en: <http://www.aneca.es>

proceso de convergencia. Para conocer el funcionamiento de este tipo de instituciones, se ha examinado la organización interna de las universidades españolas a la hora de afrontar las regulaciones y cambios del EEES en sus respectivos entornos académicos. Antes de pasar a describir cada uno de los segmentos que conforman este segundo bloque, conviene recordar que la descentralización de competencias en materia de EEES ha sido la tónica predominante en el contexto universitario español, generando diferencias significativas en el funcionamiento y grado de adaptación tal y como se irá mostrando en los resultados obtenidos en la presente Tesis. Teniendo en cuenta las discrepancias organizativas que presentan las universidades en este periodo de convergencia, se ha seleccionado un esquema representativo de una universidad con un alto nivel de implicación en la adaptación al EEES.

Las Instituciones Referenciales han definido y diseñado las estrategias para adaptar el proceso de convergencia universitaria al sistema educativo español; ahora bien, la responsabilidad y el compromiso para interpretarlo e implementarlo durante este periodo transitorio han correspondido a las propias universidades. Ello se traduce en una heterogeneidad de partida en los distintos contextos académicos, dependiendo del compromiso adquirido por cada universidad. El entramado institucional remite en último término a la universidad. La pregunta ahora es ¿de qué modo se concretan y canalizan los criterios del EEES en la universidad española? Atendiendo al Cuadro IX, se presenta un ejemplo de lo que podría considerarse un esquema organizativo de una universidad española altamente comprometidas con la reforma universitaria:

Cuadro VIII: Organigrama de Instituciones Operativas en el EEES.



A) Universidad.

Ente que representa la institución operativa de más alto nivel que regula el conjunto de acciones destinadas al cumplimiento de las directrices del EEES. Dicho organismo es el encargado de definir a través de su política interna, la estructura, actuaciones y contenidos del proceso de convergencia universitaria en su contexto académico.

B) Unidad Administrativa Competente (Vicerrectorado).

Por norma general y durante los últimos años con mayor intensidad, las universidades españolas han creado Vicerrectorados específicos para coordinar y adaptar con mayor eficiencia los requerimientos del EEES. El Vicerrectorado de convergencia europea es el encargado de coordinar el funcionamiento de las diferentes unidades operativas que, posteriormente, implementarán las líneas estratégicas de la convergencia universitaria. Como evidencia el Cuadro IX de la página anterior, tres de las unidades más representativas son: la Oficina de Convergencia Europea (OCE), la Oficina de Calidad Educativa y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Sin embargo, un ejemplo que nuevamente muestra la falta de uniformidad en la adaptación de este proceso se observa en la denominación atribuida por cada universidad a estas unidades de gestión coexistiendo Oficinas de Convergencia Europea (OCE), Oficinas de Armonización con el EEES o, simplemente, secciones específicas pertenecientes a Vicerrectorados concretos (Relaciones Internacionales, Ordenación Académica). En cuanto a sus competencias, el Vicerrectorado de Convergencia Europea o equivalente, es el encargado de dirigir la política de adaptación al EEES, el estilo de liderazgo frente al proceso de convergencia y, en definitiva, delimitar el camino para alcanzar los objetivos dispuestos en la Declaración de Bolonia antes de 2010.

C) Oficina de Convergencia Europea (OCE).

Las Oficinas de Convergencia Europea (OCE) son el eje o brazo ejecutor de la mayor parte de proyectos diseñados para confluir con el modelo universitario europeo. Su función prioritaria es la promoción, organización e implementación de las actividades relativas al EEES. Esta unidad es el nexo que aúna la política interna de

cada universidad con el contexto académico donde se lleva a cabo, es decir, el nivel departamental. Para ello, la OCE establece canales de comunicación a partir de dos figuras básicas: los Coordinadores de EEES a nivel departamental y, éstos a su vez, con los miembros del propio departamento.

- ✚ Coordinadores a nivel departamental: Son los encargados de informar y transferir las convocatorias, propuestas e iniciativas impulsadas en materia de EEES por su universidad. A su vez, suponen el enlace directo que recoge las demandas específicas de los departamentos para transferirlas directamente a la OCE y al Vicerrectorado.
- ✚ Departamento: Constituido por una comisión del profesorado de una determinada área o especialidad, el departamento es el encargado de elaborar las nuevas Guías Docentes⁵¹ a partir de los criterios establecidos en el EEES. Deberán tomar parte en las convocatorias impulsadas por las OCE para adaptar el funcionamiento de las asignaturas tradicionales al sistema de créditos ECTS.

D) Oficina de Calidad Educativa.

La Oficina de Calidad Educativa, tiene como objetivo salvaguardar la calidad de la educación y formación académica a nivel interno. En lo que concierne al EEES, dicha unidad trabaja estrechamente con la Oficina de Convergencia Europea analizando y evaluando periódicamente la progresión y problemática que presenta cada asignatura, departamento o centro en relación a la adaptación del proceso de convergencia en su universidad.

E) Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Dada la función estratégica que cumplen en la implantación de las nuevas metodologías docentes, conviene destacar el papel desempeñado por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE). Pese a no constatarse explícitamente en ningún

⁵¹ Varios modelos utilizados para la elaboración de Guías Docentes adaptadas al EEES pueden encontrarse en la página web oficial de la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Salamanca. Recurso electrónico. Disponible en: http://www.usal.es/~ofeees/guias_docentes.htm.

Documento Marco la necesidad de transformar la metodología docente, las universidades han asumido esta cuestión como eje transversal y prioritario con el que fundamentar y justificar buena parte de los proyectos de innovación. El proceso de convergencia se ha visto *complementado* con la incorporación y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) reformulando así buena parte de la metodología docente desarrollada en las universidades españolas. Sin lugar a dudas, las herramientas tecnológicas resultarán un elemento necesario, sugerente y facilitador en desarrollo del aprendizaje del alumno; ahora bien, el sistema de créditos ECTS hace hincapié en la necesidad de considerar al alumno como eje central de un aprendizaje activo, cuestión que no debería estar reñida con el modelo de metodología docente desarrollado hasta el momento.

En síntesis, las diferentes unidades que conforman las Instituciones Operativas en el EEES responden a una distribución jerárquica donde la Oficina de Convergencia Europea se consolida como la institución promotora y el propio departamento como la unidad básica operativa. Teniendo en cuenta los distintos grados de compromiso adquiridos por las universidades españolas en esta materia, la heterogeneidad con las que fueron denominadas las Instituciones Operativas trasciende al nombre de los proyectos impulsados en el marco del EEES. Tres de las propuestas más representativas desarrolladas en el periodo de análisis se resumen en: las campañas divulgativas, los proyectos de innovación docente y las experiencias piloto.

1. Información y campañas divulgativas.

Una de las acciones más recurrentes llevadas a cabo en las universidades españolas durante el proceso de convergencia han sido los proyectos de transferencia informativa. Estos engloban el conjunto de conferencias, reuniones, jornadas y campañas divulgativas donde se han abordado los cambios derivados del nuevo modelo universitario europeo. Durante los primeros años del proceso de convergencia estos eventos carecieron del éxito esperado, fundamentalmente por la falta de un mensaje claro y transparente del Ministerio de Educación que provocó diferentes interpretaciones sobre la concepción del EEES en España.

2. Proyectos de innovación docente.

Como se ha descrito anteriormente, los proyectos de innovación docente han constituido una pieza clave en el intento por reactivar el cambio metodológico de la enseñanza universitaria donde el alumno pasa a ser el eje central de un aprendizaje activo. Dichos proyectos han incorporado material multimedia en las aulas y han incentivado el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al ámbito universitario, en ocasiones a través de herramientas de aprendizaje virtual *-e-learning-*. Esta tarea ha sido promovida en diferentes niveles institucionales, sin embargo, el papel predominante de los ICE ha resultado crucial para consolidar la idea del cambio metodológico. Desde un punto de vista externo, el Ministerio de Educación ha impulsado durante los últimos años convocatorias para fomentar proyectos que contribuyan a la armonización del EEES -Orden Educativa 1055/2007-. No obstante, ha sido desde la política universitaria interna desde donde realmente se han gestionado este tipo de proyectos con mayor o menor intensidad.

3. Experiencias piloto.

La última de las acciones estratégicas descritas en este epígrafe engloba al conjunto de propuestas que materializan los criterios del EEES en su sentido más explícito. Su definición propiamente dicha respondería a los proyectos experimentales que han sido implementados dentro y fuera del aula, y cuyo objetivo prioritario se ha centrado en asumir el proceso de convergencia en la práctica. Una de las iniciativas más representativas han sido las asignaturas piloto, asignaturas impartidas de forma experimental con el sistema de créditos ECTS. Ahora bien, las experiencias piloto entendidas en un sentido amplio, contemplan a su vez otro tipo de proyectos centrados en aspectos específicos de la convergencia, por ejemplo, en el análisis de la estructura de estudios, en el examen de la carga de trabajo del profesorado y del estudiantado en el proceso de evaluación de los resultados de dichas asignaturas. En definitiva, este bloque agruparía a aquellos proyectos que, impulsados por el profesorado más entusiasta, han supuesto una visión aplicada del nuevo sistema universitario y una referencia directa a tener en cuenta en el diseño de los nuevos grados/posgrados adaptados al EEES.

2.5.2 Marco normativo regulador.

2.5.2.1 Normativa general referente al EEES.

En la actualidad existe un amplio compendio de disposiciones normativas que afectan en mayor o menor grado a la regulación del EEES. España, al igual que el resto de Estados Suscribientes de la Declaración de Bolonia, ha transformado y reconducido sus actuaciones en materia de convergencia universitaria a través de la aprobación de leyes de diferente rango. Uno de los primeros referentes sobre esta cuestión es la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) en cuyo Título XII hace mención específica a la necesidad de integrar el EEES dentro del sistema educativo español. Concretamente, el artículo 87 de la citada Ley hace un llamamiento al Gobierno, Comunidades Autónomas y las propias Universidades a adoptar medidas para la plena integración del EEES en el plazo establecido.⁵²

En consonancia con las directrices marcadas en la Ley Orgánica 6/2001 y los Comunicados Oficiales aprobados por el Consejo de Ministros Europeos en materia de EEES, el Gobierno Español delimitó un marco legislativo más específico vinculado a esta política. Reales decretos como el RD 1044/2003 -regula la expedición del Suplemento Europeo al Título-, el RD 1125/2003 -regula el sistema europeo de créditos ECTS-, o el RD 309/2004⁵³ -regula la homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros- son algunos de los ejemplos más significativos que representan la primera concreción normativa del EEES en España; sin embargo, la indeterminación generada en cuestiones como la duración del modelo de grado/posgrado siguió generando un alto grado de incertidumbre en la comunidad universitaria, y será a partir de 2005, cuando finalmente se reabra el debate y se comience a concretar los contenidos

⁵² La LOU sienta el primer precedente en materia de EEES; sin embargo, la Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de abril, modifica la Ley Orgánica 6/2001, incorporando el reconocimiento al Suplemento Europeo al Título –artículo 88.1–. También, se hace un mayor hincapié en fomentar la movilidad de profesores, investigadores y alumnos universitarios a través de programas de becas y se contempla al Personal de Administración y Servicios (PAS) como otro de los agentes implicados en el EEES -artículo 89 bis-.

⁵³ El Real Decreto 309/2004 tiene como precedente el Real Decreto 285/2004, primer intento de sistematizar el reconocimiento de estudios extranjeros en educación superior, sin tener en cuenta, las acciones particulares iniciadas por las universidades en el marco del programa Erasmus.

específicos que afectan a las estructuras y enseñanzas universitarias oficiales del EEES en España.

2.5.2.2 Normativa específica de los estudios de grado y posgrado.

Uno de los aspectos de mayor trascendencia del proceso de adaptación al EEES es el que afecta a la regulación de los títulos universitarios. Lo que venían siendo los estudios de diplomatura, ingeniería, arquitectura y licenciatura se reemplazan ahora por un modelo de grado y posgrado. Este cambio en la nomenclatura lleva implícito un conjunto de medidas normativas que obligan a redefinir la política universitaria española durante este periodo transitorio. Si de 2001 a 2004 se aprobaron los primeros Reales Decretos vinculantes a determinados aspectos del EEES, la realidad es que durante este periodo de adaptación la comunidad universitaria demandaba conocer de forma más precisa el modo en que España iba a definir los nuevos títulos universitarios a partir de 2010. La primera normativa establecida a este respecto fue el Real Decreto 55/2005, para los estudios de grado, y el Real Decreto 56/2005, para los estudios de posgrado, aprobados simultáneamente el 21 de Enero de 2005.

Pese a la necesidad real de fijar unas directrices para regular la adaptación al EEES en el periodo de convergencia, la realidad fue que tanto el Real Decreto 55/2005 como el Real Decreto 56/2005⁵⁴ resultaron meras recomendaciones generalistas que trasladaron lo expuesto en la Declaración de Bolonia sin adoptar medidas concretas. Un ejemplo que evidencia esta argumentación queda constatado al plantear la duración de los estudios de grado/posgrado con el abanico de 180-240 créditos ECTS sin posicionarse por un modelo de grado de tres o cuatro años.

⁵⁴ El Real Decreto 56/2005 se vio modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre. La principal modificación que afecta al Real Decreto 55/2005 concierne a la Disposición Final Primera donde se expone la necesidad de preservar las competencias en materia educativa de las Comunidades Autónomas a la hora de homologar los planes de estudio universitarios. Igualmente, importante es la relevancia otorgada a las agencias de calidad de las comunidades autónomas a la hora de verificar y aprobar los programas de posgrado -artículo 6.1 c-.

Otra de las modificaciones que afectan al Real Decreto 56/2005 queda explicitada en el Real Decreto 189/2007 donde se regulan los plazos que tienen las Comunidades Autónomas para informar al Consejo de Coordinación Universitaria sobre los programas de posgrado. Esta modificación también incluye los plazos para la extinción de los programas de doctorado debiendo iniciar el proceso el 1 de octubre de 2009 como fecha límite.

Este clima de indeterminación se extiende hasta el año 2007, momento en que, tras varios ceses en el equipo de gobierno del Ministerio de Educación, se aprueba finalmente el Real Decreto 1393/2007⁵⁵ estableciendo las líneas definitorias para el diseño de títulos universitarios -artículos 15,16 y 17-, acceso y duración de los grados -Capítulo III- y los posgrados -Capítulo V- en el marco del EEES. Este Real Decreto aclara buena parte de las dudas planteadas por los miembros de la comunidad universitaria y establece un modelo de grado de 240 créditos ECTS -cuatro años- y un posgrado con una duración estipulada entre uno y dos años 60-120 (créditos ECTS) en función de sus contenidos académicos.

El conjunto de normas que regulan el EEES en España representan la estrategia política adoptada por el Ministerio de Educación en el marco de la convergencia europea. Estas medidas siguen la línea de la política educativa europea definida por los Estados implicados; sin embargo, las especificidades de cada sistema universitario obligan a desarrollar normativas particulares para su adaptación e integración en el propio contexto. Dada la situación transitoria que deviene de este proceso de cambio en cada país, la articulación legislativa supone el soporte fundamental para informar, conducir, guiar y, en definitiva, consolidar el proceso de convergencia universitaria en todas sus estructuras y entornos académicos europeos.

⁵⁵ Como nota que ejemplifica la dificultad de adaptar el modelo universitario al EEES, se deja constancia de la última revisión legislativa aprobada hasta la fecha a través del Real Decreto 861/2010 que modifica sustancialmente los contenidos establecidos en el Real Decreto 1393/2007, no abordados en la presente Tesis ya que se exceden del periodo de análisis de partida (2003-2007).

2.6 REFLEXIÓN CRÍTICA DEL PROCESO DE CONVERGENCIA UNIVERSITARIA.

Explicados los preceptos fundamentales que definen el EEES en España y Europa, es importante reflexionar sobre el trasfondo que el proceso de convergencia universitaria lleva consigo. Dicho de otro modo ¿por qué y para qué se crea un EEES?, ¿qué cambios implica el proceso de convergencia universitaria en la comunidad universitaria? En consonancia a la línea argumental descrita hasta el momento, se plantea abordar estas incógnitas desde un punto de vista bidireccional centrado, por un lado, en el EEES en su conjunto y, por otro, en las repercusiones que está generando en el contexto universitario español.

En primer lugar, el Proceso de Bolonia ha resultado ser, prácticamente desde sus inicios, un escenario controvertido en el que han confluído dos argumentos enfrentados. Las cuestiones para iniciar este análisis parten de preguntas evidentes que podría hacerse cualquier individuo de a pie: ¿Por qué un EEES?, ¿Cuál es el verdadero cometido de homogeneizar las estructuras universitarias europeas?, ¿Por qué han suscrito las bases de la Declaración de Bolonia países extracomunitarios? Las respuestas a estas cuestiones entrañan por sí mismas un posicionamiento a favor o en contra del EEES; por esta razón, se exponen a continuación los distintos argumentos que permitirán establecer conclusiones propias al respecto.

La visión alentadora del EEES viene justificada por las tesis europeístas y fundamentadas por el actual modelo desarrollado en la política educativa de la Unión Europea, el cual ha integrado este planteamiento a través de los textos jurídicos y comunicados oficiales. Desde esta perspectiva, la creación del EEES es un proceso ineludible que supone un reto para afrontar los cambios de la Sociedad del Conocimiento y mejorar la condición socioeconómica de la Unión Europea. La disposición vigésimo quinta del Consejo de Lisboa 2000 deja constancia de este aspecto señalando:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la Sociedad del Conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo [...] Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje

locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

Disposición vigésimo quinta.
(Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa 2000).

En respuesta a la segunda pregunta referente al *por qué* crear un sistema universitario unificado, Valle argumenta que el objetivo del EEES tiene como finalidad última hacer de Europa un espacio único para los estudiantes de educación superior, caracterizado por la excelencia en la docencia y en la investigación, de tal modo que sea atractivo para los mejores estudiantes de todo el mundo (Valle, 2006: 351). Sin embargo, ante esta pretensión surge deliberadamente la tercera cuestión, *¿por qué durante los últimos años se han incorporado al EEES países ajenos a la Unión Europea?* La respuesta a esta pregunta se encuentra en el Comunicado de Berlín (2003), momento en que los Ministros de Educación Europeos acordaron que el atractivo y la apertura de la educación superior europea debían ser reforzados. Para emprender esta acción, los Estados implicados prosiguieron con la política de inclusión de nuevos miembros, -previa evaluación de los estándares de referencias o *benchmarks*- ampliaron la cobertura de becas de estudio a Países del Tercer Mundo e intensificaron el sistema de alianzas lo que, a la postre, cristalizó en otro espacio de cooperación universitaria paralelo entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea denominado ALCUE.

Descrito el discurso legitimante del EEES, es importante ahora observar los argumentos de la perspectiva contraria a la transformación reconsiderando nuevamente las tres cuestiones de partida. Desde el posicionamiento crítico, el propósito de diseñar un EEES viene dado por un conjunto de factores que trasgreden los retos de la Sociedad del Conocimiento. Uno de los más significativos para los detractores del Proceso de Bolonia, justifica el EEES como respuesta a la deficitaria situación de la universidad europea del momento, hecho evidenciado en los informes e investigaciones desarrolladas desde la década de 1970 y 1980. Esta tendencia se mantiene durante las décadas subsiguientes al observar el posicionamiento que ocupan las universidades europeas en los *rankings* de las universidades más ilustres del mundo, lo que provoca una constatación de pérdida de capital intelectual o comúnmente denominado *fuga de cerebros*. Otro de los argumentos legítimos para la masa crítica remite a la problemática en el

reconocimiento de titulaciones y competencias profesionales⁵⁶ en un momento donde la libre circulación de ciudadanos constituye un derecho fundamental reconocido por las instancias políticas europeas.

Prosiguiendo con este análisis y en respuesta al *para qué un EEES*, el sector crítico subraya que el EEES surge a partir de un proceso denominado como “*la mercantilización de la universidad*,” es decir, una coyuntura caracterizada por el valor mercantil del conocimiento (Sanz, 2006:6), en una clara alusión a la instrumentalización de la universidad como productora de profesionales al servicio de la sociedad, en detrimento del conocimiento científico. Esta postura alude explícitamente a las pretensiones de la política económica y social de la Unión Europea, que contemplan a la educación de más alto nivel como la principal herramienta de cambio y progreso económico.

“La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”

Disposición quinta.

(Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa de 2000).

Para los detractores del EEES las políticas economicistas de la Unión Europea del siglo XXI están orientadas hacia un modelo centrado en la especialización y supeditado a las demandas del mercado de trabajo. Desde este punto de vista estrictamente funcionalista, el EEES únicamente sería necesario en los países que conforman la actual Unión Europea puesto que la “producción” de profesionales de más alto nivel revertiría en última instancia en las economías nacionales o de los Países Miembros de la Unión Europea. Esta conclusión enlaza con la última pregunta, *¿Por qué la Unión Europea ha ampliado sus fronteras en materia de EEES a países no comunitarios?*

⁵⁶ El reconocimiento de los estudios, titulaciones y cualificaciones profesionales entre los distintos países de la Unión Europea ha sido uno de los mayores inconvenientes que ha limitado en buena parte la movilidad. El esfuerzo de la Unión Europea sobre esta cuestión ha quedado patente en su progresivo compromiso institucional. En este sentido, destaca por ejemplo, el Comité de Investigación Científica y Técnica (1974) para el reconocimiento mutuo de certificados y otros diplomas o el *Network of National Academic Recognition Information (NARIC)* centrado en su mayor parte en el reconocimiento de las cualificaciones específicas de cada país.

El Comunicado de Berlín (2003) hace hincapié en la necesidad de reforzar el sistema de alianzas en materia educativa. Ahora bien, la postura crítica replica este planteamiento cuestionando las disposiciones de la Estrategia de Lisboa donde la creación de una estructura universitaria extensa, competitiva y de calidad tiene como objetivo hacer frente al liderazgo del sistema de educación universitario estadounidense considerado como número uno en la actualidad. La unificación de los sistemas universitarios con Estados extracomunitarios, la incentivación de becas a países del Tercer Mundo, así como la alianza con Latinoamérica y El Caribe (ALCUE) son elementos que responden a una “macro-estratégica” para aglutinar una mayor demanda de alumnos, profesores e investigadores. Este sistema de alianzas consolidará el posicionamiento del EEES en el panorama mundial de la educación superior, máxime si se tiene en cuenta el evidente descenso en la matrícula registrado en Estados Unidos durante los últimos años, motivado en buena medida por el endurecimiento en las medidas de seguridad y concesión de visados para estudiantes tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 (Wyckoff y Schaaper, 2006).

Como evidencian estos planteamientos, los argumentos a favor y en contra albergan dimensiones explícitas e implícitas sobre las pretensiones y propósitos del EEES. Será la continua complementariedad de cada una de las posturas la que contribuya a definir un EEES consensuado, compartido y crítico capaz de hacer frente a las contradicciones internas y externas propias de su diseño y funcionamiento, como se señala en el Comunicado de Budapest-Viena (2010).

En lo que respecta al caso español, el proceso de convergencia universitario ha estado sujeto a importantes transformaciones durante los últimos años. Si bien el Real Decreto 1393/2007 ha supuesto un paso en firme para definir la política de acceso y la estructura de grado y posgrado, lo cierto es que todavía quedan aspectos pendientes por consolidar. Uno de los más importantes es la configuración del nuevo catálogo de titulaciones académicas. La labor de redefinir los nuevos títulos universitarios ha sido una medida adoptada unilateralmente por el Ministerio de Educación en el marco de la convergencia universitaria pero que en ningún caso responde a los compromisos suscritos en los documentos oficiales que regulan el EEES. El aprovechamiento del EEES para incorporar medidas subyacentes ha hecho desatar un intenso debate que tiene como trasfondo salvaguardar o no las titulaciones académicas que resulten

disfuncionales para la sociedad. Por este motivo, será importante configurar el nuevo catálogo de títulos universitarios considerando de manera equitativa tanto las demandas del mercado como la creación y transmisión del conocimiento científico desarrollado hasta el momento.

Otro aspecto importante sujeto a las críticas hace referencia a la duración de las estructuras de estudio. Si bien las disposiciones de la Declaración de Bolonia permiten la asunción de un modelo flexible de grado de tres o cuatro años, -180 o 240 créditos ECTS- España ha optado por un modelo rígido de cuatro años. La pregunta en este punto resulta simple *¿por qué España ha optado por un modelo diferente al predominante en el resto de Europa?, ¿existe cierto temor a perder alumnos, investigadores y profesores y por eso, se opta por la mayor duración en el sistema de estudios?, ¿Necesita España mayor tiempo que el resto de países para ofertar una formación universitaria de calidad?* Más allá de la elección de un modelo u otro, lo que evidencia esta decisión no es más que la incongruencia de un proceso convergente que podría tildarse de todo lo contrario. Preguntas como *¿será igual de válido un título de grado de tres años que uno de cuatro?, ¿cómo será su homologación y reconocimiento profesional?, ¿reunirán el mismo grado de competencias un grado de tres años que uno de cuatro cursados en distintos países?, ¿en qué medida incidirá en la movilidad?* quedan en el aire a expensas de lo que acontezca en el futuro próximo, donde parece que el suplemento europeo será la única alternativa y herramienta de verificación fiable en el post-periodo de convergencia.

En definitiva, la adaptación de la universidad española al EEES supone un reto que implica una profunda transformación de las estructuras, instituciones y contenidos académicos. La labor pendiente del sistema universitario español con el EEES requiere de un análisis global de las de decisiones adoptadas hasta el momento y de un compromiso activo por parte de los distintos órganos y agentes implicados. Una vez definidas las medidas por parte del Ministerio de Educación, serán las universidades españolas, públicas y privadas, las que deban culminar el proceso integrando las disposiciones de la convergencia universitaria en su política interna, estructura y funcionamiento ordinario.

**CAPÍTULO III: LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE EL RETO DEL EEES:
RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA CONVERGENCIA.**

El tercer capítulo de la Tesis desciende a un nivel de concreción más específico, analizando estadísticamente la oferta de estudios universitarios adaptados al EEES durante el periodo 2003-2007 en España. Como se ha señalado en el capítulo anterior, el proceso de convergencia universitaria español parte de un conjunto de medidas definidas y promovidas por las Instituciones de Referencia y gestionadas por las Instituciones Operativas de cada universidad. En referencia a esta dinámica, las asignaturas piloto representan una de las acciones más importantes que dan a conocer las vicisitudes del proceso de convergencia en el aula. Por ello, y tomando estas asignaturas como precedentes directos de lo que será el desarrollo de los grados/posgrados adaptados al EEES, se precisa ahora conocer el comportamiento de la oferta de este tipo de asignaturas en el contexto universitario español.

En base a este planteamiento, se pasan a detallar los resultados obtenidos en la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE), encuesta diseñada específicamente en esta Tesis para registrar sistemáticamente el número de asignaturas piloto ofertadas en las universidades españolas desde su primera convocatoria oficial en el curso académico 2003-2004 hasta 2006-2007, momento en que se aprueba el Real Decreto 1393/2007 por el que se regula el acceso y los estudios de grado/posgrado adaptados al EEES.

La aplicación de esta técnica cuantitativa tiene como objetivo contextualizar el panorama universitario español de forma global en un periodo concreto, examinando la incidencia que ha tenido este tipo de asignaturas en el compromiso adquirido por las universidades españolas con el EEES. La información recabada en esta encuesta ha sido filtrada y estructurada de acuerdo a las siguientes variables de categorización: Nombre de Universidad, Titularidad, Área de conocimiento, Estructura o Ciclo de estudios y Denominación de la titulación. La clasificación de estas variables constituye a su vez el soporte para configurar la secuencia expositiva de este capítulo a partir de dos dimensiones complementarias: una de carácter descriptivo, centrada en el análisis de los indicadores estadísticos seleccionados y otra más específica, que hace referencia a la

predisposición y compromiso institucional que asumen las universidades españolas en el proceso de convergencia universitaria.

3.1 RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA ENCE.

La Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE) ha registrado de manera sistemática el número total de asignaturas piloto impulsadas por las universidades españolas durante el periodo académico 2003-2007. En referencia a este contenido, se presentan a continuación los aspectos más relevantes de este procedimiento, haciendo énfasis en los siguientes puntos:

- 1) Información general del estudio.
- 2) Las asignaturas piloto en el marco universitario español.
- 3) Las asignaturas piloto y su importancia en el área de conocimiento.
- 4) Las asignaturas piloto y su representatividad según la estructura de ciclos.
- 5) Las asignaturas piloto y su incidencia en las titulaciones españolas.

3.1.1 Información general de la encuesta.

El primer apartado de este análisis expone las dimensiones metodológico-técnicas de la encuesta referidas al diseño muestral y al grado de participación obtenida. Respecto a esta cuestión, se ha delimitado el territorio nacional como ámbito de objeto de estudio incluyendo la totalidad de instituciones universitarias del contexto español. Esta información, obtenida a partir de los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), data a fecha 1 de enero de 2007 un total de 71 universidades en España, de las cuales 49 pertenecían al ámbito público y 22 al ámbito privado. Dado los objetivos de partida de la presente Tesis, se ha seleccionado el universo de partida como marco de trabajo de la encuesta, es decir, se han invitado a participar a las 71 instituciones universitarias vigentes en ese momento.

En lo que concierne a los índices de participación, la ENCE ha contado con la colaboración de un total de 51 universidades, lo que en términos porcentuales supone un 71,8 % sobre el total de universidades en España. Desagregando esta cifra en función de su titularidad, es importante subrayar que 41 de estas instituciones han sido de carácter

público frente a las 10 universidades de carácter privado, lo que porcentualmente ha representado un 83,7% y un 45,5% respectivamente sobre el total de universidades de cada caso. La discreta participación de las universidades privadas se ha debido a la inaccesibilidad a los cargos competentes en materia de EEES y, en algunos casos, a la falta de datos estadísticos disponibles en el periodo que abarca la investigación.

Cuadro IX: Ficha técnica de la Encuesta Nacional de Convergencia Europea (ENCE).

✚	<u>Ámbito:</u>	Nacional
✚	<u>Universo:</u>	Total Universidades Españolas = 71
Ⓞ	Total Universidades Públicas en España=	49
Ⓞ	Total Universidades Privadas en España=	22
<small>Nota: Recuento realizado a 1 de enero de 2007 en base a la Estadística Universitaria. Estudio publicado anualmente por el Instituto Nacional de Estadística.</small>		
✚	<u>Participación:</u>	Total Universidades que formaron parte del Estudio = 51 (71,8%)
✚	<u>Porcentaje de participación según titularidad:</u>	
Ⓞ	Universidades Públicas =	41 (83,7 %)
Ⓞ	Universidades Privadas =	10 (45,5 %)
✚	<u>Método del trabajo de campo:</u>	Formato electrónico a través de Internet.
✚	<u>Fecha de realización del trabajo de campo:</u>	Del 1 de abril al 31 de mayo de 2007.

Como muestra la ficha técnica del estudio, el trabajo de campo de la ENCE ha sido desarrollado entre el 1 de abril y el 31 de mayo de 2007. Dentro de este periodo quedan incluidas las tareas de contacto telefónico, recogida sistemática de información, así como la asistencia y soporte técnico para el envío de los cuestionarios en el formato electrónico a través de Internet.

Antes de pasar a describir el comportamiento de la oferta de asignaturas piloto, es necesario explicar la manera en que este tipo de proyectos experimentales han sido incluidos como asignaturas de una titulación académica en el contexto universitario español. Por norma general, la propuesta inicial parte del área de convergencia de cada universidad a través de una convocatoria pública de participación en el diseño de asignaturas piloto. Durante la primera mitad del análisis (2003-2005) prevaleció la idea de causar el menor perjuicio posible a la formación de los estudiantes con este tipo de asignaturas por lo que la oferta se concentró principalmente en grupos pequeños y, en

algunos casos como la Universidad Complutense de Madrid, exclusivamente en asignaturas de carácter optativo. Sin embargo, a partir del curso 2005-2006 las asignaturas piloto pasan a formar parte de los contenidos troncales de las titulaciones coexistiendo la oferta puntual e independiente de los primeros años con el diseño de los primeros cursos completos adaptados al EEES.

Siguiendo con el procedimiento de tramitación de las asignaturas piloto, una vez completada la recepción de las solicitudes, la Oficina de Convergencia y el Vicerrectorado de Convergencia o el competente en esta materia, valoran los diseños y fijan una propuesta sobre el número y tipo de asignaturas piloto que se ofertarán en base a un presupuesto establecido por el Consejo de Gobierno de la universidad. La partida presupuestaria destinada a financiar las asignaturas piloto es de carácter interno, es decir, gestionada por cada universidad, ahora bien, parte de este presupuesto proviene de las concesiones aprobadas por el Ministerio de Educación en las convocatorias oficiales para la implantación de experiencias de Grupos Piloto para el EEES.

3.1.2 La oferta de asignaturas piloto en el contexto universitario español.

Las asignaturas experimentales diseñadas a partir de los criterios establecidos en el EEES se denominan comúnmente como asignaturas piloto o asignaturas adaptadas al EEES. Utilizando esta nomenclatura, el cometido del presente epígrafe es mostrar la incidencia y representatividad que poseen este tipo de proyectos en el contexto universitario español durante el periodo 2003-2007. Respecto a la presentación de resultados es importante señalar que las conclusiones extraídas han sido enunciadas en términos absolutos y porcentuales obviando en cada caso el condicionamiento o no, que pudiera generar el número de planes de estudios vigentes en el sistema universitario español a fecha 1 de enero de 2007.

Atendiendo a las cifras absolutas registradas durante los cuatro cursos académicos analizados, la primera tendencia que ponen de manifiesto los datos de la ENCE es el progresivo y continuo incremento del número de asignaturas piloto a lo largo de todo este periodo.

Gráfico I: Total asignaturas adaptadas al EEES en el periodo 2003-2007 en España.



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

El Gráfico I ilustra la evolución de la oferta de las asignaturas piloto en el total nacional, donde de las 257 asignaturas del curso 2003-2004, se pasa a las 1666 impulsadas en 2004-2005 y, subsiguientemente, a las 5482 del curso 2005-2006. El curso 2006-2007 mantiene la misma tendencia ascendente de los años anteriores, hasta alcanzar un total de 9997 asignaturas adaptadas a las directrices del EEES en las universidades encuestadas. Estas cifras absolutas representan una ínfima parte de la oferta total de asignaturas integradas en los planes de estudio de las titulaciones españolas. Estableciendo un marco comparativo, apuntar que el porcentaje de la oferta de las asignaturas piloto durante el primer año del análisis supone un 0,18% del total de asignaturas ofertadas en España, porcentaje que crece progresivamente hasta alcanzar un 6,44% en el curso 2006-2007.⁵⁷

⁵⁷ Dada la dificultad que entraña el recuento de las asignaturas de carácter optativo y de libre configuración en el total nacional, la estimación del número total de asignaturas ofertadas en las titulaciones españolas se ha realizado basándose en las asignaturas a matricularse obligatoriamente por el alumno. Este cálculo a la baja obviando el condicionamiento en la oferta que pueda ocasionar la optatividad o la libre elección, se ha realizado en base a los datos registrados por la Estadística de Enseñanza Universitaria (2003-2007) estableciendo los siguientes criterios de estimación:

- Para el cálculo del número de asignaturas en los estudios de Diplomatura/Ingenierías Técnicas, se ha establecido un promedio de 12 asignaturas por curso académico, contemplando un total de 36 asignaturas ya que son estudios con una duración determinada de tres años
- Para el cálculo del número de asignaturas en los estudios de Licenciatura/Ingenierías, se ha establecido un promedio de 12 asignaturas por curso académico, contemplando un total de 60 asignaturas ya que son estudios con una duración determinada de cinco años.
- Para el cálculo del número de asignaturas en los estudios de Segundo Ciclo, se ha establecido un promedio de 12 asignaturas por curso académico, contemplando un total de 24 asignaturas ya que son estudios con una duración determinada de cinco años.
- Los resultados totales obtenidos para cada año del periodo analizado han sido: Curso académico 2003-2004 (142.308 asignaturas), Curso académico 2004-2005 (150.888 asignaturas), Curso académico 2005-2006 (166.128 asignaturas) y el Curso académico 2006-2007 (155.172 asignaturas).

Esta secuencia temporal evidencia diferentes aspectos relativos al proceso de convergencia universitaria. En primer lugar, y como se ha apuntado con anterioridad, dichos datos corroboran la progresión de la oferta de las asignaturas piloto en las universidades españolas durante el periodo analizado. Por otro lado, y pese al tímido comienzo registrado en el primer curso académico, resulta remarcable el aumento significativo registrado en el curso 2004-2005 el cual cronológicamente coincide con la aparición de los Reales Decreto 55/2005 y 56/2005, referentes legislativos de la primera normativa específica en España en materia de EEES.

Tomando la debida cautela puesto que se trata de datos absolutos cabe afirmar que la implicación institucional y, en definitiva, la aplicación experimental de los criterios del EEES en el aula han ido incorporándose progresivamente durante el periodo 2003-2007 hasta alcanzar las casi 10.000 asignaturas piloto. Este dato resulta ciertamente positivo en la medida que constata una tendencia activa en el compromiso de transformación del sistema universitario por parte de la comunidad universitaria española. Este aumento continuado a lo largo del periodo analizado se explica gracias a las convocatorias para la implantación de Programas Oficiales de Posgrado (POP) y experiencias de Grupos Piloto impulsadas por el Ministerio de Educación durante este periodo. Estas dotaciones económicas han supuesto un complemento dinerario *ad hoc* para el profesorado implicado en este tipo de asignaturas, reconociendo así el esfuerzo de rediseñar y adaptar las asignaturas que venían impartiendo hasta el momento.

Conocidos los datos globales de cada año, resulta interesante ahora desagregar esta información en función de las universidades que han ofertado un mayor número de asignaturas piloto. En referencia al curso 2003-2004, las universidades de Valencia, Alicante y Pablo de Olavide de Sevilla han acaparado un 46,30% de la oferta de asignaturas adaptadas al EEES, con un total de 119 asignaturas piloto. Este dato representa únicamente un 0,08% del total de asignaturas ofertadas en España durante este curso académico. Es importante precisar que este porcentaje, calculado sobre el mínimo de asignaturas ofertadas en una titulación -véase nota 56-, es mayor que el que representa en la realidad debido a que en muchas titulaciones existe un condicionamiento o exceso de oferta de las asignaturas optativas y de libre configuración. Pese a ello, lo que evidencia el carácter experimental de este tipo de

asignaturas es la discreta acogida que tuvo la primera convocatoria oficial de este tipo de asignaturas en un momento en el que prevaleció la incertidumbre sobre las implicaciones que iba a tener el EEES en España.

Durante el curso 2004-2005, se prolonga esta misma tendencia en las universidades Pablo de Olavide de Sevilla y Valencia, ambas con un alto número de asignaturas piloto -110 y 112, respectivamente- en comparación con el resto de instituciones. Igualmente, resulta destacable la Universidad Complutense de Madrid que en su primer año impulsó un total de 269 asignaturas ECTS, lo que en términos porcentuales supuso un 4,19% de la oferta total de asignaturas impulsadas por esta universidad. En el ámbito nacional, el porcentaje de asignaturas piloto ofertadas en España continuó prácticamente inexistente en comparación con la oferta total de asignaturas convencionales -1,10%- lo que constata nuevamente la escasa repercusión que tuvieron este tipo de asignaturas en las aulas españolas durante las dos primeras convocatorias oficiales.

Por su parte, en la segunda mitad del periodo analizado (2005-2007) las cifras correspondientes a las asignaturas piloto alcanzaron sus mayores cotas tanto en número como en universidades implicadas. La oferta de los primeros cursos íntegros adaptados al EEES se corresponden en el tiempo con la segunda convocatoria para la implantación de “Programas Oficiales de Posgrado (POP) y experiencias de Grupos Piloto para el EEES” impulsada por el Ministerio de Educación, y ello se vio reflejado en el número de asignaturas ofertadas por las distintas universidades. Concretamente, en el curso académico 2005-2006, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Cádiz pusieron en marcha un total de 1170 asignaturas piloto lo que supone un 21,34 % de la oferta total de este tipo de asignaturas. Si se compara el porcentaje correspondiente a las tres universidades con mayor número de asignaturas piloto, el curso académico 2003-2004 registra un 46,30% de la oferta total mientras que en el curso 2005-2006 el porcentaje se reduce a un 21,34%. La explicación de este descenso se debe al progresivo número de asignaturas piloto ofertadas en las universidades y títulos académicos, por lo que cabe concluir que a mayor número de asignaturas y universidades comprometidas con estos proyectos, menor concentración de la oferta de asignaturas piloto.

Por último, las universidades con mayor número de asignaturas piloto en el curso académico 2006-2007 corresponden a la Universidad Complutense de Madrid, a la Universidad de Cádiz y a la Universidad de Málaga, sumando un total de 1880 asignaturas. Durante este último año analizado, el crecimiento exponencial de este tipo de asignaturas alcanza la cifra total de 9997 incrementando el porcentaje sobre la oferta total de asignaturas desarrolladas en España, pasando del 0,18% del curso académico 2003-2005 al 6,44% registrado en el último año del análisis. Estos porcentajes ponen de manifiesto nuevamente la escasa repercusión que han tenido estos proyectos sobre el total de estudios universitarios ofertados en España. A tres años vista para la puesta en marcha oficial de los títulos académicos adaptados al EEES, el contexto universitario español únicamente ha contado con un 6,44% de asignaturas piloto, de lo cual se deduce que España carece de una experiencia previa significativa en la aplicación del nuevo modelo universitario europeo y ello puede suponer un riesgo a la hora de definir y ofertar apresuradamente los nuevos títulos de grado/posgrado.

Teniendo en cuenta que durante el periodo analizado el incremento o reducción de la oferta en el número de asignaturas piloto resulta ser una decisión que compete exclusivamente a la política interna de cada universidad, los datos registrados en la encuesta permiten identificar dos modelos de decisión contrapuestos que han sido definidos en la presente Tesis como el modelo progresivo y el modelo regresivo o estático de adaptación.

✚ Modelo progresivo: modelo asumido por aquella institución universitaria/titulación donde predomina una oferta creciente y continua en el número de asignaturas piloto ofertadas en relación a los años precedentes.

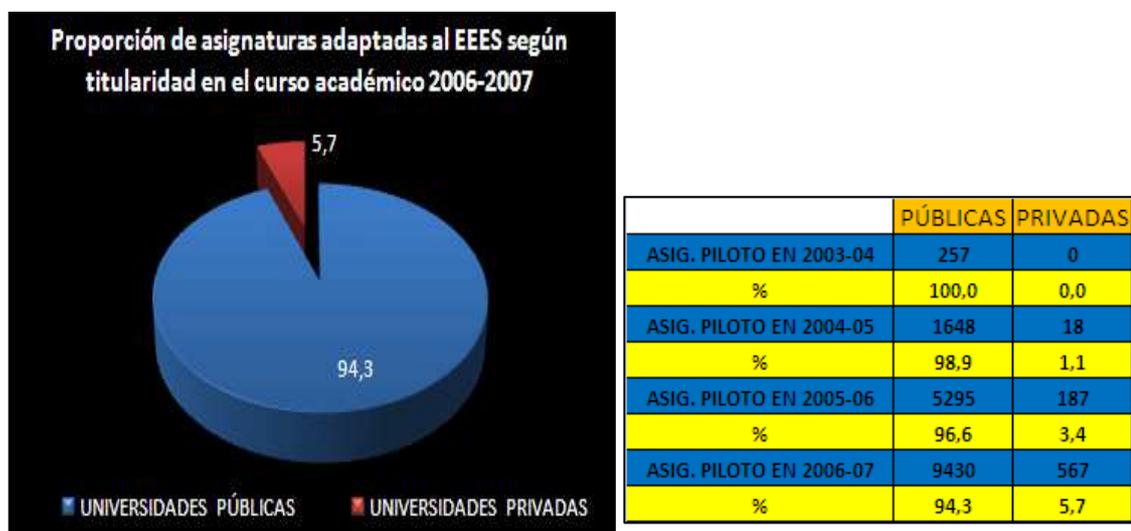
✚ Modelo regresivo/estático: modelo asumido por aquella institución universitaria/titulación donde se constata una oferta estática o decreciente en el número de asignaturas piloto ofertadas en relación a los años precedentes.

La elección de uno u otro modelo responde al tipo de oferta de asignaturas piloto desarrolladas por cada universidad en un curso académico determinado. Sin embargo, factores como la incentivación y motivación del profesorado, los resultados y valoraciones de las asignaturas piloto precedentes o el soporte económico de partida

suponen factores determinantes que influyen de manera prospectiva en la gestión de estas iniciativas.⁵⁸

Como se ha señalado en el epígrafe 3.1.1, el universo seleccionado en la ENCE queda sobre-representado por las universidades públicas. Teniendo en cuenta este condicionamiento y analizando el comportamiento de esta variable en relación a la oferta total de asignaturas piloto, el Gráfico II corrobora lo anteriormente descrito donde la mayor parte de este tipo de asignaturas provienen de la esfera pública; sin embargo, lo interesante en este caso no será tanto el número en sí, sino su progresión. Los datos anexos al Gráfico II muestran la evolución en términos absolutos de la oferta de asignaturas piloto en España según su titularidad mostrando la prevalencia del ámbito público sobre el privado, particularmente, en los dos últimos años del análisis (2005-2007). Las causas atribuibles a esta tendencia pueden deberse a factores de distinta índole, pero lo que resulta evidente en este punto es el retardo que han experimentado las universidades privadas en la puesta en marcha de este tipo de asignaturas en comparación con las universidades públicas analizadas.

Gráfico II: Proporción de asignaturas adaptadas al EEES según titularidad.



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

⁵⁸ Esta temática será abordada con mayor profundidad en el Capítulo V analizando los tópicos discursivos referenciados en las entrevistas a los directores de las Oficinas de Convergencia Europea (OCE).

A modo de síntesis, la oferta de asignaturas piloto en el marco universitario español presenta un incremento positivo absoluto tanto en número como en instituciones implicadas durante el periodo 2003-2007. Las cifras más elevadas relacionadas con esta cuestión se registran, en ambos casos -público, privado- en el último periodo del análisis (2006-2007), lo que afianza y consolida el compromiso de las universidades españolas en el proceso de convergencia. Como se ha apuntado anteriormente, esta tendencia representa una ínfima parte del porcentaje total de asignaturas que se ofertan en España.

3.1.3 La oferta de asignaturas piloto y su importancia en el área de conocimiento.

El área de conocimiento de las asignaturas piloto es otra de las variables que tenidas en consideración en este primer análisis descriptivo. Bajo la misma lógica que en el apartado anterior, el objetivo ahora será examinar el comportamiento de la oferta de este tipo de asignaturas en cada una de las áreas de conocimiento diferenciando entre: Humanidades, Ciencias Sociales, Técnicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud.

Tabla I: Total asignaturas piloto según área de conocimiento en el periodo 2003-2007.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	2003-04	%	2004-05	%	2005-06	%	2006-07	%
Humanidades	99	38,52	408	24,49	1048	19,12	1519	15,19
Ciencias Sociales	65	25,29	526	31,57	1753	31,98	3362	33,63
Técnicas	51	19,84	319	19,15	1464	26,71	3145	31,46
Ciencias Experimentales	32	12,45	352	21,13	824	15,03	1323	13,23
Ciencias de la Salud	10	3,89	61	3,66	393	7,17	648	6,48
TOTAL	257	100	1666	100	5482	100	9997	100

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

En referencia a los datos de la Tabla I, durante el curso académico 2003-2004, las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales abarcaron un 63,81% del total de la oferta de asignaturas piloto en España, seguido respectivamente de las áreas Técnicas, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud. En el curso siguiente, las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades mantienen su posición aunque se modifica ligeramente el orden del resto de áreas que, en esta ocasión, experimenta un cambio en favor de las Ciencias Experimentales, Técnicas y Ciencias de la Salud respectivamente.

Esta alteración en la distribución viene motivada por el incremento del número de titulaciones implicadas en el EEES en cada área de conocimiento.

Pese a registrarse un aumento en términos absolutos con escasa representatividad sobre el total de asignaturas ofertadas en toda España, el curso 2005-2006 destaca especialmente por el repunte del área Técnica en detrimento de las áreas de Humanidades y Ciencias Experimentales, que pasan ahora a ocupar el tercer y cuarto puesto en la distribución porcentual de las asignaturas piloto. Este giro en la oferta se hace extensible al curso 2006-2007, periodo en el que el incremento de este tipo de asignaturas se localiza en las áreas de Ciencias Sociales y Técnicas representando un 65,1% del total de asignaturas piloto impartidas en España en ese curso académico.

Como corolario y teniendo en cuenta el comportamiento de la oferta de asignaturas piloto según el área de conocimiento es importante subrayar las siguientes conclusiones extraídas del periodo analizado:

- ✚ El área de Ciencias Sociales es la que posee, por término medio, un mayor número de asignaturas piloto en los planes de estudios de sus titulaciones académicas durante el periodo 2003-2007.
- ✚ El área de Ciencias de la Salud presenta el porcentaje más bajo, por término medio, en la oferta de asignaturas piloto en el periodo 2003-2007. Este resultado se encuentra condicionado por ser el área con menor número de titulaciones universitarias en la oferta académica total del sistema de educación superior español.
- ✚ El número de asignaturas piloto impulsadas en el área de Humanidades experimenta un incremento positivo durante todo el periodo analizado; sin embargo, este área pierde cierto grado de representatividad sobre el porcentaje total de la oferta de asignaturas piloto a partir de la segunda mitad del análisis (2005-2007).
- ✚ El área Técnica invierte el comportamiento de la oferta descrito en el área de Humanidades, es decir, presenta una tendencia positiva moderada durante los dos primeros años del análisis para después experimentar un crecimiento más acorde con la representatividad en la oferta total de las asignaturas piloto en España.

- ✚ Por último, el área de Ciencias Experimentales registra el mayor incremento porcentual de asignaturas piloto durante el curso 2004-2005 para, posteriormente, mantener un ritmo de crecimiento paralelo al de la oferta total de asignaturas piloto en España.

3.1.4 La oferta de asignaturas piloto según la estructura de ciclos.

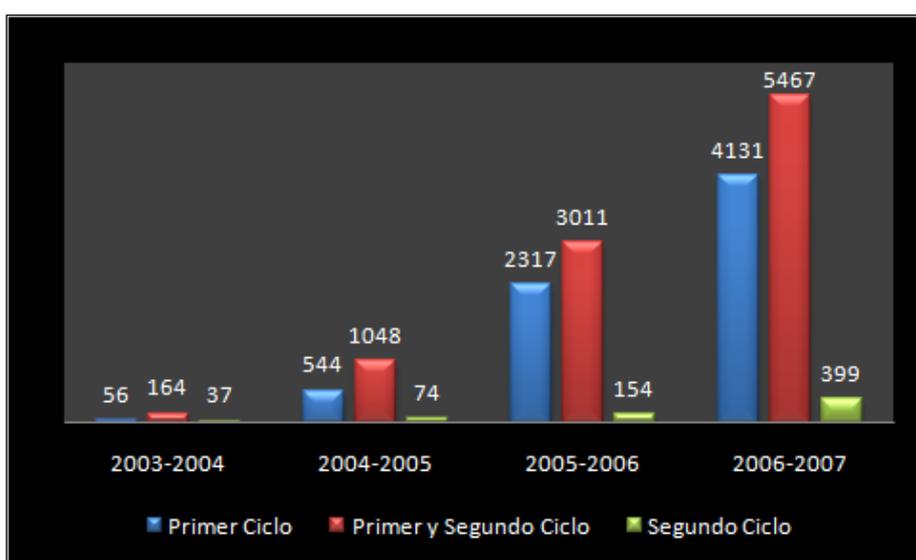
Analizado el comportamiento de las asignaturas piloto en relación a su marco institucional, titularidad y área de conocimiento, la siguiente variable de categorización hace referencia al ciclo de estudios universitarios al que pertenecen. Enunciando los aspectos básicos relativos a esta cuestión, la estructura de ciclos de los títulos académicos del sistema universitarios español cuentan con tres tipologías básicas:⁵⁹

- ✚ Titulaciones de primer ciclo (Diplomaturas /Ingenierías Técnicas): se definen como aquellos títulos universitarios que cuentan con un plan de estudios distribuido en 3 cursos académicos y una carga lectiva para el alumno de un total de 180 créditos.
- ✚ Titulaciones de primer y segundo ciclo (Licenciaturas /Ingenierías): se definen como aquellas titulaciones universitarias que cuentan con un plan de estudios organizado en 5 cursos académicos y una carga lectiva para el alumno de un total de 240 créditos.
- ✚ Titulaciones de segundo ciclo: se definen como aquellas titulaciones universitarias que cuentan con un plan de estudios estructurados en 2 cursos académicos y una carga lectiva para el alumno de un total de 120 créditos. Para acceder a este modelo de titulación es necesario haber completado una titulación de primer ciclo o, en su defecto, 180 créditos de una titulación de primer y segundo ciclo. En algunos casos también es necesario cursar asignaturas adicionales a estos dos cursos denominadas Complementos de Formación.

⁵⁹ Esta clasificación hace referencia a una estructura general estandarizada que representa a la mayor parte de titulaciones académicas ofertadas en el sistema universitario español durante el periodo de análisis. No obstante, existen casos excepcionales como las licenciaturas estructuradas en cuatro años o las dobles titulaciones que, por su propio formato, no han sido consideradas como parte específica de esta clasificación sino incluidas dentro del segundo grupo “Titulaciones de primer y Segundo Ciclo”.

La categorización de las titulaciones universitarias resulta funcional en la medida que permite explicar las características de las asignaturas piloto en el contexto universitario español durante el periodo del análisis. Sin embargo, es importante subrayar que la estructura de titulaciones académicas constituye una de las principales reformas del proceso de convergencia universitaria en Europa. Dicho de otro modo, la estructura de ciclos del sistema universitario español vigente durante el periodo de análisis ha sido reemplazada a partir del año 2010 por el modelo de grado/posgrado dispuesto en la Declaración de Bolonia.

Gráfico III: Total asignaturas piloto según el ciclo de la titulación.



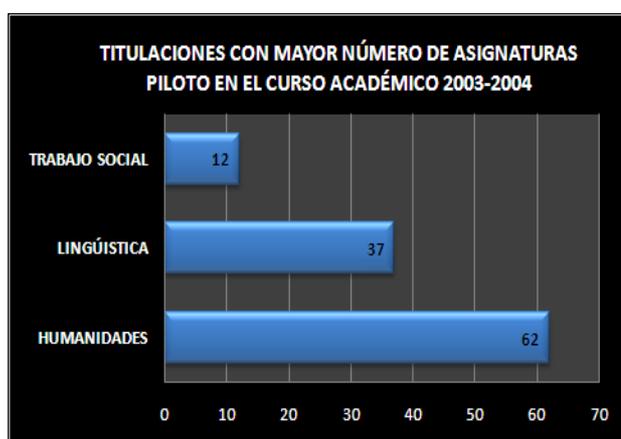
Centrando la atención en la distribución de los datos absolutos desagregados por este criterio resulta destacable la predominancia de las asignaturas piloto en las titulaciones de primer y segundo ciclo -Licenciaturas, Ingenierías- durante la primera parte del periodo del análisis. En términos absolutos, este tipo de títulos alcanza una cifra de 164 (2003-2004) y 1048 (2004-2005) respectivamente, lo que supone un porcentaje del 63,8% y 62,9% sobre la oferta total de este tipo de asignaturas en estos dos años. Por su parte, las titulaciones de primer ciclo -Diplomaturas, Ingenierías Técnicas- experimentan un crecimiento menor aunque más constante, destacando el repunte positivo en el tercer curso analizado (2005-2006) que se prolonga también en el periodo 2006-2007. En último lugar, la distribución de frecuencias de las asignaturas piloto en las titulaciones de segundo ciclo, constata una tendencia progresiva similar a los dos casos anteriores aunque con datos absolutos significativamente inferiores.

3.1.5 La oferta de asignaturas piloto y su incidencia en las titulaciones españolas.

El último nivel del análisis descriptivo hace referencia a la distribución de la oferta de las asignaturas piloto en función de las titulaciones académicas de pertenencia. En consonancia con el argumento planteado hasta el momento, este epígrafe detalla los planes de estudio que mayor número de asignaturas piloto han albergado en España durante el periodo 2003-2007. Si bien el análisis del epígrafe 3.1.3 ha concretado la representatividad de las asignaturas piloto en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales durante la primera mitad del periodo analizado (2003-2005), a continuación, se detallarán las titulaciones en las que se concretan esta y otras tendencias.

Cronológicamente, los títulos que registran una mayor oferta de asignaturas piloto en el total de universidades españolas en el curso académico 2003-2004 han correspondido a las disciplinas académicas de Humanidades (62), Lingüística (37) y Trabajo Social (12). Estas 111 asignaturas han supuesto un 43,2% de la oferta total de asignaturas piloto impulsadas durante el primer año en España, lo que evidencia, una vez más, la concentración inicial de este tipo de proyectos en titulaciones y universidades muy específicas. La representatividad sobre el total de asignaturas ofertadas en España resultó prácticamente anecdótica (0,08%) corroborando así el escaso impacto que tuvo la primera convocatoria de estas asignaturas aprobadas por el Ministerio de Educación.

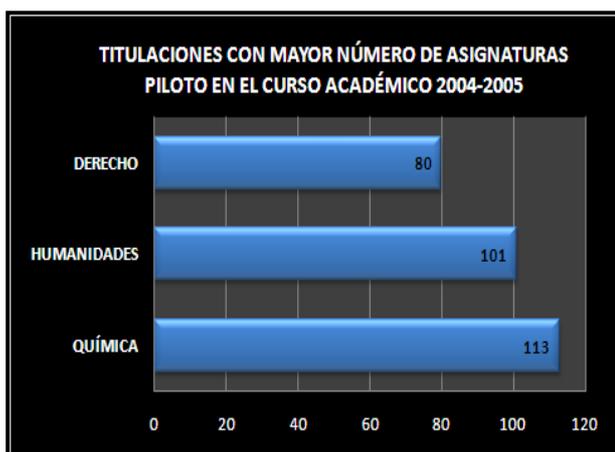
Gráfico IV: Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto (2003-2004).



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

El siguiente curso 2004-2005 registra cifras absolutas muy superiores respecto al año anterior; los títulos de Derecho, Humanidades y Química, con un total de 80, 101 y 113 asignaturas piloto respectivamente, alcanzaron las mayores cotas hasta el momento. Durante este año, el número de titulaciones que incorporaron este tipo de asignaturas en su oferta formativa experimentó un notable crecimiento que queda reflejado en la comparación del porcentaje total de la oferta de asignaturas piloto en las tres titulaciones con mayor número, resultando en esta ocasión un 17,6% frente al 43,2% registrado en el primer año (2003-2004). Sin embargo, en la línea de lo descrito anteriormente, este incremento resultó meramente simbólico en comparación con la oferta total de asignaturas ofertadas en el sistema universitario español, representando estas tres titulaciones el 0,18% del total de asignaturas ofertadas en España en ese curso.

Gráfico V: Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto (2004-2005).



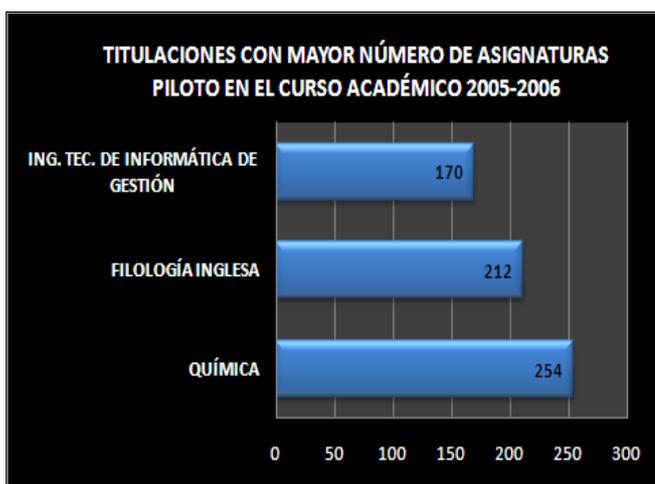
Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Las titulaciones con mayor número de asignaturas piloto en la segunda mitad del periodo analizado (2005-2007) presentan ciertas particularidades que conviene señalar conjuntamente. La primera de ellas hace referencia a las propias titulaciones en cuestión, puesto que durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 los estudios de Química, Filología Inglesa e Ingeniería Técnica de Informática de Gestión registraron la oferta más elevada de asignaturas piloto por titulación en el ámbito nacional encuestado.

La segunda, expuesta en los Gráficos VI y VII, constata las variaciones en el número de asignaturas piloto en los tres títulos mayoritarios, destacando la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión que, con un notorio incremento en su oferta

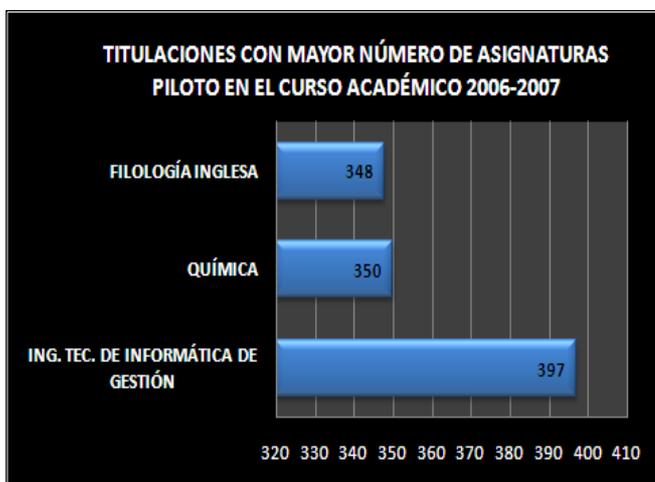
respecto al curso académico anterior (2005-2006), se consolida como el plan de estudios con mayor número de asignaturas piloto en el curso 2006-2007 con un total de 397 asignaturas ECTS. La representatividad de la oferta total de asignaturas piloto en las tres titulaciones con mayor número de asignaturas continua su descenso pasando del 11,6% registrado en el curso 2005-2006 al 10,9 % del último año analizado. Esta tendencia verifica que, el aumento del número de asignaturas piloto en las distintas titulaciones y universidades españolas implica un decremento porcentual de la representatividad de las titulaciones con mayor número. Este mismo dato a su vez se corresponde con el ligero incremento porcentual de este tipo de asignaturas sobre el total de asignaturas ofertadas, pasando del 0,18% del curso 2003-2004 al 0,70%.registrado en el último año del análisis.

Gráfico VI: Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto (2005-2006).



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Gráfico VII: Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto (2006-2007).



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

En síntesis, los aspectos más significativos del análisis de la oferta de las asignaturas piloto adaptadas al EEES según los títulos académicos desde las que se proyectan hacen referencia a los siguientes puntos:

- ✚ Las titulaciones circunscritas a las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales han registrado el mayor volumen de asignaturas piloto en el ámbito nacional. Específicamente, esta tendencia se ha concentrado en los títulos académicos de Humanidades, Derecho, Trabajo Social y Lingüística durante el periodo 2003-2005.
- ✚ El plan de estudios de Química representa la titulación con mayor progresión y número de asignaturas piloto ofertadas en el ámbito nacional durante el periodo analizado, especialmente, entre los cursos 2005-2006 y 2006-2007.
- ✚ El repunte del área Técnica constatado previamente en el epígrafe 3.1.3, se materializa de forma explícita en la titulación de Ingeniería Técnica de Informática de Gestión, titulación que cobra especial relevancia en el curso 2005-2006 consolidándose un año más tarde como el título académico con mayor oferta de asignaturas piloto en España.
- ✚ El progresivo número de asignaturas piloto ofertado en las distintas titulaciones académicas y universidades españolas ha cristalizado en un decremento en la representatividad porcentual de la oferta en las titulaciones universitarias con un mayor número de asignaturas adaptadas al EEES. Sin embargo, el porcentaje total que suponen este tipo de asignaturas sobre la oferta global española resulta muy bajo (6,44%) si se tiene en cuenta que estos proyectos son desarrollados para identificar la problemática que generan los planes de estudios adaptados al EEES.

3.2 TENDENCIAS DE LA ADAPTACIÓN AL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

La segunda parte de este análisis estadístico incide en las tendencias que marcan y explican el proceso de convergencia universitaria en las universidades españolas. Dada la trascendencia que cobra este tipo de asignaturas en el diseño de los grados/posgrados adaptados al EEES, el estudio en este punto precisa de un planteamiento bidireccional fundamentado, por un lado, en el examen de las universidades y titulaciones que adquieren un mayor compromiso con la oferta de asignaturas piloto y, por otro, en establecer qué grado de implementación representan dichas iniciativas dentro del total de la oferta de cada institución universitaria y titulación académica.

Considerando las asignaturas piloto como referente básico, que no único,⁶⁰ y evidencia empírica plausible para detectar los problemas generados por el modelo universitario adaptado al EEES en el sistema universitario español, se exponen a continuación los datos de las universidades españolas con mayor representatividad en la oferta de asignaturas adaptadas al EEES. Este análisis se ha generado a través del Índice de Convergencia Anual (ICA), indicador diseñado en esta investigación para describir la proporcionalidad y el grado de implementación de la oferta de este tipo de iniciativas en función de las variables descriptivas de categorización -universidad, titulación y ciclo de estudios-. El objetivo de este procedimiento ha sido ahondar en un nivel más específico relacionando el número total de asignaturas piloto del sistema universitario español durante el periodo 2003-2007 con las variables descriptoras de este tipo de asignaturas, determinando así el comportamiento y la evolución que han tenido las universidades, titulaciones y ciclos de estudios respecto al proceso de convergencia universitaria.

3.2.1 El compromiso de la adaptación al EEES: ranking por universidades.

La adaptación al EEES es un proceso ciertamente complejo que abarca dimensiones conceptuales, metodológicas y empíricas aplicables en última instancia por el profesorado en el aula. Dado el alto grado de indeterminación normativa que

⁶⁰ Véase apartado 2.5.1.2 del Capítulo II donde se hace referencia explícita a las diferentes acciones para la convergencia universitaria desarrolladas por las universidades españolas y vinculadas al EEES.

caracterizó los primeros años del periodo de convergencia, las asignaturas piloto constituyen la acción específica que pone en práctica las interpretaciones del nuevo modelo universitario en España. El cometido ahora será examinar estadísticamente los datos de las universidades que han acaparado una mayor oferta de este tipo de asignaturas durante el periodo 2003-2007. Esta propuesta analítica pondrá de manifiesto las instituciones que han adquirido un mayor compromiso en el aula durante este periodo transitorio.

Para desarrollar esta tarea se han definido dos acciones indagatorias concretadas en un ranking anual de las cinco universidades con mayor número absoluto de asignaturas piloto ofertadas en España, por un lado, y en un ranking ponderado de las cinco universidades con mayor número de asignaturas piloto teniendo en cuenta el flujo de alumnos matriculados en cada universidad, por otro. El objetivo de esta segunda clasificación es trabajar bajo el supuesto ficticio de que todas las universidades analizadas cuenten con el mismo número de alumnos, controlando así el efecto condicionante que pudiera tener el número total de matriculados de una universidad en la oferta de asignaturas adaptadas al EEES.

Tabla II: Ranking de universidades en el curso académico 2003-2004.

	CURSO ACADÉMICO 2003-04	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	52	20,23
2	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	36	14,01
3	UNIVERSIDAD DE ALICANTE	31	12,06
4	UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN	30	11,67
5	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	22	8,56

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla II sitúan a la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla, con un total de 52 asignaturas piloto ofertadas en cabeza de la lista de universidades españolas con mayor oferta de estudios adaptados al EEES en el curso 2003-2004. En términos porcentuales, este dato representa el 11,71% del total de asignaturas ofertadas en dicha universidad lo cual es una cifra muy significativa si se

compara con el 0,18% que representaban las asignaturas piloto en toda España en el curso 2003-2004. Junto a esta universidad, los siguientes puestos del ranking son ocupados por la Universidad de Valencia con 36 asignaturas piloto, la Universidad de Alicante (31), la Universidad Jaume I de Castellón (30) y la Universidad Pompeu Fabra (22) abarcando en su conjunto un 0,08% del total de asignaturas universitarias ofertadas en España en este año académico.

Descritos estos datos, resulta interesante ahora examinar el condicionamiento que genera la variable “número de alumnos matriculados” sobre la oferta total de asignaturas piloto en España. Estableciendo los coeficientes de ponderación en base a las cifras de la Estadística Universitaria 2003-2004 publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), se ha diseñado una nueva clasificación considerando un volumen de alumnos homogéneo y equivalente en todas las universidades del ámbito nacional. Con ello se ha tratado de compensar la sobre/infra-representación de aquellas universidades que, debido a su excesivo o escaso número de matriculados hayan podido verse determinadas a ofertar una cantidad inferior/superior de este tipo de asignaturas.

Tabla III: Ranking de universidades ponderado en el curso académico 2003-2004.

	CURSO ACADÉMICO 2003-04	% ponderado de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	38,6
2	UNIVERSIDAD DE BURGOS	11,85
3	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	11,81
4	UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN	11,34
5	UNIVERSIDAD DE ALICANTE	5,84

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Comparando la información de las Tablas II y III, es importante poner de relieve los datos de la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla, universidad que se consolida en primer lugar con el mayor número de asignaturas piloto ofertadas en el curso 2003-2004. En el caso del ranking ponderado, el 38,6% registrado en esta universidad representa el porcentaje de la oferta de asignaturas piloto en el hipotético caso de igualar y redistribuir el número total de matriculados universitarios en toda España. El segundo

puesto de la clasificación lo ocupa la Universidad de Burgos con un 11,9%, dato que muestra el posible incremento del ratio de la oferta de asignaturas piloto en esta universidad si las universidades españolas contaran con el mismo número de alumnos. La Universidad Pompeu Fabra alcanza la tercera posición del ranking con un 11,8%, seguida de la Universidad Jaume I de Castellón que mantiene su mismo lugar que en el ranking absoluto con un 11,3% y la Universidad de Alicante con un 5,8%.

Como aspecto significativo de esta comparación, cabe destacar que las universidades Pablo de Olavide de Sevilla y Jaume I de Castellón conservan el mismo lugar en ambos rankings al ser instituciones que poseen un número de alumnos inferior a la media nacional. Sin embargo, la Universidad de Valencia, que está por encima de la media, es relegada del segundo puesto de la clasificación ponderada en favor de la Universidad de Burgos, institución que, junto con la Universidad de Alicante y la Universidad Pompeu Fabra -universidades con un número de alumnos por debajo de la media nacional- conformaron el grupo de universidades con mayor oferta de asignaturas piloto en el hipotético caso de que todas ellas contasen con el mismo número de estudiantes. Ante estos resultados cabe concluir que, durante la primera convocatoria de asignaturas piloto celebrada en España durante el curso 2003-2004 no existe una clara correlación entre el número de alumnos matriculados en una universidad y la oferta de asignaturas piloto por las universidades españolas al coexistir en ambas clasificaciones instituciones con distinto volumen de alumnos. Uno de los aspectos que justifica este planteamiento se debe al escaso número de asignaturas piloto ofertadas -representan un 0,18% sobre el total de asignaturas ofertadas en España- y a la concentración de éstas en determinadas universidades y titulaciones.

Los datos de la Tabla IV muestran una evolución similar en el número de asignaturas piloto durante el curso académico 2004-2005. En este año, la Universidad Complutense de Madrid encabeza el ranking en términos absolutos con un total de 269 asignaturas piloto. Tras ella, la segunda posición corresponde a la Universidad de Valencia con 112 asignaturas adaptadas al EEES. El tercer y cuarto puesto son para la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Vigo con un total de 110 y 103 asignaturas respectivamente y, por último, la Universidad de Cádiz, institución que ocupa el quinto lugar ofertando 99 asignaturas piloto en sus titulaciones

académicas. El palpable incremento en términos absolutos de este tipo de asignaturas contrasta con la escasa o prácticamente nula representatividad que tienen estas asignaturas experimentales en el total nacional. En esta ocasión el número de asignaturas piloto de las universidades que conforman este ranking representa un 0,45% del total de asignaturas en España.

Tabla IV: Ranking de universidades en el curso académico 2004-2005.

	CURSO ACADÉMICO 2004-05	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	269	16,15
2	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	112	6,72
3	UNIVERSIDAD DE PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	110	6,60
4	UNIVERSIDAD DE VIGO	103	6,18
5	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	99	5,94

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Tabla V: Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2004-2005.

	CURSO ACADÉMICO 2004-05	% ponderado de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	15,25
2	UNIVERSIDAD DE LLEIDA	11,47
3	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	10,8
4	UNIVERSIDAD DE GIRONA	6,15
5	UNIVERSIDAD DE HUELVA	5,69

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

El ranking ponderado del curso 2004-2005 refleja la misma tendencia del curso académico anterior, es decir, la Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla se sitúa nuevamente en el primer lugar de la clasificación al igualar el número total de alumnos en las universidades españolas. Esta clasificación desbanca de los primeros lugares a instituciones como la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Valencia que, pese a contar con un mayor número de asignaturas piloto y alumnos matriculados,

su oferta de estudios adaptados al EEES se encuentran sobre-representadas respecto al total nacional -véase Tabla IV-.

Siguiendo con los rankings ponderados, la Universidad de Lleida pasa a ocupar el segundo lugar del ranking con un 11,4% de oferta de asignaturas piloto, seguida de la Universidad Pompeu Fabra que, con un 10,8%, muestra un crecimiento positivo con respecto al año anterior. En cuarto y quinto lugar irrumpen las universidades de Girona y Huelva con un 6,2% y 5,7% de la oferta total de asignaturas piloto considerando el supuesto de que todas las universidades contasen con el mismo número de matriculados durante el curso 2004-2005.

Si se comparan ambas clasificaciones, se observa que la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Valencia, instituciones con un volumen de alumnos superior a la media nacional, ofertan un mayor número de asignaturas piloto en términos absolutos. Sin embargo, la Universidad de Pablo de Olavide continúa visible en ambos rankings al tratarse de una universidad con menor número de alumnos pero con una alta oferta de asignaturas piloto, lo que nuevamente pone en cuestión la correlación directa entre el número de asignaturas pilotos y la oferta de alumnos en un periodo donde el porcentaje de este tipo de asignaturas alcanza el 1,10% sobre la oferta total de asignaturas impulsadas en España.

El curso 2005-2006 da continuidad a la tendencia alcista y positiva de la oferta en términos absolutos. El aumento progresivo del número de asignaturas piloto y la diversificación en los diferentes títulos se vio reflejado en la representatividad de estos proyectos sobre el total de asignaturas ofertadas en España. Los datos obtenidos en el tercer año del análisis sitúan a la Universidad Complutense, con un total de 557 asignaturas piloto, y a la Universidad Autónoma de Barcelona, con 331, como las universidades con mayor oferta en el curso 2005-2006. El tercer lugar, con 282 asignaturas piloto, es ocupado por la Universidad de Cádiz, experimentando un notable crecimiento respecto al curso anterior, seguida de la Universidad Politécnica de Cartagena y la Universidad de Valencia en cuarto y quinto lugar respectivamente con 277 y 274 asignaturas.

Tabla VI: Ranking de universidades en el curso académico 2005-2006.

	CURSO ACADÉMICO 2005-06	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	557	10,16
2	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	331	6,04
3	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	282	5,14
4	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	277	5,05
5	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	274	5,00

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Un aspecto significativo en este punto resulta al comparar el porcentaje de la oferta de asignaturas piloto que representan las cinco universidades del ranking. Si en el curso 2003-2004 el ranking acaparaba un 66,5% del total de asignaturas piloto ofertadas en España, el porcentaje se reduce a un 31,4% en el curso 2005-2006, lo que nuevamente constata la progresión e incorporación de este tipo de asignaturas en el conjunto del sistema universitario español. Este decremento afecta a su vez al porcentaje de representatividad de este tipo de asignaturas sobre el total de asignaturas ofertadas en España. En el transcurso de estos tres años analizados se ha pasado del 0,18% registrado en 2003-2004 al 3,30% del curso 2005-2006.

Tabla VII: Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2005-2006.

	CURSO ACADÉMICO 2005-06	% ponderado de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	14,06
2	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	6,88
3	UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA	5,88
4	UNIVERSIDAD DE HUELVA	5,2
5	UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA	4,9

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

En consonancia con los rankings ponderados descritos hasta el momento, el porcentaje de la oferta de asignaturas piloto va decreciendo paulatinamente a lo largo del periodo de análisis. Como se ha apuntado anteriormente, el curso 2005-2006 registró un repunte positivo en el área Técnica, incremento localizado explícitamente en la Universidad Politécnica de Cartagena, institución que encabeza el ranking ponderado.

Otro aspecto destacable durante este curso académico es la presencia por primera vez de universidades de titularidad privada como la Universidad CEU Cardenal Herrera (5,9%) y la Universidad Internacional de Cataluña (4,9%), en tercer y quinto lugar respectivamente. Este dato corrobora lo descrito anteriormente acerca de la intensificación de la oferta de este tipo de asignaturas en el ámbito privado a partir de la segunda mitad del periodo analizado (2005-2007) -véase apartado 3.1.2-. Por su parte, la Universidad Pompeu Fabra (6,8%) y la Universidad de Huelva (5,2%) son las únicas instituciones que han conservado su posición en el ranking respecto al curso anterior 2004-2005.

Tabla VIII: Ranking de universidades en el curso académico 2006-2007.

	CURSO ACADÉMICO 2006-07	Número de asignaturas ECTS	% de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	710	7,10
2	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE	636	6,36
3	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	534	5,34
4	UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	486	4,86
5	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	465	4,65

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

La Tabla VIII muestra las instituciones con mayor oferta de asignaturas piloto en el curso 2006-2007. En este sentido, la Universidad de Cádiz, con un total de 710 asignaturas, ocupa el primer lugar del ranking absoluto, seguido correlativamente por la Universidad Complutense (636), la Universidad de Málaga (534), la Universidad de Zaragoza (486) y, finalmente, la Universidad Autónoma de Barcelona (465). Lo más representativo de estos datos viene determinado por el elevado incremento que ha experimentado la oferta de este tipo de asignaturas en las Universidades de Zaragoza y Málaga respecto al curso anterior. Estos datos contrastan con las tendencias más

graduales observadas en universidades como Cádiz, Autónoma de Barcelona o Complutense de Madrid. El crecimiento generalizado de la oferta de este tipo de asignaturas se hace extensible a todo el contexto universitario español; sin embargo, el porcentaje que representan las asignaturas piloto continuó resultando muy poco significativo (6,44%) en relación al total de asignaturas ofertadas en las universidades españolas en el curso 2006-2007.

Tabla IX: Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2006-2007.

	CURSO ACADÉMICO 2005-06	ponderado de la oferta total de asignaturas ECTS
1	UNIVERSIDAD DE SAN JORGE	21,98
2	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	8,58
3	UNIVERSIDAD DE HUELVA	5,41
4	UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	4,65
5	UNIVERSIDAD DE GIRONA	4,56

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

En lo que respecta al ranking ponderado del último periodo del análisis 2006-2007, remarcar la primera posición de la Universidad privada de San Jorge (21,9%), seguida de la Universidad Politécnica de Cartagena (8,5%) y la Universidad de Huelva (5,4%), abarcando conjuntamente un 35,9 % de la oferta. Este ranking ratifica las dos novedades registradas el año anterior, es decir, el repunte del área Técnica focalizado en la Universidad Politécnica de Cartagena y la extensión de la oferta de las asignaturas piloto a la esfera privada, materializada en este caso, en la Universidad de San Jorge.

Por su parte, la Universidad Pompeu Fabra se consolida como la única institución que permanece constante en la totalidad de los rankings ponderados durante el periodo que abarca el análisis ocupando en esta ocasión el cuarto puesto. Tras ella, a escaso margen, la Universidad de Girona se sitúa en el quinto lugar con un 4,5%. Todo ello calculado a partir del supuesto hipotético de distribuir equitativamente el número de alumnos universitarios matriculados en toda España.

Por último, es importante subrayar que los rankings absolutos descritos durante este periodo (2003-2007) presentan una tendencia mucho más constante y uniforme que los rankings ponderados, hecho que se traduce en una mayor redundancia de las universidades que ocupan los cinco primeros puestos en los rankings absolutos. La variabilidad institucional registrada en la segunda clasificación -rankings ponderados- denota el amplio espectro de instituciones universitarias que han ofertado este tipo de asignaturas piloto, tendencia que se intensifica con mayor predominancia en el periodo 2005-2007, lo que en otras palabras corrobora la idea de que las universidades españolas incorporan este tipo de asignaturas a medida que se aproxima el plazo oficial para su puesta en marcha definitiva.

3.2.2 El Índice de Convergencia Anual (ICA) en las universidades españolas.

Dada la necesidad de conocer el compromiso adquirido con el EEES en un periodo de indeterminación política como el analizado, el siguiente nivel indagatorio está centrado en examinar la oferta de las asignaturas piloto según la representatividad que cobran en las universidades y titulaciones españolas. Para llevar a cabo este análisis se ha diseñado el Índice de Convergencia Anual (ICA), índice que permite medir en términos porcentuales la adaptación al EEES de una universidad según el número de asignaturas piloto ofertadas y la estructura de ciclo a la que pertenece la titulación.⁶¹ Trabajando con el estándar de matrícula del sistema universitario español donde 60 créditos anuales quedan distribuidos por término medio en un total de 12 asignaturas, se establece un número máximo de 36 asignaturas para alcanzar la plena implementación del ICA en las titulaciones de primer ciclo, 60 asignaturas en el caso de las Licenciaturas/Ingenierías y 24 asignaturas en los planes de estudios correspondientes al segundo ciclo. Para calcular el ICA de cada universidad se ha tenido en cuenta la incidencia de la variable estructura de ciclos así como el número de titulaciones que ha ofertado cada universidad en aquellos ciclos donde haya existido oferta de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007.

⁶¹ Es importante precisar que la adaptación al EEES de una universidad comprende muchas otras acciones estratégicas de planificación, gestión y evaluación. Teniendo en cuenta este planteamiento, se ha analizado la oferta de asignaturas piloto puesto que representa la primera aproximación práctica de los criterios suscritos en la Declaración de Bolonia.

Cuadro X: Formulación del Índice de Convergencia Anual (ICA) según estructura de ciclos.

$$ICA_{1^{\circ}} = \frac{A_{1^{\circ}}}{n_{1^{\circ}} \times 36} \times 100$$

$$ICA_{1^{\circ}y2^{\circ}} = \frac{A_{1^{\circ}y2^{\circ}}}{n_{1^{\circ}y2^{\circ}} \times 60} \times 100$$

$$ICA_{2^{\circ}} = \frac{A_{2^{\circ}}}{n_{2^{\circ}} \times 24} \times 100$$

$$ICA_{Universidad} = \frac{A_{1^{\circ}} + A_{2^{\circ}} + A_{1^{\circ}y2^{\circ}}}{(n_{1^{\circ}} \times 36) + (n_{2^{\circ}} \times 24) + (n_{1^{\circ}y2^{\circ}} \times 60)} \times 100$$

ICA 1° = ICA de titulaciones de primer ciclo.

ICA 1° y 2° = ICA de titulaciones de primer y segundo ciclo.

ICA 2° = ICA de titulaciones de segundo ciclo.

$A_{1^{\circ}}$ = Número de asignaturas piloto en titulaciones de primer ciclo.

$A_{1^{\circ}y2^{\circ}}$ = Número de asignaturas piloto en titulaciones de primer y segundo ciclo.

$A_{2^{\circ}}$ = Número de asignaturas piloto en titulaciones segundo ciclo.

$n_{1^{\circ}}$ = Número de titulaciones de primer ciclo de cada universidad en las que existe oferta de asignaturas piloto en ese ciclo.

$n_{1^{\circ}y2^{\circ}}$ = Número de titulaciones de primer y segundo ciclo de cada universidad en las que existe oferta de asignaturas piloto en ese ciclo.

$n_{2^{\circ}}$ = Número de titulaciones de segundo ciclo de cada universidad en las que existe oferta de asignaturas piloto en ese ciclo.

El Cuadro X muestra la formulación matemática del ICA para cada universidad diferenciando entre titulaciones de primer ciclo, titulaciones de primer y segundo ciclo y titulaciones de segundo ciclo. En el primer caso, el cálculo del ICA en las titulaciones de primer ciclo -Diplomaturas e Ingenierías Técnicas- viene dado por el cociente entre el número de asignaturas piloto puestas en marcha en el primer ciclo, en una universidad concreta, en un curso determinado, dividido por la multiplicación resultante de, las titulaciones de primer ciclo ofertadas por esa universidad en ese año, y el número de asignaturas que como mínimo debe ofertar una universidad en los estudios de primer ciclo, en este caso 36. Todo ello multiplicado por 100. Este mismo planteamiento ha servido para calcular el ICA de universidades en las titulaciones de primer y segundo ciclo y el ICA en las titulaciones de segundo ciclo, con la diferencia de que los mínimos fijados han sido 60 y 24 asignaturas respectivamente.⁶² Por su parte, el ICA de

⁶² La fijación de un mínimo de asignaturas por cada titulación se debe a que una misma asignatura puede tener paralelamente el carácter optativo y/o de libre elección dependiendo de la titulación y universidad donde sea cursada. En algunos casos incluso, este tipo de asignaturas reservan un cupo de plazas para alumnos de otras titulaciones y universidades por lo que resulta muy complejo establecer un número total de asignaturas ofertadas en una titulación incluyendo este tipo de asignaturas de manera independiente.

universidades ha sido calculado a partir de la suma de las asignaturas piloto ofertadas en cada universidad en sus diferentes ciclos, dividido entre el producto resultante del número de titulaciones donde se han ofertado asignaturas piloto en un año concreto y el criterio mínimo de asignaturas fijados para cada uno de los ciclos, esto es, 30, 60 y 24. Todo ello multiplicado por 100. Este procedimiento estadístico mide en términos porcentuales el compromiso de llevar a la práctica del aula los criterios adoptados en el EEES en cada universidad, por este motivo, la intención ahora es examinar sistemáticamente el número de asignaturas piloto ofertadas en España en relación a las universidades desde las que son impulsadas.

Tabla X: Índice de Convergencia Anual por Universidades 2003-2004.

	ICA UNIVERSIDADES	ICA 1º	ICA 1º y 2º	ICA 2º
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	21,7		21,7	
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	17,7			17,7
UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN	4,5		4,5	
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	3,59		0,4	27,8
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI	2,65	2,3	3,4	

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Los resultados del Índice de Convergencia Anual (ICA) por universidad en el curso académico 2003-2004 presentan ciertos paralelismos con los obtenidos anteriormente en el ranking absoluto. La justificación de esta tendencia se debe a la concentración de la oferta de las asignaturas piloto en determinadas universidades y titulaciones durante la primera convocatoria oficial. Analizando los datos de la Tabla X, cabría diferenciar dos tipologías básicas que afectan a la puesta en marcha de estos proyectos. Por un lado, aquellas universidades con una oferta de asignaturas piloto compacta y focalizada en un único ciclo de estudios o titulación, como es el caso de la Universidad de Pablo de Olavide, la Universidad de Cádiz y la Universidad Jaume I de Castellón. Y por otro lado, aquellas universidades con una oferta de asignaturas piloto más compensada y equilibrada entre varias estructuras de ciclos, como las universidades de Rovira I Virgili o Pompeu Fabra.

La adopción de un modelo u otro resulta una cuestión intrínsecamente relacionada con la política interna de cada universidad; ahora bien, recordando que este tipo de asignaturas es un procedimiento puramente experimental y voluntario durante el periodo de convergencia, será importante analizar las repercusiones que acarrea abogar por un modelo focalizado en un ciclo y/o titulación,⁶³ frente a otro que apuesta por diversificar y poner en marcha un menor número de asignaturas piloto pero en un mayor número de titulaciones con diferentes estructuras de ciclo.

Tabla XI: Índice de Convergencia Anual por Universidades 2004-2005.

	ICA UNIVERSIDADES	ICA 1º	ICA 1º y 2º	ICA 2º
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA	26,2		26,2	
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	9,4	2,5	8,5	48,6
UNIVERSIDAD LLEIDA	5,7	8,0	3,6	
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	4,8	3,5	6,0	
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA	4,5	4,5		

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

El curso 2004-2005 no experimenta grandes cambios en relación a los dos modelos descritos en el curso anterior; sin embargo, es importante prestar atención a varios aspectos relacionados con la evolución de la oferta de asignaturas piloto en España. En primer lugar, estos datos corroboran el aumento positivo y generalizado del número de asignaturas piloto respecto al año anterior, hecho puesto de manifiesto anteriormente en el análisis descriptivo -véase apartado 3.1-. En segundo lugar, y haciendo una interpretación de los porcentajes obtenidos en la Tabla XI, cabe destacar, al igual que en el curso 2003-2004, a la Universidad de Pablo de Olavide como la institución con mayor porcentaje de oferta con un 26,2%. La lectura de este 26,2% muestra el porcentaje que tendría la Universidad de Pablo de Olavide en el supuesto de que las titulaciones de esta universidad ofertaran solamente el número mínimo posible

⁶³ La concentración de un alto número de asignaturas piloto en un único ciclo o titulación podría denotar un mayor compromiso de adaptación al EEES, pero a su vez, puede interpretarse como asignaturas con un menor grado de reflexión en su diseño, máxime, si se tiene en cuenta el retroceso en la oferta constatada anteriormente en algunas titulaciones y universidades españolas.

de asignaturas para configurar sus planes de estudios, -esto es, 36 asignaturas para las titulaciones de primer ciclo, 60 asignaturas para los estudios de primer y segundo ciclo y 24 asignaturas para los títulos de segundo ciclo-.⁶⁴ Este dato, que representa la mayor oferta de asignaturas piloto de las universidades encuestadas en este curso, refleja también la escasa repercusión que tienen este tipo de asignaturas respecto a la oferta total de una universidad durante los primeros años de la convergencia.⁶⁵

Tabla XII: Índice de Convergencia Anual por Universidades 2005-2006.

	ICA UNIVERSIDADES	ICA 1º	ICA 1º y 2º	ICA 2º
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA	18,5	18,5		
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA	15,0	15,0		
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	6,0	5,4	11,6	1,5
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	4,9	41,9	16,7	0,8
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	4,2	6,0	12,6	

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Los datos registrados en la Tabla XII muestran, en el tercer curso del periodo analizado, el crecimiento progresivo que afecta tanto al número total de asignaturas piloto ofertadas como a las universidades desde las que se imparten. Un factor que ha condicionado positivamente este incremento ha sido la oferta de cursos completos con asignaturas piloto impulsadas por varias universidades españolas, como ha sido el caso de la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otras.

Las cifras de la Tabla XII muestran a su vez el impacto que han tenido las titulaciones del área técnica -Ingeniería Técnica, Ingeniería Superior- en la oferta total

⁶⁴ Esta interpretación se realiza teniendo en cuenta el número de asignaturas piloto ofertadas por estas universidades sin distinguir su tipología (obligatorias, troncales, optativas o libre configuración). Pudiera darse el caso de que el exceso de oferta de asignaturas optativas o de libre configuración influyera o condicionara la oferta íntegra de estudios adaptados al EEES atribuida a las titulaciones en estas universidades. En cualquier caso, lo representativo de este dato parcial es el alto número de asignaturas ECTS ofertadas en comparación con el resto de universidades.

⁶⁵ Si el 26,2 % de las asignaturas han sido ofertadas en esta universidad según el formato del EEES, el 73,8% restante sigue siendo ofertado con el formato tradicional.

de asignaturas piloto. Concretamente, el ICA de la Universidad Politécnica de Cataluña (18,5%) y el ICA de la Universidad Politécnica de Cartagena (4,9%) sirven como datos para posicionar geográficamente la tendencia de este área de conocimiento registrada anteriormente en el análisis descriptivo -véase punto 3.1.3-. En el caso de la Universidad Politécnica de Cartagena, resulta interesante observar el dato del ICA del primer ciclo donde se pone de manifiesto que el 41,9% de las asignaturas impartidas en este tipo de titulaciones han sido de carácter piloto.

Otro de los elementos significativos identificados en este tercer curso del análisis es la aparición de universidades de titularidad privadas entre las cinco universidades con mayor porcentaje de ICA. Al igual que ha ocurrido con el área de conocimiento, el ICA del 18,5% de la Universidad Internacional de Cataluña se corresponde con lo expuesto en el punto 3.1.2 donde se registró un crecimiento en la oferta de asignaturas piloto a partir del curso 2005-2006. Si el análisis descriptivo sirvió para identificar la tendencia de las universidades privadas, el ICA de la Universidad Internacional de Cataluña (18,5%) sirve para concretar la institución y el porcentaje de adaptación que tiene la universidad privada con mayor número de asignaturas piloto en este año en España.

En síntesis, durante el curso 2005-2006 se constata un incremento en la puesta en marcha de asignaturas piloto en las titulaciones académicas que lógicamente afecta a su distribución en los distintos ciclos y, globalmente, a la propia universidad; sin embargo, y pese al incremento generalizado, conviene nuevamente señalar que se trata de una proporción muy pequeña (3,30%) del total de asignaturas ofertadas en las universidades españolas durante ese curso.

El curso 2006-2007 supone un paso decisivo en la inclusión de este tipo de asignaturas en los planes de estudios de las universidades españolas. En consonancia con el curso 2005-2006, la predominancia del área técnica se concreta este año en la Universidad Politécnica de Cartagena con un ICA del 45,7%. Este dato supone que, casi la mitad de las asignaturas ofertadas en titulaciones donde se han comprometido con los criterios del EEES, han resultado de carácter piloto.

Tabla XIII: Índice de Convergencia Anual por Universidades 2006-2007.

	ICA UNIVERSIDADES	ICA 1º	ICA 1º y 2º	ICA 2º
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CARTAGENA	45,7	53,7	36,3	14,6
UNIVERSIDAD DE SAN JORGE	36,7		36,7	
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE CATALUÑA	35,6	35,6		
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	31,1	10,8	38,6	56,9
UNIVERSIDAD CEU CARDENAL HERRERA	26,5	41,7	23,2	

Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Otro de los factores que cobra especial relevancia en el curso 2006-2007 es el elevado número de universidades privadas entre las cinco universidades con mayor porcentaje de ICA. La Universidad de San Jorge con un ICA del 36,7%, la Universidad Internacional de Cataluña con un ICA del 35,6% y la Universidad CEU Cardenal Herrera con un ICA del 26,5% muestran el compromiso adquirido por este tipo de instituciones en relación a la oferta de asignaturas piloto en España. Por su parte en cuarto lugar destaca la Universidad Pompeu Fabra, universidad que salvo en el curso 2005-2006 ha permanecido entre las cinco instituciones con mayor oferta de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007

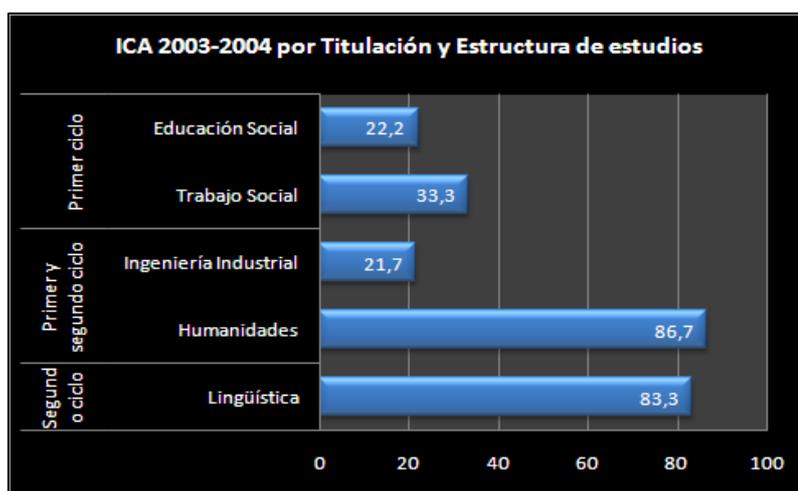
Los datos del ICA de la Tabla XIII muestran que el compromiso de ofertar asignaturas piloto adaptadas al EEES antes de su puesta en marcha oficial ha sido relativo, ya que la universidad más comprometida ha ofertado únicamente un 45,7% de sus asignaturas según el modelo establecido en la Declaración de Bolonia.⁶⁶ Esta afirmación cobra una mayor consistencia si se tiene en cuenta el porcentaje de representatividad (6,44%) de las asignaturas piloto sobre el total de asignaturas ofertadas en España en el curso 2006-2007. En base a los porcentajes calculados para este año se concluye que, pese al incremento en términos absolutos de la oferta de asignaturas piloto, la realidad es que ha existido una oferta de asignaturas piloto insuficiente en la mayor parte de las universidades españolas durante este periodo.

⁶⁶ Al igual que en la cita anterior, nuevamente el porcentaje registrado ha sido calculado teniendo en cuenta los criterios establecidos para calcular el ICA obviando el condicionamiento que haya podido generar el exceso de oferta de las asignaturas adaptadas al EEES de carácter optativo o de libre configuración en la estructura de ciclos.

3.2.3 El Índice de Convergencia Anual (ICA) en las titulaciones españolas.

Si bien el punto anterior definía el Índice de Convergencia Anual (ICA) en función de las universidades que han ofertado un mayor número de asignaturas piloto, el objetivo ahora viene determinado por el análisis de los títulos académicos que impulsan este tipo de asignaturas. Teniendo en cuenta el condicionamiento que genera la optatividad y la libre elección en el sistema universitario español, las cifras del ICA en este análisis hacen referencia al porcentaje de asignaturas piloto que poseen las titulaciones para cada curso académico en función de su estructura de estudios.

Gráfico VIII: Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2003-2004.



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Estableciendo el mismo orden cronológico propuesto hasta el momento, los títulos universitarios desde los que se ha promovido un mayor número de asignaturas piloto en el curso 2003-2004 han correspondido a las Diplomaturas de Trabajo Social y Educación Social con un ICA del 33,3%, y del 22,2% respectivamente -estudios de primer ciclo-. En el caso de los estudios de primer y segundo ciclo, las mayores cotas se han registrado en los títulos de Ingeniería Industrial (ICA 21,7%) y Humanidades (ICA 86,7%), resultando este último el plan de estudios con mayor índice de adaptación al EEES en España en el curso académico 2003-2004. Por su parte, la titulación de segundo ciclo de Lingüística ha registrado un ICA del 83,3%.

Teniendo en cuenta que el curso 2003-2004 se caracterizó por una escasa representatividad de la oferta de este tipo de asignaturas sobre el total nacional -únicamente 0,18%-, es importante subrayar el alto porcentaje registrado en los títulos de Humanidades y Lingüística, cuyo número de asignaturas piloto abarca prácticamente la totalidad de sus planes de estudios.⁶⁷ Esta tendencia se contrapone con el resto de titulaciones descritas -Trabajo Social, Educación Social e Ingeniería Industrial- que integran este tipo de iniciativas más gradualmente.

De todo ello se concluye que, pese al insignificante número de asignaturas piloto ofertadas durante este primer año, existen titulaciones como Humanidades o Lingüística que, sin una experiencia previa en el sistema de créditos ECTS, han ofertado sus titulaciones con un alto número de asignaturas adaptadas al EEES con el riesgo que ello puede conllevar en los ajustes y problemáticas generados en el aula al coexistir dos sistemas de créditos paralelos.

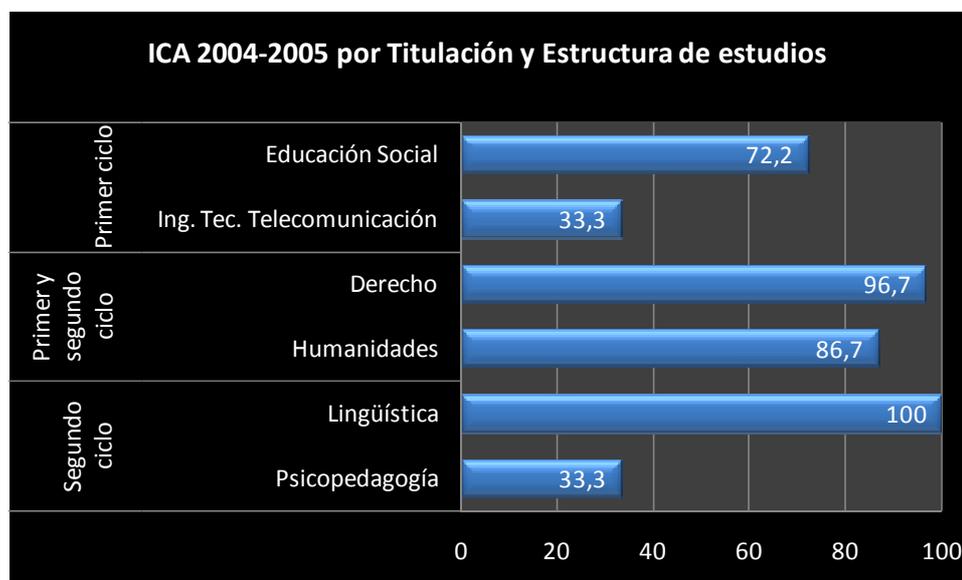
En el curso 2004-2005, el incremento generalizado del número de asignaturas ECTS provocó un cambio en la distribución de la oferta total que afectó a las titulaciones con mayor porcentaje de adaptación al EEES. En el caso de los estudios de primer ciclo, Educación Social (ICA 72,2%) e Ingeniería Técnica de Telecomunicación (ICA 33,3%) registraron los porcentajes más elevados que dieron continuidad a la política de convergencia desarrollada en el curso 2003-2004.

Dentro de la tendencia alcista constatada anteriormente en las titulaciones de primer y segundo ciclo, en el curso 2004-2005 destacan los títulos de Derecho -con un ICA del 96,7%- y Humanidades -con un ICA del 86,7%- lo que supone un avance continuado en el camino a la oferta íntegra en estas disciplinas. Los títulos de segundo ciclo por su parte representan los planes de estudio con mayores índices de adaptación. Concretamente, la titulación de Lingüística alcanza en el curso 2004-2005 un ICA del 100%. Este dato corrobora el alto número de asignaturas adaptadas al EEES en este plan de estudios en España, no así la oferta de una titulación íntegra de asignaturas piloto

⁶⁷ Este porcentaje ha sido calculado teniendo en cuenta los criterios establecidos para calcular el ICA obviando el condicionamiento que haya podido generar el exceso de oferta de las asignaturas adaptadas al EEES de carácter optativo o de libre configuración en la estructura de ciclos.

puesto que podría existir un condicionamiento de las asignaturas optativas y de libre elección.⁶⁸

Gráfico IX: Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2004-2005.

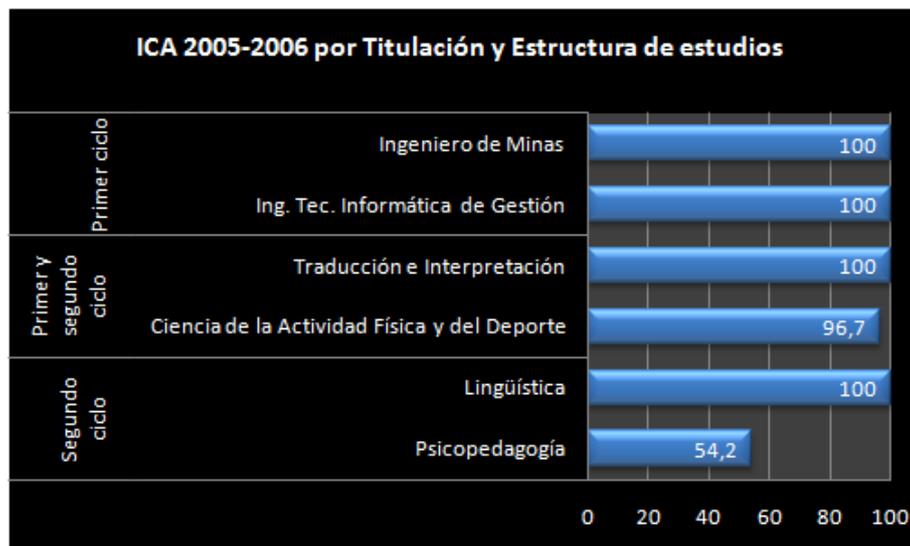


Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Los indicadores correspondientes al curso académico 2005-2006 consolidan la línea ascendente expuesta hasta el momento, donde el incremento global de la oferta de asignaturas piloto revierte en la incorporación de nuevos títulos académicos y en el número de universidades implicadas, aumentando así el peso de estas asignaturas en la oferta total de asignaturas académicas y, consecuentemente, en su porcentaje de convergencia y compromiso con el EEES.

⁶⁸ Dada la complejidad para contabilizar el total de asignaturas en una titulación, el cálculo de los Índices de Convergencia Anuales se ha realizado en base a los créditos que debe matricularse un alumno estándar en una titulación obviando el condicionamiento que pueda generar el exceso de oferta de asignaturas piloto en las asignaturas optativas y de libre configuración.

Gráfico X: Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2005-2006.



Fuente: ENCE.
Elaboración propia.

Como se constató anteriormente en el análisis por área de conocimiento, el periodo 2005-2006 registró un repunte positivo en el área Técnica, incremento que ahora se concreta en las titulaciones de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión e Ingeniería de Minas con un ICA del 100% en ambos casos. En lo que corresponde a los estudios de Licenciatura, los títulos de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (ICA 96,7%) junto con Traducción e Interpretación (ICA 100%) presentan índices significativamente elevados durante este periodo.

En último término, la titulación de Lingüística mantiene su ritmo de implementación del año anterior (ICA 100%), mientras que la titulación de Psicopedagogía continúa incrementando de forma moderada el número de asignaturas piloto, alcanzando en este periodo un ICA del 54,2%, -lo que, en otras palabras, podría suponer que más de la mitad de las asignaturas ofertadas en esta titulación han sido diseñadas con el sistema de créditos ECTS.

Los resultados del curso académico 2005-2006 muestran un aumento generalizado del número de asignaturas piloto en las titulaciones españolas respecto al curso anterior, consolidando la línea progresiva y ascendente descrita hasta el momento.

Sin embargo, en este periodo de generalización conviene reflexionar sobre si la progresión de la oferta de asignaturas piloto y, con ello, la oferta íntegra de titulaciones con el formato ECTS, se ha realizado de modo apresurado. Este planteamiento surge al detectar pequeñas irregularidades en la oferta ECTS de determinadas disciplinas. Uno de los ejemplos más evidentes se da en la titulación de Derecho, titulación que ofertó un alto número de asignaturas en formato ECTS en el curso 2004-2005 (ICA 96,7%) y el año siguiente redujo su oferta significativamente (ICA 65,0%). Estos vaivenes en el número de asignaturas ofertadas registrados en varias titulaciones afecta a más de un contexto universitario; por esta razón es importante atender a los defectos de forma y de fondo que entraña la aplicación prematura de los contenidos del EEES en determinadas titulaciones y universidades españolas.

Para concluir, el curso académico 2006-2007 prolonga la tendencia de planes académicos adaptados de manera íntegra a la normativa vigente del EEES.⁶⁹ Señalando nuevamente los que obtienen mayores índices de adaptación en los estudios de primer ciclo, es necesario prestar atención a los títulos de Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión y Turismo. En los estudios de Licenciatura es necesario destacar las titulaciones de Comunicación Audiovisual, Ingeniería de Telecomunicación, Traducción e Interpretación, Administración y Dirección de Empresas y Psicología. Finalmente, y dentro de los planes de estudios de segundo ciclo, cabe subrayar los títulos anteriormente descritos de Lingüística y Psicopedagogía resultando éstos, y de manera exclusiva, los únicos que han adquirido representatividad en esta estructura de estudios durante todo el periodo de análisis.

En síntesis, las cifras registradas en la ENCE durante el periodo 2003-2007 ponen de manifiesto una nueva realidad en el panorama universitario español. Esta realidad está regida por la transformación, adaptación e interpretación del nuevo formato de asignaturas piloto en las distintas disciplinas científicas. Pese a constatar una

⁶⁹ En la línea de las citas anteriores, se entiende por planes íntegros adaptados al EEES al número de asignaturas que un alumno debe matricularse en una titulación, obviando el exceso de oferta generado en las asignaturas adaptadas al EEES de carácter optativo y/o de libre configuración. Al margen de este condicionamiento, lo que evidencian los porcentajes del ICA en el curso 2006-2007 es la representatividad progresiva que cobran las asignaturas adaptadas al EEES en los títulos académicos señalados.

tendencia alcista y progresiva en la mayor parte de títulos universitarios, es importante ahondar y profundizar en los conflictos internos que algunas titulaciones han experimentado en este proceso de convergencia. La premura por ofertar un elevado número de asignaturas dentro de una titulación académica puede suponer un riesgo a la hora de solventar los problemas existentes en el aula, generando un desencanto del profesorado y del alumnado y, consecuentemente, una reducción de la oferta en los años subsiguientes.

3.3 CONSIDERACIONES PARA LA REFLEXIÓN DE LOS DATOS.

Teniendo en cuenta los aspectos más relevantes puestos de manifiesto hasta el momento por los datos estadísticos de la ENCE, se detallan a continuación las conclusiones del análisis del comportamiento de la oferta de las asignaturas piloto en el contexto español durante el periodo 2003-2007 a partir de los siguientes puntos:

- ✚ La oferta de asignaturas piloto integrada en los planes de estudios de las titulaciones españolas ha experimentado un significativo crecimiento durante todo el periodo analizado, especialmente en la segunda mitad (2005-2007), llegando finalmente a alcanzar la cifra de 9997 asignaturas en las universidades encuestadas. Esta tendencia constata y verifica estadísticamente el compromiso que progresivamente van asumiendo las universidades españolas en el proceso de convergencia universitaria. Sin embargo, los datos absolutos del curso 2006-2007 representan, como máximo, únicamente un 6,44% del total de asignaturas ofertadas en España, lo que evidencia la escasa repercusión que ha tenido este tipo de proyectos en un momento clave de adaptación y definición de los nuevos estudios de grado/posgrado adaptados al EEES.
- ✚ El incremento de la oferta de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 ha repercutido en el número de universidades implicadas, titulaciones ofertadas y en una redistribución del peso total de asignaturas impulsadas en los planes de estudios basados en el modelo de créditos tradicional. Si bien los datos analizados de los primeros años no han mostrado una clara correspondencia entre el número de alumnos matriculados y la oferta de asignaturas piloto, los rankings del curso 2006-2007 evidencian una clara correlación entre ambas variables, resultando las universidades con un número de matriculados superior a la media nacional las que mayor oferta de asignaturas piloto alcanzan.
- ✚ Se han identificado dos modelos distintos a la hora de ofertar las asignaturas piloto en las universidades españolas: por un lado, lo definido como el *modelo progresivo* -oferta de asignaturas piloto de manera creciente en relación al año anterior- y, por otro lado, el modelo *estático o regresivo* -oferta de asignaturas piloto de manera

irregular, creciente o decreciente, dependiendo del curso académico-. En relación a esta taxonomía, cabe apuntar que la adopción de uno u otro modelo responde a la política interna que adopte cada universidad, resultando ésta, junto con los factores intrínsecos que en ella se generan, uno de los principales elementos que condicionan el impulso de este tipo de asignaturas. La problemática y singularidades de estos modelos serán analizados en el capítulo quinto, teniendo en cuenta la perspectiva de los gestores institucionales del EEES entrevistados.

- ✚ La incidencia de las asignaturas piloto según el área de conocimiento constituye otra de las variables de categorización que se han tenido en cuenta en este análisis. Los resultados muestran una predominancia de este tipo de asignaturas en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales durante la primera mitad del periodo (2003-2005), para en los años subsiguientes (2005-2007) mostrar un repunte favorable al área Técnica.
- ✚ En lo que respecta a la estructura de ciclos, es importante señalar que la oferta de asignaturas piloto se ha concentrado a lo largo de todo el periodo analizado en los títulos de primer y segundo ciclo -Licenciaturas/Ingenierías- y, en menor medida, en las titulaciones de primer ciclo -Diplomaturas/ Ingenierías Técnicas-, estructura que alcanza una mayor significatividad en la oferta total a partir de la segunda mitad del proceso (2005-2007). Por su parte, las titulaciones de segundo ciclo presentan, en términos absolutos, un menor número de asignaturas piloto; sin embargo, dada las características de la estructura de segundo ciclo, han sido las que mayores porcentajes del ICA han tenido durante los dos primeros cursos que abarca el periodo de análisis.
- ✚ Las titulaciones universitarias con mayor número de asignaturas piloto ofertadas dentro de los planes de estudios analizados en la ENCE han correspondido a:
 - Ⓢ 2003-2004: Trabajo Social, Lingüística y Humanidades.
 - Ⓢ 2004-2005: Derecho, Humanidades, Química.
 - Ⓢ 2005-2006: Filología Inglesa, Química e Ing. Téc. Informática de Gestión.
 - Ⓢ 2006-2007: Filología Inglesa, Química e Ing. Téc. Informática de Gestión.

- ✚ Las instituciones universitarias que han ocupado el primer lugar en el ranking absoluto de asignaturas piloto en España durante el periodo analizado ha quedado conformado por:

- ① 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ① 2004-2005: Universidad Complutense de Madrid.
- ① 2005-2006: Universidad Complutense de Madrid.
- ① 2006-2007: Universidad de San Jorge de Zaragoza.

- ✚ En términos relativos, trabajando bajo el criterio de igualación del total de alumnos universitarios matriculados en España, las universidades con mayor grado de notoriedad sobre la oferta total de asignaturas piloto han correspondido a:

- ① 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ① 2004-2005: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ① 2005-2006: Universidad Politécnica de Cartagena.
- ① 2006-2007: Universidad Politécnica de Cartagena.

- ✚ En relación a los Índices de Convergencia Anuales (ICA) que miden la proporción de adaptación de las universidades españolas en función de la oferta de asignaturas piloto de sus titulaciones académicas cabe señalar:

- ① 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ① 2004-2005: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ① 2005-2006: Universidad Internacional de Cataluña.
- ① 2006-2007: Universidad Politécnica de Cartagena.

- ✚ Los títulos académicos que poseen un mayor número de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 en el total nacional ha correspondido a:

- ① 2003-2004: Humanidades
- ① 2004-2005: Derecho.
- ① 2005-2006: Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Ingeniería de Minas, Traducción e Interpretación y Lingüística.
- ① 2006-2007: Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Turismo, Comunicación Audiovisual, Ingeniería de Telecomunicación, Traducción e Interpretación, Administración y Dirección de Empresas y Psicología, Lingüística y Psicopedagogía.

- ✚ En relación a los títulos académicos con mayor oferta de asignaturas ECTS en el ámbito nacional, se han identificado dos modelos contrapuestos *-progresivo y estático/regresivo-*. La tendencia general de las titulaciones muestra una predominancia del primer modelo; sin embargo, titulaciones como Derecho presentan en momentos puntuales del análisis retrocesos significativos en la oferta de asignaturas piloto, constatando estadísticamente las deficiencias que genera la aplicación del formato ECTS en algunas disciplinas y áreas de conocimiento. De todo lo cual se concluye que será importante ahondar en los problemas identificados en algunas titulaciones que han ofertado con cierta premura un alto número de asignaturas con el sistema de créditos ECTS.

Para concluir, es necesario subrayar que el análisis estadístico desarrollado con los datos de esta encuesta ha aportado una aproximación longitudinal de lo que ha sido la progresión de la oferta de asignaturas piloto en España durante un periodo concreto (2003-2007). Los factores que motivan y determinan el impulso de este tipo de proyectos responden a elementos específicos y propios de cada entorno universitario y será seguidamente, y ahondando en las particularidades de cada uno de ellos, cuando se pueda verificar y corroborar las tendencias sobre la oferta de asignaturas piloto puestas de manifiesto en el presente capítulo.

CAPÍTULO IV: ESQUEMAS METODOLÓGICOS DE EVALUACIÓN APLICADOS AL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

La relevancia atribuida por la Unión Europea a los procesos de evaluación y seguimiento en el marco del EEES supone un eje fundamental para entender el desarrollo de la política de calidad y excelencia del nuevo modelo universitario europeo. En España, estos procedimientos, orientados fundamentalmente a la rendición de cuentas, han ido incorporándose progresivamente en todo el ámbito de las Políticas Públicas durante la última década. En el caso de la educación superior, las evaluaciones puntuales de los primeros años han dejado paso a una infraestructura organizativa -ANECA y Agencias de Calidad Autonómicas- que actualmente regula, orienta y sistematiza este tipo de procesos.

Teniendo en cuenta la importancia de la evaluación como mecanismo autónomo que informa del funcionamiento y resultados de las asignaturas piloto, una vez examinado el comportamiento de la oferta ECTS de 2003 a 2007, el cuarto capítulo somete a análisis los diseños metodológicos más representativos utilizados para evaluar las asignaturas piloto ECTS en el sistema universitario español durante este periodo. Para abordar esta tarea de modo sistemático se han seleccionado informes de evaluación de carácter interno, es decir, desarrollados por equipos vinculados a la toma de decisiones de la universidad, e informes de evaluación externos elaborados por equipos independientes y ajenos a la política de los órganos gestores.

La secuencia expositiva planteada para el análisis de los diseños metodológicos seleccionados se basa en una estructura que contiene los siguientes puntos de referencia:

- ✚ Nombre.
- ✚ Año de publicación.
- ✚ Objetivos de la evaluación.
- ✚ Enfoque metodológico de referencia.
- ✚ Técnicas de investigación utilizadas.
- ✚ Instrumentos para la recogida de información.
- ✚ Secuencia de implementación.
- ✚ Estrategias para el análisis de la información.
- ✚ Observaciones generales de la evaluación.

En consonancia con los objetivos propuestos en el marco metodológico del capítulo uno, una vez completada la descripción de los elementos más representativos de la metodología de los informes de evaluación seleccionados, se procederá al análisis global de todos ellos señalando las analogías y discrepancias de cada caso así como las singularidades del tipo de evaluación, interno o externo, de cada procedimiento.

4.1 LA EVALUACIÓN INTERNA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL DEL EEES.

Los informes de evaluación interna elaborados por las universidades españolas representan una de las fuentes de información primarias más importantes que permiten identificar el funcionamiento real de las asignaturas piloto adaptadas al EEES. Las conclusiones extraídas en cada universidad sirven como mecanismo para conocer el grado de adecuación al modelo universitario europeo en cada contexto, resultando un referente básico en el posterior diseño de los grados/posgrados adaptados al EEES.

Teniendo en cuenta el periodo de indeterminación político y normativo que caracterizó los primeros años del proceso de convergencia en España, es importante subrayar que las evaluaciones internas de las asignaturas piloto se llevaron a cabo de manera puntual en instituciones muy concretas durante el periodo 2003-2007. Considerando la máxima heterogeneidad posible de los diseños existentes, se han seleccionado los procedimientos llevados a cabo por la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Extremadura y la Universidad de Baleares. Dado que la información contenida en estos informes no ha sido publicada oficialmente en todos los casos, los datos identificativos de cada institución han sido omitidos e intercambiados por nombres *ficticios* denominados: “Informe de evaluación de Universidad X”, “Informe de evaluación de Universidad Y” e “Informe de evaluación de Universidad Z”. El objetivo de este epígrafe es dar a conocer las distintas variantes y planteamientos metodológicos con los que se han evaluado las asignaturas piloto más allá de la universidad de procedencia.

4.1.1 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad X.

1. Nombre: Universidad X.
2. Año de publicación: 2006.

3. Objetivos del estudio:

• Objetivos Generales:

- ✚ Conocer el grado de implementación y satisfacción de los actores implicados -profesorado y alumnado- con las asignaturas piloto en la Universidad X.
- ✚ Valorar los procesos de planificación, coordinación y gestión de recursos llevados a cabo para la implantación de las asignaturas piloto en la Universidad X.

• Objetivos Específicos:

- ✚ Analizar la planificación de las asignaturas piloto en base al Plan Docente, la Guía Académica y el Plan de Acción Tutorial de la universidad X.
- ✚ Examinar la coordinación de las asignaturas piloto en dos niveles: coordinación horizontal -equipo de profesores- y coordinación vertical -dirección de centro-.
- ✚ Investigar la gestión de los recursos utilizados en las asignaturas piloto en dos categorías: recursos humanos -profesorado y PAS- y recursos materiales -espacios y equipamientos-.

4. Enfoque metodológico de referencia: Atendiendo al marco teórico del informe final, la Universidad X presenta un modelo metodológico de evaluación fundamentado en las adaptaciones del Modelo de excelencia EFQM al ámbito de la enseñanza universitaria confluyendo las dimensiones cuantitativa y cualitativa en el proceso indagatorio.

5. Técnicas de investigación utilizadas: Durante la primera fase de la investigación se llevaron a cabo técnicas cuantitativas analizando estadísticamente la valoración de las asignaturas piloto a través de escalas actitudinales. Seguido de ello, y con objeto de verificar las tendencias estadísticas registradas en estas escalas, se implementaron técnicas cualitativas concretadas en: entrevistas, grupos de discusión y auto-informes personales del profesorado.

6. Instrumentos para la recogida de información:

- ✚ Escala de valoración de procesos del profesorado, con 65 preguntas.
- ✚ Escala de satisfacción del profesorado, con 74 preguntas.

- ✚ Escala de satisfacción del alumnado con los resultados, con 106 preguntas.
- ✚ Auto-informes individuales del profesorado.
- ✚ Guión para la entrevista semi-estructurada.
- ✚ Guión para los grupos de discusión.

7. Secuencia de implementación:

- ✚ Primera fase: Diseño de los criterios e indicadores para obtener información acerca del funcionamiento de cada asignatura piloto y sus resultados.
- ✚ Segunda fase: En base al sistema de criterios e indicadores establecidos, se delimitaron los instrumentos de encuestación, los guiones para los grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas.
- ✚ Tercera fase: Se procedió al envío postal de la escala de valoración de los procesos generados en el aula a todo el profesorado implicado en las asignaturas piloto durante el primer cuatrimestre. Posteriormente, se concertaron las reuniones grupales del profesorado en función de la titulación. Durante la última semana lectiva del primer cuatrimestre, se aplicó la escala de satisfacción del alumnado.
- ✚ Cuarta fase: Esta fase comprende los mismos procedimientos que en la fase anterior pero para las asignaturas piloto ofertadas en el segundo cuatrimestre.
- ✚ Quinta fase: Aplicación de la escala de satisfacción del profesorado y envío de los auto-informes individuales.
- ✚ Sexta fase: Análisis de resultados y elaboración de conclusiones e informe final.

8. Estrategias para el análisis de la información: Las estrategias de análisis se desarrollaron en función de las variables categóricas referentes a: el centro de procedencia, el curso académico, la titulación y la edad del profesorado. En el caso de la información cuantitativa, la presentación de los datos se determinó a través de los promedios estadísticos obtenidos en cada uno de los *ítems* definidos en las escalas. Por su parte, los resultados cualitativos fueron categorizados utilizando el análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) agrupando los principales tópicos discursivos registrados en las entrevistas y grupos de discusión.

9. Observaciones generales de la evaluación: Atendiendo a la taxonomía clásica de evaluación, la Universidad X ha desarrollado una evaluación de proceso centrada en dos elementos: el diseño y gestión de las asignaturas piloto, por un lado, y en la valoración subjetiva que reporta en los agentes implicados, por el otro. El grado de complementariedad metodológica entre las técnicas cuantitativa y cualitativa puede considerarse moderado en la medida que solo sirvió para reforzar los resultados extraídos inicialmente en la primera fase, resultados que han configurado el soporte empírico para formular las conclusiones generales del proceso.

4.1.2 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad Y.

1. Nombre: Universidad Y.
2. Año de publicación: 2006.
3. Objetivos del estudio:
 - Objetivos Generales:
 - ✚ Definir los principales problemas que posee la Universidad Y en el proceso de adaptación al EEES.
 - ✚ Establecer acciones estratégicas para superar los problemas detectados en la adaptación al EEES.
 - ✚ Conocer la opinión del profesorado y el alumnado sobre los resultados obtenidos en las asignaturas adaptadas al EEES.
 - Objetivos Específicos:
 - ✚ Priorizar los problemas relativos al EEES en la Universidad Y.
 - ✚ Analizar la importancia y viabilidad de las estrategias adoptadas en materia de EEES en la Universidad Y.
 - ✚ Valorar los beneficios y problemas detectados por el profesorado y el alumnado en las asignaturas piloto de la Universidad Y.
 - ✚ Valorar los recursos disponibles en las asignaturas piloto por parte del profesorado y del alumnado.
 - ✚ Estimar la carga de trabajo del alumnado en las asignaturas piloto en la Universidad Y.

- ✚ Analizar el impacto de las nuevas metodologías docentes aplicadas en las asignaturas piloto en comparación con el modelo tradicional.
4. Enfoque metodológico de referencia: El informe de evaluación de la Universidad Y plantea nuevamente un enfoque metodológico integrado que contempla las perspectivas cualitativa y cuantitativa. En la primera fase, se aplicaron las técnicas e instrumentos para la recogida de información cualitativos para, posteriormente, y utilizando como fundamento y evidencia empírica esta información, delimitar e implementar las técnicas cuantitativas por medio de cuestionarios y escalas actitudinales.
 5. Técnicas de investigación utilizadas: Dentro del enfoque cualitativo, se seleccionó la técnica del grupo nominal simple, estructurado en función de la categoría y cargo ocupado por los agentes seleccionados distinguiendo entre: directivos universitarios, profesorado experto en el área de Humanidades, profesorado experto en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, profesorado experto en las Áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales, y Estudiantes. Una vez recabada esta información, se aplicaron los cuestionarios de valoración a profesorado y alumnado a través de escalas de actitud tipo Likert.
 6. Instrumentos para la recogida de información:
 - ✚ Guión de preguntas abiertas para el grupo nominal simple.
 - ✚ Cuestionario de valoración de asignaturas adaptadas al EEES para el profesorado, con 36 preguntas.
 - ✚ Cuestionario de valoración de asignaturas adaptadas al EEES para el alumnado, con 25 preguntas.
 7. Secuencia de implementación:
 - ✚ Primera fase: Diseño y definición de las líneas estratégicas del grupo nominal. En esta fase se desarrollaron las tareas de conformación de grupos, selección de moderadores, guión de preguntas, esquema de procedimientos y secuenciación de la evaluación.
 - ✚ Segunda fase: Envío de invitaciones a los participantes seleccionados convocándolos a unas jornadas de trabajo sobre el EEES. Paralelamente, se

instruyeron a los moderadores de los grupos nominales impartiendo varias sesiones de entrenamiento para unificar criterios de dirección.

- ✚ Tercera fase: Ejecución de los grupos nominales. Se llevó a cabo en la Universidad Y en forma de jornadas de trabajo relativas al EEES. La información resultante quedó registrada en soporte digital.
- ✚ Cuarta fase: Análisis de la información de los grupos nominales. Tomando como referencia las conclusiones extraídas en las jornadas de trabajo, se fijaron los indicadores y términos de referencia para confeccionar los cuestionarios de valoración de profesorado y alumnado.
- ✚ Quinta fase: Aplicación de los cuestionarios de valoración. Se realizó durante la última semana lectiva de las asignaturas adaptadas al EEES.
- ✚ Sexta fase: Recogida y tratamiento sistemático de la información.
- ✚ Séptima fase: Análisis de resultados y elaboración del informe final.

8. Estrategias para el análisis de la información: Los problemas más acuciantes en materia de adaptación en la Universidad Y se categorizaron por el grado de consenso obtenido entre los participantes, fijando los siguientes estadísticos como criterio: mediana, percentil 25 y percentil 75 -rango inter-cuartil-, máximo y mínimo -recorrido de la variable o amplitud-. Tras el análisis estadístico se examinó la viabilidad de las estrategias planteadas diferenciando cuatro líneas de actuación: 1) Estrategias que podrían desarrollarse en el corto plazo, 2) Estrategias que podrían llevarse a cabo en el medio o largo plazo, 3) Estrategias que podrían implementarse con facilidad y, por último, 4) Estrategias en las que no deberían invertir esfuerzos y recursos.

Los datos de los cuestionarios de valoración extraídos *a posteriori* presentaron una estructura analítica que integró las variables de clasificación anteriormente descritas junto con las áreas temáticas de la encuesta. En el caso del cuestionario del profesorado se fijaron los siguientes puntos: 1) Beneficios de las asignaturas adaptadas al EEES, 2) Problemática de las asignaturas adaptadas al EEES, 3) Recursos disponibles para la aplicación de asignaturas adaptadas al EEES y 4) Comparación de las metodologías docentes en relación al enfoque tradicional. El análisis correspondiente al cuestionario de valoración del alumnado

profundizó únicamente en los aspectos relativos a: 1) Beneficios de las asignaturas adaptadas al EEES, 2) Problemática de las asignaturas adaptadas al EEES y 3) Cálculo de la dedicación utilizada por el alumnado matriculado en las asignaturas adaptadas al EEES.

9. Observaciones generales de la evaluación: La evaluación interna llevada a cabo por la Universidad Y contó con dos acciones indagatorias complementarias. En primer lugar, y con la intención de obtener una aproximación al objeto de estudio, se desarrolló una evaluación de diagnóstico y, sobre las conclusiones de este análisis, se definieron los posteriores cuestionarios de valoración de profesorado y el alumnado midiendo la repercusión que las asignaturas piloto habían reportado en las figuras intervinientes. Desde un planteamiento teórico esta segunda fase se correspondería con una evaluación de proceso centrada en el análisis de la percepción subjetiva de los agentes involucrados.

4.1.3 Diseño metodológico de evaluación aplicado en la Universidad Z.

1. Nombre: Universidad Z.
2. Año de publicación: 2006.
3. Objetivos del estudio:
 - Objetivo General:
 - ✚ Analizar los resultados de la experiencia de implantación del sistema de créditos ECTS en las titulaciones de Psicología, Historia del Arte, Fisioterapia, Ingeniería Técnica Agrícola, Química y Matemáticas de la Universidad Z.
 - Objetivos Específicos:
 - ✚ Examinar el resultado de las nuevas metodologías docentes aplicadas a la experiencia de implantación del sistema de créditos ECTS en la Universidad Z.
 - ✚ Analizar los objetivos docentes en términos de competencias y resultados adquiridos por el estudiantado en las nuevas experiencias de implantación del sistema de créditos ECTS.
 - ✚ Conocer las fortalezas y debilidades que presenta la Universidad Z en relación a los recursos materiales y humanos que precisa la transformación del sistema universitario al EEES.

- ✚ Medir el tiempo y la dedicación del alumnado en las asignaturas adaptadas al EEES, diferenciando entre el trabajo presencial y autónomo.
 - ✚ Valorar los beneficios y problemas detectados por el alumnado en las asignaturas adaptadas al EEES.
4. Enfoque metodológico de referencia: El esquema teórico del informe de evaluación interna de la Universidad Z ha utilizado la perspectiva cuantitativa y cualitativa con un ligero nivel de complementariedad. En la primera parte del estudio, el objetivo prioritario de la evaluación ha sido estimar la dedicación y tiempo de trabajo del estudiante en las asignaturas piloto. Una vez completado este procedimiento, la dimensión cualitativa se ha centrado en examinar la percepción subjetiva que las asignaturas piloto han generado en el alumnado participante. Ambas perspectivas confluyen sobre un mismo objeto de estudio, sin embargo, el grado de interdependencia entre ellas es prácticamente inexistente ya que la información obtenida por los distintos enfoques metodológicos describe diferentes vertientes de un mismo proceso, en este caso, la asignatura adaptadas al EEES.
5. Técnicas de investigación utilizadas: La encuesta ha resultado la única técnica utilizada en la evaluación de la Universidad Z. Lo interesante en este punto es observar cómo a través de este procedimiento confluyen los dos enfoques metodológicos, cualitativo y cuantitativo. En el primer caso, la medición de la carga de trabajo permitió calcular estadísticamente el tiempo que cada estudiante estimó en la dedicación de la asignatura piloto. El enfoque cualitativo, en cambio, vino determinado por un cuestionario de valoración definido íntegramente con preguntas abiertas que abordaron aspectos relativos a la metodología ECTS.
6. Instrumentos para la recogida de información:
- ✚ Cuestionario de estimación de trabajo por parte del alumnado, con un total de 10 preguntas.
 - ✚ Cuestionario de satisfacción de las asignaturas piloto del alumnado, con un total de 8 preguntas abiertas.

- ✚ Cuestionario con notas obtenidas⁷⁰ *-propuesto pero no llevado a la práctica-*.

7. Secuencia de implementación:

- ✚ Primera fase: Diseño de la evaluación. Delimitación del marco metodológico, técnicas de investigación e instrumentos para la recogida de la información.
- ✚ Segunda fase: Presentación de la evaluación al alumnado e invitación a participar en la asignatura piloto. Los estudiantes que accedieron a formar parte del proyecto firmaron un “*contrato pedagógico*” por cada asignatura piloto matriculada donde asumieron las pautas y plazos de evaluación a los que el estudiante debía comprometerse.⁷¹
- ✚ Tercera fase: Recogida mensual de los cuestionarios de estimación del trabajo del estudiante en las asignaturas piloto. Se fijó un día de cada mes para la entrega del mismo. En caso de negativa, se prolongaba el plazo una semana depositando el cuestionario en la conserjería del centro. De no cumplimentarse en este periodo, el alumno quedaba excluido de la asignatura piloto pasando al modelo de trabajo tradicional.
- ✚ Cuarta fase: Recogida del cuestionario de valoración, cuestionario que se llevó a cabo durante las dos últimas semanas del periodo lectivo de la asignatura.
- ✚ Quinta fase: Análisis de la información y elaboración del informe final.

8. Estrategias para el análisis de la información: En lo que respecta al cuestionario de estimación del trabajo del alumno, los análisis estadísticos se estructuraron en función de la titulación académica de pertenencia. Una vez desagregada esta información, el cálculo de las horas de trabajo del estudiante se confrontó con el tiempo estimado previamente por el profesor en el programa de estudios, examinando la correlación entre las variables “horas de trabajo” y “calificación”,

⁷⁰ Esta decisión fue adoptada debido al escaso número de alumnos que accedieron a facilitar sus calificaciones finales en las asignaturas adaptadas al EEES.

⁷¹ Con objeto de acaparar la mayor cantidad de alumnos posible se concedió créditos de libre configuración a todos aquellos alumnos que cumplimentaron debidamente la totalidad de los cuestionarios.

para cuantificar la relación directa entre esfuerzo del estudiante y rendimiento académico.

Por otra parte, el cuestionario de valoración estructuró las respuestas de los alumnos en función de los tópicos discursivos de partida, es decir, en función de las repuestas relativas a la metodología docente, los recursos disponibles -humanos y materiales- y la evaluación de los mismos. Dicha información condensó los aspectos más representativos que, a juicio de los estudiantes, reportaron las asignaturas piloto generando así un soporte empírico para la reflexión, análisis y diseños de los nuevos estudios adaptados al EEES.

9. Observaciones generales de la evaluación: El informe de evaluación de la Universidad Z presenta discrepancias significativas respecto a los dos informes descritos hasta el momento ya que focaliza la atención en dimensiones muy específicas de las asignaturas piloto. Por ejemplo, en el caso de los agentes implicados, únicamente se contempló la opinión del estudiante obviando la participación del profesorado. Respecto a las cuestiones estructurales vinculadas a la metodología de evaluación, cabría destacar que se trata nuevamente de una evaluación centrada en el proceso cuyo objetivo ha sido valorar la ejecución de las asignaturas piloto atendiendo a elementos muy concretos como son la estimación de la carga de trabajo del alumno y la percepción subjetiva que genera en este grupo tras su aplicación en el aula.

Destacando los elementos más representativos de los tres informes seleccionados cabe concluir que la evaluación interna de las asignaturas piloto se ha centrado en el análisis del proceso en sí, es decir, en el funcionamiento de la asignatura. Este esquema teórico posee un alto grado de coherencia interna al tratarse de asignaturas que implementan los criterios del ECTS de manera experimental. Respecto a su diseño, es importante resaltar la complementariedad de enfoques teóricos y el uso de la encuesta como técnica más utilizada para extraer información.

4.2 LA EVALUACIÓN EXTERNA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL DEL EEES.

En la línea de lo descrito hasta el momento, los mecanismos de control y seguimiento en el ámbito educativo se consideran una pieza fundamental para el desarrollo de un modelo universitario europeo de calidad. Desde el Comunicado de Berlín (2003) hasta la actualidad, la evaluación interna y externa ha cobrado progresivamente un papel prioritario en la toma de decisiones de la política educativa europea.⁷² En España estos procedimientos han ido progresivamente generalizándose a través de la ANECA y las Agencias de calidad Autonómicas; sin embargo, la evaluación del EEES en el contexto académico español ha resultado un proceso puntual y poco sistematizado en los primeros años del proceso de convergencia.

Teniendo en cuenta el alto grado de indeterminación y heterogeneidad de las acciones y proyectos desarrollados en el marco del EEES durante el periodo 2003-2007 en España, se presentan a continuación los diseños metodológicos correspondientes a tres evaluaciones externas cuyo objeto de estudio ha contemplado, en mayor o menor medida, las asignaturas piloto. Siguiendo el mismo criterio de anonimización que en el epígrafe anterior, los datos identificativos de la institución, grupo de trabajo o director principal se han sustituido por nombres ficticios puesto que lo significativo en este punto es el esquema teórico y la forma de proceder en la evaluación externa más allá de la institución o responsable de su diseño. A efectos puramente instrumentales, los informes seleccionados se han denominado secuencialmente como: “Informe de evaluación externa A”, “Informe de evaluación externa B” e “Informe de evaluación externa C”.

4.2.1 Diseño metodológico de evaluación externa A.

1. Nombre: Informe de evaluación externa A.
2. Año de publicación: 2004.
3. Objetivos del estudio:

⁷² La estructura organizativa que asume las competencias en materia de política educativa europea ha sido descrita en el apartado 2.3 del Capítulo II, para el caso de Europa, y en el epígrafe 2.5 para el caso de España.

- Objetivo general:
 - ✚ Desarrollar una metodología de evaluación externa basada en las asignaturas adaptadas al EEES en las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.⁷³
- Objetivos Específicos:
 - ✚ Analizar la viabilidad del uso de criterios comunes e indicadores para la evaluación externa de las asignaturas adaptadas al EEES en las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.
 - ✚ Identificar los problemas de las asignaturas adaptadas al EEES en cada una de las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.
 - ✚ Examinar los problemas derivados del proceso de evaluación de las asignaturas adaptadas al EEES en las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.
 - ✚ Definir propuestas de mejora para resolver los inconvenientes generados en la evaluación de las asignaturas adaptadas al EEES en las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.
 - ✚ Fomentar la transparencia y visibilidad de los procesos de evaluación en el EEES.
- 4. Enfoque metodológico de referencia: El enfoque metodológico del “Informe de evaluación externa A” presenta un diseño multimétodo que aúna las perspectivas cuantitativa y cualitativa de forma complementaria. En esta evaluación se han desarrollado acciones indagatorias orientadas a sistematizar los estándares evaluativos definidos y cumplimentados por las instituciones y titulaciones participantes. Posteriormente, en una segunda fase, los miembros del comité externo de evaluación han visitado *in situ* las instalaciones de cada universidad, reuniéndose con diferentes grupos de trabajo entre los que se incluyeron además representantes del colectivo estudiantil.
- 5. Técnicas de investigación utilizadas: En la línea de los informes precedentes, la perspectiva cuantitativa se ha concretado en la técnica de la encuesta para medir y sistematizar el conjunto de indicadores estadísticos del EEES en los contextos

⁷³ Conviene destacar en este punto que cada una de las titulaciones que comprende esta evaluación corresponde a distintos contextos geográficos nacionales.

geográficos y titulaciones seleccionadas. Obtenida esta información, se han llevado a cabo las reuniones y grupos de trabajo para completar la fase cualitativa del trabajo de campo.

6. Instrumentos para la recogida de información:

- ✚ Cuestionario de autoevaluación institucional, con un total de 46 preguntas.
- ✚ Guión para la dirección del grupo de trabajo centrado en dos bloques; uno relativo a los criterios, competencias y resultados de las asignaturas piloto y otro centrado en los criterios para el aseguramiento de la calidad.

7. Secuencia de implementación:

- ✚ Primera fase: Diseño de la evaluación y convocatoria para la selección de instituciones universitarias con asignaturas adaptadas al EEES en las titulaciones de Historia, Veterinaria y Física.
- ✚ Segunda fase: Selección de candidaturas y explicación a las universidades seleccionadas de los procedimientos metodológicos y criterios de evaluación a llevar a cabo *-autoevaluación y grupos de trabajo-*. Se celebraron unas jornadas de trabajo para su explicación.
- ✚ Tercera fase: Complimentación del cuestionario de autoevaluación por parte de cada universidad.
- ✚ Cuarta fase: Recogida de datos y elaboración del primer informe parcial correspondiente a las autoevaluaciones de cada universidad.
- ✚ Quinta fase: Selección y entrenamiento de los profesionales para unificar criterios en las visitas *in situ* y dirigir los grupos de trabajo.
- ✚ Sexta fase: Realización de las visitas *in situ* y las reuniones con los grupos de trabajo en las instituciones universitarias seleccionadas.
- ✚ Séptima fase: Recopilación y sistematización de la información cualitativa.
- ✚ Octava fase: Análisis conjunto y elaboración del informe final.

8. Estrategias para el análisis de la información: La información se ha estructurado en torno a dos grandes bloques que hacen referencia, por un lado, a los resultados obtenidos en las asignaturas adaptadas al EEES y, por otro, a la funcionalidad de los términos de referencia definidos para salvaguardar la calidad externa de las

evaluaciones. Estas dos áreas analíticas categorizaron la información en términos de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades utilizando el análisis (DAFO) como procedimiento para diseñar los mecanismos de mejora.

9. Observaciones generales de la evaluación: El “Informe de evaluación externa A” abarca el análisis de las asignaturas piloto en las titulaciones de Física, Veterinaria e Historia en un total de 14 universidades. Se trata de una evaluación de proceso centrada en analizar el funcionamiento de tres titulaciones académicas definidas con el formato de créditos ECTS en distintos contextos. En consonancia con el planteamiento del modelo de evaluación, otra de las dimensiones analíticas que contempla la evaluación se circunscribe al examen de la efectividad de los indicadores y términos de referencia establecidos para desarrollar un modelo de evaluación válido en los distintos contextos universitarios.

4.2.2 Diseño metodológico de evaluación externa B.

1. Nombre: Informe de evaluación externa B.
2. Año de publicación: 2004.
3. Objetivos del estudio:
 - Objetivos generales:
 - ✚ Analizar las asignaturas piloto puestas en marcha en las universidades españolas para la convergencia con el espacio europeo universitario.
 - ✚ Examinar los resultados obtenidos en la evaluación de las asignaturas piloto ofertadas en las universidades españolas para la convergencia con el espacio europeo universitario.
 - Objetivos Específicos:
 - ✚ Conocer la valoración institucional de cada universidad en relación a los proyectos piloto desarrollados para la convergencia con el espacio europeo universitario en su universidad.
 - ✚ Reflexionar sobre la percepción subjetiva del profesorado implicado en las asignaturas piloto en cada universidad.
 - ✚ Estudiar la percepción subjetiva del alumnado participante en las asignaturas piloto en cada universidad.

- ✚ Identificar los problemas de las asignaturas piloto desarrolladas para la convergencia con el espacio europeo universitario.
 - ✚ Establecer una visión global del proceso definiendo estrategias de mejora.
4. Enfoque metodológico de referencia: El esquema metodológico utilizado en el “Informe de evaluación externa B” presenta un planteamiento íntegramente cualitativo concretado en una aproximación al objeto de estudio basada en fuentes secundarias -informes internos-, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.
5. Técnicas de investigación utilizadas: En consonancia con el enfoque metodológico planteado, las técnicas de investigación social propuestas en el “Informe de evaluación externa B” se fijaron a través del análisis de contenido de las fuentes secundarias, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. La información extraída con estos procedimientos sirvió de referencia para elaborar el estudio de caso de cada universidad y, posteriormente, para configurar el examen global de la situación del proceso de convergencia universitaria en España.
6. Instrumentos para la recogida de información: En un nivel más operativo del diseño metodológico, los instrumentos para llevar a cabo las entrevistas y los grupos de discusión quedaron definidos por guiones temáticos estructurados, en ambos casos, en función de los tópicos discursivos a tratar. Por su parte, el análisis de contenido se desarrolló en base a las conclusiones de los informes y documentos facilitados en cada caso por las universidades colaboradoras.
7. Secuencia de implementación:
- ✚ Primera fase: Diseño metodológico y selección del equipo de trabajo y universidades participantes.
 - ✚ Segunda fase: Explicación de los objetivos del estudio a las universidades colaboradoras e invitación. Validación de las técnicas e instrumentos para la recogida de la información.
 - ✚ Tercera fase: Ejecución del trabajo de campo. Realización de entrevistas en profundidad, grupos de discusión y recopilación de informes y documentos relativos al EEES en cada universidad participante.
 - ✚ Cuarta fase: Registro, sistematización y categorización de la información.

- ✚ Quinta fase: Elaboración de informes parciales de cada universidad por los miembros del equipo de trabajo.
 - ✚ Sexta fase: Análisis global de la información, redacción del informe final y presentación de resultados.
8. Estrategias para el análisis de la información: El “Informe de evaluación externa B” ha estructurado su contenido en dos planos analíticos complementarios. En primer lugar y en relación al estudio de casos, la información se ha categorizado en dos subniveles, uno de carácter descriptivo, que ha puesto de manifiesto el conjunto de actividades impulsadas por cada universidad en materia de EEES y otro más reflexivo, que enlazó la información de los informes con los tópicos discursivos registrados en las entrevistas y grupos de discusión. Tras ello, y dentro de la segunda parte, se ha emitido una valoración global de las asignaturas piloto describiendo la problemática más recurrente detectada en los análisis discursivos de los contextos universitarios proponiendo mecanismos de mejora para su resolución.
9. Observaciones generales de la evaluación: El “Informe de evaluación B” presenta una evaluación sistemática sobre las asignaturas piloto llevadas a cabo en diez universidades españolas. La propuesta metodológica de evaluación ha analizado los procedimientos e iniciativas impulsadas por cada institución universitaria a partir de la percepción subjetiva de los agentes involucrados. En cuanto a la estructura teórica del diseño cabría hablar de una evaluación de proceso que aborda desde un punto de vista global la incidencia de las asignaturas piloto en España.

4.2.3 Diseño metodológico de evaluación externa C.

1. Nombre: Informe de evaluación externa C.
2. Año de publicación: 2006.
3. Objetivos del estudio:
 - Objetivo general:
 - ✚ Analizar la incidencia e impacto que tiene el EEES en el profesorado y alumnado de las universidades de la región C.

- Objetivos Específicos:
 - ✚ Examinar la percepción subjetiva del profesorado sobre el proceso de adaptación al EEES.
 - ✚ Exponer las problemáticas derivadas del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.
 - ✚ Identificar las demandas del profesorado de las universidades de la región C de cara al proceso de convergencia universitaria.
 - ✚ Constatar las demandas del alumnado de las universidades de la región C de cara al proceso de convergencia universitaria.
 - ✚ Identificar el nivel de información que posee el estudiante de las universidades de la región C sobre el EEES.
 - ✚ Examinar los inconvenientes y las posibles mejoras que supone la convergencia universitaria europea en función de las asignaturas piloto analizadas.
 - ✚ Elaborar una propuesta formativa para ayudar al profesorado universitario en el proceso de convergencia universitaria europea.

- 4. Enfoque metodológico de referencia: Las premisas metodológicas de este informe son predominantemente cuantitativas. Atendiendo a la descripción literal del marco teórico, se ha desarrollado un estudio de carácter descriptivo tipo *survey* (Cohen y Manion, 1990) que determina un modelo de evaluación centrado en el análisis del proceso. Para ello, se han definido una serie de indicadores estadísticos que, agrupados en distintos bloques de contenido, han examinado las perspectivas del profesorado y alumnado en el marco de las asignaturas piloto.

- 5. Técnicas de investigación utilizadas: La dimensión cuantitativa hace uso de la encuesta como técnica de investigación social. En el caso del profesorado, se ha diseñado un cuestionario específico para evaluar la percepción general del EEES, el diseño de las asignaturas piloto y su concreción en el aula. El cuestionario del alumnado, en cambio, únicamente abordó la percepción general del EEES y el examen de los aspectos positivos y negativos de las asignaturas piloto en términos de competencias y uso de las TIC.

6. Instrumentos para la recogida de información:

- ✚ Cuestionario de valoración del profesorado en el EEES, con un total de 84 preguntas.
- ✚ Cuestionario de valoración del alumno en el EEES, con un total de 28 preguntas.

7. Secuencia de implementación:

- ✚ Primera fase: Definición del marco metodológico y líneas básicas de la evaluación.
- ✚ Segunda fase: Diseño de la encuesta para profesorado y alumnado. Testeo inicial y validación del cuestionario.
- ✚ Tercera fase: Presentación. Tareas de contactación y envío de los cuestionarios a cada una de las universidades de la región C, resultando cada una de ellas la responsable de entregar los distintos cuestionarios a través del correo electrónico.
- ✚ Cuarta fase: Recogida y sistematización de la información recabada a profesorado y alumnado.
- ✚ Quinta fase: Depuración de los datos y estructuración de la información en función de las variables categóricas.
- ✚ Sexta fase: Análisis global y elaboración del informe final de resultados.

8. Estrategias para el análisis de la información: La información del cuestionario del profesorado se estructuró en cinco áreas temáticas que abordaron: 1) El proceso de convergencia desde una perspectiva general, 2) Las dificultades de implantación en el aula, 3) Las iniciativas para favorecer la convergencia, 4) La utilidad de las TIC y 5) El grado de acuerdo con los criterios del EEES. Los resultados aportados en cada *ítem* se complementaron con las siguientes estrategias de análisis:

- ✚ Análisis de componentes principales.
- ✚ Análisis diferencial comparado atendiendo a las variables sociodemográficas.
- ✚ Análisis diferencial comparado atendiendo a las variables de profesionales.
- ✚ Análisis comparativo de participación en asignaturas piloto.
- ✚ Análisis comparado sobre el nivel de información.
- ✚ Análisis log-lineal de relaciones conjuntas.

El procedimiento de análisis del cuestionario del alumnado contiene una estructura más sencilla donde la información y resultados se han estructurado en función de las variables relativas a: 1) La universidad de procedencia, 2) La titulación, 3) El curso y 4) El ámbito científico. La presentación de resultados siguió la línea de los objetivos de partida enunciados anteriormente, es decir, valoración global sobre el EEES y análisis de los aspectos positivos y negativos de las asignaturas ECTS en términos de competencias y uso de las TIC.

9. Observaciones generales de la evaluación: A diferencia de las evaluaciones descritas hasta el momento, el “Informe de evaluación externa C”, aborda la repercusión del EEES en el conjunto de universidades de una región determinada. Desde el plano teórico, cabría hablar de una evaluación de proceso ya que el objetivo fundamental ha sido examinar la problemática global generada por la adaptación al EEES en el aula durante los primeros años de aplicación del crédito ECTS.

Aunando las características más representativas de los tres diseños analizados en este epígrafe, los procesos de evaluación externa muestran un planteamiento de mayor alcance en sus objetivos de partida que en el caso de las evaluaciones internas. Estas pretensiones se concretan a través de distintos enfoques metodológicos, cualitativo y cuantitativo; sin embargo, el grado de complementariedad entre las técnicas seleccionadas ha resultado menor que en las evaluaciones internas. En esta misma línea comparativa, los esquemas analíticos de los informes de evaluación externa han presentado diseños más complejos en cuanto a su estructura y tratamiento de datos que en el caso de las evaluaciones internas donde ha predominado la descripción del proceso frente a la reflexión y establecimiento de mejoras.

Una vez explicados los diseños evaluativos de los informes de evaluación seleccionados, el siguiente epígrafe está dedicado a comparar los enfoques metodológicos propuestos en cada caso, prestando especial atención a las analogías y discrepancias más representativas que surgen de los modelos de evaluación interna y externa expuestos hasta ahora.

4.3 ANALOGÍAS Y DISCREPANCIAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL EEES EN ESPAÑA.

4.3.1 La evaluación interna del EEES durante el proceso de convergencia.

El proceso evaluativo en el ámbito universitario constituye por sí mismo un procedimiento complejo que comprende el análisis de aspectos estructurales como la planificación docente, las metodologías de enseñanza o la evaluación del aprendizaje del alumnado. Teniendo en cuenta la importancia de estos procedimientos en el diseño de los nuevos grados/posgrados adaptados al EEES, es importante ahora reflexionar sobre los paralelismos y singularidades identificadas en los informes de evaluación interna seleccionados, incidiendo en los planteamientos metodológico-técnicos aplicados a cada caso.

El primer aspecto destacable en la evaluación interna de las asignaturas piloto es su carácter experimental. El Consejo de Universidades acordó en 1995 aplicar la evaluación interna o autoevaluación institucional como procedimiento para mejorar y garantizar la calidad de los servicios que presta la comunidad universitaria a la sociedad. “La responsabilidad es el mecanismo por el cual las universidades se justifican ante la sociedad sobre la manera de utilizar los recursos públicos” (Rebollo *et al*, 2008:8). Sin embargo, y pese al compromiso explícito asumido en esta materia por los países implicados en el EEES, entre ellos España, lo cierto es que la evaluación interna durante el periodo 2003-2007 ha sido competencia exclusiva de las universidades lo que, sin un referente metodológico de partida, ha generado un alto grado de heterogeneidad en los diseños y procedimientos a la hora de evaluar este tipo de asignaturas.

Globalmente, uno de los principales problemas identificados en la evaluación interna de las asignaturas adaptadas al EEES durante el periodo de análisis es que no ha existido un planteamiento estandarizado que permitiera comparar los resultados de los distintos proyectos en las universidades españolas. Esta problemática, junto con otras asociadas a la propia evaluación interna, como por ejemplo, el hecho de rendir cuentas *-accountability-* (Chelimsky, 1997) o el sesgo institucional (Camacho, 2002) que en algunos casos da lugar a lo definido como pseudo-evaluaciones (Stufflebeam y

Shinkfield, 1987; Aguilar y Egg, 1994:24), ponen en cuestión el trasfondo e intencionalidad de aplicar este procedimiento en este tipo de programas piloto.

En un intento por sistematizar los procesos de evaluación en el ámbito de la educación superior, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha impulsado el programa AUDIT.⁷⁴ Si bien esta acción no se ciñe exclusivamente a las asignaturas piloto, el Programa AUDIT ha sido creado con el propósito de orientar el diseño de un Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC) en las universidades españolas. En términos operativos, se trata de un conjunto de directrices metodológicas para valorar y diagnosticar los procesos de cada institución universitaria. Ahora bien, nuevamente son las propias universidades las que en última instancia deciden o no asumirlo e integrarlo dentro de las líneas estratégicas de su política de gestión interna.

En relación a los diseños de evaluación interna seleccionados, el informe de evaluación de la Universidad X presenta un modelo de evaluación centrado en el proceso o la ejecución (Aguilar y Egg, 1994:28) que abarca elementos específicos de la metodología ECTS. Para su medición se han utilizado un total de seis instrumentos, tres cuestionarios de distinta índole, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y autoinformes personales. El diseño de los cuestionarios presenta un elevado número de ítems -65, 74 y 106 respectivamente-. Este amplio despliegue ha restado efectividad al proceso de recogida de la información en la medida que se trata de un proyecto experimental y voluntario. En cierto modo, se cumple la tesis de Bonilla Castro cuando afirma que en la investigación cuantitativa, el investigador pierde su poder analítico en aras de satisfacer las restricciones que imponen las reglas de medición (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005:112). En el caso de la evaluación de la Universidad X, el excesivo número de instrumentos para la recogida de información y su extensión han condicionado el índice de respuestas y el porcentaje de participación, afectando

⁷⁴ El Programa AUDIT nace en 2007 con la colaboración de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). El objetivo de este proyecto es definir un sistema de estrategias para salvaguardar el Sistema de Garantía Interna de Calidad de las universidades españolas. Hasta el momento se han publicado una serie de Documentos Marco accesibles en formato electrónico. Disponible en: http://www.aneca.es/active/active_audit.asp.

negativamente a la validez externa del proceso a la hora de generalizar los resultados obtenidos.

Como alternativa para mejorar el diseño de la evaluación de la Universidad X cabría plantear los cuestionarios en términos inversos a los descritos, es decir, centrados en las referencias y temáticas del enfoque cualitativo. De este modo, los tópicos discursivos identificados en los grupos de discusión, entrevistas y auto-informes del profesorado constituirían las referencias para diseñar cuestionarios más específicos y focalizados en la problemática manifestada previamente por los agentes involucrados en el proceso de convergencia universitaria.

El diseño de la evaluación interna de la Universidad Y presenta un modelo metodológico regido igualmente por la complementariedad de las dimensiones cuantitativa y cualitativa. A diferencia de la Universidad X, la Universidad Y ha utilizado la información cualitativa generada en las jornadas de trabajo sobre el EEES para elaborar los cuestionarios de valoración de las asignaturas piloto. El resultado de esta acción indagatoria se ha concretado en cuestionarios más específicos y de menor envergadura que en el caso anterior -25 preguntas en el cuestionario del alumnado y 36 en el del profesorado- y, conjuntamente, han configurado un modelo sistemático de evaluación más efectivo.

Como aspecto remarcable del informe de la Universidad Y, es importante subrayar la coherencia interna que presenta el modelo de evaluación. La aplicación de la técnica del grupo nominal simple en las jornadas de trabajo antes que los cuestionarios de valoración al profesorado y al alumnado ha permitido extraer un tipo de información más específica sobre las dimensiones y objetivos planteados en la evaluación. Como contrapartida, señalar que el alcance de la segunda fase de la evaluación se ha limitado únicamente a la percepción subjetiva de los agentes implicados, dejando de lado la evaluación del funcionamiento de la asignatura piloto en el aula. Para contrarrestar este punto, resultaría interesante diseñar un cuestionario alternativo sobre el Plan Docente de cada departamento para identificar así el grado y evolución de la Universidad Y respecto a los criterios definidos en el EEES.

Siguiendo con el orden expositivo, la evaluación de la Universidad Z ha seleccionado un esquema metodológico centrado en la asignatura piloto cuyo eje de referencia ha sido conocer la valoración del alumnado partícipe en las asignaturas adaptadas al EEES. Como aspecto favorable del modelo de evaluación, apuntar la iniciativa de extraer la información mensualmente. Este procedimiento ha sistematizado la medición de los indicadores fijados para el análisis de las asignaturas adaptadas al EEES, reportando un conocimiento más exhaustivo de la evolución del proceso en el contexto universitario de la Universidad Z. Por el contrario, uno de los elementos más criticables de este diseño tiene que ver con los agentes seleccionados. Se trata de un diseño de evaluación focalizado en el alumnado que aborda dimensiones muy específicas del funcionamiento de las asignaturas piloto como la percepción subjetiva del estudiante o la carga de trabajo que supone el nuevo modelo de enseñanza. Sobre esta cuestión, y teniendo en cuenta la problemática que entraña estimar la dedicación del alumnado en el marco europeo, se hace patente la necesidad de contar con la perspectiva del profesorado en la evaluación de este proceso. Omitir esta cuestión supone obviar a un agente básico que aporta una perspectiva empírica en el diseño, implementación y evaluación de este tipo de iniciativas para la convergencia universitaria.

Aunando los elementos metodológicos de cada uno de los tres diseños seleccionados, cabría proponer un modelo de evaluación arquetípico basado en el análisis del proceso y fundamentado por un esquema metodológico interdependiente que integrase la perspectiva cualitativa -bien en forma de entrevistas, grupos de discusión o grupos nominales- y, posteriormente, la perspectiva cuantitativa -encuesta-. Sobre este último enfoque, se tomaría como referencia el diseño de cuestionario utilizado por la Universidad X, desarrollando un modelo centrado en el funcionamiento de las asignaturas ECTS y otro en las valoraciones subjetivas del profesorado y alumnado -con una extensión no superior a 40 ítems en cada caso-, estipulando mediciones periódicas al comienzo, medio y final de la asignatura. El análisis de la información de ambas perspectivas, reportaría una visión global del proyecto que, a su vez, serviría como base empírica y mecanismo de retroalimentación para definir tanto las asignaturas piloto de los años siguientes como los nuevos estudios de grado/posgrado adaptados al EEES.

4.3.2 La evaluación externa del EEES durante el proceso de convergencia.

En el campo pedagógico, “caracterizado por un afán cientifista, los profesores universitarios nos hemos ocupado muy poco de la creación de una auténtica cultura evaluativa sobre sus programas” (Perez Juste, 2000:266). Conscientes de esta afirmación y superando los modelos de evaluación interna de cada universidad, los países implicados en el EEES han impulsado la creación de órganos de evaluación nacionales con los que evaluar paralelamente el proceso de convergencia desde fuera, es lo que se conoce como evaluación externa.

Tomando como referencia los tres informes analizados en el epígrafe 4.2, cabe destacar que la evaluación externa del EEES en España ha presentado unos objetivos de mayor alcance que las evaluaciones internas. Cada uno de los diseños metodológicos seleccionados ha desarrollado un mayor número de objetivos incluso en algún caso, como el “Informe de evaluación externa A”, analizando paralelamente contextos universitarios de distinta índole geográfica.

Respecto al enfoque metodológico adoptado en las evaluaciones externas seleccionadas es necesario apuntar que se ha registrado un menor número de instrumentos de recogida de información; sin embargo, éstos poseen una mayor consistencia que afecta al diseño interno y marco lógico de las evaluaciones. Este aspecto queda evidenciado en el “Informe de evaluación externa A” y en el “Informe de evaluación externa C” donde se deja constancia del testeo y validación de los cuestionarios, detalle que no consta⁷⁵ en los informes de evaluación internos.

Otro aspecto remarcable se extrae al comparar el grado de interdependencia y complementariedad entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. En contraposición con los diseños de evaluación interna, la evaluación externa muestra unos planteamientos metodológicos unidireccionales centrados en un único enfoque. Otro aspecto de suma importancia que muestra la heterogeneidad de los diseños teóricos según esta taxonomía se constata en la presentación de los resultados. Si bien los

⁷⁵ Esta afirmación se deduce particularmente del análisis de los informes de evaluación interna. Pudiera darse el caso que se hubiesen validados los instrumentos de recogida y no se dejara constancia en el informe final.

informes de evaluación interna se han caracterizado por un formato analítico basado principalmente en resultados descriptivos a través de distribuciones de frecuencias, las evaluaciones externas adquieren, por lo general, un mayor grado de complejidad a través de análisis comparativos, logarítmicos y diferenciales. En la dimensión cualitativa, el procedimiento analítico en las evaluaciones internas se ha estructurado en torno a literales y análisis DAFO, mientras que en los informes de evaluación externa, dichos literales han sido explicados a partir de una serie de tópicos discursivos que, a su vez, entroncan con las temáticas de referencia y conclusiones extraídas en los informes facilitados previamente por las instituciones participantes.

En relación al contenido de los informes de evaluación externa seleccionados, cabe remarcar positivamente la envergadura de la propuesta planteada en el “Informe de evaluación externa A”. Específicamente, el objetivo de la evaluación ha sido medir y valorar el funcionamiento de las asignaturas piloto y la viabilidad de los estándares para confeccionar un modelo de evaluación válido en diferentes contextos. En cuanto a la estrategia metodológica de diseño y seguimiento, “la evaluación externa A” ha sido formulada de modo exhaustivo y análogo en cada entorno universitario; sin embargo, la pretensión de la evaluación entraña problemas que son inherentes a la ejecución del proceso en sus diferentes contextos geográficos.⁷⁶

Un nuevo elemento criticable de este informe se encuentra al intentar unificar estándares de evaluación homogéneos para titulaciones universitarias heterogéneas. Una de las conclusiones que ha revelado la ENCE es que el área de conocimiento y la propia titulación son variables que determinan y condicionan la oferta de adaptación al EEES y su adecuación al sistema de créditos ECTS. Como alternativa para mejorar este diseño cabría plantear evaluaciones paralelas para cada titulación analizando, sobre una base consensuada, el conjunto de indicadores específicos de cada área de conocimiento o titulación.

⁷⁶ La evaluación externa propuesta en el “Informe de evaluación externa A” aplica los términos de referencia consensuados en el diseño en diferentes contextos geográficos. Los problemas intrínsecos que afectan a esta cuestión remiten al ámbito social, a la tradición evaluadora de cada territorio y a la forma de aplicar y entender los procedimientos en cada universidad. En este punto cabe recordar que en la primera fase de la evaluación cada institución debía “auto-evaluarse” en función de los estándares que se habían marcado conjuntamente.

Respecto al “Informe de evaluación externa B”, subrayar positivamente la propuesta metodológica diseñada abogando por un planteamiento cualitativo basado en los informes internos de cada universidad colaboradora y en los testimonios recogidos en las entrevistas y grupos de discusión. La aproximación al objeto de estudio ha intercalado los resultados de las investigaciones precedentes desarrolladas en esta materia con las valoraciones subjetivas de los agentes implicados, lo que ha permitido establecer un marco comparativo entre el pasado y la situación actual.

Sin nada que objetar en cuanto al diseño metodológico, como aspecto mejorable de este modelo de evaluación, el “Informe de evaluación externa B”, pese a contar con la participación de las universidades más representativas de España, únicamente abarcó a un total de diez instituciones, muchas de ellas localizadas en la misma área geográfica. Como alternativa a evaluaciones futuras, cabría proponer un diseño de similares características y extensible a un mayor número de universidades, o incluso al total de España, ya que reportaría una visión global de la problemática de las asignaturas con créditos ECTS en el contexto universitario español a partir de las singularidades de cada caso.

En el “Informe de evaluación externa C”, destacan varios elementos que afectan tanto a su diseño como a su estrategia de análisis. Respecto a esta cuestión, resulta representativo el hecho de abarcar en una evaluación a universidades de un área geográfica determinada. Igualmente, resulta valorable la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el trabajo de campo, específicamente los cuestionarios *online*. La implementación de esta forma de proceder engloba al total de agentes implicados en el proceso de convergencia universitaria al tiempo que sistematiza y clasifica la información de modo más eficiente.

Como aspectos mejorables, es preciso reconsiderar los elementos que conciernen a la delegación o reparto de responsabilidades en el proceso evaluativo, especialmente los que afectan a las competencias otorgadas a cada universidad a la hora de hacer entrega de los cuestionarios *online*. Este hecho puede incrementar el sesgo que inherentemente genera la propia institución, puesto que con esta decisión pasa a ocupar un papel central en el envío y gestión de la información. En un plano más instrumental,

el número de *ítems* del cuestionario del profesorado -84 preguntas- es considerado excesivo y en algún caso redundante, no así el cuestionario del alumnado.

A modo de corolario es importante poner de relieve que los informes de evaluación externa descritos y analizados en este epígrafe presentan una serie de singularidades comunes que, en su conjunto, se caracterizan por unos objetivos de partida de mayor envergadura y alcance que en el caso de la evaluación interna, así como un planteamiento metodológico más exhaustivo que da lugar a un análisis de la información más complejo. Sin embargo, en todas ellas la pretensión de evaluar más de un contexto universitario ha supuesto un inconveniente a la hora de establecer inferencias comunes y conclusiones globales. Será éste, el punto que afecta a la generalización de resultados, uno de los aspectos clave para mejorar y seguir definiendo la evaluación externa en el ámbito universitario español como mecanismo garante de calidad del modelo del EEES.

CAPÍTULO V: RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA CONVERGENCIA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA: LAS ASIGNATURAS PILOTO DE 2003 A 2007.

Las asignaturas piloto son el referente empírico más importante que ha aplicado los criterios adoptados en la Declaración de Bolonia en el aula durante el periodo de convergencia en España. El desconcierto provocado por la indeterminación político-normativa de los primeros años ha hecho que este tipo de asignaturas no haya alcanzado un alto grado de representatividad en el periodo 2003-2007. Pese a este condicionante que afecta al grado de adaptación de las universidades españolas en comparación con el resto de países involucrados, una vez explicado el comportamiento de la oferta ECTS y los diseños metodológicos de sus evaluaciones en los dos capítulos precedentes, el quinto capítulo está dedicado al análisis discursivo que este tipo de asignaturas piloto ha generado en su práctica.

La propuesta desarrollada en este capítulo ha sido exclusivamente de carácter cualitativo, profundizando en dos planos analíticos complementarios: por un lado, desde una perspectiva *macro*, se han examinado los testimonios puestos de manifiesto por los responsables/gestores del EEES entrevistados *-visión institucional-* y, por otro, en un nivel más específico o *micro*, se han tomado como referencia los argumentos planteados por el conjunto del profesorado y el alumnado partícipes en dichas asignaturas utilizando como fuente de información los informes de evaluación seleccionados en el capítulo anterior *-visión pragmática-*. El análisis conjunto de ambas perspectivas ha integrado las percepciones y valoraciones subjetivas de los agentes implicados en el proceso, configurando un imaginario colectivo sobre el proceso de convergencia y las asignaturas piloto que será básico para abordar el diseño de los nuevos grados/posgrados adaptados al EEES.

5.1 LA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE LOS GESTORES: LA APLICACIÓN DEL EEES EN EL AULA.

Dada la política descentralizadora propuesta por el Ministerio de Educación en materia de convergencia, la perspectiva institucional de las universidades españolas representa un punto esencial para entender la aplicación y transferencia del EEES en cada contexto universitario. Los responsables de coordinar este área, Vicerrectores y Directores de Oficina de Convergencia principalmente, se encuentran en una posición

privilegiada al ser la figura encargada de canalizar las directrices aprobadas por las Instituciones de Referencia y aplicarlas en sus respectivas Instituciones Operativas.⁷⁷ Son actores preferentes que conocen la realidad del proceso de convergencia en la *teoría* -asumen las directrices propuestas por las instancias gubernativas- y en la *práctica* -son los encargados de impulsar y promover acciones relativas al proceso de convergencia universitaria-.

Por esta razón, el objetivo ahora es analizar las líneas temáticas del proceso de convergencia universitaria en las universidades españolas desde la óptica institucional. El propósito es abordar el EEES a partir de la percepción individual de cada caso profundizando en las singularidades y especificidades de sus diferentes contextos académicos. Ello reportará una aproximación básica que, posteriormente, será confrontada con la visión de los participantes directos implicados en las asignaturas piloto, delimitando así un marco comparado a tener en cuenta a la hora de explicar la realidad social del proceso de convergencia en España.

5.1.1 El proceso de convergencia: trasfondo y difusión.

El primer punto a considerar en el proceso de convergencia universitaria remite a la concepción o idea que se tiene del mismo y a su forma de divulgarlo dentro de la comunidad universitaria. Si bien los objetivos de la Declaración de Bolonia han sido ratificados y asumidos por el Gobierno Español con su rúbrica en 1999, lo interesante ahora es observar cómo ha sido la transferencia de estos planteamientos en las distintas universidades. Para ello, se trabaja con dos elementos interconectados que aluden, por un lado, al entendimiento que se tiene del EEES y, por otro, a su forma de presentarlo ante la comunidad universitaria.

Percepción del trasfondo del EEES.

La primera pregunta formulada a los Directores de las Oficinas de Convergencia entrevistados abordó la intencionalidad del EEES. En su opinión *¿Por qué y/o para qué se crea el EEES?* La respuesta más recurrente y consensuada por los entrevistados

⁷⁷ Véase apartado 2.5.1.1 y 2.5.1.2 del Capítulo II donde se definen las Instituciones de Referencia como aquellas encargadas de establecer los criterios y disposiciones normativas del proceso de convergencia universitaria. Y, por otro lado, las Instituciones Operativas, como entes encargadas de implementar y operativizar las decisiones adoptadas por las Instituciones de Referencia.

enmarca el EEES dentro de una estrategia política de la Unión Europea vinculada a las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento y el mercado laboral.

¿Por qué se hace este proceso? Desde mi punto de vista...porque claro se meten con la Estrategia de Lisboa. Se meten con la Estrategia de Lisboa porque dicen que es mercantilizar la universidad. Para mí la Estrategia de Lisboa, que no es mercantilizar la universidad, es una reflexión básica sobre lo que es esta sociedad. Tenemos una sociedad industrial que ha sido el motor de la sociedad capitalista. Estamos en una sociedad capitalista. Podemos estar de acuerdo o no, podemos intentar digamos mitigar sus efectos, hacerla más social, pero estamos inmersos en un mundo, que es el mundo de la empresa.

(E08 C1)

Lo que pedía la universidad no tenía nada que ver con lo que pedía el mercado laboral. Ahora, si se vende bien la idea, se van a poder vender las competencias que necesita un profesional.

(E06 B2)

Otro de los argumentos referidos a la creación del EEES remite al panorama del sistema global universitario. La armonización de las estructuras universitarias en los países europeos y no europeos emerge para consolidar una estructura de educación superior de calidad y atractiva capaz de competir con otros enclaves más influyentes como Estados Unidos o Japón. El trasfondo de este proceso se contempla bajo la misma lógica que la convergencia económica que dio origen a la moneda única europea en 2002. Desde esta postura, el propósito del EEES se justifica por la necesidad de unificar y compartir criterios formativos para consolidar un modelo de reconocimiento académico-profesional en todos los países implicados, incentivando así el mercado de trabajo europeo y, en definitiva, fortaleciendo el sistema supranacional universitario de la Unión Europea.

También nos hemos dado cuenta, y eso hay que reconocerlo, que hasta finales de los 70, Europa era el lugar del mundo más atractivo para estudiar y ahora no es así. Ahora es Estados Unidos, Canadá y otras zonas. Entonces el Espacio Europeo de Educación Superior pretende varias cosas, pretende convertir Europa en la zona del mundo más atractiva para estudiar, pero pretende también otra cosa que es fundamental que es incrementar el número de titulados. **(E01 S3)**

Yo creo que es algo parecido a lo del euro a nivel económico, es decir, crear una moneda fuerte y común para poder competir con Estados Unidos, con otros matices, pero a nivel de la educación es algo parecido. [...] Yo creo que es todo una consecuencia de todo lo que está pasando en Europa. Se está creando la Unión Europea, se está creando una moneda única, se quitan las fronteras, entonces claro, esas fronteras son a todos los niveles y si tú te tienes que mover a estudiar a otro sitio pues lo que has hecho allí quieres que te lo convaliden. **(E05 M4)**

La europeización de la educación superior es un aspecto consensuado por los gestores universitarios entrevistados; sin embargo, existen posturas más o menos radicalizadas sobre esta cuestión que evidencian el entendimiento que se tiene del proceso de convergencia universitaria. Por ejemplo, la cita E01.S5 refleja una percepción del EEES y, con ello, del nuevo modelo de aprendizaje basado en competencias profesionales, en términos de empleabilidad productiva en el trabajo.

Porque, no nos engañemos, los alumnos lo que quieren es encontrar trabajo. Entonces debemos desarrollar un perfil que incremente la empleabilidad de los egresados. Entonces el procedimiento es el contrario. Una vez que tengamos el perfil, hemos reflexionado sobre lo que nos pide la sociedad, sobre la probabilidad de que esa persona encuentre trabajo, pues de ahí tenemos que ir hacia atrás. Lo relevante no es los intereses del departamento del profesorado, lo relevante es el alumno que queremos crear. **(E01 S5)**

Otros, en cambio, adoptan una postura más conciliadora integrando la concepción ortodoxa de la universidad, como ente transmisora de conocimiento, y la versión pragmático-funcionalista basada en la empleabilidad, señalando los riesgos que conllevaría dejar de lado una de ellas.

El peligro de esto es que no caigamos sólo en un aprendizaje por competencias, es decir, que no pierda la universidad el depósito del saber que ha sido a lo largo de la historia porque yo creo que se pueden conjuntar ambas cosas. Es decir, reorientar la libertad que tiene la universidad de pensamiento crítico, que son las condiciones donde surgen grandes investigadores y grandes teorías y demás, pero también, hay que reorientar toda esa masa crítica, hay que reorientarla y capacitar a la gente, y que esté más en sintonía con lo que pide la empresa y la sociedad. **(E05 M6)**

La división de opiniones sobre esta cuestión abre un extenso debate en la comunidad universitaria sobre las verdaderas causas que impulsan el EEES. La postura más contraria al proceso de convergencia describe el EEES en términos de mutación mercantilista donde “la principal función de la universidad pasa a ser la de formar profesionales al servicio del mercado perdiendo así la esencia tradicional de transmisión de conocimiento” (Sanz, 2006: 62). La perspectiva institucional, en cambio, entiende esta crítica como un elemento aislado que responde a intereses corporativistas de algunas disciplinas académicas que ven peligrar la representatividad de sus materias ante la redefinición del catálogo de títulos universitarios aprobado por el Real Decreto 1393/2007.

Las resistencias más fuertes y generalizadas han surgido de sectores asociados a áreas específicas que prefieren, por interés corporativo, no modificar esencialmente el sistema universitario. (Valcárcel, 2006:43)

Entre el que nos da igual que vendamos o no vendamos sobres de matrícula, al que nuestro único criterio sea los sobres de matrícula que vendemos...yo creo que se podría llegar a ... entonces...la Filosofía ...¿tiene mercado? Pues a lo mejor no tiene mucho mercado. ¿Tenemos que mantener las cosas aunque no tengamos mercado? (E04 E7)

En cualquiera de los casos, los argumentos contrarios y favorables evidencian los retos y dificultades que plantea el EEES en el contexto universitario español durante el periodo 2003-2007. La Universidad española afronta el reto de adaptarse a una estructura universitaria común regida por criterios de calidad y excelencia. Ello implica transformaciones que afectan, entre otras cosas, a la adaptación del crédito ECTS en el aula, precisando inicialmente de una mayor dedicación pero con el garante de obtener mejores resultados del aprendizaje en el futuro.

Se nos abre una puerta para repensar qué hacemos bien y qué hacemos mal, qué cosas podemos hacer mejor y qué cosas son decimonónicas. (E02 AB8)

“Igualmente importante para la universidad española resulta la función e identidad que cumple esta institución como eje transmisor de conocimiento” (Garmendia, 2008:828). En la sociedad actual, la importancia del conocimiento supone un elemento crucial para afrontar los retos y transformaciones del individuo a lo largo de su vida. Resulta plausible pensar que la universidad del siglo XXI deba transferir un conocimiento funcional para desenvolverse en el mercado laboral. Ahora bien, ello no debe ser óbice para dar continuidad a disciplinas minoritarias, cuya tradición, pese a no ser tan demandada, supongan un avance al progreso de la Ciencia. El EEES debe concebirse en un marco plural y entenderse como un proceso de cambio cuyo trasfondo debe ser inclusivo y no exclusivo, puesto que será así, contemplando el mayor número de disciplinas científicas bajo criterios de evaluación y calidad, el único camino para configurar una educación europea sugerente para el resto del mundo.

Difusión del EEES en España.

Con la proclamación de la Declaración de Bolonia en 1999, una de las primeras acciones que adoptó el Gobierno de España fue dar a conocer a la comunidad

universitaria los compromisos y transformaciones que debían ser asumidos para adaptar el sistema universitario español al EEES. El Ministerio de Educación articuló diferentes canales y espacios divulgativos en forma de cursos, seminarios y talleres tratando de acaparar la máxima atención de los agentes implicados en el proceso, principalmente profesores y alumnos.

Se dieron cuenta, los que tenían que decidir esto, que había que organizar cursos. Yo he organizado muchísimos cursos, pero que ese periodo de lluvia fina de difusión, de nuevas metodologías, de cursos monográficos sobre ECTS y demás se empezó ya hace tiempo. **(E01 S9)**

Los responsables de canalizar la convergencia universitaria en los centros españoles reconocen que el impacto de dichas campañas no tuvo la repercusión que en un principio se esperaba. Los mensajes difusos emitidos por las instancias políticas, especialmente, en cuestiones estructurales como el modelo de grado/posgrado que iba a adoptar España, afectaron negativamente a la transferencia de un discurso nítido y transparente.

Las sesiones informativas, aunque numerosas, han lanzado mensajes poco homogéneos sin resaltar suficientemente las verdaderas claves del proceso. Todavía hoy no se comprende la diferencia entre un primer nivel o ciclo *bachelor* y un segundo nivel o ciclo *máster* en términos de contenidos y competencias. Las Comunidades Autónomas, aunque de manera desigual, no se han comprometido adecuadamente con el proceso, que se inició en un momento en que no estaban claras sus competencias (Valcárcel, 2006:39).

El escaso efecto de las acciones divulgativas queda nuevamente constatado en los resultados del estudio de Valcárcel al mostrar que casi el 70% de los encuestados reconoce que existe una imagen distorsionada del EEES en España (Valcárcel, 2006:24). Esta misma tendencia se detecta en la percepción de los responsables institucionales entrevistados, haciéndola extensible a los agentes involucrados en el proceso de convergencia.

Los inconvenientes serían la falta de información sobre lo que es Espacio Europeo y el ECTS entre estudiantes, profesores y PAS. **(E03 AM10)**

Profundizando sobre esta cuestión, los gestores de la política interna de las universidades españolas subrayan una falta de información y, consecuentemente, de incentivación del profesorado para impulsar el proceso de adaptación en España. Según

la percepción de los entrevistados, las justificaciones atribuibles a este hecho se deben a los déficits en la asistencia técnica para el diseño de asignaturas piloto y a la dificultad que entraña el cambio en las prácticas docentes basadas en la clase magistral.

Opino que a los profesores no se les ha convencido, no se les ha estimulado en algunos casos para que lo incorporen en su quehacer diario. Yo creo que hay muchos que piensan “bueno ya me lo enseñaran”, “bueno ya vendrá esto si es inevitable” pero que no se están subiendo muchos al carro porque a veces falta incluso gente que les ayude. A veces falta el mensaje de “incorpórate a esto, pero te vamos a ayudar”. **(E01 S11)**

Hay que tener cuidado con no poner a la gente a la contra...hay muchos profesores que creen honestamente que ellos lo están haciendo bien...y que tienen que cambiar por definición, parece que es decirles que lo que están haciendo no sirve para nada...y entonces quizás en esto el mensaje no ha sido suficientemente claro ¿no? Es evidente que aquí hay prácticas que están desfasadas, prácticas docentes me refiero, pero no se puede decir sin más que todo el mundo tenga que cambiar, y ni se puede decir que esto sea una de las señas de identidad de este proceso. **(E04 E12)**

En el caso del alumnado, el informe de la ACSUG -*Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia Agencia-* apunta que tres de cada cuatro estudiantes gallegos entrevistados afirman no poseer información sobre el EEES o la convergencia universitaria. El estudio señala igualmente a la figura del profesorado como el principal y más eficiente agente que trasfiere la información del proceso de convergencia en el aula (González Sanmamed, 2006:143). Curiosamente, las vías de información peor valoradas por los estudiantes se corresponden con las puestas en marcha por el Ministerio de Educación, es decir, jornadas, cursos o seminarios específicos.

Pero claro, haces reuniones para los estudiantes y luego te vienen los que te vienen. Incluso los estudiantes, como bien sabes, pasan y se licencian. La mejor jornada práctica es tener experiencias ECTS. **(E03 AM13)**

En síntesis, las campañas de difusión del EEES en el contexto español durante el periodo 2003-2007 constituyen un aspecto que podría tildarse de mejorable. Mejorable en la definición de un mensaje institucional sólido que revelase las implicaciones del proceso de convergencia universitaria para profesores, alumnos y PAS, e incentivador, en la medida que invitase a participar activamente en una oportunidad única de configurar una estructura universitaria europea global y de calidad.

La universidad se tiene que plantear qué mensaje quiere dar al colectivo de la universidad sobre lo que es Bolonia y además creérselo, pero creérselo de verdad, no simplemente decir “*bueno en realidad esto ya lo hacemos bien, en realidad es ahora un cambio de estructura*”. Oiga mire no, no es solamente un cambio de estructura, es un cambio mucho más profundo si se quiere hacer bien. (E02 AB14)

5.1.2 Posicionamiento de las universidades españolas ante el EEES.

La implicación de las universidades españolas en el proceso de adaptación al EEES es un tema que corresponde a la política de gestión interna de cada institución universitaria durante este periodo transitorio. En algunos casos, se habla de “*armonización europea*” en *pro* de un discurso liviano que sirve para distanciarse de una perspectiva más involucrada que habla de “*convergencia europea*” en términos de cambios más profundos que transgreden la mera adaptación estructural.

Examinando estas connotaciones terminológicas, es turno ahora de analizar el lugar que ocupan las universidades españolas en el proceso de convergencia universitaria. Para abordar esta cuestión se atiende a tres áreas interdependientes que afectan a: 1) El liderazgo de los países en el proceso de convergencia, 2) La implicación de las universidades españolas y 3) La incidencia de la titularidad en el proceso de convergencia español.

El liderazgo de los países en el proceso de convergencia.

Elaborar un ranking que defina el liderazgo de los países implicados en el proceso de convergencia es una tarea compleja dado el número de condicionantes y situaciones que confluyen en cada contexto universitario. Uno de los referentes en esta materia son los informes de tendencias -*Trends*- publicados periódicamente por la Asociación Europea de Universidades -*European University Association*- donde se describe el grado de desarrollo de cada país en relación a los criterios suscritos en la Declaración de Bolonia (1999).⁷⁸

⁷⁸ Véase relación de informes “*Trends in European Higher Education*” desde 1999 hasta 2007. Disponibles en: <http://www.eua.be/trends-in-european-higher-education/>

Los resultados de estos informes muestran discrepancias significativas en materia de adaptación al EEES entre los distintos países. La existencia de sistemas universitarios más afines al modelo del EEES convierte a éstos en referentes del proceso. Concretamente, la percepción que tienen los responsables universitarios españoles entrevistados y que a su vez concuerda con los informes de tendencia *-Trends-*, es que los Países Nórdicos junto con Holanda conforman el bloque de países más desarrollados en materia de adaptación al EEES.⁷⁹

Las universidades que mejor están haciendo todo lo relacionado con el Espacio Europeo de Educación Superior son las nórdicas, por ejemplo, Noruega, Finlandia... Suecia va un poco más retrasada, Dinamarca, son universidades públicas, Suiza, Países Bajos, Bélgica son universidades públicas. **(E01 S15)**

Los Países Nórdicos están mucho más adaptados porque lo que han hecho ha sido exportar su modelo a los otros países. **(E06 B16)**

Esta apreciación se debe en buena medida a los paralelismos estructurales y metodológicos del modelo universitario vigente en dichos países y a sus analogías con las directrices propuestas para el modelo universitario del EEES.

Yo creo que evidentemente las universidades holandesas que antes hemos hablado, los Países Bajos son más modélicos porque están más acostumbrados a este tipo de metodologías. Tenían ECTS, tenían más recursos y entonces han podido aplicar el cambio de una manera más natural y probablemente como una oportunidad competitiva, que es lo importante. **(E03 AM17)**

El proceso de convergencia universitaria y, con ello, la adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje y la homogeneización de las estructuras de estudios no han resultado procesos uniformes en Europa durante los primeros años. Países como Portugal o Italia han definido la adaptación al EEES taxativamente, aprobando una normativa específica sin un debate previo; es lo que comúnmente se ha denominado como el *modelo del decretazo*.

⁷⁹ Un ejemplo significativo que constata este liderazgo queda patente en la página 62 del informe *trends III* donde los países anteriormente mencionados se han adaptado a la estructura de ciclo de grado/posgrado en su oferta de estudios universitarios en 2003. Otra referencia significativa es el estudio *"Su billete para estudiar en Europa"* publicado por la Revista Europea Café Babel en donde se detallan las características más significativas de los modelos universitarios europeos implicados en el proceso de convergencia.

La verdad es que lo relativo a la implantación del Proceso de Bolonia, mi impresión no fue muy buena, por lo siguiente, ellos [*referencia a Portugal*] han empezado este año, pero lo han empezado a golpe de decreto, como parece ser que han empezado en algún otro país. Sin más han transformado lo que tenían cambiándole el nombre... (E04 E18)

En el caso español, al que se hará alusión específica en el apartado siguiente, el proceso de convergencia universitaria ha venido marcado por una ausencia de liderazgo motivada por los sucesivos cambios en los equipos ministeriales. Este hecho ha dilatado el proceso en el tiempo y ha generado incertidumbre en la comunidad universitaria. Los Directores de Oficina de Convergencia entrevistados reconocen la pasividad del Ministerio de Educación en esta materia y posicionan a España en un lugar discreto en materia de adaptación al EEES en relación al resto de países.

No estamos entre los pioneros, hemos mejorado mucho con relación al pasado porque veníamos de matriculación bastante poco positiva, digamos así. Y ahora, aun habiendo avanzado pues no estaríamos entre los 10-15 primeros dentro del Espacio Europeo, ni entre los 20. (E01 S19)

En síntesis, la información y testimonios expuestos en este punto evidencian un proceso de convergencia heterogéneo y condicionado por la estructura y modelos preestablecidos en cada país. Cabría diferenciar entre tres modelos de adaptación universitaria; por un lado, el modelo *superfluo* propio de los países nórdicos y Holanda encargados de abanderar el proceso de convergencia con mínimas reformas internas. Otro modelo que podría denominarse de *armonización impositiva* desarrollado por Italia y Portugal, caracterizado por aprobar normativas específicas sin previa consulta. Y, finalmente, el *modelo pseudo-estático* que se enmarca en el debate sobre la función de la universidad en el siglo XXI pero sin una normativa que lo regule, como es el caso de España.

La implicación de las universidades españolas.

Descritos los casos más representativos del *asimétrico* proceso de convergencia en Europa, es turno ahora de examinar este fenómeno en España. Si bien la aprobación y regulación del EEES es competencia de las instancias ministeriales, su adopción e implementación corresponde a las propias universidades. Por ello y en un periodo transitorio o de “convergencia” como el analizado (2003-2007), el compromiso interno

asumido por cada universidad conforma la base para determinar el posicionamiento institucional que se tiene al respecto.

Referente a esta cuestión, los testimonios de los Directores de Oficinas de Convergencia entrevistados señalan a las universidades de Extremadura, Complutense de Madrid, Autónoma de Madrid, Politécnica de Valencia, Valencia y Alicante, como las instituciones con mayor grado de implicación e influencia en la adaptación al EEES en España.

En los encuentros en los que he estado, por lo menos en el último, yo noté que quizás una de las pioneras es Badajoz, la de Vidal. Llevan bastante tiempo, tienen continuidad, la oficina está dotada de personal, tiene muchos becarios etcétera, entonces me consta y lo tengo como una referencia. [...] En esa línea también vi a los dos de Madrid, la Complutense y la Autónoma. Y me consta también que en Valencia, la oficina tiene también una tradición, becarios que investigan y demás entonces eso considero que son mis referencias. **(E05 M20)**

Por ejemplo, la de Alicante lleva ya 5 o 6 jornadas anuales organizadas en materia de investigación en docencia. Yo estuve hace poco allí y había 400 asistentes. [...] hay otras como la Politécnica de Valencia donde también se han realizado muchísimas cosas...

(E01 S21)

En ausencia de informes globales sobre el posicionamiento institucional en el proceso de convergencia español, un factor muy importante sobre la cuestión de liderazgo es la conciencia de rol que posee cada universidad respecto de sus semejantes. La percepción que la propia institución universitaria concibe de sí misma en función de las opiniones que los demás vierten sobre ella sirve como base para categorizar la trascendencia de sus iniciativas.

“Según nos dicen casi todos”, hemos sido pioneros en muchas cosas ¿no? y eso se debe principalmente al liderazgo, al rector y los vicerrectores y luego al compromiso de buscar subvenciones. **(E07 V22)**

El mecanismo de auto-posicionamiento se constata igualmente en el caso contrario, es decir, cuando las universidades españolas adoptan una postura más prudente a la espera de decisiones y normativa específica que regule y establezca los cambios concretos a desarrollar en el marco del EEES.

[...] después hay otras donde parece que no están realizando tantas cosas porque han optado por un nivel de compromiso un poco menor a la espera de cambios jurídicos como puede ser la de [omitido], o incluso, como puede ser ésta. **(E01 S23)**

Un aspecto interesante sobre el liderazgo universitario en España afecta a la Comunidad Autónoma de Cataluña, región que cuenta con universidades punteras en materia de convergencia universitaria⁸⁰ pero que, sin embargo, no han sido incluidas dentro del imaginario colectivo compartido por los responsables de convergencia entrevistados. Según los testimonios recabados en las universidades catalanas, las causas atribuibles a esta cuestión se deben a dos factores interrelacionados; por un lado, a adoptar una visión más *européista* del proceso, es decir, guiada no tanto por el modelo nacional impuesto sino por el asumido mayoritariamente por los países europeos⁸¹ y, por otro lado, debido a la escasa participación en los foros, seminarios y encuentros desarrollados en España.

Esta universidad tiene la fea costumbre de ir tres pueblos más para allá, y entonces ha tenido muy claro desde el principio, que la primera acreditación será a Europa no a la ANECA, es decir, que si hay que acreditarse hay que acreditarse por Holanda, o por donde sea.

En España, la poca experiencia que tengo de haber salido fuera, creo que las otras universidades están en un proceso más lento, bueno que venga Europa y luego ya me pondré. O están haciendo cosas más desde lo administrativo. **(E02 AB24)**

La divergencia constatada anteriormente entre los países signatarios trasciende en igual medida al caso español, a su ámbito más operativo, es decir, a las propias universidades. En el periodo 2003-2007 existe un consenso en identificar una serie de instituciones universitarias más activas frente a otras que adoptan una política más conservadora. La percepción de esta dinámica se encuentra notablemente condicionada por el número de asignaturas piloto ofertadas en cada caso. Un ejemplo que corrobora

⁸⁰ Véase el conjunto de proyectos, nacionales e internacionales desarrollados por la Oficina de Convergencia de la Universidad de Barcelona y la Unidad Docente en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/Unidad-de-Innovacion-Docente-en-Educacion-Superior-1178087409115.html> o <http://www.ub.edu/oce/>

⁸¹ Parte de las universidades de Cataluña optaron por un modelo de grado de tres años y un posgrado de 2 adoptando la opción inicial predominante en Europa del modelo de grado/posgrado (3+2). Finalmente, tuvieron que modificar esta estructura por un modelo de cuatro más uno (4+1) aprobado posteriormente por el Gobierno Español.

este planteamiento se da en la comparación del ranking de universidades de la ENCE 2005-2006 -véase Tabla VI- y los testimonios expuestos en este apartado, donde universidades como la Complutense de Madrid, la Autónoma de Barcelona o la Universidad de Valencia -en quinto lugar- encabezan la oferta de este tipo de asignaturas en el contexto académico español.

Entender el proceso de convergencia universitaria teniendo en cuenta únicamente el número de asignaturas piloto sería una concepción reduccionista, puesto que la adaptación al EEES implica muchos otros aspectos relacionados con el diseño, metodología, evaluación y cambio de cultura del modelo universitario actual. Sin embargo, es una variable importante a la hora de valorar la implicación e iniciativa que impulsa cada universidad en el aula durante este periodo de transición.

La incidencia de la titularidad en el proceso de convergencia español.

En el marco de adaptación al EEES conviven universidades de titularidad pública y privada y, dada la tradición y funcionamiento interno, su propia condición obliga a transformar/adaptar diferentes aspectos de su política de gestión interna a los criterios del EEES. Existe la opinión generalizada por parte de los responsables entrevistados en afirmar que las universidades privadas parten con cierta ventaja en el proceso de convergencia respecto a las universidades públicas.

Yo creo que hay más instrumentos para adaptarse. Un proyecto de adaptación supone una participación de personas con la complejidad que eso conlleva ¿no? Yo creo que las privadas están más acostumbradas a gestionar equipos, a crear equipos que trabajen de forma colaborativa, a trabajar por objetivos, a lo que sería un poco los modelos de actuación más privados. (E09 O25)

Los gestores del EEES señalaron que los beneficios de las universidades privadas en el proceso de convergencia se ciñen fundamentalmente a dos elementos interdependientes, uno de carácter *instrumental*, concretado en el menor número de matriculados, en las infraestructuras adaptadas y en la metodología de enseñanza más próxima a los criterios ECTS, y otro de carácter *cultural*, vinculado al funcionamiento interno propio de este tipo de universidades. Dicho de otro modo, los modelos de gestión utilizados en las universidades privadas incorporan en su política interna una

serie de medidas como el marketing o la coordinación transversal de asignaturas, que les sitúan en una posición más ventajosa para delimitar y promover un “*mercado universitario europeo atrayente*” o “*aplicar el sistema de créditos ECTS*” lo que, en definitiva, supone alcanzar más fácilmente los criterios propuestos en el EEES.

[...] lo que veo con las universidades privadas es que invierten mucho dinero y mucho tiempo en marketing, cosa que nosotros no hemos hecho porque nunca hemos precisado competir por ese alumno, entonces ahora hay que hacerlo ¿no? (E05 M26)

En síntesis, las discrepancias identificadas entre la universidad pública y privada en el proceso de convergencia español se deben, en buena parte, al funcionamiento tradicional de la universidad pública española. El factor cultural de la universidad pública ha generado inercias que han prevalecido a lo largo de décadas y que hacen que las transformaciones en el ámbito público sean más profundas y complejas a la hora de afrontar los retos derivados del EEES.

Las privadas nos tienen ventaja, las privadas tienen cuenta de beneficios y aquí no tenemos cuenta de beneficios. Aquí nos podemos permitir todo, y todo el mundo en la pública admite, y siempre se provoca la sonrisa cuando se dice algo similar a esto con profesores de cualquier universidad, que los planes de estudio se han hecho tradicionalmente repartiéndose el pastel y no con un mínimo de coherencia. (E04 E27)

5.1.3 El estado de anomia y las propuestas ministeriales subyacentes.

La normativa reguladora definida y aprobada por un Gobierno en materia de EEES constituye la piedra angular para impulsar los proyectos y políticas a llevar a cabo en un país. En el contexto español, los cambios en el equipo ministerial, unido a los vaivenes legislativos y la utilización del EEES para modificar otros aspectos estructurales de la universidad, ha motivado un alto grado de incertidumbre y pasividad en la comunidad universitaria. Teniendo en cuenta este panorama, el objetivo ahora será acotar y abordar esta problemática dentro del periodo 2003-2007, prestando atención a la percepción institucional de las universidades y a la repercusión que ha tenido en sus políticas de gestión interna.

Uno de los factores ampliamente consensuados por los responsables universitarios entrevistados ha sido el escaso reconocimiento atribuido al personal encargado de la gestión del proceso de convergencia en España. La aplicación de las

directrices de la Declaración de Bolonia ha sido relativa⁸² y ha estado sujeta al indeterminismo normativo durante el periodo 2003-2007.

Aquí en materia de Espacio Europeo de Educación Superior no se cortan cintas, nadie sale reelegido por la defensa a ultranza del Espacio Europeo de Educación Superior y no se inauguran infraestructuras e instalaciones. Esto es un proceso lento cuyos frutos no los va a ver el gestor actual sino el próximo gestor. Eso hace que los equipos rectorales no les sea tremendamente prioritario... en un escenario donde la situación normativa no está clara aún. **(E01 S28)**

Esta cita evidencia los dos detonantes anteriormente señalados, -ausencia de reconocimiento y falta de normativa específica- que motivaron la apatía de la comunidad universitaria. Si bien España quiso desmarcarse del “*modelo del decretazo*” impuesto en Italia y Portugal, la realidad fue que el debate de la convergencia europea postergó el proceso generando cierta decepción y rechazo en los agentes implicados - profesores, alumnos y PAS-.

España por una serie de circunstancias del Ministerio estamos bastante atrasados ¿no? Es una falacia que digan que si en el 2008-2009 comenzamos con el primer curso de grado, que estamos dos años antes o dos años por delante de lo estipulado por Bolonia, cuando Bolonia lo que dice es que en el 2010 tiene que estar todo ¿no? Por lo tanto mi impresión es que España está en una situación muy modesta. **(E06 B29)**

El retraso en la aprobación normativa se debió en buena parte a las disputas internas del equipo ministerial. Adoptar un modelo de grado de tres o cuatro años, reformular el catálogo de titulaciones o el modo de implementar la metodología de enseñanza ECTS fueron cuestiones fundamentales a la hora de perfilar la política de adaptación al EEES en España.

Mi opinión es que había opiniones diversas dentro del equipo. El equipo no era uno, sino que la Ministra pensaba una cosa, el Secretario de Universidades e Investigación opinaba otra y el Director General de Universidades opinaba otra. Creo que se miraba más a Europa en ese equipo. **(E08 C30)**

El cambio en el equipo de gobierno tuvo lugar el 7 de abril de 2006, momento en

⁸² Relativa en la medida que coexisten universidades muy involucradas en el proceso de convergencia universitaria y otras, sin embargo, reconocen haber adoptado una postura más prudente a la espera de directrices jurídicas específicas.

que la hasta entonces Ministra María Jesús San Segundo dejó su cargo a disposición del ejecutivo quien nombró a Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo como nueva Ministra.⁸³ Con este cambio, como reconoce uno de los entrevistados, dio comienzo una etapa más consensuada y decisoria sobre las actuaciones y políticas que afectaron al proceso de convergencia universitaria.

Ha habido un cambio radical con respecto a la propuesta de la Ministra anterior.

(E03 AM31)

Sin embargo, y pese a la postura unificada del Ministerio de Educación, la situación de anomia en cuestiones como el acceso y, la definición de los títulos académicos adaptados al EEES continuaron diseminando el proceso y, consecuentemente, minando las expectativas de los agentes más entusiastas. El informe de Valcárcel es concluyente en su análisis de liderazgo al afirmar que “el proceso está durando demasiado y sin una trayectoria clara. Los cambios de responsables del Ministerio de Educación asociados a cambios políticos han inducido una falta de continuidad que ha dificultado y dificulta el proceso. Se dan directrices pero con revisiones sucesivas que han impedido cerrar completamente los temas asociados -por ejemplo, las competencias profesionales en los distintos niveles- (Valcárcel, 2006:39).⁸⁴

Una de las cosas que han hecho mal ha sido el cambio de legislación por parte del Ministerio. No lo han comandado con valentía bajo mi punto de vista y eso ha hecho que los euroescépticos tengan elementos en los que agarrarse. Y aquellos que se habían lanzado o, que creían el proceso, y que habían avanzado mucho, al ver que cambiaban las cosas y demás, pues se han rendido un poco. (E05 M32)

La pregunta que surge deliberadamente es ¿por qué ambos equipos ministeriales han tardado tanto tiempo en aprobar una normativa específica en materia de EEES? La respuesta a esta cuestión entronca con lo denominado aquí como *propuestas ministeriales subyacentes* o, dicho de otro modo, aquellas medidas impulsadas con la

⁸³ Dado el periodo que abarca este análisis (2003-2007), únicamente se ha señalado el primer cambio en el equipo ministerial. No obstante, cabe mencionar que el 14 de abril de 2008 las competencias en materia de EEES fueron transferidas al nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación dirigido por Cristina Garmendia Mendizábal, y un año después, concretamente el 7 de abril de 2009, las competencias del EEES vuelven a ser transferidas al Ministerio de Educación, cargo ocupado por el actual ministro Ángel Gabilondo Pujol.

⁷⁶ En este apartado se excluyen como referentes legislativos a los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 porque, como se ha señalado anteriormente, resultaron meras directrices que precisaron de sucesivas revisiones.

intención de aprovechar el proceso de convergencia universitaria para modificar o corregir otros aspectos estructurales de la educación superior española.

Los equipos ministeriales han aprovechado la convergencia europea, entre comillas, y el Espacio Europeo para intentar definir el modelo de universidad que ellos querían, es decir, el tener que converger con Europa era una ocasión excelente para hacer los cambios, profundos a veces, que cada ministro o equipo ministerial entendía que debía ser la universidad. **(E03 AM33)**

Sobre este aspecto, una de las iniciativas que desató un mayor número de críticas fue la reformulación del catalogo de titulaciones académicas, decisión que suponía redefinir los planes de estudio de las antiguas diplomaturas, licenciaturas e ingenierías en base al modelo ECTS de grado/posgrado suscrito en la Declaración de Bolonia.

El actual Ministerio de Educación creyó que había que aprovechar el momento y que había que eliminar el catalogo ¿qué implicaciones tenía el catalogo? Pues en principio desregular y que cada universidad tenga una libertad muy grande a la hora de diseñar sus productos. **(E04 E34)**

Desde 2001, el propósito del Ministerio de Educación ha sido otorgar un mayor grado de independencia a las universidades en su oferta de estudios siempre y cuando cumplieran una serie de criterios de calidad y excelencia determinados por la ANECA -artículos 50 a 52 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades-. Sin embargo, la descentralización competencial no ha sido acogida de buen grado por los miembros de la comunidad universitaria. En algunos casos incluso, esta propuesta se entiende como una vía para suprimir determinadas titulaciones universitarias con escaso número de alumnos matriculados.

[...] también la desaparición de títulos, se intentaba aprovechando el Espacio Europeo de Educación Superior eh eh... segar y limpiar el campo y quitar títulos ... Eso ha generado una discusión inútil que la ha heredado el siguiente equipo. **(E08 C35)**

El panorama de indeterminación generado se vio resuelto finalmente el 29 de octubre de 2007 cuando el Ministerio de Educación hizo público el Real Decreto 1393/2007 por el que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al EEES. Las repercusiones derivadas de su aplicación implicaron reestructuraciones en los contenidos curriculares que afectaron al diseño de los planes

de estudios vigentes lo que, en cierto modo, condicionó la representatividad de las áreas de conocimiento y la cuota de poder establecida hasta el momento.

[...] creo que cuando se empiecen a elaborar los planes de estudio eso va a ser, creo, ojalá me equivoque, que va a volver a ser una lucha encarnizada de todos contra todos a ver quién tiene más y eso rompe con todo lo que se ha conseguido crear hasta ahora, entonces yo creo que eso va a ser la clave que va a encabezar el proceso. (E05 M36)

En resumen, durante el periodo 2003-2007 la adaptación al EEES en España se ha caracterizado por un tenso y dilatado debate que afecta a elementos del propio proceso de convergencia -como, por ejemplo, adoptar un modelo de grado/posgrado- y otros factores colaterales que se han aprobado aprovechando la coyuntura -verbigracia, el catalogo de titulaciones-. Sin lugar a duda, el Real Decreto 1393/2007 ha abierto paso al optimismo estableciendo los criterios definitorios de los nuevos títulos universitarios. Sin embargo, todavía quedan aspectos pendientes como la dedicación del profesorado -que se abordarán en el siguiente apartado-, que precisan de regulación específica para su normalización en el marco europeo de educación superior. Por este motivo, es necesario que actores y gestores trabajen de manera conjunta para subsanar estos problemas de ajuste y alcanzar con garantías el inicio de la nueva etapa de la educación universitaria española y europea.

5.1.4 El profesorado en el tránsito de la adaptación universitaria.

El EEES implica transformaciones de forma y fondo en la metodología docente que confrontan con los patrones culturales aprehendidos y reproducidos a lo largo de décadas en la universidad española. Los cambios implícitos⁸⁵ relativos a esta cuestión entrañan por sí mismos resistencias en los agentes involucrados, especialmente en el profesorado. Teniendo en cuenta la relevancia otorgada a la figura del profesorado por los gestores del EEES entrevistados, se dará paso a examinar la problemática del cuerpo docente en el periodo de convergencia analizado haciendo énfasis en tres elementos que afectan al reconocimiento, coordinación y edad de los mismos.

⁸⁵ El cambio en la metodología docente no constituye un criterio explícito en los documentos oficiales que regulan el EEES sino que es una iniciativa derivada de la interpretación que hacen algunos países, entre ellos España, de la definición del crédito ECTS.

Reconocimiento de la labor docente.

El reconocimiento del tiempo invertido por el profesorado en la adaptación al EEES constituye una de las principales deficiencias detectadas por los responsables institucionales entrevistados. Actualmente, el personal docente de la universidad cuenta con un sistema de incentivos orientado fundamentalmente a la investigación, política que ha incrementado el número de artículos científicos en publicaciones con índice de impacto en España durante los últimos años. El EEES y, concretamente, las directrices del modelo de enseñanza basado en el crédito ECTS exigen una redefinición de la labor docente que afecta al diseño, implementación y evaluación de las acciones en el aula, siendo este trabajo *extra* el que demanda un reconocimiento explícito.

La escasez de recursos e incentivos en las universidades, hizo que las primeras campañas de información sobre la convergencia se toparan con la oposición frontal del profesorado.

Al principio cuando hablábamos del plan de convergencia por todas las facultades fue durísimo. Iba con la vicerrectora y era todo...hablando coloquialmente “*muchos palos*” nos daban... y muchas quejas y muchas críticas “esto no hay apoyos”, “no hay dinero”, “no hay reconocimiento”, “a mi me pagan por investigar”, etcétera, etcétera. (E05 M37)

Como apunta el Informe de Evaluación de las experiencias piloto realizado para la Comunidad de Madrid, la docencia y la gestión docente no tienen valor para la promoción, las oposiciones, los sexenios, ni para la imagen externa del profesorado universitario. Es la investigación la que aparentemente prima, lo que desmotiva aún más al profesorado que no quiere “gastar su tiempo y esfuerzo en docencia y gestión docente”, actividades que son muy poco valoradas y reconocidas (Alvira, 2006:29). En esta misma línea, el estudio de Valcárcel señala que sólo el 35% de las universidades analizadas en su estudio de 2006 incentivaron al profesorado durante estos primeros años de convergencia (Valcárcel, 2006:19). Este dato contribuye a entender la reticencia inicial del profesorado al EEES, donde la adaptación al crédito ECTS se ha impulsado prácticamente *a coste cero* teniendo como único referente el complemento dinerario de las convocatorias aprobadas por el Ministerio de Educación. Cuenta de esta demanda dieron las universidades más implicadas en el proceso de convergencia señalando la

importancia y necesidad de solventar este problema planteando equiparar el sistema de incentivos de la investigación al de la nueva docencia.

Es importante que el profesor esté convencido, y para convencer al profesorado tienes que poner los mecanismos de gratificación en su carrera docente. La carrera docente tiene que cambiar los parámetros, no solamente de ingreso sino de desarrollo y promoción de la carrera docente. El currículum educativo no-investigador es importante. **(E07 V38)**

En respuesta a esta problemática y amparada por las medidas de garantía de calidad suscritas en el Comunicado de Bergen (2005), la ANECA puso en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (DOCENTIA) en 2007, acción experimental orientada a evaluar y reconocer la docencia del profesorado universitario en el marco del EEES. Esta propuesta, descrita con mayor detenimiento en el capítulo siguiente, examina la labor del profesorado universitario utilizando una serie de parámetros e indicadores sobre el trabajo realizado por el profesor en el aula. Será cuestión de tiempo determinar la funcionalidad, validez y acogida de este programa en las distintas áreas de conocimiento y disciplinas académicas del sistema universitario español.

La coordinación del profesorado.

Si bien la evaluación y reconocimiento de la actividad docente constituyeron grandes inconvenientes ligados principalmente al área económica, la coordinación del profesorado universitario resulta un problema inherente al modelo cultural de la universidad pública española. Tradicionalmente, la ausencia de coordinación en las labores docentes ha provocado problemas que ensalzan las deficiencias del sistema universitario actual como, por ejemplo, la duplicidad de contenidos formativos en diferentes asignaturas. La metodología ECTS, en cambio, aboga por un modelo de aprendizaje integrado y coordinado a distintos niveles -asignaturas, departamento y titulación- resultando este mecanismo la base para delimitar sus estrategias en el aula. Por ello, y al igual que ocurría con el problema de reconocimiento de la labor docente, la coordinación del profesorado supone romper con la dinámica de funcionamiento establecida hasta el momento y diseñar acciones estratégicas conjuntas para gestionar los contenidos de una asignatura y/o titulación.

En opinión de los gestores del EEES entrevistados, la coordinación docente es un factor clave que afecta al entendimiento que se hace del crédito ECTS. Así, las reticencias de partida del profesorado son elementos indisolubles que inevitablemente condicionan y se manifiestan con mayor predominancia durante el periodo de convergencia, como en este caso (2003-2007).

Yo a nivel personal, lo que veo es que la coordinación cuesta mucho, es decir, es que seguimos la inercia, la mentalidad de que cada asignatura trabaja de forma independiente,

yo esto veo que es un problema palpable ¿no? que cuesta... hay gente que está por la labor pero hay gente que esto de hacer una actividad transversal entre asignaturas cuesta mucho...en general lo que es la coordinación ¿no?

Hay una falta de cultura para el trabajo en equipo por parte del profesorado. Esto de sentarse todo el profesorado de un curso e intercambiar ideas de qué metodologías utilizas tú, de cómo lo haces...de qué técnicas de evaluación utilizas...de qué tipo de competencias estás trabajando, qué tipo de metodologías estás utilizando, cómo vamos a repartir el trabajo en 40 horas semanales etcétera.... Todo lo que es el trabajo de coordinación del profesorado ha habido una carencia brutal. **(E06 B39)**

La falta de coordinación del profesorado entronca con la dimensión cultural propia del modelo universitario español. Una de las posibles justificaciones tiene como referente el modelo individualista o endogámico basado en la libertad de cátedra. El hecho de tener ahora que modificar el sistema de enseñanza radicalmente e intercambiar entre sus compañeros de profesión los diseños, actividades y propuestas que van a desarrollarse en el aula se interpreta, en algunos casos, como de pérdida de poder establecido.

El profesor ya no es “*el rey del corralito*” de su materia y empieza a darse cuenta que “*me tengo que coordinar.*” **(E08 V40)**

Bajo la misma lógica que el problema de reconocimiento de la función docente, la coordinación del profesorado precisa de una serie de transformaciones y medidas incentivadoras para su puesta en funcionamiento. No obstante, la modificación de las pautas culturales de la universidad española entraña un reto que requerirá de tiempo y voluntad de los agentes implicados para su consecución en el corto, medio y largo plazo.

El factor edad.

La edad del profesorado universitario supone otro de los factores *barrera* que afectan directamente al proceso de convergencia universitaria en España. Según el informe de la Estadística Básica del profesorado 2006/2007, la edad media del profesorado universitario español es de 46 años con una amplia dispersión según la universidad de procedencia.⁸⁶ Existe un amplio consenso entre los gestores del EEES entrevistados a la hora de señalar la variable edad como un elemento que condiciona y afecta negativamente a la aplicación del crédito ECTS en el aula, especialmente, en lo que respecta a la innovación metodológica y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Entonces claro el profesor medio ha pasado por bastantes cambios y ya a estas alturas no puede afrontar un cambio tan grande. Entonces yo creo que con la renovación de plantilla y a medida que vaya habiendo gente joven esto va a funcionar mejor, entonces ahora no hay que ser utópico pero creo que los pequeños cambios que se hacen siempre son para bien.

(E05 M41)

Sin ánimo de excluir al profesorado más longevos en el proceso de convergencia universitaria, los gestores entrevistados adoptan una visión justificativa donde las reticencias de este grupo se deben a las sucesivas reformas estructurales que han ido afrontando a lo largo de su trayectoria académica. Se reconoce que la imposibilidad para afrontar las transformaciones del EEES no responde tanto a problemas de aptitud y capacitación sino de motivación individual para llevarlos a su práctica.

Los profesores mayores son capaces de hacerlo, lo que pasa es que en términos humanos, una persona que diga “yo voy a hacer un esfuerzo fuerte de replantearme esta asignatura” cuando le quedan en el mejor de los casos 3-4 años a lo mejor dice que no. A lo mejor dice que sí, pero es explicable que diga que no. No quiero decir que los mayores no puedan acometer esto, pero es humano, de hecho a mi me han dicho bastantes compañeros “a ver si con un poco de suerte me jubilo y no me pilla”...y es explicable.

(E04 E42)

Un dato que corrobora la importancia de esta variable en el proceso de convergencia se observa en el informe de evaluación de asignaturas piloto de la Universidad de Extremadura, donde la edad media del profesorado implicado en estas

⁸⁶ Véase el resumen ejecutivo en la sección de estadística universitaria del portal Universia. Recurso electrónico disponible en: <http://profesores.universia.es/listadoEspeciales.jsp?idAntetitulo=564&idSeccion=6>

asignaturas es de 40,8 años en una universidad donde la edad media del profesorado es de 45,5.⁸⁷ En los mismos términos, el informe de ACSUG pone de manifiesto la importancia de la variable edad, señalándola como una de las que mayor incidencia presentan en la motivación y ánimos para adaptarse al EEES.⁸⁸

Siempre hay excepciones, hay gente mayor que está por la labor de cambiar y tal... pero en general la edad es un factor que yo creo que correlaciona. Si tuviéramos una escala de 0 a 10 de entusiasmo a mí... hay gente que me dice que “dentro de cinco años me jubilo”. No hay que desanimarse porque esto es un proceso largo que va a llevar toda una generación de profesorado. Habrá que esperar que se nos jubile gente. **(E06 B43)**

Conscientes del problema que genera la variable edad en la adaptación al EEES, instituciones académicas como la Universidad de Salamanca o la Universidad Complutense -dos de las universidades con personal docente de mayor edad - han activado en los últimos años convenios de prejubilación para favorecer progresivamente la incorporación e integración de personal más joven en la universidad y, con ello, incorporar en plantilla nuevos docentes que pongan en práctica desde el inicio de su carrera profesional el modelo de enseñanza europeo.

5.1.5 El crédito ECTS en la práctica: los proyectos piloto Vs los primeros posgrados adaptados al EEES.

Un aspecto de suma importancia en el proceso de convergencia universitaria español ha sido la aplicación del crédito ECTS en el aula. Como se ha señalado anteriormente, España aprobó la primera convocatoria oficial para el diseño de asignaturas piloto en el curso 2003-2004. Dos más tarde, el Ministerio de Educación aprobó el Real Decreto 56/2005 de posgrado y con ello abrió la posibilidad, que no obligó, a ofertar los primeros estudios oficiales adaptados al EEES. Esta disposición provocó dos prototipos paralelos de adaptación en el aula; por un lado, las asignaturas piloto y, por otro lado, los posgrados adaptados al EEES.

⁸⁷ Véase página 60 del informe de Estadística Básica del profesorado universitario 2004/2005.

⁸⁸ Véase página 58 del informe O EEES: Perspectiva do profesorado das Universidades Galegas.

En el imaginario colectivo de los gestores entrevistados, las asignaturas piloto y los posgrados adaptados al EEES albergaron formas muy distintas de aplicar el crédito ECTS. Por esta razón, y circunscribiendo esta comparativa al contexto de convergencia universitaria en España, se exponen a continuación los factores que han condicionado el diseño e implementación de ambas tipologías y que, a la postre, han generado dos formas distintas de entender y llevar a la práctica el crédito ECTS en España.

El crédito ECTS.

El crédito ECTS se define como la unidad de medida que establece y regula la carga de trabajo de los estudiantes en el marco europeo universitario. Es lo que muchos han denominado como el *euro* de la educación superior y, con ello, una oportunidad de generar un aprendizaje más activo con el alumnado. La pregunta ahora es ¿qué implicaciones tiene este aprendizaje activo?

El crédito ECTS diferencia entre horas de clase presencial, horas de trabajo autónomo en casa, tutorías, trabajos en grupo, exposiciones y trabajo de casos. Esta concepción metodológica exige una redefinición de los programas académicos establecidos hasta el momento en España, bien sea de manera puntual y progresiva a través de las asignaturas piloto, o de modo conjunto con los posgrados adaptados al EEES.

No vamos a adaptar lo que tenemos, sino realmente hay que tener un replanteamiento de lo que tenemos, porque si intentamos incluir lo que tenemos ahora en el nuevo crédito ECTS se nos va a morir el estudiante, es imposible. (E09 O44)
--

Las asignaturas piloto.

Las asignaturas piloto representan los primeros proyectos donde el crédito ECTS ha sido implementado sobre la base de los criterios del EEES en España. Si bien el Real Decreto 1125/2003 establece una estimación media del crédito ECTS en una horquilla de 25-30 horas semanales distribuidas en un periodo lectivo que va de 36 a 40 semanas, -artículo 4.4 y 4.5- la realidad es que el cálculo y estructuración de los tiempos en este

tipo de asignaturas ha resultado una tarea compleja e indeterminada en los contextos académicos españoles durante el periodo 2003-2007.

En este sentido, el informe para la Comunidad de Madrid subraya que “la traducción exacta o la conversión de las clases tradicionales en otras actividades (tutorías, trabajos de alumnos, trabajos en grupo, exposiciones, trabajos de casos, análisis de problemas) no se ha realizado de un modo estandarizado en las diferentes universidades analizadas; en muy pocas de ellas ha habido una propuesta al respecto por parte de las autoridades académicas. En la mayoría se ha dejado a los propios profesores participantes en las experiencias de cambio la decisión sobre la traducción” (Alvira, 2006:12). El Real Decreto 1125/2003 marca unas directrices generales, sin embargo, esta disposición carece de un modelo explícito para configurar de forma estandarizada la distribución temporal de estas tareas en el aula. El informe de la Universidad de Extremadura alude a esta misma cuestión señalando la dificultad para planificar y estimar la dedicación del estudiante, hecho que ha supuesto un escaso aprovechamiento de las tutorías ECTS.⁸⁹

Otro de los inconvenientes detectados en la aplicación del crédito ECTS en las asignaturas adaptadas al EEES ha venido dado por los modelos de evaluación del aprendizaje del alumno. La sustitución del modelo de evaluación final basado en examen por un modelo de evaluación donde prima la formación continua del estudiante ha supuesto una transformación que requiere de ajustes estructurales en su diseño.

Los chirridos vienen cuando los profesores que plantean asignaturas en el que les hacen a los estudiantes que recorrer muchas vallas o metas volantes a lo largo de los meses y, luego sin embargo, llega el final y les seguimos exigiendo lo mismo que antes. En el fondo es porque a los profesores parece que todavía nos cuesta el “como yo no vea un examen y vea que se lo saben, me resisto a aprobar”. **(E04 E45)**

Durante el periodo 2003-2007 las asignaturas piloto se diseñaron mayoritariamente en base a modelos mixtos de evaluación donde el estudiante elegía uno u otro -evaluación continua o final- en función de sus preferencias. La coexistencia de este modelo híbrido ha supuesto una sobrecarga de trabajo tanto para el profesorado

⁸⁹ Véase página 21 del informe de evaluación de experiencias piloto ECTS de la Universidad de Extremadura.

como para el alumnado. En el primer caso, el docente debe ahora rediseñar su asignatura y evaluar el trabajo del alumno con mayor periodicidad, y para el estudiante, la formación ECTS requiere de una mayor constancia en el estudio de la materia. Los resultados de los informes seleccionados en el capítulo anterior muestran una tendencia positiva del modelo de enseñanza ECTS en la medida que genera un aprendizaje más consistente. Sin embargo, las quejas del alumnado por los problemas de incompatibilidad académica y laboral que genera este modelo de evaluación continua se topan con la visión determinista de los gestores del EEES, quienes unánimemente conciben el sistema de créditos ECTS en términos de dedicación exclusiva.

Si estás en la época de acceder a la universidad debes de estudiar y no trabajar y si trabajas, claro nadie es quién para decir lo que tienes que hacer ¿no?, pero su punto de vista estratégico ante el tema es, si trabajas búscate trabajos parciales de fines de semana o vacaciones pero el resto de tiempo tu ya tienes un trabajo que es estudiar y para eso te lo está costeando la sociedad con tu matricula. El 90% de la matricula te la está costeando la sociedad y si de verdad quieres tener ese título tómatelo como una inversión para un futuro. [...] la evaluación es lo que hay, es evaluación continua y si no te gusta apúntate a una a distancia. **(E05 M46)**

El sistema ECTS está contemplado en un escenario de dedicación exclusiva, que es lo que tiene que ser porque el estudiante debe dedicarse exclusivamente a eso. Si no lo hace tiene que ser consciente de que no va a acabar como todos porque los cálculos se han hecho teniendo en cuenta las 40 horas de trabajo semanal, eso es así. **(E01 S47)**

En resumen, la aplicación del crédito ECTS en las asignaturas piloto españolas ha ocasionado problemas de distinta índole para el profesorado y el estudiantado. La falta de una regulación homogénea ha supuesto que estas asignaturas, pese a tener una denominación común, presenten diseños completamente distintos y, con ello, problemáticas específicas que cada universidad deberá subsanar en el futuro. Pese a todos estos inconvenientes y recordando que se trata de un periodo de adaptación/ajuste, los resultados del modelo de evaluación continua muestran una tendencia positiva en el aprendizaje de los contenidos y competencias constatada en los resultados y calificaciones obtenidas en las asignaturas piloto.

Hay un aumento en el trabajo autónomo, es decir, trabajan más, ¿se quejan? Se quejan más pero ciertamente en global el alumno trabaja más, estudia más por su cuenta de lo que estudiaba en el método tradicional. La implantación de una evaluación continua implica una disminución de abandonos y un cierto aumento de suspenso pero sobre todo de notables y sobresalientes **(E06 B48)**

Los primeros posgrados adaptados al EEES.

Al disponer la estructura de grado/posgrado, los responsables de diseñar el EEES observaron grandes discrepancias entre los sistemas universitarios de los 47 países involucrados en el proceso de convergencia. De modo flexible establecieron una estructura de estudios con niveles equivalentes pero de distinta duración. Dependiendo de la decisión adoptada por cada país, podrían acogerse a un modelo de grado de 3 o 4 años y un posgrado/máster de 1 o 2 años.

Si bien gran parte de los países europeos se han decantado inicialmente por un modelo de 3 años de grado y 2 de posgrado -véase Cuadro VII-, España optó por el sistema de cuatro más uno. De este modo, la convergencia hacia un modelo universitario homogéneo donde prevalecía el intercambio y la movilidad presentaba su primera gran contradicción que afectaba a la duración de sus estudios en función del país de procedencia. Con ello, mecanismos como el Suplemento al Título, o el propio crédito ECTS pasan a ser los referentes básicos del reconocimiento académico supranacional europeo, mecanismos que por otra parte ya han sido incorporados a los modelos universitarios antes de diseñar el EEES.

En el caso español, el Ministerio de Educación aprobó el Real Decreto 56/2005 y con ello abrió la posibilidad de ofertar los primeros posgrados oficiales adaptados al EEES. Hasta entonces, las universidades españolas únicamente habían impulsado las asignaturas piloto extendiendo la oferta, en algunos casos, a cursos completos. Sin embargo, las directrices aprobadas en el Real Decreto 56/2005 modificaron sustancialmente este planteamiento. De este modo y sin constancia de una demanda manifiesta de alumnos, las universidades se hicieron eco de la intencionalidad de la norma, que no obligación, y diseñaron los primeros posgrados adaptados al EEES. Según reconocen varios de los gestores entrevistados, fue una iniciativa en la que “*no se podía quedar atrás.*”

¿Cuál es la actitud de los gobiernos de las universidades?, “aquí hay que arrimar porque si lo han lanzado, no hay que quedarse atrás, ala, allí vamos todos” y ese es el problema.
(E07 V49)

Evidentemente se ha empezado la casa por el tejado, eso fue una decisión ministerial y eso fue una decisión totalmente errónea porque teníamos que definir los grados, no todos, pero una oferta importante, de la oferta de grados y se empezó al revés. Eso ha llevado muchos problemas de funcionamiento. El primero es que no todas las facultades o centros que proponían posgrados tenían una masa crítica de profesores familiarizada con el ECTS. Entonces eso ha llevado a que los programas que son ECTS hayan sido propuestos y a veces dirigidos por facultades que no tenían una experiencia previa, lo cual es un problema y probablemente suscitó incógnitas sobre el grado de calidad en la implementación del ECTS.

(E03 AM50)

¿Error del Ministerio por publicar el Real Decreto 56/2005 o de las universidades por su interpretación y oferta apresurada de los posgrados? Sin un culpable claro al que atribuir la causa, lo cierto es que la urgencia por implantar este tipo de proyectos cristalizó en una accidentada y en muchos casos errónea aplicación del crédito ECTS en el aula. El resultado, una sobreoferta de posgrados adaptados al EEES que contó con la supervisión y visto bueno de la ANECA y las agencias de calidad autonómicas.

El decreto de posgrado abría la posibilidad de solicitar el posgrado, no obligaba a nadie a solicitar el posgrado. Lo increíble es que los mismos señores que en esa reunión en la [omitido] habían criticado al director de ANECA porque... ¿Cómo nos vamos a poner a diseñar posgrados? O el que quiera los puede diseñar. Bueno pues esto fue una carrera, en la reunión de colegas la respuesta es “cómo nos íbamos a quedar atrás”, y en el caso de las universidades [omitido] el caso ha llegado hasta el paroxismo. [...] Las Comunidades Autónomas dijeron “vosotros lo que queráis, mientras no nos pidáis recursos”. **(E04 E51)**

Contextualizando este fenómeno, la batalla por ofertar posgrados indiscriminadamente tiene como referente la idea de preservar la cota de poder académico mantenido hasta el momento en las universidades españolas. Ello ha dado lugar a dos realidades distintas con las que abordar el proceso de convergencia universitaria; por un lado y, abanderado por los profesores más entusiastas, estarían las asignaturas piloto que, pese a contar con una problemática propia de la adaptación a un nuevo modelo, aplicarían en mayor o menor grado los criterios de la Declaración de Bolonia. Y, por otro lado, cabría hablar de los encargados de diseñar los posgrados adaptados al EEES, no preocupados tanto por la redefinición del contenido y formato del marco educativo europeo, sino por formar parte de un enclave académico que mantenga la representatividad de su disciplina.

Hemos mandado un mensaje terrorífico, los posgrados de este año son los primeros títulos oficiales en ECTS en España y ahí ...¿se ha cuidado eso de los objetivos, el tiempo, el intento de cambiar metodologías? me temo que no.

[...] Qué mensaje hemos lanzado, aquí, quienes se han lanzado a pilotos, que parecen los tontorrones que quieren dedicar a replantearse la metodología bla bla bla y, por otro los que quieren repartir las cosas, como toda la vida, ese mensaje es demoledor.

(E04 E52)

La ausencia de estudios de grado oficiales en España durante el periodo 2003-2007, limitó la oferta de los posgrados adaptados al EEES a alumnos extranjeros con un sistema de grado ya cursado o, en su defecto, a alumnos nacionales, que ante la intención de cursar programas de doctorado, fueron reconducidos hacia los posgrados adaptados al EEES para completar el cupo de matrícula.

La gente que se ha matriculado ha sido la de doctorado, los másteres actuales no atraen a nadie porque a un licenciado con los precios que tienen pues no les convienen. Además no le dan ninguna atribución profesional, no le dejan entrar en la clase A del funcionariado, no le interesa. [...] interesarán cuando esté el grado. **(E08 C53)**

Ante la problemática descrita en este epígrafe, resulta de vital importancia tomar conciencia de la trascendencia del proceso de convergencia universitaria y entender la adaptación del sistema de créditos ECTS no en términos de corporativismo académico sino como una oportunidad de modificar, redirigir y, en definitiva, transformar la estructura y el quehacer diario de la universidad española en su conjunto. La premura por implantar el sistema de créditos ECTS sin un proceso de reflexión genera un deterioro que afecta a la imagen de la reforma y al nuevo modelo europeo de educación superior. En este punto, cabe recordar el comportamiento que no sólo han tenido los primeros másteres adaptados al EEES, sino también titulaciones como Derecho cuyo comportamiento en la oferta de asignaturas piloto entre los cursos 2004-2006 dejan entrever problemas en el planteamiento y adaptación del crédito ECTS.

5.2 LA PERSPECTIVA EMPÍRICA: PERCEPCIÓN DEL PROCESO EN LOS AGENTES INVOLUCRADOS.

Los tópicos discursivos expuestos hasta el momento explican la percepción subjetiva de los gestores del EEES españoles en el proceso de convergencia. Sin embargo, dada la magnitud de la reforma universitaria y las implicaciones que ha tenido este periodo transitorio en el diseño de las titulaciones adaptadas al EEES, conviene examinar este proceso desde una perspectiva pragmática y aplicada analizando tanto los resultados finales de las asignaturas piloto como las opiniones de las figuras intervinientes. Las conclusiones extraídas en este punto suponen una aproximación empírica de la aplicación del crédito ECTS en España durante el periodo 2003-2007. Para desarrollar este planteamiento se propone una secuencia expositiva que hace hincapié en los siguientes puntos: 1) El diseño y planificación de las asignaturas piloto, 2) Resultados de la ejecución en el aula, 3) La evaluación como procedimiento analítico de seguimiento, 4) Satisfacción y demandas del profesor universitario en el EEES y 5) Satisfacción y demandas del alumnado en el EEES.

5.2.1 El diseño y la planificación de las asignaturas piloto.

Como se ha señalado anteriormente en el Capítulo III, la oferta de asignaturas piloto se ha focalizado en universidades muy concretas durante los primeros años del análisis. Su puesta en funcionamiento ha estado supeditada a la política de gestión interna impulsada por cada universidad y al sistema de incentivos propuesto para llevarlo a su práctica.

[...] el primer año tiene un carácter muy experimental. Está destinado a introducir la renovación de las metodologías docentes. Se pide que sean asignaturas que no tengan carácter finalista en el sentido de que no afecten a la carrera del alumno si la experiencia sale mal. [...] Se subvencionan con 1000 euros unas 240 asignaturas una cosa así.

(E08 A59)

A medida que transcurre el proceso de convergencia universitaria en España, el número de asignaturas piloto incrementa progresivamente. Sin embargo, el modo de interpretar y canalizar los criterios de la Declaración de Bolonia resulta diferente en cada institución. Las universidades más involucradas han configurado unidades específicas para gestionar, transferir y valorar las acciones de la adaptación al EEES.

Otras, en cambio, adoptan una postura más reflexiva en *pro* de una convergencia teórica centrada en la planificación de los cambios.

Antes de pilotar hay que sentarse y diseñar la experiencia. Entonces el primer año, aparte que estábamos recién llegados, no quisimos que hubiera ninguna experiencia. Lo que intentamos fue que equipos de profesores se dedicaran a planificar conjuntamente lo que querían hacer. Tómense ustedes un año para formarse si lo necesitan para planificar y luego, empezamos. **(E04 E60)**

La planificación teórica de las asignaturas piloto ha constituido uno de los aspectos clave que han determinado el diseño de estas asignaturas en función del área de conocimiento y la propia titulación. Como dato, el informe de Valcárcel revela que el 93% de las universidades analizadas -40 en total- poseían un plan de acción específico para la implantación del EEES en el año 2006 (Valcárcel, 2006:15), lo que evidencia la importancia concedida a este factor. Sin embargo, uno de los principales déficits de la planificación ECTS ha sido la ausencia de unas directrices estandarizadas,⁹⁰ lo que ha supuesto diferentes interpretaciones de lo que debía ser la concreción del EEES en el aula.

En materia de planificación, la postura más conservadora ha rechazado el protagonismo de los Institutos de Educación y, con ello, de la renovación metodológica en el diseño de las asignaturas piloto, sosteniendo que no existía ninguna referencia explícita en la documentación oficial del EEES que instara a ello. Los teóricos del ámbito pedagógico contraargumentaban este planteamiento insistiendo en la necesidad de reformular e incorporar la metodología docente incorporando las TICs en la práctica docente con el objetivo de superar el modelo ortodoxo y trasladar al alumno hacia un aprendizaje más activo y autónomo a lo largo de toda la vida.

En cualquiera de los casos, la indeterminación normativa constatada en España durante este periodo hace que ambos posicionamientos carezcan de líneas estratégicas homogéneas y consolidadas para planificar las asignaturas piloto, por lo que el diseño

⁹⁰ Como se ha apuntado anteriormente, el modelo de liderazgo descentralizado y anómico del Ministerio de Educación ha supuesto que cada universidad desarrolla independientemente sus acciones para la convergencia universitaria durante los primeros años.

de este tipo de asignaturas quedó relegado a la interpretación de cada departamento/docente durante el periodo analizado. El informe para la Comunidad de Madrid señala que, “parte de la heterogeneidad de las experiencias y de su adecuado o mal funcionamiento se ha debido a la ausencia de formación del profesorado que le ha llevado a la improvisación o a una cierta mala programación” (Alvira 2006,13).

Dentro de los ejemplos más representativos de planificación estratégica identificados en las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007, la Universidad Z ha diseñado una de las alternativas más innovadoras que registra y evalúa de forma sistemática el trabajo realizado por el alumno durante toda la asignatura a través de un “*contrato de compromiso*”. La utilización de escalas de medición estandarizadas basadas en un modelo de guía docente y un protocolo de evaluación, ha unificado el diseño ECTS en dicha universidad clarificando y delimitando las tareas y funciones a desarrollar por los agentes implicados en todo momento.

Un modelo de guía docente, mira, un protocolo para evaluar sesiones expositivas, la capacidad para trabajar en equipo, en grupo. Un modelo de contrato pedagógico, cuestionarios de opinión para el alumnado, profesorado que luego se aplican...en fin todo lo que se ha producido lo colgamos para que la comunidad universitaria pueda utilizarlo. **(E06 B61)**

Otro de los elementos destacables incorporados al diseño y planificación de las asignaturas piloto durante este periodo han sido los programas de tutorización, es decir, programas donde los alumnos matriculados en este tipo de asignaturas han contado con el apoyo y asesoramiento de alumnos de cursos superiores para determinados aspectos relativos a los contenidos académicos de la asignatura o de la propia universidad.

Los programas de tutorización de este tipo los estamos empezando a implantar y dan muy buen resultado, les ayuda mucho tener una referencia, donde está el comedor universitario etcétera. Es una referencia que nosotros estamos haciendo con alumnos de mayor curso, por si el profesor lo ve muy lejano, que el mayor le diga al otro “esta asignatura es un hueso y hay que tener cuidado” “con este profesor tienes que entrar a clase” es decir, ese tipo de trucos que el otro profesor no le va a decir. **(E05 M62)**

Una de las estrategias globales que afecta al profesorado, aborda el problema de la coordinación señalado anteriormente, promoviendo un sistema de incentivos que premia económicamente el debate, el intercambio de ideas y la participación

interdepartamental, no únicamente en la fase preliminar del diseño, sino también en el seguimiento y evaluación de resultados.

Tenemos que tratar que se mantenga esa tensión de la coordinación a lo largo del desarrollo del proceso, entonces se nos ocurrió un instrumento que fue sacar una convocatoria suplementaria a la convocatoria de los pilotos en la cual a los equipos de profesores que quisieran voluntariamente adquirir compromisos adicionales en materia de coordinación les ayudábamos económicamente.

(E04 E63)

Estas tres acciones señaladas forman parte de la innovación docente aplicada a las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007. Sin embargo y como apuntan los diseños expuestos en los informes de evaluación seleccionados en el capítulo anterior, estas asignaturas se han caracterizado, en general, por un diseño de clase magistral al que se han incorporado trabajos y prácticas grupales puntuales para evaluar el trabajo del alumno, es decir, sin grandes cambios.

Por su parte, el informe de la ACSUG subraya también la importancia y necesidad de esclarecer los mecanismos de coordinación e interacción para reformular el rol de la tarea docente en la planificación de las asignaturas piloto.⁹¹ Sobre esta cuestión, el informe de la Universidad de Extremadura incide en las dificultades que entraña la falta de criterios en el diseño de este tipo de asignaturas, especialmente, a la hora de definir los instrumentos de evaluación y estimación de la carga de trabajo del alumno.⁹²

Cuadro XI: Innovación y problemática en el diseño y planificación de las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007.

Innovación	Problemática
1. Modelo contrato compromiso con el estudiante.	1. Coordinación insuficiente.
2. Programas de tutorización.	2. Percepción negativa de los instrumentos de evaluación.
3. Coordinación interdepartamental e interdisciplinar.	3. Problemas de estimación de la carga del estudiante.

En definitiva, la planificación y el diseño de las asignaturas adaptadas al EEES ha supuesto una apertura hacia un marco educativo universitario con el que innovar e integrar nuevas dimensiones formativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin

⁹¹ Véase página 173 del informe O EEES: Perspectiva do profesorado das Universidades Galegas.

⁹² Véase página 18 del informe de Evaluación de Experiencias Piloto ECTS de la Universidad de Extremadura.

embargo, la carencia de unas directrices homogéneas ha generado asignaturas muy dispares con elementos tan innovadores como el *contrato de compromiso* de la Universidad Z hasta la redefinición superflua de la asignatura convencional basada en examen y trabajo. Cualesquiera que fuera, lo importante en materia de planificación, tanto de las asignaturas piloto, como de los nuevos grados/posgrados adaptados al EEES, debe ser la unificación de criterios que permitan subsanar la problemática identificada en estos años de transición para, posteriormente, afrontar con garantías la plena transformación del sistema universitario español en cada una de las titulaciones y áreas de conocimiento.

5.2.2 Resultados de la ejecución en el aula.

La multiplicidad de diseños de las asignaturas piloto examinados durante el periodo 2003-2007 ha provocado diferentes modos de entender y ejecutar el EEES en el aula. En base a este supuesto y tomando nuevamente como referencia los informes de evaluación seleccionados, se pasa a analizar los elementos más significativos puestos de manifiesto en estas evaluaciones y que, analizados globalmente, suponen una aproximación empírica a los resultados de las asignaturas piloto en España.

En primer lugar, para que una asignatura convencional se transforme en asignatura piloto ha de existir voluntad y predisposición por parte del profesor o departamento correspondiente -al tratarse del proceso de convergencia, los primeros años no es obligatorio llevar a cabo este tipo de proyectos-. De lo cual se deduce que, el primer elemento a tener en cuenta a la hora de analizar una asignatura de este tipo será el grado de motivación que posea el profesorado/departamento que decida ponerla en práctica. A la pregunta ¿Por qué te has animado a llevar a cabo esta asignatura piloto? El 65,2% de los profesores de la Universidad Complutense de Madrid contestó “por mi deseo de mejorar mi docencia”, el 25,9% “por anticiparse al futuro”, el 6,2% “por probar” y el 2,7% “por obligación/presiones del departamento”.⁹³

⁹³ Véase página 3 del resumen ejecutivo del análisis de los resultados de la encuesta a profesores de grupos piloto de asignaturas adaptadas al EEES. Universidad Complutense de Madrid 2005/2006. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Encuestas%20Grupos%20Piloto%202004-2005&a=documentos&d=0007136.php>

Como evidencian las respuestas de este informe, la amplia mayoría del profesorado encuestado presenta una alta motivación de partida para ofertar este tipo de asignaturas. Sin embargo, la predisposición e intencionalidad entronca en muchos casos con la dificultad de diseñar uniformemente estos proyectos en un escenario de indeterminación normativa como el ocurrido en España en este periodo. Partiendo del planteamiento descrito por Valcárcel donde el proceso de convergencia y, especialmente, las asignaturas piloto, albergan un alto grado de improvisación (Valcárcel, 2006:32), se exponen ahora los resultados más significativos de este tipo de asignaturas durante sus cuatro primeros años de implementación.

Aspectos negativos de las asignaturas piloto.

Una de las principales deficiencias detectadas al ejecutar las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007 ha sido la **excesiva carga de trabajo** que han supuesto estas asignaturas experimentales. Carga que ha afectado tanto al profesorado como al alumnado. En el caso de los docentes, la redefinición teórica de los objetivos de las asignaturas en términos de competencias profesionales así como su seguimiento a través de un modelo de evaluación continua ha requerido una mayor dedicación, en muchos casos, no reconocida. Por su parte, los estudiantes matriculados en este tipo de asignaturas han tenido que trabajar con el todavía gestacional modelo ECTS⁹⁴ que exige una mayor continuidad del proceso formativo, hecho que en algunas ocasiones ha provocado problemas de incompatibilidad con el resto de asignaturas. Dos de los informes seleccionados señalan este problema como uno de los principales inconvenientes a solventar en el futuro próximo. Concretamente, el informe de la ACSUG apunta la planificación docente y la carga de trabajo como los aspectos peor valorados de las asignaturas piloto.⁹⁵ En esta línea, el análisis DAFO del informe de la

⁹⁴ No existe una estandarización en cuanto a la distribución de tareas por crédito ECTS durante este periodo. La única referencia normativa sobre esta cuestión fue el Real Decreto 1125/2003 que estableció una duración media de 25 a 30 horas por crédito.

⁹⁵ Véase página 169 del informe O EEES: Perspectiva do profesorado das Universidades Galegas.

Universidad de Extremadura subraya como punto mejorable los desajustes obtenidos entre el tiempo estimado y necesario a la hora de distribuir las actividades en el aula.⁹⁶

Otro de los problemas detectados durante la ejecución de las asignaturas piloto está relacionado con **las infraestructuras existentes y con la disposición de los espacios formativos**. Una de las conclusiones del informe para la Comunidad de Madrid incide en que grupos de 75/100 alumnos son inmanejables con la nueva metodología (Alvira, 2006:19). De ello se deduce que el modelo de enseñanza basado en el crédito ECTS precisa de aulas de menor tamaño para su óptimo funcionamiento. Aceptando esta premisa, la readaptación de los espacios se considera un aspecto de vital importancia a transformar en el corto plazo para poder trabajar eficientemente en el marco del EEES.

Un último aspecto susceptible de mejorar en la implementación de las asignaturas piloto concierne al **modelo de evaluación del aprendizaje del alumno**. Las discrepancias señaladas anteriormente en el diseño de estas asignaturas afectaron, lógicamente, a la forma de evaluar el trabajo y los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Respecto a esta cuestión, se han detectado casos donde las asignaturas piloto no han sido evaluadas con examen final aplicando un modelo íntegro de evaluación continua -como en la Universidad Autónoma de Barcelona- hasta situaciones donde el peso del examen ha supuesto entre un 70-80% de la nota final.

La evaluación sería la herramienta clave para que el proceso funcione y no la estamos utilizando bien. En el momento que yo pongo un 70% al peso del examen final estoy abocando al fracaso todo el proceso, por lo menos el de mi asignatura porque es como decirle, “acepto esto porque me dicen que lo haga” pero yo no creo en ello porque te sigo evaluando un 70% de examen. Ahora si yo le digo que no hace falta examen o que el examen es el 40% que haciendo lo demás puede aprobar ahí ya me lo estoy empezando a creer y entonces el alumno se lo toma en serio. **(E05 M64)**

La aplicación de un modelo de evaluación continua con alto peso en el examen final supone una aceptación parcial que desvirtúa la esencia de la metodología ECTS y aumenta significativamente la carga de trabajo del alumno respecto al modelo de

⁹⁶ Véase página 19 del informe de Evaluación de Experiencias Piloto ECTS de la Universidad de Extremadura.

enseñanza anterior. Para el profesorado, la justificación de los elevados pesos otorgados al examen y otras actividades en el marco del EEES se corresponde con las reticencias al cambio en el patrón de enseñanza predominante durante décadas. El final de la cita (E04 E45) expuesta anteriormente, “*como yo no vea un examen y vea que se lo saben, me resisto a aprobar*”, resulta un ejemplo revelador.

La consolidación de un nuevo modelo de evaluación continua se caracteriza por el desarrollo de un aprendizaje activo y autónomo del alumno que requiere de una transformación inicial en el diseño teórico-metodológico de la asignatura, pasa por una evaluación basada en múltiples indicadores -no únicamente el examen final- y afecta a componentes organizativos y estructurales como son los horarios o las convocatorias oficiales de exámenes establecidas hasta el momento.

¿Qué quería decir esto? Que si yo iba a trabajar estas competencias significaba que tenía que cambiar las metodologías docentes, y si cambiaba las metodologías docentes tenía que cambiar el sistema de evaluación. Y si cambiaba el sistema de evaluación quería decir que desde la administración del centro se deberían cambiar los horarios porque en vez de haber periodo de clases, periodo de estudio y periodo de exámenes esto es periodo de docencia. (E02 AB65)

Aspectos positivos de las asignaturas piloto.

Como contrapartida, uno de los elementos más favorables de las evaluaciones de las primeras asignaturas piloto ofertadas en España han sido los **resultados del aprendizaje** obtenidos. Unánimemente, tanto el alumnado como el profesorado aseguran que el modelo ECTS aplicado en este tipo de asignaturas es más “*profundo*” y “*consistente*” pese al esfuerzo que requiere “*llevar la asignatura al día*”. Este planteamiento queda reflejado en el estudio realizado para la Comunidad de Madrid señalando que “el conocimiento adquirido en este tipo de experiencias ha sido alcanzado de forma más automatizada y persistente en la memoria” (Alvira, 2006:26). En la misma línea, los gestores del EEES entrevistados subrayan las ventajas de la metodología ECTS enlazando este elemento con el siguiente punto positivo identificado en este tipo de asignaturas: la comunicación.

La opinión que predomina entre el alumnado es la satisfacción generalizada por el cambio de modelo educativo. Los aspectos mejor valorados y que coinciden en todos los proyectos son la proximidad del profesorado y el aprendizaje logrado con las nuevas metodologías docentes. (E09 AC66)

Como introduce la cita (E09 AC66), la **comunicación entre el profesorado y el alumnado** supone otro de los puntos fuertes mejor valorados en este tipo de asignaturas. El informe de la ACSUG apunta que un 67,8% de los estudiantes gallegos entrevistados perciben una mayor comunicación, predisposición y disponibilidad por parte del profesor implicado en las asignaturas adaptadas al EEES.⁹⁷ Por su parte, el profesor en general, se muestra más motivado y entusiasta y se comunica constantemente con el alumno (Alvira, 2006:57). La dinámica comunicativa del modelo ECTS, motivada por la creación de nuevos espacios y la reducción del número de alumnos, revierte en una mayor interacción, participación e implicación del estudiante en la materia, transformándolo en un sujeto más activo e involucrado de su formación.

El último de los aspectos remarcables en este apartado concierne a las **calificaciones obtenidas** en las asignaturas piloto. Si bien no existen datos estadísticos concluyentes para contrastar la mejora o no respecto al modelo convencional, los informes seleccionados muestran una ligera tendencia alcista a favor de las asignaturas piloto. Concretamente, el informe de la Universidad de Baleares apunta la existencia de un decremento en el porcentaje de no presentados, abandonos y suspensos, como también un incremento en el porcentaje de aprobados, notables y sobresalientes en el sistema ECTS respecto al sistema tradicional. El estudio de la Comunidad de Madrid, en cambio, cuestiona este patrón afirmando que los datos cualitativos (no existen datos cuantitativos como por ejemplo notas y resultados reales con grupos de comparación) muestran que las experiencias producen resultados similares en términos de número de aprobados y de nota media y en todo caso mejoran algo el número de aprobados. (Alvira, 2006:34)

Como ha quedado expuesto hasta el momento, durante el periodo 2003-2007 los resultados obtenidos en las asignaturas piloto en España presentan problemáticas inherentes a su propio diseño que condicionan su implementación en el aula. Sin embargo, una buena teoría o, en este caso, un buen diseño adaptado al EEES, requiere de la propia *praxis* para abordar y solventar, no sólo los inconvenientes de la fase

⁹⁷ Véase página 169 del informe O EEES: Perspectiva do alumnado das Universidades Galegas.

experimental, sino los que se presentan a la hora de diseñar los grados/posgrados adaptados al EEES.

5.2.3 La evaluación como procedimiento analítico de seguimiento.

Como se ha venido reiterando hasta el momento, la evaluación de las asignaturas piloto supone otra de las claves importantes para conocer la incidencia de estas asignaturas durante los primeros años de su oferta en España. Por norma general, los modelos para evaluar una asignatura adaptada al EEES se definen en la fase de diseño por lo que, en la línea de lo anteriormente señalado, las discrepancias detectadas durante esta fase trascienden igualmente a su ejecución y al modo en se evalúa en su conjunto. La Universidad X por ejemplo, aplicó un criterio de evaluación basado en el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad Total (EFQM) *-European Foundation for Quality Management-*.

Intentamos coger un modelo EFQM y ver, por un lado, como dimensiones a evaluar, lo que era la planificación, lo que era la coordinación y luego lo que eran los resultados.

(E04 E67)

Los planteamientos expuestos en los informes del capítulo anterior reducen a la evaluación de proceso como tipología más recurrente utilizada en la evaluación de las asignaturas piloto en España durante el periodo 2003-2007. La técnica de la encuesta, concretada en escalas de valoración de procesos y satisfacción, ha resultado el procedimiento analítico aplicado en la mayor parte de los casos. La perspectiva cualitativa por su parte, ha provisto de un mayor número de técnicas e instrumentos como, por ejemplo, la entrevistas en profundidad, auto-informes del profesorado o, simplemente, cuestionarios de preguntas abiertas.

La evaluación se basó en encuestas a alumnos y después había reuniones cada mes por parte de cada proyecto y en el primer cuatrimestre y en el segundo un breve informe no estructurado en donde se hablaba de las fortalezas y las debilidades de cada proyecto

(E06 B68)

Todos los proyectos tienen la obligación de ser evaluados anualmente por el profesorado, con lo cual el profesorado sabe que tiene una encuesta específica para la evaluación. Con otros parámetros, se evalúa el rendimiento, se evalúa la satisfacción de los estudiantes, se evalúa la carga docente vista por el profesorado...

(E07 V69)

Las conclusiones extraídas en las evaluaciones de las asignaturas piloto suponen un eje de referencia para diseñar, tanto las asignaturas de los años siguientes, como los nuevos títulos de grado/posgrado adaptados al EEES. El ejercicio de evaluación entraña una acción estratégica para reconducir aquellos elementos susceptibles de mejorar. Se evalúa para conocer y, en consecuencia, retroalimentar el proceso. La funcionalidad teórica de la evaluación en el EEES queda fuera de toda duda a partir de los compromisos adoptados en el Comunicado de Bergen (2005) en materia de garantía de calidad.

Hay dos sistemas de seguimiento desde que empezamos. Uno son los informes de valoración anuales que se presentan después de la experiencia. Ese informe lo redacta la coordinación [...] y una vez que pasa el visto bueno, pasa a la oficina de calidad. Con lo cual aquí tenemos un tipo de información que nos permite al año siguiente bueno aquí me estáis diciendo que esto está fallando ¿qué hacemos? **(E02 AB70)**

Se hacen encuestas de verificación de tiempos a profesores, la carga de trabajo del profesor... a estudiantes para los porcentajes parciales... los porcentajes globales, presenciales y no presenciales y luego de satisfacción. Son como te digo tres encuestas que se hacen cada trimestre en las experiencias piloto. **(E03 AM71)**

Sin embargo, la “funcionalidad real” de la evaluación de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 relega a este procedimiento a un mero trámite burocrático-indagatorio más que a un elemento facilitador para rediseñar y debatir las acciones futuras. Cuenta de esta problemática queda recogida en el testimonio de uno de los responsables institucionales entrevistados, quien a su vez, fue director de una evaluación interna seleccionada.

Una de mis espinitas es que ese informe....con el trabajo que tiene detrás, yo creo que aunque se lo hemos enviado, está colgado no ha sido lo suficientemente debatido, procesado, asumido o rechazado. **(E04 EX72)**

Esta misma postura se comparte en el informe para la Comunidad de Madrid donde se cuestiona la utilidad y fiabilidad de los cuestionarios debido a la terminología ambigua o ambivalente utilizada. La evaluación de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 se concibe como un trámite añadido al que muchos renuncian no existiendo una clara retroalimentación o *feedback* que avale y justifique dicho procedimiento (Aguilar y Egg, 1994:122).

El segundo problema estriba en utilizar sólo información de profesores/as y alumnos/as mediante un cuestionario auto-rellenado. De nuevo este no es el método más idóneo por la baja fiabilidad y la gran posibilidad de introducir sesgos. Un somero análisis de los cuestionarios utilizados permite además afirmar que éstos resultan bastante criticables dado que incluyen preguntas dobles, términos ambiguos o ambivalentes, etc...

Parecería que el objetivo “real” último de estos seguimientos/evaluaciones ha sido simplemente poder identificar, para tener en cuenta problemas de gran calibre en la aplicación de las experiencias, no para evaluarlas en un sentido estricto.

(Alvira, 2006:21).

La función estratégica de la evaluación como mecanismo indagatorio resulta incuestionable en un EEES basado en la calidad y la excelencia de su sistema. Sin embargo, una vez más, la no estandarización o ausencia de criterios evaluativos homogéneos, ha provocado que las asignaturas piloto en España se hayan evaluado de manera diferente durante el periodo 2003-2007. Actualmente, la ANECA con la ayuda de las agencias de calidad autonómicas, se encuentra definiendo las guías y sistemas de indicadores para evaluar los estudios universitarios de grado/posgrado adaptados al EEES. Sin embargo, igualmente interesante debería haber sido la evaluación sistemática de las asignaturas piloto durante este periodo, puesto que son estas asignaturas experimentales las que han constituido el primer referente directo de la aplicación del crédito ECTS en el aula. Obviar la evaluación de las asignaturas piloto supone de alguna manera relegar a un segundo plano parte del esfuerzo que se está realizando en el proceso de convergencia universitaria ya que, identificando los problemas de las asignaturas adaptadas al EEES resultará más sencillo planificar los estudios universitarios oficiales del nuevo marco europeo de educación superior.

5.2.4 Satisfacción y demandas del profesorado universitario en el EEES.

Salvo contadas excepciones, como el caso de la Universidad Z, el modelo de evaluación prototípico aplicado a las asignaturas piloto ha centrado su análisis en dos vertientes que afectan al propio procedimiento y a las percepciones subjetivas que han generado en los agentes involucrados. Acorde con la línea expositiva propuesta en el presente capítulo, una vez examinados los resultados más significativos del diseño y evaluación de las asignaturas adaptadas al EEES -epígrafes 5.2.1 a 5.2.3-, el siguiente nivel de análisis profundizará en el grado de satisfacción y demandas que han generado estos proyectos entre el profesorado y el alumnado implicados.

En líneas generales, la predisposición que tiene el profesorado universitario al nuevo marco europeo de educación superior responde a la fórmula de los tres tercios, es decir, un tercio del profesorado se muestran convencidos e ilusionados con el proceso de convergencia universitaria, otro tercio adopta una postura prudente a la espera de regulaciones específicas y el tercio restante, manifiesta su frontal rechazo.

Aquí, como en otras universidades, pues yo diría que hay un tercio de profesores como máximo entusiastas, un tercio que nos podemos entusiasmar y un tercio que no se entusiasma. Porque están mayores y algunos se quieren jubilar, porque están en otra onda de investigación, porque tienen esquemas que no son muy compatibles con las verdades que dice el Espacio Europeo de Educación Superior, lo ven como una carga. Para algunos una docencia de calidad tiene un coste que no están dispuestos a asumir porque algunos lo ven como carga lectiva. **(E01 S73)**

Cualesquiera que sea su condición, un aspecto significativo que dejan entrever los informes seleccionados es que el profesorado de las asignaturas piloto demanda un mayor reconocimiento de su labor docente en este tipo de asignaturas. Este déficit identificado previamente en los testimonios de los gestores entrevistados, se corrobora ahora en los informes de evaluación y seguimiento seleccionados. Como referencia explícita citar el informe de la Universidad de Extremadura donde se constata que casi la mitad del profesorado entrevistado se mostraron *poco satisfechos* con el apoyo y reconocimiento recibido por la universidad.⁹⁸

Uno de los factores añadidos a este malestar proviene de la reconversión del sistema de créditos tradicional al sistema ECTS. El desdoblamiento en pequeños grupos y el seguimiento de las tutorías ha supuesto una mayor carga de trabajo para el profesorado en relación con el modelo tradicional. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Complutense de Madrid una asignatura de 10 créditos convencionales equivale a 6 créditos ECTS.⁹⁹ Dependiendo de la titulación, el profesor imparte una

⁹⁵ Véase página 13 del informe de evaluación de experiencias piloto ECTS. Universidad de Extremadura 2005/06.

⁹⁹ Por poner un ejemplo que evidencia la complejidad de la reconversión, destacar la Tabla realizada por la Universidad de las Palmas para la facultad de Veterinaria donde la equivalencia en esta ocasión ha sido de 6 créditos ECTS equivalen por término medio a 7,45 crédito tradicionales en su primer curso. Recurso en línea disponible en:
<http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/tablaconversionECTS.pdf>

serie de clases magistrales y, a su vez, clases prácticas a grupos pequeños lo que supone un incremento añadido de docencia a lo que hay que sumar las horas de tutoría.

Prestando atención a este condicionante de partida causado por la falta de apoyo institucional, la pregunta ahora es ¿Qué ha supuesto la asignatura piloto para el docente? Bajo la misma lógica planteada en el epígrafe anterior, se argumenta esta cuestión enunciando los elementos favorables y contrarios puestos de manifiesto por el cuerpo de docentes implicados.

Aspectos negativos identificados por el profesorado.

El primer inconveniente que el profesorado subraya como susceptible de mejorar tiene que ver con los **escasos niveles de participación del alumnado** en este tipo de asignaturas. El profesorado, en general, señala que no ha conseguido los niveles de asistencia y participación que esperaba; o sea, muestra una cierta decepción de que *“tanto trabajo y esfuerzo haya servido para incrementar la asistencia y participación pero no demasiado”* (Alvira, 2006:24). La presencialidad obligatoria en las asignaturas piloto ha afectado negativamente en comparación con el modelo de enseñanza tradicional y todavía vigente. En algunos casos, ha generado situaciones de incompatibilidad que ha provocado el abandono del alumno en favor del modelo del examen final contemplado como segunda vía de evaluación en toda asignatura piloto.

El segundo aspecto negativo detectado por los docentes ha sido la **sobrecarga de trabajo que ha generado este tipo de asignaturas**. Trabajo en la preparación de los materiales, en la programación del curso, en el seguimiento del alumno y en la gestión de las tutorías. El informe para la Comunidad de Madrid revela que la carga de trabajo del profesorado en este tipo de asignaturas aumenta con estimaciones que van de un 40 al 100% respecto al modelo tradicional (Alvira, 2006:18). En los mismos términos, la evaluación interna desarrollada por la Universidad de Extremadura detecta este mismo problema apuntando que el 47,8% de los encuestados aseguran que *“la experiencia piloto ha conllevado un trabajo excesivo por parte del profesor”*.

La carga de trabajo incide en otro de los inconvenientes señalados por el cuerpo docente implicado en este tipo de proyectos: la **burocratización de las asignaturas**

piloto. A tenor del profesorado, la redefinición teórica y, con ello, la planificación/programación de una asignatura en términos de competencias y capacitaciones profesionales ha supuesto mucho tiempo en la gestión de la asignatura. “Bolonia conlleva mucha gestión, muchos informes que rellenar y la documentación y justificación de todo lo que se hace” (Alvira, 2006:108).

Por último, otro de los elementos deficitarios identificados por el profesorado implicado en las asignaturas adaptadas al EEES guarda relación con el **mal funcionamiento de las tutorías personales**. Sobre esta cuestión, el informe de la Universidad de Extremadura apunta que un 62,5% de los docentes entrevistados reconocen la poca efectividad de las tutorías debido a la baja preparación y autonomía del alumno en esta actividad.¹⁰⁰

Aspectos positivos identificados por el profesorado.

Explicar los aspectos positivos percibidos por el profesorado impulsor de las asignaturas piloto resulta una tarea un tanto sesgada en la medida que supone entrar a valorar parte del trabajo que ellos mismos han desarrollado. Un caso significativo de este planteamiento queda constatado en el informe de la Universidad de Extremadura, donde las valoraciones otorgadas por el profesorado inmerso en este tipo de asignaturas resultan muy positivas en acciones que les competen a ellos mismos, esto es, diseño, planificación y coordinación; sin embargo, estos datos se contraponen con la valoración global con la que califican a la asignatura en su conjunto, un 6,5 sobre 10.¹⁰¹

Teniendo en cuenta este condicionante, el primer elemento a destacar favorablemente por los docentes alude a la **nueva metodología de enseñanza-aprendizaje**. En este sentido, el profesorado reconoce que las asignaturas piloto poseen un alto potencial en la medida que aumenta el grado de reflexión de la tarea docente que, a su vez, influye en el proceso de aprendizaje del alumno. El informe de la Universidad Complutense de Madrid subraya la importancia de esta dimensión

¹⁰⁰ Véase página 14 del informe de evaluación de experiencias piloto ECTS. Universidad de Extremadura 2005/06.

¹⁰¹ Véase página 10 del informe de evaluación de experiencias piloto ECTS. Universidad de Extremadura 2005/06.

asegurando que la percepción general del profesorado de esta universidad ha resultado muy positiva en lo relativo al modelo ECTS.

Los resultados indican que a los profesores la experiencia les parece positiva y que aumenta su reflexión sobre la tarea docente, el conocimiento de los estudiantes y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.¹⁰²

Otro de los puntos remarcables ha sido la **reactivación de mecanismos facilitadores en las políticas de gestión universitaria**. Como se ha señalado anteriormente, durante los primeros años del proceso de convergencia universitaria los equipos ministeriales delegaron las competencias de la adaptación al EEES a las propias universidades, lo que provocó un cúmulo de acciones etiquetadas con el común denominador de asignaturas piloto. Si bien inicialmente el estado anómico causó malestar y confusión entre el profesorado, las universidades más involucradas en el proceso impulsaron las primeras propuestas específicas a través de Planes Docentes Integrales adaptados al EEES, lo que supuso una transformación de los modelos de gestión vigentes establecidos hasta ese momento. El diseño de estas nuevas directrices mejoró la percepción del profesorado implicado en las asignaturas piloto, especialmente, en los siguientes puntos:

-  Potenciación del liderazgo e implicación de los profesores en las tareas docentes.
-  Disposición de los profesores a continuar el próximo año con la experiencia.
-  Mayor conocimiento de la asignatura.
-  Mayores canales de comunicación.
-  Preparación de mejores materiales.

Existe cierta correspondencia entre las opiniones vertidas por el profesorado implicado en las asignaturas piloto y los argumentos descritos por la perspectiva institucional anteriormente. La percepción generalizada de más de la mitad del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid considera el modelo ECTS mucho más satisfactorio que el modelo tradicional a pesar del tiempo y dedicación que

¹⁰² Véase página 2 del Resumen ejecutivo de la encuesta a profesores de grupos piloto de asignaturas adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad Complutense de Madrid. Curso 2005/06.

ha supuesto. En los mismos términos, el informe para la Comunidad de Madrid señala que “tanto profesores como alumnos entienden que, aunque la evaluación continua implica un mayor esfuerzo y trabajo (sobre todo más continuado), es más “válida” (es decir, refleja mejor lo que se intenta evaluar o medir) al contemplar todos los esfuerzos y trabajos y no sólo el final” (Alvira, 2006:27).

En el mismo grado de importancia que las opiniones expuestas hasta el momento, el **ejercicio de autocrítica del profesorado** involucrado en las asignaturas piloto constituye otro de los factores a destacar positivamente. A la pregunta sobre la valoración general de las asignaturas desarrolladas por el profesorado, la dimensión cuantitativa puntúa con un 6,5 sobre 10 la asignatura. A esta discreta calificación, se suma ahora el argumento de dos profesores entrevistados en el estudio de la Comunidad de Madrid,¹⁰³ cuyos testimonios corroboran cualitativamente la tendencia numérica registrada en el informe de la Universidad de Extremadura.

“...la verdad es que, la sensación que tenemos es que no hemos podido hacer todo lo que hubiéramos querido hacer, que no lo hemos podido hacer lo bien que hubiéramos querido, quizás eso ha traído como consecuencia que el alumno ha podido apreciar un cierto caos, un cierto desorden, también creo que los alumnos son comprensivos porque han visto que era una metodología muy nueva.”

“... la sensación que tenemos es que al menos por nuestra parte, no sabemos cómo saldrá el experimento, pero por nuestra parte lo podríamos haber hecho mejor...”

El reconocimiento y autocrítica del profesorado refleja la predisposición para detectar errores y solventar las deficiencias generadas durante el proceso de convergencia universitaria en el futuro. Será con esta ecuación, y repensando la oferta, el diseño y la evaluación de estas asignaturas¹⁰⁴ cuando la adaptación al EEES se convierta en un proceso plausible y alcanzable en el corto-medio plazo en España.

¹⁰³ Véase página 108 del informe Evaluación de las Experiencias Piloto Realizadas en las Universidades Españolas para la Convergencia con el Espacio Europeo Universitario. Comunidad de Madrid 2006.

¹⁰⁴ Véase página 169 del informe O EEES: Perspectiva do profesorado das Universidades Galegas.

5.2.5 Satisfacción y demandas del alumnado en el EEES.

En la línea de lo descrito en los epígrafes anteriores, es turno ahora de exponer las valoraciones y percepciones de los alumnos matriculados en las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007. Bajo la misma lógica explicativa utilizada hasta el momento, se exponen a continuación los aspectos positivos y negativos que, a juicio de los alumnos, albergan este tipo de asignaturas en su práctica.

Aspectos positivos identificados por el alumnado.

El primer elemento favorable que los alumnos matriculados en las asignaturas piloto han señalado es que **la metodología europea de enseñanza-aprendizaje basada en el crédito ECTS** ha reportado beneficios para ellos en la medida que se ha aplicado un modelo de evaluación que supone “*no tener que jugarse a una carta (examen) la nota final*”. Sin embargo, las ventajas de la metodología ECTS compartidas igualmente por el profesorado, confrontan con un aspecto básico del diseño que afecta al valor otorgado a los trabajos grupales en la calificación final. Sobre esta cuestión, el estudio para la Comunidad de Madrid revela que “los alumnos valoran negativamente el trabajo grupal ya que no les parece justificado que en parte su nota dependa de lo que hacen los miembros del grupo, es decir, que la nota dependa de factores que no controlan” (Alvira, 2006:291).

Otro de los elementos positivos percibidos por los alumnos en las asignaturas piloto hace referencia a **la comprensión y análisis de contenidos realizados a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**. El informe de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Gallego (ACSUG) apunta que las mayores ventajas de estas asignaturas se atribuyen a que no sólo se evalúa el examen sino que se mejora la comprensión del alumno haciendo un mayor uso de recursos tecnológicos como es el caso de Internet.¹⁰⁵

En consonancia con la opinión de los docentes, los estudiantes de las asignaturas

¹⁰⁵ Véase página 131 del informe O EEES: Perspectiva do alumnado das Universidades Galegas.

piloto ECTS valoran positivamente **la mayor proximidad del profesor en este tipo de asignaturas**. La creación de nuevos canales y espacios de comunicación hace que tanto profesores como alumnos identifiquen positivamente esta dinámica interactiva. El informe de la Universidad de Baleares constata este planteamiento señalando que los aspectos mejor valorados en la totalidad de las asignaturas piloto han sido la proximidad del profesorado y la utilización de la evaluación continuada.¹⁰⁶

Agrupando estos puntos favorables, el análisis DAFO desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid enumera los puntos más relevantes de la percepción del alumnado descritos hasta el momento. En su apartado de fortalezas, los estudiantes de esta universidad consideran las siguientes ventajas de cursar las asignaturas piloto:

1. Responsabilidad sobre/de su propio aprendizaje.
2. Mayor conocimiento de la asignatura, ya que se estudia y se lee más.
3. Mayor participación e implicación en la asignatura.
4. Aprendizaje más consistente y duradero.¹⁰⁷

Los beneficios que concretan estos cuatro puntos se asocian a dos ámbitos interdependientes ya comentados que tienen que ver con la metodología de aprendizaje ECTS y con los nuevos canales de comunicación habilitados. Como puede corroborarse en estos puntos, estas transformaciones llevan implícitas un cambio de actitud en el alumno quien asume su proceso de enseñanza de manera más autónoma y bajo estrategias de conocimiento más vinculadas a su contexto cotidiano -uso de las TIC-, lo que las convierte en más sugerentes y perdurables en el tiempo.

Aspectos negativos identificados por el alumnado.

El análisis de las deficiencias puesto de manifiesto por los alumnos matriculados en las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 requiere de una

¹⁰⁶ Véase página 6 del Resumen ejecutivo del informe Memorias asignaturas piloto 2005-2006. Universidad de Baleares.

¹⁰⁷ Véase página 2 del Resumen ejecutivo del informe de satisfacción del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. 2005/2006.

contextualización inicial para explicar determinados aspectos que pudieran resultar contradictorios. Tomando como referencia el estudio de la Universidad Complutense de Madrid, a la pregunta ¿Por qué te has matriculado en las asignaturas piloto? un 43,4% de los estudiantes encuestados respondieron “Por deseo de aprender de otra manera”, un 30,4% “Desconocía qué era una asignatura piloto”, un 23,6% “Por obligación porque no había otra posibilidad”, y el 2,6 % restante argumentó “Otras causas”. Estas respuestas evidencian problemáticas de distinta índole como la falta de información en materia de EEES o la obligatoriedad de cursar este tipo de asignaturas experimentales.

Si bien en los testimonios de los gestores del EEES entrevistados se ha puesto de manifiesto que las asignaturas piloto han tratado de ofertarse como asignaturas complementarias y no finalistas a la formación del estudiante -optativas y libre configuración- durante los primeros años -véase cita (E08 A59)-, la realidad es que los relatos de los alumnos constatan todo lo contrario, es decir, una oferta de asignaturas piloto concentrada en los últimos cursos de la titulación.¹⁰⁸

“Luego que en quinto tenemos unas expectativas de acabar y... no puedes abordar bien las asignaturas, tienes que finalizar, vas a por el aprobado justo.”

“Y de repente en quinto, encima de que tienes la presión de terminar, encima tenemos un montón de trabajo.”

“Hay que empezar en primero y que te vayas acostumbrando a una forma de trabajar y estudiar.”¹⁰⁹

Descrito el precedente que en muchos casos afecta a la elección y oferta de las asignaturas piloto en España durante el periodo 2003-2007, el informe para la Comunidad de Madrid subraya el **abandono de estudiantes** como uno de los principales déficits en este tipo de asignaturas. Textualmente, este informe señala que “aunque en general los alumnos hayan valorado positivamente las experiencias en la comparación con la metodología tradicional, un número importante de ellos ha preferido el método antiguo por requerir menos esfuerzo: menos trabajo, menos asistencia a clase

¹⁰⁸ Véase página 2 del Resumen ejecutivo del informe de satisfacción del alumnado de la Universidad Complutense de Madrid. 2005/2006.

¹⁰⁹ Véase página 290 del informe Evaluación de las Experiencias Piloto Realizadas en las Universidades Españolas para la Convergencia con el Espacio Europeo Universitario. Comunidad de Madrid 2006.

y menos control” (Alvira, 2006:16). Esta conclusión evidencia la dificultad que entraña el cambio metodológico del crédito ECTS y la incompatibilidad que genera en muchos casos con el modelo actual en España. Incompatibilidad que se concreta en el número de asignaturas a cursar por un alumno matriculado en el modelo tradicional -con una media de 12 asignaturas por curso académico-, en la distribución de horarios, en el control de presencialidad para realizar trabajos en grupo o en compatibilizar asignaturas piloto adaptadas al EEES.¹¹⁰ Frente a la postura unilateral de la obligatoriedad y dedicación exclusiva propuesta por los gestores del EEES entrevistados, el alumnado demanda una mayor flexibilidad, uso de herramientas TIC y mayor cobertura de becas para garantizar los derechos de accesibilidad y universalidad provistos en el modelo tradicional.

“Exigen demasiado y tenemos muchas asignaturas, que es el problema, que son demasiadas asignaturas y no puedes abarcarlo todo.”

“Y luego cuando te mandan hacer trabajos en grupo que supuestamente vas a tener un tutor que te va a estar ayudándote, y le dices oye mira con este chaval nunca vamos a poder quedar porque... ah no, ese problema es vuestro.”¹¹¹

Al igual que ha señalado el profesorado anteriormente, otro de los aspectos que los alumnos consideran susceptibles de mejorar guarda relación con **la medición/estimación de la carga de trabajo del estudiante**. En el caso de los docentes, este problema se debió a la falta de predisposición del alumno. El informe de la Universidad de Extremadura apunta que los auto-registros de la dedicación del estudiante no funcionan por el escaso compromiso de éstos.¹¹² Sin embargo, el informe para la Comunidad de Madrid contrapone esta cuestión a través del testimonio de un alumno que afirma, que donde verdaderamente reside el problema es en la actitud del profesorado a la hora de dar continuidad a la medición del esfuerzo de los estudiantes.

¹¹⁰ Véase página 152 del informe O EEES: Perspectiva do alumnado das Universidades Galegas.

¹¹¹ Véase página 290 del informe Evaluación de las Experiencias Piloto Realizadas en las Universidades Españolas para la Convergencia con el Espacio Europeo Universitario. Comunidad de Madrid 2006..

¹¹² Véase página 19 del informe de evaluación de experiencias piloto ECTS. Universidad de Extremadura 2005/06.

“Sobre todo porque algunos nos entregaban las tablas a principio de curso, nos preguntaban, se interesaban, y otros nos entregaban las tablas el último día: tenéis que rellenar esto, y tenías que acordarte de lo que habías hecho la primera semana.”¹¹³

Cualesquiera que fuera el motivo en los distintos contextos, lo que evidencian ambos argumentos es que la estimación de la carga de trabajo del alumno en el sistema ECTS ha resultado un proceso complejo que ha condicionado la planificación, ejecución y evaluación de las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007. Para mitigar los efectos referentes a esta cuestión será necesario apelar a la responsabilidad del profesorado y el alumnado entendiendo los registros sistemáticos como la herramienta para validar y diseñar una carga de trabajo equilibrada y óptima en las asignaturas y estudios oficiales adaptados al EEES.

Para concluir y ante la pregunta ¿Qué ha supuesto para ti seguir la asignatura piloto? **Un 54,6% responde “Un cierto cambio que ha supuesto esfuerzo, pero compatible con el estudio de otras materias”**, frente a un 24,2%, que atribuye “Un esfuerzo importante hasta el punto de que he tenido que quitar tiempo a otras asignaturas o actividades importantes para mi formación”.¹¹⁴ El balance general ha resultado positivo puesto que más de la mitad de los encuestados volverían a cursar este tipo de asignaturas en el próximo curso. El alumnado valora positivamente la asignatura piloto en el aula con la necesidad de realizar ajustes en el futuro. Ajustes que, como se ha señalado anteriormente, conciernen no sólo a la compatibilidad de horarios y materias, sino también al modelo de aprendizaje por competencias, especialmente, en los siguientes puntos: ¹¹⁵

 Capacidad para aplicar los conocimientos de forma práctica.

¹¹³ Véase página 67 del informe Evaluación de las Experiencias Piloto Realizadas en las Universidades Españolas para la Convergencia con el Espacio Europeo Universitario. Comunidad de Madrid 2006.

¹¹⁴ Véase página 9 del Resumen ejecutivo del informe de satisfacción del alumnado de la Universidad Complutense de Madrid. 2005/2006.

¹¹⁵ Véase página 26 del informe O EEES: Perspectiva do alumnado das Universidades Galegas.

- ✚ Dominar los conocimientos básicos de la profesión (nivel competencial).
- ✚ Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
- ✚ Capacidad para resolver problemas.
- ✚ Conocimiento de segunda lengua.
- ✚ Habilidades de la investigación.
- ✚ Preocupación por la calidad.

Supone, en definitiva, reestructurar la enseñanza universitaria hacia las demandas de la sociedad del siglo XXI creando así un capital intelectual europeo que sirva como eje del desarrollo económico y humano. Todo ello, sin crear perjuicio a la función tradicional de la universidad como ente de saber y transmisor del conocimiento científico. Será con ello y, teniendo presente las opiniones de profesores, alumnos, investigadores y PAS, como el EEES se convierta en un escenario sugerente y acorde al inicialmente suscrito en la Declaración de Bolonia en 1999.

CAPÍTULO VI: FUNCIONALIDAD DEL PROCESO EVALUATIVO: LAS ALTERNATIVAS DE MEJORA Y SU APLICACIÓN PRÁCTICA.

Las conclusiones extraídas de los informes de las evaluaciones seleccionadas en esta Tesis constituyen, en su conjunto, un punto de referencia básico para entender la realidad del proceso de convergencia en España durante el periodo 2003-2007. Teniendo en cuenta que este periodo de transición será un antecedente directo de los primeros años del EEES en España, una vez analizado el comportamiento de la oferta ECTS, el diseño metodológico evaluativo y los resultados generados en el aula por las primeras asignaturas adaptadas al EEES, es importante ahora explorar la correspondencia entre las alternativas de mejora recomendadas -constatadas en los informes seleccionados y las entrevistas realizadas- y las propuestas explícitas impulsadas por el Ministerio de Educación.

El objetivo de este análisis comparativo es analizar la coherencia y repercusión que han tenido estas indagaciones teóricas previas en el diseño de la política universitaria en un periodo de indecisión político-normativo como el vivido en España entre 2003-2007. Poner en contraste ambas dimensiones o, dicho de otro modo, medir la funcionalidad del proceso evaluativo, precisa de la explicación de las siguientes áreas temáticas: 1) Las campañas de información y transferencia del EEES, 2) Los avances en el reconocimiento de la labor docente, 3) Los mecanismos para evaluar la calidad del sistema universitario, 4) La cobertura de becas en el EEES y 5) Los retos de futuro y la Estrategia Universidad 2015.

6.1 REAJUSTES EN LA TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN: LA CAMPAÑA MEDIÁTICA ESTATAL.

Uno de los aspectos más relevantes que explican el periodo de indeterminación y confusión sufrido durante este periodo viene dado por la insuficiente transparencia informativa que ha caracterizado el proceso de convergencia en las universidades españolas. El desconocimiento de los aspectos estructurales que rodean al proceso de adaptación universitaria ha sido la tónica general que ha prevalecido entre el profesorado y el alumnado. Esta conclusión ha quedado evidenciada en los informes de evaluación interna y externa seleccionados así como en los testimonios de los directores

de las OCE entrevistados. La desinformación ha provocado múltiples interpretaciones y, con ello, heterogeneidad en los diseños y resultados de las asignaturas piloto desarrolladas durante estos primeros años en España.

“No me lo han explicado bien lo que es un crédito [...] sé en qué se basa. Es que hasta de los créditos normales no venimos con una buena información, llegas a la universidad y tienes que aprobar tantos créditos pero es que no sabes lo que es un crédito, no sabes nada.
(Alvira 2006:68)

El relato de este alumno extraído del informe de evaluación externa para la Comunidad de Madrid sirve como ejemplo para mostrar el problema de transferencia informativa del sistema de créditos. Se trata de un problema que, como puede apreciarse, surge incluso antes de que comience el periodo de convergencia. En esta misma línea, Valcárcel apunta que “las sesiones informativas, aunque numerosas, han lanzado mensajes poco homogéneos sin resultados suficientemente claves del proceso” (Valcárcel, 2006:39).¹¹⁶

Identificado el problema, el Ministerio de Ciencia e Innovación¹¹⁷ aprobó el 30 de enero de 2009 la *Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española* y, con ello, un conjunto de medidas destinadas a paliar las deficiencias detectadas años atrás en el proceso de adaptación al EEES. En materia de comunicación y divulgación, la estrategia ministerial giró en torno a un eje prioritario basado en habilitar canales de difusión públicos para dar a conocer las novedades del proceso de Bolonia e informar a los agentes implicados de las repercusiones de las nuevas medidas.

La campaña de información en los medios de comunicación estatales.

El Ministerio de Ciencia e Innovación, a través de Radio Televisión Española (RTVE), impulsó una campaña divulgativa en Radio, Televisión e Internet sobre el proceso de convergencia universitaria en la que se abordaron las transformaciones y retos que plantea la aplicación del Plan Bolonia en los contextos académicos españoles.

¹¹⁶ Véanse más ejemplos sobre los problemas de transferencia informativa sobre el EEES en España en el epígrafe 5.1.1.del capítulo V.

¹¹⁷ Es importante tener en cuenta que en enero de 2009 las competencias en materia de formación universitaria correspondían a este Ministerio aunque posteriormente fueron de nuevo transferidas al Ministerio de Educación

Dicha campaña, se llevó a cabo entre el 28 de febrero y el 8 de marzo de 2009 formando parte de los siguientes espacios informativos:

➤ Agenda de la programación televisiva.

28 de febrero de 2009. El programa *“Informe Semanal”* de TVE1 emitió el reportaje *“Bolonia, moneda única del conocimiento”* aportando una visión general de las transformaciones e implicaciones que el proceso de adaptación al EEES ha generado en el contexto universitario español.

2 de marzo de 2009. Comienza la semana dedicada al Plan Bolonia. En los boletines informativos de TVE1 y TVE2 se informó de dicha iniciativa creando paralelamente un espacio interactivo en Internet donde todo aquel que lo deseara pudiera grabar un video expresando su opinión sobre el proceso de convergencia universitaria y el giro que va a tomar la universidad española con el modelo del EEES. El contenido más representativo de todos ellos se emitió el 8 de marzo en el programa La2 Noticias.

4 de marzo de 2009. El programa *“59 segundos”* de TVE1 dedicó íntegramente su emisión a la reforma universitaria europea. El debate dirigido por Ana Pastor contó con una mesa plural formada por Felipe Pérez, Director General de Universidades; Ana María Ripoll, Rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona; Daniel Peña, Rector de la Universidad Carlos III de Madrid; Carlos Fernández Liria, Profesor de la Universidad Complutense de Madrid; Alfredo Almendro en representación de la Asamblea de Estudiantes contra el Plan Bolonia y Pablo Sánchez de la Unión de Estudiantes de Asturias. Este programa se emitió paralelamente en directo en Radio Nacional de España y a través de Internet en la página web de la cadena televisiva (www.rtve.es).

5 de marzo de 2009. La Ministra de Ciencia e Innovación Cristina Garmendia participó en el programa *“Los Desayunos de TVE”*, presentado por María José Bueno, para explicar los cambios y retos que afronta el sistema universitario español con el proceso de Bolonia. Durante el transcurso del programa la ministra contestó a las video-preguntas formuladas por los telespectadores en la página web de RTVE.

8 de marzo de 2009. El programa “*Crónicas*” de TVE2 emitió el reportaje “*Generación Bolonia*” donde se contempla la perspectiva de los primeros estudiantes que cursarán íntegramente los planes de estudios según el modelo del EEES.

➤ Agenda de la programación en Radio.

3 de marzo de 2009. La ministra de Ciencia e Innovación Cristina Garmendia es invitada al programa de radio “*Días como hoy*” de Radio Nacional de España (RNE) para explicar los aspectos más significativos de la reforma de la universidad. En este espacio, respondió a las críticas vertidas por los estudiantes contrarios al Plan Bolonia afirmando que “tendrá en cuenta sus reivindicaciones siempre y cuando se realicen sin violencia y por los cauces democráticos” en alusión a las airadas protestas presenciadas días antes en las Universidades de Madrid y Barcelona.

4 de marzo de 2009. La cadena de radio “Radio 5 todo noticias” en su programa “*La tarde en vivo*” organizó un debate abierto entre el rector de la Universidad Complutense de Madrid, Carlos Berzosa; el rector de la Universidad Carlos III de Madrid, Daniel Peña Sánchez, Beatriz García Rubio y Toil Delgado, estos dos últimos en representación del Sindicato de Estudiantes.

5 de marzo de 2009. La cadena de radio “Radio 5 todo noticias” en su programa “*La mañana en vivo*”, entrevistó a Carmen Fenol, Secretaria General del Consejo de Universidades que respondió a las cuestiones formuladas por los estudiantes movilizadas contra del Plan Bolonia en las universidades de Barcelona y Madrid.

6 de marzo de 2009. Nuevamente Radio Nacional de España (RNE) en su programa “*Días como hoy*” emitió un debate sobre el Plan Bolonia en el que participaron el rector de la Universidad Carlos III de Madrid, Daniel Peña, y Alejandro Irureta, del Sindicato de Estudiantes.

➤ Agenda de la programación en Internet.

4 de marzo de 2009. Desde las instalaciones de Radio Televisión Española, se realizó un encuentro digital con Felipe Pétriz, Director General de Universidades donde, a través de un foro digital en la página Web de RTVE.es, se dieron respuesta a las preguntas que plantearon los usuarios sobre el proceso de convergencia.

Al margen de estas actividades, el Ministerio de Ciencia e Innovación generó paralelamente otras alternativas de difusión más interactivas a través de páginas web que sirvieron como referente informativo sobre las implicaciones y consecuencias del nuevo modelo de enseñanza ECTS para estudiantes, docentes e investigadores. Tres de los ejemplos más destacables pueden encontrarse en las direcciones electrónicas www.queesbolonia.es, portal destinado a informar sobre todo lo relativo al proceso de convergencia universitaria y al sistema de créditos ECTS adoptado en el contexto universitario español.¹¹⁸ Por su parte, enfocado a los estudiantes de bachillerato que acceden al sistema universitario por primera vez, cabría subrayar el contenido de la página web www.boloniaensecundaria.es donde se da respuesta a aquellas cuestiones y dudas referentes al EEES. Otro recurso de suma utilidad para este colectivo ha resultado ser la “*Guía de Universidades y Titulaciones*”, disponible en la página, <http://www.guiainiversidades.uji.es/grados/buscador.html> donde es posible consultar la oferta y localización de los nuevos títulos de grado y posgrado ofertados en cada una de las universidades españolas.

En definitiva, el dar a conocer las especificidades del EEES implica un importante desafío transferido a las universidades, instituciones a quienes en última instancia compete la concreción del proceso de adaptación universitaria en el aula. Será bajo esta premisa y generando espacios comunicativos fluidos, transparentes y eficaces basados en el intercambio de puntos de vista de los agentes implicados- profesores, alumnos, investigadores y PAS- cuando será posible alcanzar un EEES de calidad y reconocimiento dentro y fuera de la comunidad universitaria.

¹¹⁸ En esta línea de difusión, es interesante destacar como la sección de video-respuestas de esta página web está insertada en *Youtube*, uno de los portales de video con mayor índice de impacto en Internet. Véase un ejemplo en la siguiente dirección electrónica: <http://www.youtube.com/watch?v=7mv5jXl0yFo>.

6.2 EL RECONOCIMIENTO DE LA LABOR DOCENTE Y EL PROGRAMA DOCENTIA.

Otro de los problemas que ha adquirido un alto grado de importancia tanto en el proceso de convergencia universitaria, como en su concreción en las aulas ha sido el escaso reconocimiento atribuido al profesorado implicado en las asignaturas piloto. Durante las últimas décadas, el sistema universitario español ha primado la actividad investigadora del profesor universitario en detrimento de sus funciones en la gestión y la docencia. Esta medida ha favorecido el incremento de un considerable número de artículos y publicaciones científicas nacional e internacionalmente; sin embargo, el énfasis en la actividad investigadora ha restado importancia a la esencia de la tarea docente basada en la transmisión de conocimiento científico.

En este contexto descompensado, el Ministerio de Educación suscribió los criterios de la Declaración de Bolonia en 1999 y, con ello, rubricó una serie de compromisos que implicaron, entre otros aspectos, la reformulación de las estructuras universitarias españolas. La contribución del profesorado en esta transformación se ha considerado un elemento clave para la implementación del EEES en España, ahora bien, los informes seleccionados muestran que los mecanismos de reconocimiento de esta tarea han resultado prácticamente inexistentes, lo cual ha provocado cierto desánimo y apatía por parte de los docentes a la hora de impulsar la reforma.

Sobre esta cuestión, el estudio de Valcárcel apunta que únicamente un 35% de las universidades españolas reconocieron tener un plan de incentivos para el profesorado en los primeros años de la convergencia universitaria en el año 2006 (Valcárcel, 2006:19). Este dato evidenció el déficit institucional de partida a la hora de plantear la adaptación al EEES del cual se hizo eco el propio profesorado que no estaba dispuesto a “*gastar su tiempo y esfuerzo en docencia y gestión docente*”,¹¹⁹ actividades que son muy poco valoradas y reconocidas (Alvira, 2006:29). En algunos casos, como la Universidad Autónoma de Barcelona o la Universidad de Valencia, han sido pioneros

¹¹⁹ En palabras de algunos gestores esta reforma se ha realizado a *coste cero*, sin embargo las convocatorias aprobadas por el Ministerio de Educación para la creación de los masters oficiales y asignaturas piloto, contradicen esta cuestión al establecer un complemento dinerario para los profesores que diseñaron las asignaturas piloto en este periodo.

en el diseño de planes específicos para el reconocimiento integral de la dedicación académica, a través del complemento autonómico. Esta medida sienta el precedente que posteriormente, de la mano de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se hará extensible al resto del contexto académico español.

La innovación en la enseñanza metodológica basada en el crédito ECTS constituye uno de los principios básicos en el EEES. El alumno pasa a formar parte de un aprendizaje activo y participativo resultando éste el eje de un modelo universitario basado en competencias y capacitaciones profesionales. La pregunta ahora es ¿qué implicaciones tiene este nuevo esquema de enseñanzas para el profesorado universitario? La respuesta entraña cierto grado de complejidad en la medida que supone redefinir los planes docentes, modificar el planteamiento teórico-práctico de las asignaturas, reestructurar los tiempos y actividades en el aula y rediseñar la forma de evaluar el aprendizaje del alumnado. Todo un desafío para el profesorado.

El programa DOCENTIA: una alternativa al reconocimiento del profesorado.

Salvaguardando la autonomía de las universidades españolas y al amparo del artículo 33.3 de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU),¹²⁰ la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha impulsado el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente (DOCENTIA). La necesidad de establecer un sistema de garantía de calidad y reconocimiento en las instituciones de educación superior¹²¹ en el marco del EEES ha obligado a diseñar estrategias específicas de evaluación. Por ello, y dada la heterogeneidad de diseños mostrados anteriormente, el programa DOCENTIA emerge con el objetivo de apoyar a

¹²⁰ El artículo 33.3 de la Ley Orgánica 6/2001 expone que “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.”

¹²¹ El Programa DOCENTIA aplica las recomendaciones del *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) en el informe *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Entre dichos criterios destaca el 1.4 que hace referencia a la Garantía de Calidad del Personal Docente, donde señala que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar que su personal docente este cualificado y es competente para la docencia. En el diseño del programa DOCENTIA se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como *The Personnel Evaluation Standards* elaborados por el *The Joint Commitee of Standards for Educational Evaluation* americano.

las universidades españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA, 2006).

Desde su primera convocatoria oficial en 2007 el Programa DOCENTIA ha contado con gran acogida en las universidades españolas. Este procedimiento conjunto circunscrito al marco de la calidad europea desarrolla un proceso de medición sistemático encaminado a evaluar la actividad docente del profesorado teniendo en cuenta las actuaciones emprendidas por el profesor para innovar y mejorar su actividad en el aula (ANECA, 2007).¹²²

Contextualizando esta acción evaluativa es importante señalar que la aplicación del programa DOCENTIA se encuentra circunscrita y supeditada al marco estratégico definido por cada universidad, institución que en última instancia decide y fija la política interna de evaluación del profesorado en aspectos referidos a la formación, promoción o incentivación de su actividad docente.¹²³ El programa DOCENTIA debe entenderse como un conjunto de directrices indagatorias que cada universidad incorpora internamente para que, ayudados por la ANECA y las agencias autonómicas, evalúen y reconozcan el trabajo del cuerpo docente.

Profundizando sobre el contenido del programa DOCENTIA, la evaluación de la actividad docente es conceptualizada en términos de “valoración sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado”. Aclarado este concepto fundamental, los objetivos del programa DOCENTIA implican las siguientes acciones estratégicas:¹²⁴

¹²² La Universidad Complutense de Madrid recibe la verificación del programa DOCENTIA el 31 de Marzo de 2008 y contando con la colaboración de un total de 967 profesores. Véase la presentación realizada el 15 de octubre de 2009 por Covadonga López Alonso y Matilde Azcárate Luxán titulada “La experiencia en el diseño de nuevos planes de estudios y sus implicaciones para el seguimiento de títulos”. Recurso electrónico disponible en: <http://www.usc.es/~calidade/doc/DiselImpliSegui.pdf>

¹²³ Véase página 5 del Manual “*Modelo para la elaboración de diseños de evaluación*” desarrollado por la ANECA para el programa DOCENTIA

¹²⁴ Véase páginas 7 y 8 del Manual “*Modelo para la elaboración de diseños de evaluación*” desarrollado por la ANECA para el programa DOCENTIA.

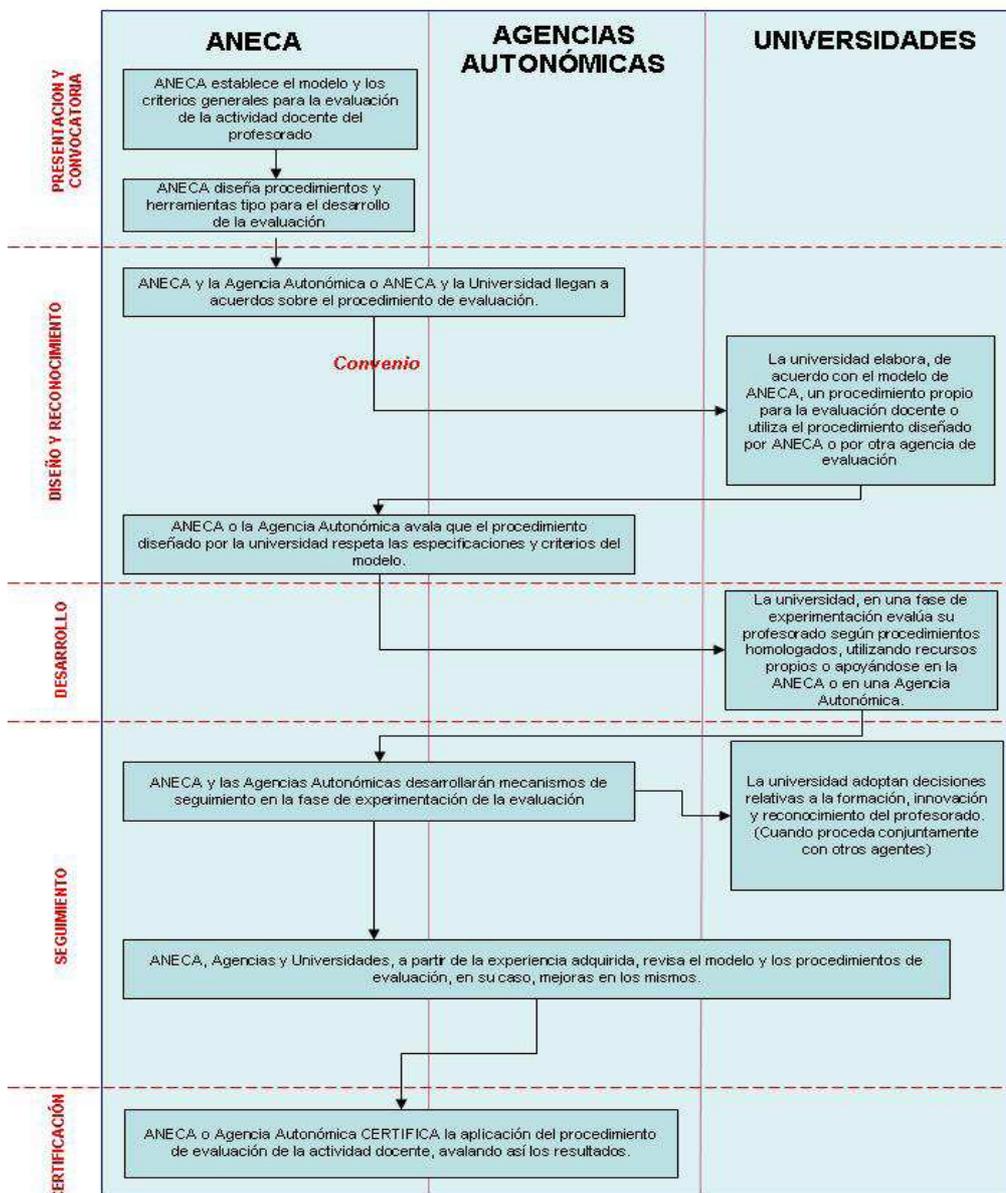
- ✚ Proporcionar un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permitan abordar la evaluación de la actividad docente que se desarrolla en las universidades, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas.
- ✚ Favorecer el desarrollo del profesorado, su promoción personal y profesional proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente.
- ✚ Apoyar el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación que afectan a diferentes elementos de la política y gestión de recursos humanos de la institución.
- ✚ Contribuir al cambio cultural de las universidades en la evaluación de la actividad docente y potenciar el intercambio de experiencias para la mejora continua de este procedimiento.

Una vez identificadas las líneas estratégicas del programa DOCENTIA, se describe a continuación el modo en que estos propósitos son llevados a la práctica. Haciendo uso del Gráfico XI que describe las etapas de este procedimiento, cabe diferenciar cinco fases correlativas que comprenden: la presentación de la convocatoria, el convenio de colaboración entre las partes, el desarrollo del programa, el seguimiento y la certificación.

La ejecución del programa DOCENTIA parte de un diseño evaluativo preliminar de la ANECA que, tras definir una serie de directrices y criterios para la evaluación del profesorado, aprueba una convocatoria oficial para todas las universidades españolas. Las instituciones que acceden a formar parte del programa firman un convenio de colaboración con la ANECA y las agencias de calidad autonómicas, comprometiéndose a adaptar e integrar los criterios de evaluación fijados anteriormente por estas instituciones a las especificidades de su contexto académico. Una vez avalado el diseño de cada universidad por las instancias aseguradoras de la calidad, la universidad procede a la recogida sistemática de información y la ANECA articula mecanismos para su seguimiento. Una vez procesada y analizada esta información, la ANECA en colaboración con las agencias de calidad autonómica y la propia universidad, establecen

las medidas oportunas para mejorar el proceso si así se requiere. Finalmente, se emite la certificación oficial del procedimiento.

Gráfico XI: Procedimiento de ejecución del programa DOCENTIA.



Fuente: Programa DOCENTIA. Manual modelo para la elaboración de diseños de evaluación. ANECA 2007.

En lo que respecta al esquema teórico de evaluación propuesto por la ANECA, cabe subrayar que el programa DOCENTIA estructura su contenido a partir de tres dimensiones básicas para evaluar la actividad docente: 1) Planificación de la docencia, 2) Desarrollo de la enseñanza y 3) Resultados. Estos tres elementos tienen como eje transversal la dedicación docente que actuaría como dimensión cero o condición previa,

de modo que, si el profesor no desarrolla las actuaciones en un marco temporal, no procedería determinar la calidad de la misma.

Cuadro XII: Esquema Teórico del Programa DOCENTIA.

DIMENSIONES	ELEMENTOS	
I. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	1. Organización y coordinación docentes.	Modalidades de organización
		Coordinación con otras actuaciones docentes.
	2. Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias impartidas.	Resultados de aprendizaje previstos.
		Actividades de aprendizaje previstas.
		Criterios y métodos de evaluación.
II. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA	3. Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.	Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
		Procedimientos de evaluación aplicados.
III. RESULTADOS	4. Resultados en términos de objetivos formativos.	
	5. Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.	

Fuente: Programa DOCENTIA. Manual modelo para la elaboración de diseños de evaluación. ANECA 2007.

Estas dimensiones son evaluadas con diferentes técnicas de investigación. La recomendación explícita de la ANECA propone desarrollar estos procedimientos en función del agente que toma parte en el proceso evaluativo. Para ello, plantea el *auto-informe* como instrumento para la recogida de información sistemática del profesorado, el *informe de seguimiento* como herramienta a cumplimentar por los responsables académicos y, finalmente, la *encuesta* como técnica a llevar a cabo con el colectivo de estudiantes. Con objeto de preservar la garantía de calidad del proceso, el planteamiento de estas acciones indagatorias es previamente supervisado y validado por la ANECA y/o las agencias de calidad autonómicas, instituciones encargadas en última instancia de aprobar la implementación de los diseños, siempre y cuando cumplan los siguientes requerimientos:

1. Los diseños han de evitar posibles sesgos en la información recogida.
2. Los diseños han de ser válidos.
3. La evaluación debería apoyarse en la interacción con los evaluados.
4. Las fuentes y formas de evaluación han de ser viables.

A modo de síntesis, el propósito general del programa DOCENTIA es establecer mecanismos válidos estandarizados para valorar nacional e internacionalmente la calidad de la docencia en las universidades españolas dentro del marco del EEES. Este proceso, que inicialmente ha suscitado ciertas resistencias en el profesorado español, debe entenderse no sólo como un procedimiento que examina las acciones de los docentes en el aula sino también como un modo de reconocer el esfuerzo y la dedicación que se está realizando para consolidar un modelo de calidad universitario. Esta acción se enmarca dentro de los acuerdos de garantía de calidad educativa establecidos en la LOU 6/2007 y la Ley Orgánica 4/2007 -artículos 31 y 33- y, a su vez, podría suponer un elemento a tener en cuenta por las Comunidades Autónomas y las propias universidades en el marco de los complementos e incentivos contemplados en esta normativa de referencia -véase artículo 55 y artículo 69-.

6.3 HETEROGENEIDAD Vs ESTANDARIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL EEES.

El tercer epígrafe de este capítulo está relacionado con los procesos de homogeneización y estandarización impulsados en España durante el periodo 2003-2007. Este aspecto tiene como referente la problemática engendrada por el modelo de evaluación heterogéneo explicado en el epígrafe 5.1.3. Como se ha expuesto anteriormente, los primeros años del periodo de convergencia universitaria se han caracterizado por la indeterminación normativa y por la falta de un discurso transparente por parte del Ministerio de Educación. Ello provocó diferentes interpretaciones de la convergencia universitaria lo que, a la postre, dio lugar a un gran número de diseños a la hora de evaluar los resultados de las asignaturas piloto.

El informe realizado para la Comunidad de Madrid subraya la multiplicidad de esquemas metodológicos analizados como uno de los principales inconvenientes a la hora de evaluar el proceso de manera conjunta (Alvira, 2006:13-15). Esta misma situación se da también en las seis evaluaciones seleccionadas en el capítulo IV con diseños metodológicos muy dispares tanto en sus objetivos de partida como en su modo de concreción en la práctica. Los distintos métodos a la hora de entender, analizar y, en definitiva, justificar las acciones indagatorias llevadas a cabo en el proceso de convergencia universitaria evidencian la necesidad de establecer estrategias unificadas y estandarizadas para garantizar la calidad de las actuaciones en esta materia. Nuevamente a través de la ANECA y las agencias de calidad autonómicas, se ha impulsado el programa AUDIT, proyecto que ha promovido el afianzamiento y consolidación de los procesos de evaluación y seguimiento internos en el ámbito de la educación superior española (ANECA, 2007), no sólo en las asignaturas piloto sino en todo el funcionamiento de la universidad.

El programa AUDIT y el Sistema de Garantía Interna de Calidad.

Bajo la misma lógica que el programa DOCENTIA, el programa AUDIT, definido por la ANECA en colaboración con la agencias de calidad de Cataluña (AQU) y Galicia (ACSUG), ha incentivado el apoyo a las universidades y, en especial, a los

centros universitarios, para establecer un Sistema de Garantía Interna de Calidad en sus instituciones de educación superior.

La práctica evaluadora en la universidad española tiene su referente directo en el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades” (1996). Durante la década de 1990, el proceso de evaluación cobró un alto grado de notoriedad en el ámbito de las políticas públicas, especialmente, en las áreas de sanidad, servicios sociales y educación que vieron en este procedimiento, el mecanismo para garantizar la calidad del sistema interno. En el contexto de la educación superior, la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, en su artículo 31, recogió explícitamente este compromiso incidiendo en la necesidad de establecer criterios de garantía de calidad como fin último de la política universitaria. En el ámbito internacional, el Comunicado de Bergen (2005), apoyado en las recomendaciones de la ENQA,¹²⁵ instó a los países suscribientes del EEES a articular medidas concretas en esta materia en el corto plazo.

Con este escenario normativo, la evaluación interna se convirtió en una acción transversal que progresivamente se fue incorporando a los distintos programas de la política de gestión interna de las universidades españolas. En lo que respecta al EEES, el problema de base ha sido la heterogeneidad metodológica del proceso. Las universidades han establecido mecanismos internos para evaluar el funcionamiento de su propia institución pero, ante la falta de unas directrices homogéneas concretas, cada una de ellas ha definido sus propios criterios y procedimientos, lo cual ha dificultado su contraste y equiparación con el resto de universidades implicadas en el proceso de convergencia universitaria.

En el marco de lo dispuesto en el Comunicado de Berlín (2003) y las recomendaciones del estudio “*Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*” publicado por la ENQA (ENQA, 2005:5), la ANECA impulsó el programa AUDIT con el propósito de crear un Sistema de Garantía Interna de Calidad adaptado a cada contexto universitario a través de un

¹²⁵ Consúltese el informe “*Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*” publicado por ENQA. Disponible en formato electrónico en el siguiente enlace: http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf

sistema de indicadores estandarizados que permitan el análisis comparado con otras instituciones. En cuanto a sus objetivos de partida, el programa AUDIT propone:

- ✚ Facilitar a los centros universitarios orientaciones para el diseño de un Sistema de Garantía Interna de Calidad de las enseñanzas que imparten.
- ✚ Poner en práctica un procedimiento que conduzca al reconocimiento del diseño de dichos sistemas por parte de las agencias de calidad externa.

Si bien este programa no ha sido diseñado específicamente para corregir la heterogeneidad metodológica en las evaluaciones de las asignaturas piloto, su puesta en funcionamiento servirá para unificar criterios de evaluación internos, solventando colateralmente este problema. Igualmente, es importante puntualizar que, aunque las estrategias del programa AUDIT están enfocadas principalmente a los centros universitarios, existen elementos transversales que afectan al personal académico, a los recursos materiales y a los servicios institucionales del conjunto de la universidad. Por esta razón, y más allá de considerar al programa AUDIT como un programa sectorial e independiente, es importante ahora describir los siete principios básicos del proyecto a partir de las siguientes dimensiones de trabajo: ¹²⁶

1. Política y objetivos de calidad: El centro universitario/universidad se compromete a consolidar una cultura de evaluación apoyada en una política y unos objetivos de calidad conocidos y accesibles públicamente, y en los responsables del Sistema de Garantía Interna de Calidad del plan de estudios.
2. Diseño de la oferta formativa: El centro universitario/universidad debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa desarrollando metodologías para la aprobación, el control, la evaluación y la mejora periódica de la calidad de sus enseñanzas universitarias.
3. Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes: El

¹²⁶ Consúltense el documento “Programa AUDIT. Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria”. Páginas 11 y 12. Disponible en: http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf

centro universitario/universidad debe poseer mecanismos que le permitan comprobar el resultado de las acciones que emprende y que tienen como finalidad esencial favorecer el aprendizaje del alumno.

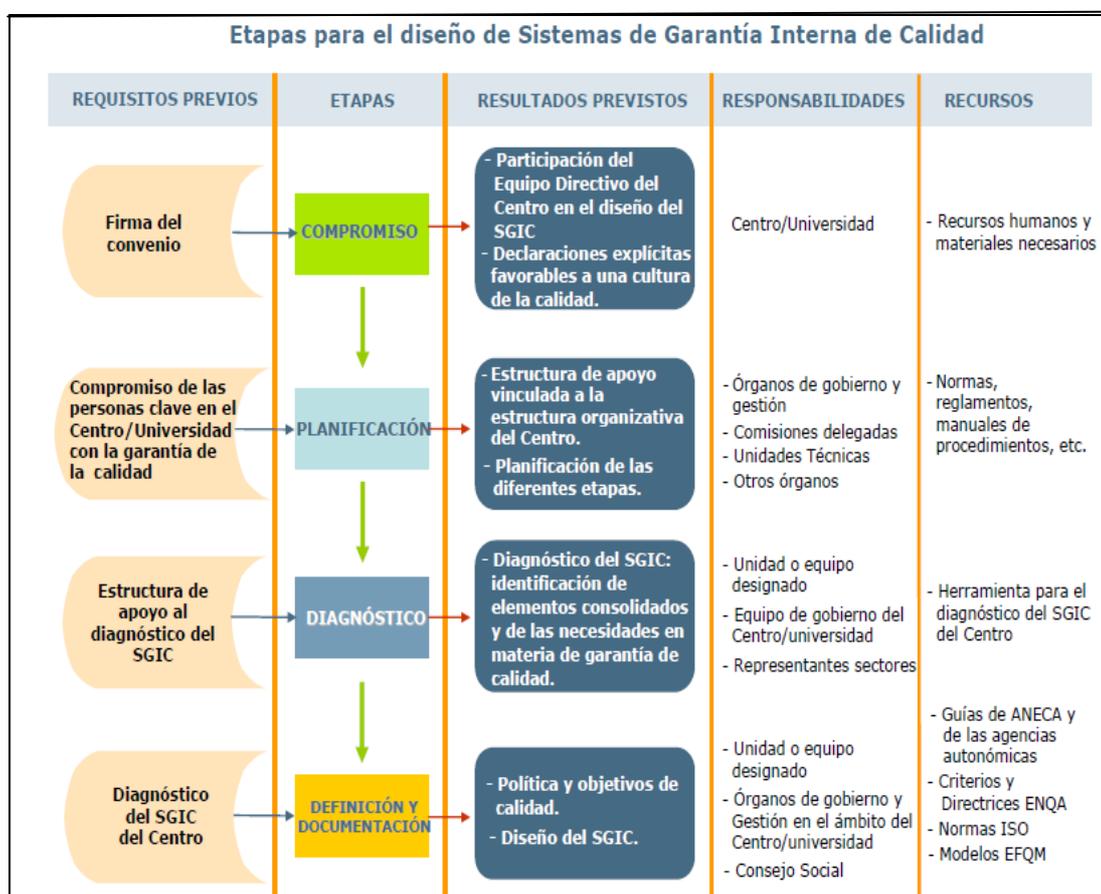
4. Personal académico y de apoyo a la docencia: El centro universitario/universidad debe contar con estrategias que aseguren el acceso, gestión y formación de su profesorado y de apoyo a la docencia.
5. Recursos materiales y servicios: El centro universitario/universidad debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar sus servicios y recursos materiales para el adecuado desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.
6. Resultados de la formación: El centro universitario/universidad debe diseñar procedimientos que le permitan medir, analizar y utilizar los resultados del aprendizaje, de la inserción laboral y de la satisfacción de los distintos agentes, para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de sus enseñanzas.
7. Información pública: El centro universitario/universidad debe establecer mecanismos de difusión que le permitan garantizar la publicación periódica de información actualizada relativa a las titulaciones y a los programas académicos.

Estos siete puntos configuran un sistema integral de garantía interna en una universidad, lo cual incluye entre otros aspectos la evaluación sistemática de sus asignaturas. Respecto a su operativización, el programa AUDIT y, específicamente, el desarrollo del Sistema de Garantía Interna de Calidad estructura su funcionamiento en cuatro etapas correlativas que aluden al compromiso, planificación, diagnóstico y definición que lleva a cabo cada centro/institución involucrado este proceso indagatorio.

 Primera etapa: Compromiso. La primera acción a llevar a cabo para establecer el Sistema de Garantía Interna de Calidad de un centro/universidad se concreta en la firma de un convenio bilateral donde se adquiere el compromiso explícito por parte de la universidad a desarrollar mecanismos, procedimientos y actividades que fomenten y consoliden la cultura de calidad en sus centros de trabajo. Para ello, debe fijar los siguientes objetivos:

- 1) Delimitar el nivel de participación del centro y del equipo de gobierno de la universidad en los Sistemas de Garantía Interna de la Calidad.
- 2) Aprobar una declaración que refleje la estructura y el liderazgo de los órganos de gobierno, asegurando la provisión de fondos para el desarrollo del proyecto.
- 3) Designar un órgano, unidad o grupo responsables de liderar el proceso de diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad.

Gráfico XII: Fases del Programa AUDIT.



Fuente: Guía para el diseño de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria

✚ Segunda etapa: Planificación. Durante esta fase, el centro/universidad facilita el apoyo necesario para el diseño y desarrollo de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad. Para esta tarea, los agentes involucrados en el proceso deben consensuar los objetivos del proyecto abordando las cuestiones concernientes a:

1. Identificar los principales responsables implicados en el desarrollo del Sistema de Garantía Interna de Calidad y sus competencias.
2. Organizar las estructuras básicas de apoyo que servirán como punto de partida para el desarrollo del Sistema de Garantía Interna de Calidad en la institución.
3. Planificar las diferentes etapas del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad, incluidos los costes.
4. Seleccionar los medios para involucrar al personal y transmitir los objetivos del diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad al resto de la comunidad universitaria.
5. Formalizar el proceso de aprobación del diseño por parte de los órganos del centro.

 Tercera etapa: Diagnóstico. El centro/universidad elabora un diagnóstico preliminar para obtener una visión general de su situación actual que, a su vez, sirva como punto de referencia inicial en el diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad. En el transcurso de esta fase, los objetivos operativos se concretan en:

- 1) Identificar los principales elementos del diagnóstico: normativas, reglamentos, estructura organizativa y procedimientos asociados a la mejora de la formación.
- 2) Determinar los instrumentos para la recogida sistemática de información del futuro Sistema de Garantía Interna de Calidad a partir de las recomendaciones del programa AUDIT.
- 3) Designar a los responsables implicados en el diagnóstico, incluyendo los interlocutores en las diferentes unidades, equipos, departamentos y enseñanzas.
- 4) Identificar y priorizar las necesidades detectadas teniendo en cuenta las características del centro/universidad y el alcance e impacto de éstas.

 Cuarta etapa: Definición y Documentación. La última fase del programa AUDIT fija las estrategias para mitigar las deficiencias detectadas anteriormente. Este

compromiso supone definir y documentar mediante un manual de procedimientos, un protocolo de actuación o similar, los diferentes mecanismos establecidos para garantizar la calidad de la formación universitaria en el centro/universidad. Según las recomendaciones del programa AUDIT, se propone un esquema de argumentación basado en los siguientes puntos:¹²⁷

- 1) Objetivos y principios de actuación.
- 2) Grupos de interés involucrados.
- 3) Fases de implementación.
- 4) Alcance y cobertura del Sistema de Garantía Interna de Calidad.
- 5) Procedimientos y control de procesos.
- 6) Organización, estructura y recursos disponibles.

El conjunto de directrices y criterios que conforman el programa AUDIT supone un desafío para las universidades y centros españoles en la medida que implica redefinir y adaptar los mecanismos de evaluación preexistentes y encauzarlos hacia un modelo de calidad estandarizado y homogéneo que se perfila como el referente para identificar los problemas de la educación superior del siglo XXI. La aplicación de este programa en el periodo de convergencia supone reconducir la situación heterogénea en los diseños de evaluación planteados hasta el momento. Si bien el programa AUDIT posee pretensiones de mayor alcance intentando consolidar un modelo de garantía interna de calidad, su aplicación sistemática solventa el problema de la multiplicidad de diseños constatado anteriormente. El análisis y equiparación de estos procedimientos entre las diferentes universidades será la garantía para alcanzar el objetivo europeo de una educación de calidad suscrito al comienzo del proceso de convergencia universitaria en la ciudad de Bolonia.

¹²⁷ Consúltense el documento “Programa AUDIT. Directrices para el diseño de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria”. Páginas 12 a 16. Disponible en formato electrónico en la siguiente dirección electrónica:
http://www.aneca.es/media/166342/audit_doc02_directrices_070621.pdf

6.4 EXCLUSIVIDAD FORMATIVA Y SU INCIDENCIA EN LA COBERTURA DE BECAS.

Otro de los problemas más importantes evidenciados en el capítulo quinto hace referencia a la dificultad que entraña la medición, en términos de horas de trabajo, de la metodología de enseñanza basada en el crédito ECTS. Tanto los informes de evaluación seleccionados como los testimonios recogidos en esta Tesis han coincidido en este aspecto, señalando las serias dificultades existentes a la hora de estimar la carga de trabajo presencial y no presencial del alumnado con este modelo.

Como se ha apuntado anteriormente, el afrontar un método de trabajo donde el alumnado pasa a ser el centro de un aprendizaje activo conlleva reajustes que afectan al diseño, metodología y evaluación de las asignaturas. Este tipo de aprendizaje basado en un modelo de competencias y capacitaciones profesionales se basa en estrategias que transgreden el modelo convencional de clase presencial. Las reuniones grupales, exposiciones y tutorías son ahora actividades básicas circunscritas al marco del EEES y su inclusión en la práctica docente, supone reorganizar la dinámica establecida hasta el momento en el aula.

Durante los primeros años del periodo de convergencia, las estimaciones de las actividades del modelo ECTS resultaron un proceso complejo y heterogéneo en el contexto universitario español. El informe realizado para la Comunidad de Madrid apunta que “la traducción exacta o la conversión de las clases tradicionales en otras actividades no se ha realizado de un modo estandarizado, [...] en muy pocas de ellas ha habido una propuesta al respecto por parte de las autoridades académicas. En la mayoría se ha dejado a los propios profesores participantes en las experiencias de cambio la decisión sobre la traducción” (Alvira, 2006:12).

Las discrepancias en los diseños de las asignaturas piloto generaron posturas contrariadas sobre la carga de trabajo, tanto del profesorado como del alumnado implicado. En el caso del profesorado, no existían sistemas de reconocimiento a la labor voluntaria de medición que estaban realizando y los alumnos, por su parte, manifestaron el excesivo número de horas que dedicaban al estudio resultando incompatible con cualquier otra actividad. La respuesta del Ministerio se materializó en un incremento del

presupuesto en la segunda convocatoria para la implantación de Programas Oficiales de Posgrado y experiencias de Grupos Piloto para el EEES (2006) y se mostró rotundamente contrario a establecer un modelo de compatibilidad o reducción de horas de la jornada de trabajo del alumno.

El sistema ECTS está contemplado en un escenario de dedicación exclusiva, que es con lo que tiene que ser porque el estudiante está en el momento mayor de su vida y debe dedicarse exclusivamente a eso. Si no lo hace, tiene que ser consciente de que no va a acabar como todos porque los cálculos se han hecho teniendo en cuenta las 40 horas de trabajo semanal, eso es así. (E01 S47)

Si bien esta postura tiene como referente directo lo establecido en el Real Decreto 1125/2003, -el artículo 4.4 y 4.5 fija la estimación media del crédito ECTS en España en una horquilla de 25-30 horas semanales distribuidas en un periodo lectivo que va de 36 a 40 semanas- la realidad es que este planteamiento metodológico centrado en un aprendizaje más activo y continuado ha provocado las protestas estudiantiles que veían en el modelo de enseñanza anterior -basado en el examen final- un sistema mucho más compatible con el mercado laboral que el propuesto con el sistema de créditos ECTS.

En este contexto de exclusividad formativa, la demanda de una mayor cobertura de becas se convirtió en una de las principales reivindicaciones de los colectivos y asociaciones de estudiantes. El EEES, cuyos referentes definitorios han sido la calidad del sistema educativo y la movilidad de sus agentes, requería ahora de procedimientos para garantizar el acceso y estabilidad de sus alumnos. Para atender esta demanda, el Ministerio de Educación español ha incrementado en los últimos años una serie de partidas económicas entre las que destacan las destinadas a los siguientes programas de becas: 1) Becas de carácter general y de movilidad para estudios universitarios, 2) Becas de Colaboración, 3) Becas de matrícula en másteres oficiales para titulados en desempleo y 4) Programa de préstamos universitarios de posgrado.

1. Becas de carácter general y de movilidad para estudios universitarios.

Destinatarios: Alumnos que estudien en las universidades españolas.

Plazo de presentación: Desde el 15 de julio al 30 de septiembre del año en curso.

Ambito de aplicación: Estatal, salvo para el País Vasco.

Requisitos:

- * No poseer titulación del mismo nivel o superior al de los estudios para los que se solicita la beca.
- * No superar el umbral de renta y patrimonio determinado en la convocatoria.
- * Matricularse y superar un número mínimo de créditos/asignaturas.

Dotación: La cuantía a conceder atenderá a distintos conceptos en función de los requisitos y circunstancias del solicitante (material didáctico, residencia o desplazamiento).

Referencia de la última convocatoria vigente: Orden EDU/1781/2010, de 29 de junio. BOE sábado 3 de julio de 2010.

2. Becas de colaboración.

Destinatarios: Alumnos matriculados en el segundo ciclo de estudios universitarios vigentes o en último curso de grado.

Plazo de presentación: Desde el 14 de agosto al 30 de septiembre del año en curso.

Ámbito de aplicación: Estatal, salvo para el País Vasco.

Requisitos:

- * No poseer titulación del mismo nivel o superior al de los estudios para los que se solicita la beca.
- * Haber superado el primer ciclo y parte del segundo.
- * Tener una nota media determinada.
- * Presentar un proyecto de colaboración avalado y puntuado por el Departamento.

Dotación: 2700 euros.

Referencia de la última convocatoria vigente: Orden EDU/1799/2010, de 29 de junio. BOE lunes 5 de julio de 2010.

3. Becas de matrícula en másteres oficiales para titulados en desempleo.

Destinatarios: Titulados universitarios en situación legal de desempleo que se matriculen en un programa de máster oficial en una universidad pública.

Plazo de presentación: Desde el 21 de agosto al 30 de octubre del año en curso.

Ámbito de aplicación: Estatal.

Requisitos:

- * Tener nacionalidad española.
- * Haber nacido entre el 1 de enero de 1969 y el 31 de diciembre de 1983.

- * Estar en posesión de un título oficial universitario.
- * Encontrarse en situación legal de desempleo.
- * Tener reconocido el derecho a percibir prestación o subsidio de desempleo en la fecha de finalización del plazo de presentación de solicitudes.
- * Estar matriculado en el curso 2009 - 2010 en un curso completo de máster oficial, de acuerdo con el correspondiente plan de estudios, impartido por una universidad pública.

Dotación: El alumno queda exento de abonar el precio público oficial que se fije para los servicios académicos del máster.

Referencia de la última convocatoria vigente: EDU/2311/2010, de 3 de agosto. BOE miércoles 1 de septiembre de 2010.

4. Programa de préstamos universitarios de posgrado.

Objeto: Pago de la matrícula de máster o posgrado mediante un préstamo promovido por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUI) y gestionado por alguna de las entidades financieras adheridas al programa.

Requisitos:

- * Acreditar estar admitido en un programa de doctorado, máster o posgrado universitario que cuente con al menos 30 créditos ECTS.

Condiciones del préstamo:

- a) Amortización del préstamo en 20 años.
- b) Carencia durante los cinco primeros años.
- c) Si durante el sexto año no se alcanza unos ingresos superiores a 22.000 euros se puede aplazar el inicio del pago del préstamo.
- d) Comisión de apertura, estudio y amortización anticipada será del 0%.

Dotación: En función del nivel de ingresos del estudiante, el importe máximo del préstamo será de 28800 euros, que puede distribuirse en una o dos anualidades para cubrir la matrícula. Este importe máximo puede incluir de manera opcional y condicionada una disposición mensual de hasta 800 euros brutos.

Plazo de presentación: Del 1 de junio al 31 de julio del año en curso.

Entidades bancarias colaboradoras: Banco Sabadell, Caja Cataluña, Banco Santander Central Hispano, Caja de Girona, Caja de Ahorros de Navarra, Caja del Penedés, Banco Popular, Caja de Terrassa y La Caixa.

Referencia de la última convocatoria vigente: Orden EDU/3248/2010, de 17 de diciembre. BOE sábado 18 de diciembre de 2010.

Paralelamente, el Ministerio de Educación, a través del Organismo Autónomo de

Programas Educativos Europeos (OAPPE), brinda a los estudiantes de distintos niveles formativos la oportunidad de desarrollar programas y actividades en otros países de la Unión Europea dentro del marco del aprendizaje permanente. El más conocido en el ámbito de la educación superior es el programa ERASMUS. Durante los últimos años, las partidas económicas a este programa se han incrementado sustancialmente;¹²⁸ sin embargo, el colectivo estudiantil se ha mostrado disconforme con las dotaciones y alternativas de becas para el estudio y movilidad planteadas hasta el momento. Las quejas que se han concretado en la todavía insuficiente concesión económica mensual a los estudiantes ERASMUS en países con un nivel de renta superior al de España o en la predominancia que está cobrando actualmente el Programa de Préstamo para Posgrado, comúnmente conocido como “*becas préstamo*”, en detrimento de otro tipo de becas.¹²⁹ La réplica del Ministerio de Educación a estas demandas se justifica en la progresiva incorporación de fondos económicos a estos proyectos y en la correspondencia fijada entre los niveles de renta de las familias y las tasas académicas vigentes en el sistema universitario español.¹³⁰

En cualquiera de los casos, y más allá de los ajustes o aportaciones económicas que deban otorgarse en cada contexto geográfico, el escenario del EEES basado en la calidad, excelencia, movilidad y fomento de la cultura europea deberá afrontar y consolidar un sistema de financiación estable para el alumno a tiempo completo. Durante el periodo de convergencia, será importante analizar y evaluar las repercusiones económicas y cobertura real de los programas de becas aprobados para garantizar el sistema de estudios ECTS y, a partir de sus conclusiones, diseñar y afianzar un sistema que avale y respalde el ingreso del alumnado de una manera flexible y coherente con la enseñanza universitaria ofertada en el marco del EEES.

¹²⁸ Atendiendo a los presupuestos generales, en materia de educación el programa ERASMUS ha contado con un presupuesto de 52 millones de euros en 2007, 60 millones de euros en 2008 y 66 millones de euros para 2009.

¹²⁹ Uno de los últimos foros de debate abierto que abordó la problemática de las actuales becas y que, a su vez, congregó a distintos miembros estudiantiles y del Ministerio de Educación tuvo lugar el 4 de marzo de 2009 en el programa de Televisión Española *59 segundos*. Recurso audiovisual disponible en: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20090305/segundos-especial-plan-bolonia/437470.shtml>

¹³⁰ Según reconoció la Ministra de Ciencia e Innovación en el programa de radio televisión española “*En días como hoy*” (03/02/2009), el Ministerio ha incrementado su partida presupuestaria en 130 millones de euros en 2009 con objeto de extender la cobertura de becas y acciones de comunicación en materia de EEES. Pese a ello, la preocupación de los estudiantes en esta materia queda evidenciada en el Plan Estratégico de la Universidad Complutense de Madrid donde se constata la incertidumbre ante la implantación de las becas crédito, el endeudamiento a los estudiantes y la eliminación del criterio socioeconómico en las becas de compensación.

6.5 RETOS PENDIENTES Y LA ESTRATEGIA UNIVERSIDAD 2015.

El último epígrafe del presente capítulo está dedicado a los aspectos pendientes de la convergencia universitaria española y a las estrategias de futuro a planificar por las universidades en el corto-medio plazo. Para tratar esta temática será importante diferenciar entre dos ámbitos analíticos complementarios vinculados, por un lado, a la problemática detectada en esta Tesis y, por otro, a los contenidos de la Estrategia Universidad 2015, último proyecto impulsado por el Ministerio de Educación hasta la fecha.

Tras analizar las deficiencias del proceso de convergencia universitaria en España y los respectivos mecanismos que, tanto el Ministerio de Educación como las propias universidades han impulsado para mitigar sus efectos negativos, es importante ahora atender a elementos todavía pendientes de resolución en el escenario universitario español.

✚ **Competencias transversales:** La definición de los títulos universitarios sobre las directrices marcadas en los *libros blancos de grado* aprobados por la ANECA, ha supuesto una referencia en el diseño de los planes de estudios adaptados al EEES. Sobre esta cuestión, los alumnos entrevistados y los testimonios de los directores de oficina de convergencia coinciden en señalar la **importancia de la incorporación de la segunda lengua a las nuevas titulaciones.**¹³¹ Importancia que igualmente queda constatada en los criterios de la Declaración de Bolonia al fomentar la movilidad, el desarrollo de la cultura europea y el atractivo formativo para los estudiantes de Europa y del resto del mundo. Hasta el momento, universidades privadas como la Universidad San Pablo CEU, la Universidad Europea de Madrid, la Universidad Francisco de Vitoria o la Universidad de Navarra han tenido en cuenta esta cuestión ofertando programas académicos bilingües. En el caso de las universidades públicas, únicamente la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Carlos III y la Universidad de Valladolid han implantado esta

¹³¹ Esta idea no sólo trasciende al ámbito universitario sino también al de enseñanzas de menor nivel. En el estudio “Análisis del debate educativo: documentos para la reflexión y el debate sobre la educación en Extremadura” se deja constancia de la importancia de la segunda lengua aunque se cuestiona su viabilidad ante las carencias que presenta el profesorado en el aprendizaje de una segunda lengua (Baigorri y Muñoz, 2005:39).

iniciativa en las nuevas titulaciones de grado. Por ello, y ante la proximidad para finalizar el periodo de convergencia establecido, es importante y necesario que las universidades españolas diseñen planes de estudio de grado incorporando el bilingüismo como parte del contenido transversal del programa de estudios para alcanzar así las pretensiones y objetivos establecidos en el marco del EEES.

✚ Incorporación tecnológica a la práctica docente: La modernización e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el aula representa un aspecto esencial en el proceso de convergencia universitaria en España. Como se ha señalado anteriormente, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) han desarrollado durante estos últimos años cursos específicos para el manejo de herramientas *e-learning* que han supuesto una innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el uso de esta alternativa es concebido a día de hoy como algo voluntario y complementario en lugar de trasversal y prioritario en la formación universitaria propuesta en el marco del EEES. Factores como la edad del profesorado o las reticencias al cambio en la cultura docente dificultan la incorporación y consolidación de estas herramientas en el nuevo formato universitario. Por este motivo, y dentro de las partidas presupuestarias destinadas a la adaptación de la universidad al EEES, será importante articular mecanismos de ayuda y soporte técnico para que todo aquel que precise la utilización de las TICs, profesores o alumnos, obtengan cobertura y acceso sin ningún tipo de inconveniente.

✚ Flexibilidad y estimación del crédito ECTS: Otro de los factores pendientes identificados atañe a la distribución de la carga de trabajo del crédito ECTS. Si bien el Real Decreto 1125/2003 establece la duración media del trabajo del alumno, las conclusiones extraídas en los informes de evaluación seleccionados evidencian testimonios que constatan un mayor volumen de trabajo para el profesorado y el alumnado. En la línea de lo comentado en el punto anterior, será importante flexibilizar, adaptar y redistribuir los contenidos de los créditos ECTS a las particularidades de cada contexto y área de conocimiento. Una alternativa viable para solventar este problema puede ser la virtualización o la utilización activa de las TICs, entendido este medio como un eje facilitador que contribuye a la compatibilidad de la formación universitaria. Sirva como referencia ilustrativa, las

conclusiones del informe *Sloan Consortim* (2007) que cifran en 3,9 millones a las personas que cursaron educación superior virtual en Estados Unidos en 2007, un 12% más que el año anterior, mientras que la población universitaria estadounidense total creció únicamente un 1,2%. La Sociedad del Conocimiento ofrece posibilidades y alternativas para la formación universitaria y deberán ser los propios gestores los que identifiquen, promuevan e incorporen estos nuevos modos de aprendizaje en el funcionamiento ordinario de su universidad.

■ Real Decreto de dedicación del profesorado: Por último, otro de los puntos que precisa revisión y que ha sido propuesto explícitamente en la Estrategia Universidad 2015¹³² afecta a la regulación normativa sobre la dedicación del profesorado universitario español en el marco del EEES. El sistema de incentivos actual prima los esfuerzos de las tareas de investigación en detrimento de las labores de docencia y gestión. Sin embargo, la aplicación del crédito ECTS implica una mayor dedicación de la labor docente, un sistema de evaluación y reconocimiento ya en funcionamiento -Programa DOCENTIA- y una disposición normativa que regule los tiempos y recursos humanos en este ámbito. Como reconoce uno de los directores de oficina de convergencia entrevistados *“vamos a empezar el proceso de elaboración de nuevos planes de estudio sin un decreto de dedicación del profesorado que para nosotros es bastante importante a la hora de calcular la dedicación de recursos humanos del profesorado (E03 M7).”*

Existen ya diseños preliminares como los ya mencionados de la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de las Palmas -véase epígrafe 5.4-; sin embargo, el número de estudiantes por asignatura es una de las claves a la hora de calcular los créditos prácticos y, con ello, las horas de dedicación del profesorado puesto que cuanto más alumnado matriculado haya por asignatura, mayor número de horas de docencia deberá atender el profesorado en las clases prácticas y tutorías

¹³² En la página 40 del informe oficial publicado por el Ministerio de Educación *“Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad: Estrategia Universidad 2015”* se cita textualmente: El profesor universitario necesita saber, en el contexto actual de la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias y de la introducción de nuevas misiones, cuáles son sus derechos y deberes, dado que sus condiciones de trabajo y sus obligaciones se están modificando.

(Romero, 2007:3). Ante el panorama de convergencia que afronta la universidad española en su conjunto, será importante y necesario delimitar las competencias del personal docente en el marco de la educación superior europea para poder así determinar sus tiempos de trabajo y, en consecuencia, desarrollar su práctica profesional acorde a los criterios suscritos en la Declaración de Bolonia (1999).

En lo que respecta al segundo ámbito, esto es, al conjunto de acciones identificadas como pendientes por el Ministerio de Educación español, las instancias políticas han aprobado el programa “*Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad: Estrategia Universidad 2015*”, con el objetivo de fijar las directrices en el corto-medio plazo para garantizar el sistema universitario de calidad y excelencia propuesto en el EEES. Atendiendo a su definición explícita:

La **Estrategia Universidad 2015** es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades encaminada a la modernización de las universidades españolas, mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación.¹³³

Las líneas estratégicas a llevar a cabo en este programa parten de cuatro acciones complementarias que engloban los siguientes objetivos: 1) Desarrollar una normativa jurídica para el personal docente, 2) Configurar programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación para reforzar las competencias de las universidades, 3) Establecer programas colaborativos entre las universidades para reforzar el papel central de la universidad en la sociedad y 4) Fijar un marco de colaboración permanente con las Comunidades Autónomas para la modernización de las universidades españolas. Estos cuatro bloques constituyen el referente de partida que fundamenta los cometidos

¹³³ Véase página 7 del informe oficial publicado por el Ministerio de Educación “*Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad: Estrategia Universidad 2015*”.

generales de la Estrategia Universidad 2015. Desagregados según su ámbito de actuación, estos objetivos son:¹³⁴

- ✚ Determinar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual, así como el nuevo papel de las universidades públicas como servicio público promotor de la educación superior universitaria.
- ✚ Desarrollar plenamente la formación universitaria atendiendo a los criterios de calidad y adecuación social en el contexto del marco europeo y de la Sociedad del Conocimiento.
- ✚ Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.
- ✚ Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.
- ✚ Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.
- ✚ Incrementar la financiación de las universidades en base a objetivos y proyectos, y optimizar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.
- ✚ Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades, así como su rendición de cuentas a la sociedad.
- ✚ Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario.

Profundizando en un nivel más concreto del programa, los objetivos fijados en la Estrategia Universidad 2015 se estructuran en torno a cuatro ámbitos de actuación

¹³⁴ Información extraída del resumen ejecutivo del informe “*Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad: Estrategia Universidad 2015*” publicado en la página web [www.educación.es](http://www.educacion.es) habilitado por el Ministerio de Educación. Disponible en: [http://www.educacion.es/Universidad 2015/objetivos.html](http://www.educacion.es/Universidad%202015/objetivos.html)

conformando las líneas básicas que deben desarrollar las universidades, Comunidades Autónomas y el propio Ministerio de Educación.

Gráfico XIII: Ámbitos y líneas de actuación de la Estrategia Universidad 2015.



Fuente: Informe Estrategia Universidad 2015.

Como muestra el Gráfico XIII, los ámbitos de actuación de la Estrategia Universidad 2015 y, especialmente, los dos primeros referidos a las misiones y personas, han dado continuidad a la política impulsada por el Ministerio de Educación durante el periodo de convergencia. Las competencias básicas anteriormente descritas, se han centrado en consolidar un espacio de educación superior e investigación de calidad basado en un modelo de evaluación sistemático y estandarizado. En el marco universitario europeo se incide en la necesidad de redefinir el rol de los agentes -profesores, alumnos y PAS- y reconocer normativamente sus funciones para delimitar así sus atribuciones en el modelo de enseñanza ECTS.

Por su parte, el componente innovador de la Estrategia Universidad 2015 remite a los otros dos ámbitos de actuación destinados al aumento del grado de independencia de las universidades españolas en el EEES y a la configuración de un entorno universitario factible que haga posible este procedimiento. Respecto al tercer ámbito señalado en el Gráfico XIII, la política del Ministerio de Educación y sus órganos consultivos, especialmente la ANECA, ha sido dotar a las universidades de programas

de control estandarizados -DOCENTIA, AUDIT, VERIFICA- para que examinen su funcionamiento interno y, consecuentemente, diseñen estrategias para gestionar, integrar y dirigir su política institucional hacia los objetivos establecidos en el marco del EEES.

En lo que atañe al contexto universitario, la Estrategia Universidad 2015 introduce el concepto de *Campus de Excelencia Internacional* como programa específico a través del cual se promueve la cooperación e intercambio institucional para la creación de un conocimiento más eficiente y de mayor impacto en las universidades españolas. Esta nueva red de trabajo cuenta con la participación y colaboración de las propias universidades, organismos públicos de investigación, hospitales universitarios, centros de innovación e instalaciones científico-tecnológicas singulares, además de empresas innovadoras. Entre sus objetivos prioritarios, el Campus de Excelencia Internacional propone:

- ✚ Financiar las iniciativas más innovadoras y competitivas que aporten un mayor valor añadido como resultado de una agregación estratégica de sus instituciones y agentes.
- ✚ Situar a las mejores universidades españolas entre las mejores de Europa y promover el reconocimiento internacional.
- ✚ Atraer a los mejores estudiantes, investigadores, gestores y tecnólogos a las universidades españolas promoviendo campus especializados de excelencia internacional.
- ✚ Ofrecer a los estudiantes universitarios que hagan uso de la movilidad como un elemento diferencial, los servicios máximos de alojamiento y de residencias, así como otro tipo de ayudas sociales de ámbito general.

Actualmente, los proyectos aprobados en el marco del *Campus de Excelencia Internacional* corresponden a Andalucía TECH (Universidad de Sevilla y Universidad de Málaga), Campus Energía (Universidad Politécnica de Cataluña), Campus Iberus (Universidad de Zaragoza, Universidad Pública de Navarra, Universidad de la Rioja y Universidad de Lleida) Campus UPF (Universidad Pompeu Fabra), CEI Montegancedo (Universidad Politécnica de Madrid), EUSKAMPUS (Universidad del País Vasco), HUBc (Universidad de Barcelona), VLC (Universidad de Valencia y Universidad

Politécnica de Valencia), campus excelencia agroalimentaria (Universidad de Córdoba), campus BKC (Universidad de Barcelona y Universidad Politécnica de Catalunya), Cantabria campus (Universidad de Cantabria), campus Moncloa (Universidad Complutense de Madrid), campus Carlos III (Universidad Carlos III), UAB CEI (Universidad Autónoma de Barcelona), UAM-CSIC (Universidad Autónoma de Madrid).

En un nivel inferior, se ha diseñado una modalidad alternativa denominada *Campus de Excelencia de Ámbito Regional*, financiado con un menor presupuesto que el anterior, donde tienen cabida las siguientes universidades: Universidad de Granada, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya, Universidad de Vigo, Universidad de Compostela, Universidad de A Coruña, Universidad de Cantabria, Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad de la Laguna y Universidad de Salamanca.

Los propósitos descritos en la Estrategia Universidad 2015 constituyen los ejes que vertebrarán la política universitaria española en los próximos años. Estas directrices, fundamentadas sobre la base de los criterios de la Declaración de Bolonia, incorporan progresivamente los elementos económicos, financieros y estructurales que definen el EEES buscando favorecer la integración del modelo de enseñanza universitario europeo en España para afrontar con garantías los desafíos de la Sociedad del Conocimiento.

CONCLUSIONES DE LA TESIS.

🚩 EL TRASFONDO DEL EEES EN EUROPA Y ESPAÑA.

El EEES se enmarca dentro del discurso político legitimante basado en la creación de un espacio de educación superior e investigación de calidad que afronte los desafíos de la Sociedad del Conocimiento. Uno de los principales factores que han impulsado la creación de este sistema educativo supranacional ha sido la **deficitaria posición de las universidades europeas en el panorama mundial durante las últimas décadas**. Investigaciones desarrolladas para la UNESCO como “*Learning to be: the world of education today and tomorrow*” (1972), “*Pour une politique communautaire de l’éducation*” (1973) o, los propios *rankings* universitarios internacionales, han puesto de manifiesto esta problemática durante las últimas décadas constatando una pérdida de capital intelectual *-brain drain-* en favor de universidades americanas y canadienses. Por todo ello, cabe concluir que la creación del EEES responde a una estrategia sociopolítica para contrarrestar la delicada situación de la universidad europea estableciendo una estructura de estudios universitarios homogénea que fomente la movilidad interna en Europa y, a su vez, atraiga la atención de estudiantes, docentes e investigadores del resto del mundo. Se trata en definitiva, de irrumpir con un formato más sólido, fiable y transparente en el mercado de la educación superior mundial.

Otro de los elementos importantes del discurso político que afecta al trasfondo del EEES hace referencia a la necesidad de homogeneizar la estructura de estudios universitarios, el sistema de títulos académicos y las capacitaciones para el trabajo. Este planteamiento remite a un problema de fondo que ha prevalecido durante décadas en el contexto europeo y que tiene que ver con **el exiguo reconocimiento de competencias profesionales entre los países comunitarios**. La libre circulación de trabajadores es uno de los derechos fundamentales reconocidos en el Tratado de Roma -artículo 48-; sin embargo, la realidad es que han existido muchas dificultades para reconocer las capacidades de trabajo de personas de otros países de la Unión Europea. Los reiterados convenidos de cualificaciones profesionales y la función estratégica de la red NARIC *-Network of National Academic Recognition Information-* han contribuido sustancialmente a mejorar este problema. En esta línea, los países adscritos a la Declaración de Bolonia pretenden solventar definitivamente este problema,

consolidando un modelo de enseñanza universitaria europea y un sistema de títulos universitarios conjunto y reconocible para todos los países adscritos a la reforma.

En referencia a la estructura de estudios universitarios, el EEES divide la formación académica en dos ciclos básicos, grado y posgrado. Dada la heterogeneidad de partida que presentan las estructuras de estudios universitarios nacionales antes de iniciar el periodo de convergencia, las instancias definitorias del EEES han establecido un intervalo de 180-240 créditos ECTS para los estudios de grado -tres o cuatro años de duración- y otro de 60-120 créditos ECTS para los estudios de posgrado – de uno a dos años-. La aprobación de esta medida ha generado situaciones contradictorias donde una misma titulación de grado o posgrado puede tener una duración distinta dependiendo del país en el que sea cursada. Esta decisión supone quebrantar el principio básico del proceso de convergencia basado en homogeneizar las estructuras universitarias europeas sin tener en cuenta la duración de los estudios dejando en manos de El Suplemento Europeo al Título, como único mecanismo válido para el reconocimiento de las titulaciones académicas y capacitaciones para el trabajo. **Teniendo en cuenta la complejidad que supone homogeneizar sistemas universitarios heterogéneos, será importante y necesario para el futuro próximo del EEES unificar progresivamente la estructura de ciclos universitarios de todos los países atendiendo, no sólo a las competencias profesionales, sino también a la duración de sus estudios.**

Uno de los argumentos legitimantes del EEES señala a éste como parte de una estrategia global de la Unión Europea basada en la competitividad, el desarrollo y el progreso económico donde la formación especializada de más alto nivel y la investigación constituyen los ejes transversales para alcanzar la eficacia, eficiencia y diferenciación en el mercado laboral. Este planteamiento suscrito por los Estados Miembros en la Estrategia de Lisboa (2000) -disposiciones quinta y vigesimoquinta- ha generado gran controversia en algunos sectores de la comunidad universitaria al entender el EEES como un mecanismo que transforma el rol de las universidades en función de las demandas del mercado de trabajo. **El EEES implica una serie de cambios dirigidos a mejorar la funcionalidad de la universidad como institución al servicio de la sociedad; sin embargo, es importante preservar su desempeño como ente transmisora de conocimiento científico. En el equilibrio de estas dos funciones**

reside la clave para configurar el EEES basado en el modelo de calidad y excelencia propuesto en la Declaración de Bolonia.

✚ LA APLICACIÓN DEL “PLAN BOLONIA” EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

Tomando como referencia las conclusiones del informe del Consejo de Europa *Performance and Progress in Education and Training 2000-2006* basado en el análisis de las políticas educativas desarrolladas por los Estados Miembros antes de 2010, es importante poner de manifiesto **el discreto lugar que ocupa España respecto al resto de países de la Unión Europea en esta materia.** Esta investigación, circunscrita a los criterios de la Estrategia de Lisboa (2000), establece cinco estándares de referencia o *benchmarks* para medir el grado de adecuación de las políticas de educación nacionales a los criterios dispuestos por las instancias europeas durante el periodo de transición/convergencia. En este sentido, España únicamente alcanza las cifras de la media europea en el estándar relativo a la *formación continua* situándose en el resto de indicadores en los últimos puestos del ranking junto con países como Grecia, Portugal o Malta. Esta misma tendencia se observa también en los informes *Trends* publicados desde el año 2000 por la ENQA en materia de EEES. De todo ello se concluye que **España requiere de una mayor y más intensa transformación para adecuar su sistema educativo actual a las disposiciones suscritas en el marco europeo de la educación superior.** Un ejemplo que explica este planteamiento se observa también en la escasa representatividad que han tenido las asignaturas piloto (6,44 %) sobre el total de asignaturas ofertadas en España en el periodo 2006-2007.

Las discrepancias existentes entre los países adscritos al EEES a la hora de adaptar y aplicar los criterios acordados en sus sistemas nacionales han originado lo que se ha definido aquí como los tres modelos de armonización universitaria. En primer lugar, cabría hablar de un *modelo superfluo* propio de los países nórdicos y Holanda, encargados de abanderar el proceso de convergencia aplicando reformas mínimas a su estructura universitaria vigente. Un segundo que podría denominarse como *el modelo de convergencia impositiva* desarrollado por países como Italia y Portugal basado en disposiciones legislativas específicas sin previo debate y consulta a los agentes de la comunidad universitaria. Y, finalmente, *el modelo pseudo-estático*, caracterizado por

una convergencia universitaria lenta enfrascada en un debate sobre el rol y la estructura de la universidad, pero sin una normativa clara que lo regule, como es el caso de España.

Sobre esta cuestión, **el proceso de transferencia informativa llevado a cabo por el Ministerio de Educación español y las propias universidades en materia de EEES durante el periodo 2003-2007 ha resultado ineficiente e impreciso. Esta situación ha generado confusión, desconcierto y ambigüedad en los agentes de la comunidad universitaria** que han presenciado sucesivos nombramientos en el equipo ministerial y la traslación de las competencias de la política universitaria de un ministerio a otro -primero, Ministerio de Educación y Ciencia, posteriormente, Ministerio de Ciencia y Tecnología y, finalmente, Ministerio de Educación-. Esta acción ha afectado negativamente a la imagen del EEES en España.

Otro de los déficits constatados en esta Tesis ha sido el alto grado de improvisación de las instancias gubernativas a la hora de diseñar acciones y medidas específicas en materia de EEES. Durante el periodo del análisis (2003-2007) ha prevalecido un laxo y extenso debate sobre elementos colaterales al proceso de reforma universitaria -verbigracia, la reforma del catálogo de títulos o la adopción de un modelo de 180 o 240 créditos ECTS -. Ciertamente es que en este tiempo se impulsaron las primeras acciones piloto en las universidades y se aprobaron los Reales Decretos de grado y posgrado; sin embargo, estas disposiciones legislativas resultaron circunstanciales y sujetas a continuas revisiones normativas generando un alto grado de desconcierto e indeterminación en la comunidad universitaria.

Por otro lado, **la transferencia de las competencias del EEES en las Comunidades Autónomas y en las propias universidades ha supuesto diferencias significativas a la hora de entender e impulsar los proyectos específicos para la convergencia universitaria.** La motivación de las universidades no sólo ha afectado al número de acciones promovidas desde su política interna sino a la interpretación y aplicación del crédito ECTS. En un escenario anómico como éste, la heterogeneidad de los proyectos y las asignaturas piloto ha sido la tónica predominante en España durante el periodo 2003-2007. La pasividad del Ministerio de Educación a la hora de establecer medidas integrales conjuntas ha provocado que cada universidad adopte

individualmente sus propias estrategias para converger generando un modelo dual entre las universidades más entusiasmadas con la reforma y las más reticentes al cambio.

Para contrarrestar esta situación, el Ministerio de Educación ha adoptado una postura muy rígida aprobando unilateralmente un sistema de títulos académicos de grado de 240 créditos ECTS, de cuatro años de duración. Si bien en el resto de Europa las estructuras de grado y posgrado se encuentran supeditadas a los contenidos académicos de cada titulación universitaria coexistiendo en algunos casos los estudios de grado de 180 créditos ECTS y de 240 en un mismo país -véase Cuadro VII-, **España ha optado por un modelo exclusivo de cuatro años de grado (240 Créditos ECTS) y uno de posgrado (60 a 120 créditos ECTS), obviando de esta manera la coherencia interna de los planes de estudios vigentes hasta el momento según el área de conocimiento.**

Por otra parte, lo definido en esta Tesis como *propuestas ministeriales subyacentes* hace referencia a las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación en el marco del EEES sin suponer un requisito explícito en ninguno de los Documentos Oficiales del proceso de convergencia. Dicho de otro modo, **España ha aprovechado la reforma universitaria europea para rediseñar aspectos estructurales de su modelo universitario.** Evidencias de esta afirmación se constatan en medidas como la reformulación del catálogo de titulaciones académicas o en la adopción de un modelo único de grado de cuatro años y otro de posgrado de uno. Según los testimonios analizados, estos planteamientos anexos al EEES han desvirtuado y distorsionado la esencia de la convergencia universitaria en España, llegando en algunos casos a entender este proceso como una reforma para suprimir los títulos académicos disfuncionales.

En el plano normativo, el Ministerio de Educación aprobó el Real Decreto 1393/2007, y con ello, dio un paso en firme y definitivo en la regulación de la política de acceso y estructura de los estudios de grado/posgrado en España. Pese a que se han definido las bases para regular el funcionamiento del EEES en España, **todavía quedan aspectos pendientes de legislar como el Real Decreto sobre la dedicación del profesorado.** Según el testimonio de los agentes entrevistados, esta medida legislativa

constituirá un punto de inflexión esencial para gestionar los recursos humanos del sistema universitario español en el marco del EEES.

✚ EL COMPORTAMIENTO DE LA OFERTA DE ASIGNATURAS PILOTO DURANTE LA CONVERGENCIA EN ESPAÑA.

El número de asignaturas piloto integradas en los planes de estudios de las titulaciones académicas españolas ha experimentado un significativo crecimiento durante el periodo 2003-2007, especialmente, en la segunda mitad (2005-2007) alcanzando finalmente en 2006-2007 una oferta total de 9997 asignaturas en las 51 universidades participantes en la ENCE. Esta tendencia verifica estadísticamente el compromiso que progresivamente van asumiendo las universidades españolas en la concreción de las disposiciones y criterios del EEES en el aula. Sin embargo, el dato del curso 2006-2007 representa únicamente un 6,44% sobre el total de asignaturas ofertadas en España, lo que evidencia la escasa repercusión que ha tenido este tipo de proyectos en un momento clave adaptación y definición de los nuevos estudios de grado/posgrado adaptados al EEES.

El incremento de la oferta de asignaturas piloto constatado durante el periodo 2003-2007 en España ha repercutido en el número de universidades implicadas en el proceso de convergencia y, consecuentemente, en el número de títulos académicos que integran de manera experimental este tipo de asignaturas. **A medida que se ha aproximado el plazo de 2010 estipulado en la Declaración de Bolonia, el peso de la oferta de las asignaturas piloto ha crecido significativamente en todas las áreas de conocimiento aunque con escasa representatividad sobre la oferta total de asignaturas en España. De todo ello se concluye que pese a existir un progresivo compromiso con los criterios del EEES, la adaptación experimental de este nuevo modelo en España ha resultado prácticamente simbólica.**

En cuanto al análisis desagregado por universidades, se han identificado dos modelos distintos adoptados por las universidades españolas en relación a la oferta de asignaturas ECTS. Por un lado, lo definido como el *modelo progresivo*, es decir, una oferta de asignaturas piloto que se incrementa de manera gradual y creciente a lo largo de los años analizados. Y, por otro, el modelo *regresivo o estático*, caracterizado por

una oferta de asignaturas piloto irregular, creciente o decreciente, dependiendo del curso académico. En relación a esta taxonomía, cabe apuntar que la aplicación de uno u otro modelo ha respondido a la política interna de cada universidad, resultando ésta, junto con los factores intrínsecos que genera el área de conocimiento, los elementos que determinan el impulso de este tipo de asignaturas.

El área de conocimiento de las titulaciones académicas españolas que han ofertado las asignaturas piloto es otra de las variables a tener en cuenta en estas conclusiones finales. **Los resultados de los análisis estadísticos de la ENCE muestran una concentración de este tipo de asignaturas en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales durante la primera mitad del periodo seleccionado (2003-2005) para, en los años subsiguientes (2005-2007), evidenciar un repunte favorable hacia el área Técnica.** La variabilidad de los datos desagregados por esta variable refleja las fluctuaciones que ha sufrido la oferta de asignaturas piloto en este periodo, de lo cual se deduce la problemática que ha existido al adaptar el formato del EEES en los diferentes contextos y disciplinas académicas españolas.

En lo que respecta a la variable que afecta a la estructura de ciclos universitarios apuntar que la oferta de las asignaturas piloto se ha concentrado a lo largo de todo el periodo analizado en las Licenciaturas/Ingenierías -estudios de primer y segundo ciclo- y, en menor medida, en las titulaciones de primer ciclo, -Diplomaturas/Ingenierías Técnicas- estructura que alcanza su mayor grado de significatividad a partir de la segunda mitad del periodo de análisis (2005-2007). Por su parte, **las titulaciones de segundo ciclo presentan, en términos absolutos, un menor número de asignaturas piloto ofertadas; sin embargo, planes de estudio como Lingüística han adaptado con anterioridad la totalidad de sus titulaciones al formato del EEES obviando el condicionamiento que pudiera causar el exceso de asignaturas optativas y de libre elección.**

Atendiendo a las titulaciones universitarias que han ofertado un mayor número de asignaturas piloto en las universidades españolas analizadas durante el periodo 2003-2007 cabe señalar lo siguiente:

❖ 2003-2004: Trabajo Social, Lingüística y Humanidades.

- ❖ 2004-2005: Derecho, Humanidades, Química.
- ❖ 2005-2006: Filología Inglesa, Química e Ing. Téc. en Informática de Gestión.
- ❖ 2006-2007: Filología Inglesa, Química e Ing. Téc. en Informática de Gestión.

Por su parte, las instituciones universitarias analizadas que han ocupado el primer lugar en el ranking absoluto de asignaturas piloto ofertadas durante el periodo 2003-2007 en España ha quedado conformado por:

- ❖ 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ❖ 2004-2005: Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ 2005-2006: Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ 2006-2007: Universidad de Cádiz.

En términos hipotéticos, y trabajando bajo el supuesto de igualación del total de alumnos universitarios matriculados en España, las universidades que presentan un mayor grado de notoriedad en la oferta de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 han correspondido a:

- ❖ 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ❖ 2004-2005: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ❖ 2005-2006: Universidad Politécnica de Cartagena.
- ❖ 2006-2007: Universidad de San Jorge de Zaragoza.

En relación a los Índices de Convergencia Anuales (ICA) que miden la proporción de adaptación de las universidades españolas en función de la oferta de asignaturas piloto de sus titulaciones académicas, cabe señalar a las siguientes instituciones:

- ❖ 2003-2004: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ❖ 2004-2005: Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- ❖ 2005-2006: Universidad Internacional de Cataluña.
- ❖ 2006-2007: Universidad Politécnica de Cartagena.

La última clasificación a destacar en este epígrafe hace referencia a los títulos académicos que poseen un mayor número de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007:

- ❖ 2003-2004: Humanidades
- ❖ 2004-2005: Derecho.
- ❖ 2005-2006: Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Ingeniería de Minas, Traducción e Interpretación y Lingüística.

- ❖ 2006-2007: Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Turismo, Comunicación Audiovisual, Ingeniería de Telecomunicación, Traducción e Interpretación, Administración y Dirección de Empresas, Psicología, Lingüística y Psicopedagogía.

Finalmente, y en relación a los títulos académicos que han albergado un mayor ICA en la oferta de asignaturas piloto en España durante el periodo analizado, será importante aludir nuevamente a los dos modelos contrapuestos anteriormente descritos para las universidades -progresivo y estático o regresivo- puesto que resultan aplicables también al caso de las titulaciones académicas. **La tendencia general de los títulos se caracteriza por un modelo progresivo y continuo de la oferta de asignaturas ECTS; sin embargo, titulaciones como Derecho presentan en momentos puntuales del análisis retrocesos significativos en su oferta ECTS lo que evidencia estadísticamente las deficiencias y dificultades originadas por la aplicación de este sistema de créditos en algunas disciplinas académicas en las que no ha existido una previa reflexión.**

✚ **DISEÑOS METODOLÓGICOS DE LAS EVALUACIONES DEL EEES EN ESPAÑA.**

La evaluación, entendida como proceso indagatorio sistemático para valorar las acciones y políticas de la convergencia universitaria en los Estados involucrados, constituye uno de los ejes fundamentales que sustenta el modelo del EEES basado en la calidad y la excelencia. La relevancia atribuida a este procedimiento ha propulsado la creación de instituciones específicas en distintos niveles. En el caso de Europa, la *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) se encarga de coordinar y supervisar las acciones de las agencias nacionales y autonómicas en materia de evaluación universitaria. En España, el Consejo de Ministros, al amparo de lo establecido en la LOU, aprobó en julio de 2002 la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). A partir de ello, cabe concluir que **la emergencia de instituciones específicas en materia de evaluación en el ámbito de la educación superior -autonómicas, nacionales e internacionales- supone un cambio en el modelo de rendir cuentas -accountability- de las funciones del**

personal universitario y un mecanismo para identificar los problemas que genera la aplicación del EEES en sus distintos contextos geográficos.

En lo que respecta a los informes de evaluación interna seleccionados para analizar el funcionamiento de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 es importante subrayar que, teniendo en cuenta el carácter voluntario que ha tenido la oferta de este tipo de asignaturas y la ausencia de unas directrices específicas para su diseño, ejecución y evaluación, **los planteamientos metodológicos evaluativos identificados en cada caso presentan un alto grado de heterogeneidad.** Las principales discrepancias se han identificado tanto en el enfoque teórico de evaluación como en la complementariedad entre los enfoques cualitativo /cuantitativo del análisis de resultados.

Para contrarrestar la heterogeneidad en los procedimientos de evaluación en las universidades, la ANECA ha impulsado el programa AUDIT (2007) con objeto de favorecer e integrar un modelo sistemático válido para salvaguardar la calidad interna de los centros y universidades españolas. Si bien esta iniciativa parte de un diseño global orientado a la evaluación del funcionamiento de los centros académicos, la realidad es que el programa AUDIT ha servido para homogeneizar los diseños de evaluación dentro de las universidades contribuyendo así a instaurar una cultura de evaluación, de rendir cuentas, en el ámbito universitario.

Respecto a los informes de evaluación analizados en el capítulo IV, es necesario precisar que los planteamientos metodológicos utilizados tanto en la evaluación interna como externa, ha predominado la utilización de la técnica cuantitativa de la encuesta, generada a través de cuestionarios con escalas de valoración tipo Likert. En menor medida, desde el enfoque cualitativo, se han identificado diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de información, resultando las entrevistas personales, grupos de discusión y auto-informes las opciones más recurrentes utilizadas en todos los casos expuestos.

Analizando la coherencia interna de los modelos evaluativos es importante señalar que los informes de evaluación interna seleccionados presentan en su diseño un mayor grado de complementariedad metodológica entre los enfoques cuantitativos y

cualitativos. Por el contrario, los informes de evaluación externa se han caracterizado por esquemas teóricos unidireccionales -cuantitativo o cualitativo- donde ha predominado un menor número de técnicas de investigación aunque implementadas en un contexto de mayor alcance.

En cuanto al contenido de las evaluaciones, los informes de evaluación interna han focalizado su atención en dimensiones específicas de las asignaturas piloto, como por ejemplo, los resultados del proceso de aprendizaje, la estimación de la carga de trabajo del alumno o la percepción que reporta este tipo de asignaturas en los agentes implicados. La mayor parte de las evaluaciones internas analizadas en el capítulo IV carecen de un planteamiento integral que comprenda todas las fases y dimensiones que abarcan las asignaturas piloto. Sin embargo, los diseños de los informes de evaluación externa presentan una estructura interna más compleja que los informes de evaluación interna. Su planteamiento metodológico contiene objetivos de mayor envergadura desarrollando análisis globales de las asignaturas piloto en varios contextos académicos o titulaciones. En el proceso de recogida de información de la evaluación externa, se ha identificado un menor número de técnicas pero más exhaustivas donde se deja constancia de los procesos preliminares de testeo y validación. Dadas las características de estos procedimientos, cabe señalar que **la validez interna de los diseños teóricos de las evaluaciones externas presenta una mayor consistencia que los diseños teóricos de las evaluaciones internas. Esta discrepancia metodológica puede atribuirse al carácter voluntario de la evaluación de las asignaturas piloto durante los primeros años de implementación o al énfasis que se ha tenido por analizar aspectos muy concretos de la aplicación de los criterios del crédito ECTS, dejando de lado el análisis global de la problemática que genera la adaptación al EEES en España.**

Contra poniendo ambos modelos de evaluación -interno y externo- según el análisis de la información desarrollado en cada caso, es importante puntualizar que las evaluaciones externas presentan un mayor grado de complejidad, tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo. En el primer caso, los informes de evaluación interna expuestos en el capítulo IV han mostrado un modelo descriptivo generado a través de frecuencias absolutas y porcentuales, mientras que en la evaluación externa han predominado análisis más complejos de carácter logarítmico, comparativo y/o

diferencial. Por su parte, en el enfoque cualitativo se aprecian ciertas similitudes entre los informes seleccionados en la medida que han sido categorizados en torno a literales y análisis DAFO; sin embargo, en la evaluación externa la información ha sido clasificada de modo más complejo partiendo de una serie de temáticas o tópicos discursivos que tenían como referencia los argumentos de los entrevistados y las conclusiones extraídas en los informes facilitados por las universidades con anterioridad, es decir, existía un volumen mayor de información cualitativa para verificar los discursos.

RESULTADOS DE LA ADAPTACIÓN AL EEES EN EL PERIODO DE CONVERGENCIA.

El cuerpo docente, los alumnos universitarios y los propios gestores del EEES de las universidades españolas coinciden en señalar que han existido graves problemas en la difusión de un mensaje claro y transparente por parte del Ministerio de Educación en lo referente al EEES, al proceso de convergencia universitaria y a su concreción en el aula durante el periodo 2003-2007. Este argumento, validado a través de la estrategia de complementariedad propuesta en el capítulo I, ha permitido identificar este problema a través de las fuentes de información primaria y secundaria seleccionadas en la presente Tesis.

Respecto a las funciones de liderazgo institucional, la percepción generalizada de los responsables del EEES entrevistados posiciona a la Universidad de Extremadura, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Valencia y la Universidad de Alicante como las instituciones universitarias con mayor grado de implicación e influencia en la adaptación del EEES en España durante el periodo 2003-2007. A este grupo pionero habría que incluir a la Universidad Autónoma de Barcelona que, si bien ha desarrollado un amplio número de acciones estratégicas para la convergencia universitaria, carece de una participación activa en los foros de debate nacionales, hecho que explica la ausencia del reconocimiento y liderazgo por parte del resto de universidades. Teniendo en cuenta nuevamente la estrategia de complementariedad planteada en el capítulo I cabe subrayar que la percepción subjetiva de los entrevistados se corresponde en buena parte con los resultados extraídos en la ENCE donde universidades como Complutense, Valencia o Autónoma de Barcelona, instituciones a

las que se les atribuye un mayor grado de adaptación al EEES, son a su vez, las que han ofertado un mayor número de asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007.

Por otro lado, cabe destacar las diferencias significativas en los modelos de gestión interna de las universidades públicas y privadas. Según el testimonio de los entrevistados, las tareas de coordinación del profesorado, de justificación o de rendición de cuentas se encuentran más integradas en la política interna de las instituciones universitarias privadas. Por ello, y teniendo en cuenta factores como el menor número de alumnos por clase o las infraestructuras adaptadas a grupos reducidos, cabe concluir afirmando que **las universidades de titularidad privada presentan un menor grado de dificultad que las universidades públicas para adaptar su modelo de enseñanza actual al dispuesto en el marco del EEES.**

Las posturas del profesorado universitario español frente al EEES, bien sea público o privado, se explican a partir de lo definido como *el modelo de los tres tercios*, es decir, existe un tercio de profesores entusiastas con la reforma universitaria, un tercio del profesorado se muestra cauto a la espera de una regulación normativa y, por último, un tercio de los docentes expresa su oposición frontal al proceso de convergencia. Partiendo de estos posicionamientos, entusiastas, cautelosos y contrarios confluyen en señalar **la necesidad de un reconocimiento explícito al profesorado universitario para emprender sus acciones en el marco del EEES. Máxime, si se tiene en cuenta el precedente del contexto académico español donde ha primado la actividad investigadora frente a las labores de docencia y gestión.**

Dentro de la problemática interna de las universidades, uno de los inconvenientes más significativos identificados en las entrevistas mantenidas con los gestores del EEES y, posteriormente, en los informes de evaluación seleccionados concierne a la **falta de coordinación del cuerpo docente**. Esta ausencia de coordinación afecta a los contenidos de la titulación, al propio departamento y a las asignaturas ECTS, suponiendo este problema uno de los grandes retos que debe afrontar el modelo cultural de trabajo de la universidad pública española.

La estrategia de complementariedad planteada en la metodología de trabajo sirve para corroborar **la incidencia negativa de la variable edad como otro de los elementos que ha generado mayores inconvenientes en la aplicación del EEES en el aula**. Los informes de evaluación interna seleccionados evidencian una correlación directa entre los profesores más entusiasta y la juventud de los mismos. Esta misma conclusión se observa en parte de los relatos de los gestores del EEES entrevistados, argumentando el pesimismo del profesor más longevo que *“ha pasado por muchas otras reformas en el pasado”*, a lo que hay que sumar la dificultad que entraña para algunos de ellos la incorporación y uso de las TICs en su contexto de trabajo. Como medida paliativa, algunas universidades están impulsando planes de prejubilación voluntarios para favorecer la incorporación de personal joven al modelo de enseñanza ECTS.

La aplicación del sistema de créditos ECTS en el aula, entendido como el euro de la educación superior, ha presentado graves problemas de implementación en las asignaturas piloto españolas durante el periodo 2003-2007. La falta de unas directrices claras en la distribución de las horas de trabajo del alumno -clases presenciales, tutorías, trabajos en grupo y trabajos individuales- ha provocado diseños heterogéneos que van, desde modelos convencionales basados en examen y trabajo, hasta modelos innovadores donde prevalece la evaluación continua que exime de examen final. A este inconveniente hay que añadir la incompatibilidad de horarios que ha generado el modelo en alumnos matriculados en ambos sistemas -créditos ECTS y tradicional- lo que ha supuesto, en algunos casos, el abandono del nuevo sistema al requerir un mayor esfuerzo y dedicación.

El sistema de créditos ECTS implica un cambio metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje que afecta al diseño, implementación y evaluación de las asignaturas. En el caso de España, la aplicación de este sistema se concretó experimentalmente en las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 y de manera oficial en los primeros másteres adaptados al EEES en el curso 2006-2007. Sin embargo, y a tenor de los argumentos vertidos por los directores de las oficinas de convergencia entrevistados, **el resultado de los másteres adaptados al EEES ha primado en algunos casos el corporativismo académico en lugar de los criterios**

que rigen el crédito ECTS en el aula. Ello ha provocado una desvirtualización del proceso de convergencia universitaria en España. Como se recoge en la cita (E04 E52) *“Aquí, quienes se han lanzado a pilotos, que parecen los tontorrones que quieren dedicar a replantearse la metodología bla bla bla y, por otro los que quieren repartir las cosas, como toda la vida... ese mensaje es demoledor”*. La conclusión extraída de este planteamiento es que, pese a los razonados ajustes que requiere el proceso de convergencia universitaria en España y, especialmente, el sistema de créditos ECTS, **es importante regular, unificar criterios y evaluar el nuevo modelo europeo para mitigar los efectos negativos o erróneas interpretaciones, como la que se ha realizado en los primeros másteres adaptados al EEES, impulsados por una política apresurada donde prevaleció una oferta sin demanda amparada en el “no nos podíamos quedar atrás.”**

Las asignaturas piloto ofertadas por las universidades españolas durante el periodo 2003-2007 **han provocado una excesiva carga de trabajo para los agentes involucrados.** En el caso del profesorado, las asignaturas piloto han supuesto un rediseño de la asignatura, una actualización de los contenidos, una reestructuración de las actividades en el aula y un mayor seguimiento del aprendizaje del alumno. Por su parte, el trabajo del alumno se ha visto acrecentado por el modelo de evaluación continua que ha demandado una mayor y más constante dedicación que, en algunos casos, ha resultado incompatible con las asignaturas convencionales. Pese a ello, el profesorado y el alumnado coinciden en señalar que es un modelo más eficiente.

Otro de los inconvenientes detectados en la aplicación de las asignaturas piloto en el contexto universitario español durante el periodo 2003-2007, está relacionado con **los problemas de infraestructuras que presentan las universidades españolas.** El modelo ECTS considera al alumno como eje central de un aprendizaje activo y participativo, en el que parte de la actividad docente se debería desarrollar en grupos reducidos de 10-15 alumnos. Sin embargo, la distribución espacial de las aulas en la universidad española está orientada a las clases magistrales de 80-100 alumnos, por lo cual, será necesario readaptar estos espacios para favorecer la integración del modelo ECTS en la práctica docente.

La metodología ECTS precisa de la adecuación de los espacios de trabajo, pero la enseñanza en grupos pequeños requiere a su vez de recursos humanos para su ejecución. Desde los organismos gestores del EEES, se está exigiendo una legislación específica para regular la dedicación del profesorado universitario en el marco europeo de educación superior. Sin embargo, y pese a ser un objetivo prioritario de la Estrategia Universidad 2015, **España carece de una regulación normativa para gestionar las horas y actividades de trabajo del cuerpo docente según los criterios de la metodología ECTS.**

En lo que respecta a la ejecución del modelo de evaluación continua aplicado en las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007, hay que destacar que se han detectado discrepancias significativas en los diseños de estas asignaturas respecto al peso del examen final. El estado de anomia constatado anteriormente ha generado asignaturas piloto con modelos de evaluación del aprendizaje que van desde la exención del examen final hasta la valoración de éste con un peso del 70% sobre la nota final. Este alto grado de heterogeneidad es identificado y compartido por los gestores del EEES, atribuyendo esta situación a las resistencias del propio profesorado. La cita (E04 E45) constata este planteamiento apuntando que *“Los chirridos vienen cuando los profesores que plantean asignaturas en el que se les hacen a los estudiantes recorrer muchas vallas o metas volantes a lo largo de los meses y luego, sin embargo, llega el final y les seguimos exigiendo lo mismo que antes”*.

Una de las potencialidades que presenta la metodología de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas piloto es el fomento de los espacios de interacción y comunicación entre profesores y alumnos. Este elemento ha sido identificado por ambos agentes como favorecedor de una formación universitaria más próxima, personalizada y de calidad. En este sentido, un incentivo que ha generado un mayor atractivo a los alumnos matriculados en las asignaturas piloto durante este periodo ha sido la inclusión de las TICs como herramienta de trabajo, dentro y fuera del aula. Por ello, será importante incorporar de forma activa este tipo de mecanismos ya que constituyen un componente sugerente y familiar para el estudiante, al tiempo que sirve para flexibilizar el formato de dedicación exclusiva impuesto por el sistema de créditos ECTS.

Otro de los puntos favorables de las asignaturas piloto en España ha sido **la reactivación de los mecanismos facilitadores de las políticas de gestión universitaria en el aula**. Si bien parte del profesorado ha manifestado sus reticencias a las transformaciones del EEES, la realidad es que los docentes que han desarrollado este tipo de asignaturas piloto han constatado las siguientes ventajas en la implementación del sistema de créditos ECTS: 1) Potenciación del liderazgo e implicación de los profesores en las tareas docentes. 2) Obtención de un mayor conocimiento de la asignatura, 3) Mayores canales de comunicación y 4) Preparación de mejores materiales docentes.

Según lo establecido en el Comunicado de Bergen (2005), los procesos de evaluación suponen un referente fundamental en el sistema universitario europeo de calidad. Sin embargo, la percepción de los agentes entrevistados y las conclusiones extraídas en los estudios seleccionados hacen concluir que, **pese a la realización de informes de evaluación internos y externos en materia de EEES, durante el periodo 2003-2007 no ha existido una verdadera funcionalidad de la evaluación como procedimiento para retroalimentar y mejorar las deficiencias que presenta el EEES en España**. Dos ejemplos que corroboran esta afirmación se constatan en la cita (E04 EX72) *“una de mis espinitas es que ese informe, con el trabajo que tiene detrás, yo creo que aunque se lo hemos enviado, está colgado, no ha sido lo suficientemente debatido, procesado, asumido o rechazado”* así como en el informe de evaluación para la Comunidad de Madrid, que afirma que *“parecería que el objetivo “real” último de estos seguimientos/evaluaciones ha sido simplemente poder identificar, para tener en cuenta, problemas de gran calibre en la aplicación de las experiencias, no para evaluarlas en un sentido estricto (Alvira, 2001:21).”*

Los principales déficits identificados por el profesorado encargado del diseño, ejecución y evaluación de las asignaturas piloto durante el periodo 2003-2007 se resumen en: 1) La excesiva burocratización del diseño de la asignatura basado en la atribución de competencias profesionales, 2) El mal funcionamiento de las tutorías personales y 3) El escaso índice de participación y número de abandonos de los alumnos. Sobre esta última cuestión, es importante señalar que las asignaturas piloto en este periodo han sido ofertadas como propuesta experimental en un marco donde el

alumno ha podido acogerse en cualquier momento a su derecho de ser evaluado mediante un examen final. En el análisis del abandono se han identificado dos elementos que interfieren en esta decisión. Por un lado, y según corroboran los propios alumnos, el sistema de enseñanza de las asignaturas piloto basado en un modelo de evaluación continua requiere un mayor y más continuo esfuerzo que el modelo tradicional. Y, por otro lado, se han detectados problemas de compatibilidad de horarios para abordar el trabajo de otras asignaturas convencionales u otras actividades complementarias, motivo por el cual el alumno opta por el modelo de enseñanza más flexible y acorde a sus intereses.

DESAFÍOS Y RETOS PENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

La campaña de información desarrollada del 28 de febrero al 8 de marzo de 2009 en Televisión, Radio e Internet constituye una estrategia mediática impulsada por el Ministerio de Educación español para mitigar los déficits en la transferencia informativa, constatados en los informes de evaluación seleccionados y en los testimonios de los gestores del EEES entrevistados. Los foros de debate habilitados en este periodo han contribuido al intercambio de opiniones y puntos de vista de los agentes implicados en el proceso de convergencia universitaria. Sin embargo, en este escenario transitorio será importante seguir fomentando estos espacios comunicativos para detectar y afrontar los problemas derivados de la aplicación del EEES en el sistema universitario español.

Ante la falta de reconocimiento explícito del trabajo del profesor en el aula, la ANECA ha diseñado el programa DOCENTIA con objeto de evaluar la labor docente del profesorado universitario. Si bien este programa se enmarca dentro de las actuaciones para salvaguardar la calidad del EEES, la aplicación de este programa ha sido percibida por el profesorado como un mecanismo de justificación y rendición de cuentas de sus actuaciones en el aula. Para determinados profesores, la inclusión de los programas de evaluación se ha concebido como una pérdida o trasmutación del poder otorgado tradicionalmente al profesorado. La cita (E08 V40) “*El profesor ya no es “el rey del corralito” de su materia*” resulta concluyente para evidenciar este argumento.

Por otro lado, la extensión presupuestaria de la cobertura de becas ha sido otra de las medidas impulsada por el Ministerio de Educación en los últimos años para favorecer la integración de la universidad española en el EEES. Frente a la dedicación exclusiva del alumno en el sistema de créditos ECTS, el Ministerio ha propuesto garantizar el acceso a la formación universitaria a través de los siguientes programas de becas: 1) Becas de carácter general y de movilidad, 2) Becas de colaboración, 3) Becas de matrícula en másteres oficiales para titulados en desempleo y 4) Becas renta universidad para estudios de posgrado. **La partida económica de todas estas becas se ha incrementado progresivamente aunque la percepción de estas ayudas continúa resultando negativa para los estudiantes porque, según ellos, “no cubre los gastos mínimos”.** Esta crítica se dirige también a las nuevas becas-renta para estudios de posgrado, entendidas como un crédito que hipoteca al estudiante antes de comenzar su formación, o las becas ERASMUS que, si bien su objetivo es fomentar el intercambio entre los estudiantes, investigadores y docentes en el EEES, la realidad es que la cobertura de estas ayudas resulta insuficiente en los países con mayor índice de renta per cápita.

La Estrategia Universidad 2015 describe las actuaciones y políticas a proyectar en el corto-medio plazo por el Ministerio de Educación y las instituciones universitarias en materia de EEES. La Declaración de Bolonia instó a los Países Miembros a ofertar íntegramente sus estudios universitarios oficiales en el curso 2010-2011; por ello, y pensando en el periodo *post-convergente*, la Estrategia Universidad 2015 propone seguir consolidando el EEES a partir de nuevas medidas que favorezcan su implantación en el contexto universitario español. Este proyecto circunscrito a la Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española (2009), promueve la adaptación de las infraestructuras y equipamientos universitarios y la creación del “*Campus de la Excelencia*” basado en la calidad, exclusividad y el reconocimiento académico de las universidades y centros de investigación dentro y fuera de España. De todo lo cual se concluye que, **tras finalizar el periodo de convergencia, España, al igual que muchos otros países, precisará de políticas específicas en materia educativa para seguir ajustando y consolidando el modelo de educación universitaria europeo suscrito en la Declaración de Bolonia de 1999.**

En cuanto a las estrategias de mejora identificadas en el análisis, será importante hacer referencia a dos ideas básicas señaladas en el capítulo VI. Por un lado, resulta necesaria **la inclusión de elementos transversales en los planes de estudio universitarios adaptados al EEES, como los programas bilingües implantados todavía hoy en titulaciones y universidades muy concretas. Por otro lado, será indispensable la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para flexibilizar y solventar los efectos negativos de la dedicación exclusiva propuesta con el crédito ECTS.** Teniendo en cuenta estos dos aspectos, la formación universitaria española contará con un mayor atractivo en su diseño, que revertirá en las competencias y atribuciones profesionales de los estudiantes. Y será incorporando progresivamente éstos y otros elementos descritos a lo largo de la presente Tesis, cuando la transformación del sistema universitario español sea una realidad y se equipare verdaderamente al modelo de universidad propuesto para la Europa del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA.

AAVV. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Declaración de los Rectores reunidos en Bolonia el 18 de septiembre de 1988. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (1997). *Conclusiones de la VII Conferencia Euromediterránea de Ministros de Asuntos Exteriores* celebrada en Malta el 15 y 16 abril de 1997. Recurso electrónico disponible en línea:

[http://www.medobs.net/documents/DocsClaus/ConclMalta97\(es\).htm](http://www.medobs.net/documents/DocsClaus/ConclMalta97(es).htm).

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (1998). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en París el 25 de mayo de 1998. (Declaración de la Sorbona). Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.unioviado.es/fgh/archivos/Declaraciones_basicas/Soborna.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. (Declaración de Bolonia). Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.quesbolonia.es/dctm/quesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2001). *Acuerdo de la convención de Estudiantes Europeos* celebrada en Göteborg el 25 de marzo de 2001. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/1188>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2001). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001*. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6928/comunicado_praga.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2003). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Praga el 19 de septiembre de 2003. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6425/Declaracion_Berlin.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

AAVV. (2005). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Bergen el 19-20 de mayo de 2005. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/espacio_europeo_educacion_superior/areaDeGrado/AmbitoEuropeo/1146825541003_bergenresumen.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2005). *Declaración de Tarragona: Diálogo y Cooperación entre las Universidades Euro-Mediterráneas*. Fórum organizado el 2 - 3 de junio de 2005 en la Universidad Rovira i Virgili. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.medainstitute.fi/images/content/Tarragona%20Declaration.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2007). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Londres el 18 de mayo de 2007. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2009). *Comunicado conjunto de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Lovaina el 28-29 de abril de 2009. Recurso electrónico disponible en línea:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/09/ESPACIO%20EUROPEO%20DE%20EDUCACION%20SUPERIOR/BOLONIA_LOVAINA09.PDF.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AAVV. (2010). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación* reunidos en Budapest y Viena el 11 y 12 de marzo de 2010. (Declaración de Budapest-Viena). Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1994). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Buenos Aires: Lumen.

ALLEN, E. y SEAMAN, J. (2007). *Online Nation. Five Years of Growth in Online Learning*. Babson: The Sloan Consortium.

BIBLIOGRAFÍA.

ÁLVAREZ, X., GARCÍA, M., OÑORBE, J. y VICENTE, M. (2005). *Los estudios de posgrado: comparativa entre los Reales Decretos de 1998 y 2005*. Madrid: FJI/precarios. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.precarios.org/docs/comparativaRDposgrado.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ALVIRA, F. (1983). Perspectiva cuantitativa y cualitativa en la metodología sociológica, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, número 22, abril-junio, págs. 53-75.

ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.

ALVIRA, F. y BLANCO, F. (2000). Introducción al análisis de datos, en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El Análisis de la Realidad Social*. Madrid: Alianza Universidad, págs. 485-524.

ALVIRA, F., BLANCO, F., VALLES, M. S. y COMPOSTELA, B. (2006). *Evaluación de las experiencias piloto realizadas en las universidades españolas para la convergencia con el Espacio Europeo Universitario*. Proyecto de investigación científica para la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Número de referencia: 06/HSE/022172004.

ANECA. (2004). *Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia*. Conclusiones del curso de verano de la Universidad Menéndez Pelayo celebrados en Santander del 28 al 30 de julio de 2004. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/21725/publi_ponencias_20santander_202004.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2004). *Libro Blanco de los Títulos de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/150260/libroblanco_politicas_def.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2004). *Libro blanco del título de grado en Derecho*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

ANECA. (2004). *Los españoles y la Universidad*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/21733/publi_espyuniversidad_2004.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2004). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/227260/publi_credito%20europeo.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2005). *El papel de las agencias de calidad en la mejora de la Educación Superior*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/21500/publi_2foro_oct05.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2005). *El profesorado universitario*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.aneca.es/media/21516/publi_1foro_abr05.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2006). *La Organización Mundial del Comercio y la Educación Superior*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/21204/publi_3foro_conclusiones.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2006). *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/148149/publi_convergencia_060620.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2006). *PROGRAMA DOCENTIA: Directrices para el seguimiento de la implantación de diseños*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/215781/docentia_implantaciondisen_090218.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2006). *PROGRAMA DOCENTIA: Modelo para la elaboración de diseños de evaluación*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2006). *PROGRAMA DOCENTIA: Orientaciones para la elaboración de diseños de evaluación*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/215773/docentia_orientaciones_070302.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

ANECA. (2007). *¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuesta para el cambio*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.aneca.es/media/20601/publi_8foro.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2007). *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.aneca.es/media/151208/informe_micinn_071202.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2007). *PROGRAMA AUDIT: Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/166342/audit_doc02_directrices_070621.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2007). *PROGRAMA AUDIT: Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/166338/audit_doc01_guidiseno_070621.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2007). *PROGRAMA AUDIT: Herramientas para el diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/166346/audit_doc03_herramientas_070621.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.aneca.es/media/339105/informe_calidadenunis08_090623.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ANECA. (2008). *La Universidad del Siglo XXI*. Madrid: ANECA. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.aneca.es/media/20517/publi_9foro.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ARRIAZU, R. (2009). The development of evaluation culture in Spain: an historical approach based on the biographical method, en *Journal of Multidisciplinary Evaluation*. Western Michigan University. Vol. 6, número 11, págs. 102-108. Recurso electrónico disponible en línea:

http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/212/222.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

BAIGORRI, A. y MUÑOZ, B. (2005). *Análisis del debate educativo: Documento para la reflexión y el debate en Extremadura*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación.

BENEITONE, P., ESQUETINI, C., GONZALEZ, J., MALETÁ, M.M., SIUFI, G. y WAGENAAR, R. (2007). *Reflections on and outlook for higher education in Latin America*. Informe final emitido por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=5.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.

BERTAUX, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades, en Marinas, J. M. y Santamarina, C. (ed.), *La Historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate.

BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP. (2005). *From Berlin to Bergen*. Informe de trabajo para la Convención de Ministros de Educación reunidos en Bergen el 19 y 20 de mayo de 2005. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.aei.gov.au/AEI/GovernmentActivities/BolognaProcess/Berlin2Bergen_pdf.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogota: Norma.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). *Evaluar la Universidad, problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

CAMACHO, D. (2002). Los sesgos en los procesos de evaluación y acreditación, en *Revista de Ciencias Sociales*, número 92-93, págs. 1-5. Recurso electrónico disponible en línea: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/18739/print>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

CAMPBELL, C. y ROSZNYAI, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Bucarest: UNESCO/CEPES. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Campbell&Rozsnyai.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

CHELIMSKY, E. y SHADISH, W. R. (1997). *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*, London: Sage.

COBB, P., CONFERÍ, J., DISESSA, A., LEHRER, R. y SCHAUBLE, L. (2003). Design experiments in educational research, en *Educational Researcher*, número 32, 1, págs. 9- 13.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*, (COM (91) 349 final). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1993). *¿Qué futuro para la educación superior en la Comunidad Europea? Reacciones al Memorándum*. COM(93). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1997). *Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2000). *The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión Europea al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. COM (2001) 678 final. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2001). *Plan de acción: Ciencia y Sociedad*. Comunicación de la Comisión Europea al Consejo Europeo, al

BIBLIOGRAFÍA.

Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Madrid: OEI. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.oei.es/salactsi/ue.htm>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2002). *Plan de acción de la Comisión Europea sobre las capacidades y la movilidad*. Comunicación de la Comisión, al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. COM (2002) 72 final. Recurso electrónico disponible en línea: http://ecd1.ati.es/pdf/com2002_0072es01.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2007). *From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process*. Informe de trabajo para la Convención de Ministros de Educación reunidos en Londres el 17 de mayo de 2007. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2007). *Performance and Progress in Education and Training 2000-2006*. Resumen ejecutivo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/performance_en.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2007). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. (2008). *Estadística Básica del Profesorado Universitario 2006/07*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CONSEJO DE EUROPA. (1971). *Resolución de Ministros de Educación del 16 de noviembre de 1971*. Secretaría General del Consejo de Europa, número 2257/11.

CONSEJO DE EUROPA. (1974). *Resolución de Ministros de Educación del 6 de junio de 1974*. Secretaría General del Consejo de Europa, número C.98 de 20 de junio de 1974.

BIBLIOGRAFÍA.

CONSEJO DE EUROPA. (1992). *Tratado de la Unión Europea. Tratado de Maastricht*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE EUROPA. (1997). *Tratado de Ámsterdam*. Boletín oficial de las Comunidades Europeas. Diario Oficial Número C.340 de 10 noviembre de 1997. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

CONSEJO DE EUROPA. (1998). *Recomendación del Consejo Europeo para la creación de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*. Diario Oficial 98/561/EC del 24 de septiembre de 1998. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE EUROPA. (1998). *Recomendación 561/98/CE de 24 de septiembre de 1998, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior*. Diario Oficial L. 270 de 7 de octubre de 1998. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CONSEJO DE EUROPA. (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. Versión consolidada en el Diario Oficial número 320 E. de 15 de diciembre de 2005, págs. 0164 – 0168.

CONSEJO DE EUROPA y UNESCO. (1997). *Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea*. Lisboa: UNESCO. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

COOK, T. D. y REICHART, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COOMBS, P.H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: University Press.

CROSIER, D., PURSER, L. y SMIDT, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

CRUE. (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/8_julio_2002.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

CRUE. (2003). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6931/EspacioEU_Santander_crue.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

DE MIGUEL, A. (2003). *El final del franquismo: testimonio personal*. Madrid: Ediciones de Historia.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Vicerrectorado de Convergencia Europea de Postgrado y Títulos Propios. Universidad de Oviedo.

DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

ETXEBERRÍA, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. Recurso electrónico disponible en línea: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. (2006). *Transnational European Evaluation Project II (TEEP II). Methodological Report*. Helsinki: ENQA. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.enqa.eu/files/TEEP%20II%20Methodological%20report.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. (2004). *Transnational European Evaluation Project Methodological Reflections*. Helsinki: ENQA. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. (2006). *Guidelines for external reviews of quality assurance agencies in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.enqa.eu/files/Guidelines%20for%20external%20reviews%20of%20quality%20assurance%20agencies%20in%20the%20EHEA.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*. Convención de las Instituciones Europeas de Educación Superior celebrada en Graz el 4 de julio de 2003. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6929/ees_DeclFINAL_Graz.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2005). *Declaración de Glasgow: Universidades fuertes para una Europa fuerte*. Convención de las Instituciones Europeas de Educación Superior celebrada en Glasgow el 19 y 20 de mayo de 2005. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/30/30939/glasgowdeclaration.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2005). *EUA Annual report 2005*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_annual_report_2005.1147364728882.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2006). *Bologna handbook. Making Bologna Work*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bologna_handbook_leaflet.1126863460508.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2006). *EUA Annual report 2006*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.eua.be/publications>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*. Report on the three rounds of the Quality Culture Project 2002-2006. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. (2007). *EUA Annual report 2007*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.eua.be/publications>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EURYDICE. (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2001inpa/eury2001inpa-ES.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EURYDICE. (2003). *Organización de la estructura de la Enseñanza Superior en Europa 2003/04. Tendencias nacionales en el marco del proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2003oeese/Eury2003oeese-ES.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EURYDICE. (2007). *Organización de la estructura de la Educación Superior en Europa 2006/07*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086ES.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EURYDICE. (2007). *Cifras clave de la Educación Superior en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/088ES.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

EURYDICE. (2008). *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

FARRINGTON, D. (2005). *Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process: A Comparative Perspective*. Bucarest: UNESCO/CEPES. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.cepes.ro/publications/pdf/Farrington.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

FAURE, E. (1972). *Learning to Be*. Paris-London: UNESCO-HARRAP.

FEIXAS, M. (2004). De Bolonia a Berlín, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, número 18 (1), págs. 149-162.

FERRANDO, M. (2008). *Calidad total: modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Fundación COFEMETAL.

FERRAROTTI, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Península.

FLICK, U., KARDORFF, E. y STEINKE, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

GALTUNG, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.

GARIN, J., FEIXAS, M., GILLAMON, C. y QUINQUER, D. (2005). *El plan de Tutoría en la Universidad*. IDES. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.uab.es/iDocument/Eines3.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2004). *Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto y Comisión de las Comunidades Europeas. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

GONZÁLEZ, J. y WAGENAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

GONZÁLEZ, M. (2006). *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. Recurso electrónico disponible en línea:

www.acsug.es/galego/webs/ficheros/EEESalumnado.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

GONZÁLEZ, M. (2006). *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.acsug.es/webs/ficheros/EEESprofesorado.pdf>

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

GOÑI ZABALA, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

GREEN, M. y BARBLAN, A. (2004). *Higher Education in a pluralist world: A Transatlantic View*. Washington: ACE/EUA. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Transatlantic_Dialogue_2003.1129208931860.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

HAMALAINEN, K., VOIMA, S. y WAHLEN, S. (2001). *Institutional evaluations in Europe*. Helsinki: ENQA. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.enqa.eu/files/institutional.pdf>

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

HAUG, G. y KIRSTEIN, J. (1999). *Trends I: Trends in learning structures in higher education*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_i.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

HAUG, G. y TAUCH, CH. (2001). *Trends II: Towards the European higher education area survey of main reforms from Bologna to Prague*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_II.1068715483262.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

HOFMANN, S. (2005). *10 years on: Lessons learned from the institutional evaluation programme*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

IDES. (2008). *Carpetas de aprendizaje en la educación superior. Una oportunidad de repensar la docencia*. IDES. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.uab.es/iDocument/eines_5,0.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

INFANTE MORO, A. (2006). *La enseñanza virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (1999). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 1997-98*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2000). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 1998-99*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2001). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 1999-00*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2002). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 2000-01*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2003). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 2001-02*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2004). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 2002-03*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2005). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 2003-04*. Series anuales. Madrid: INE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2006). *Estadística de enseñanza universitaria en España. Curso 2004-05*. Series anuales. Madrid: INE.

JANNE, H. (1973). *Pour une politique communautaire de l'éducation*, (COM 10/73). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

LAFUENTE, J. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional, en *Educación médica*. Volumen 10, número. 2, págs. 86-92.

LEWIS, O. (1961). *The Children of Sanchez*. London: Penguin.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril de 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 89 del 13 de abril de 2007, págs. 16241 – 16260. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/07786.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 307 del 24 de diciembre de 2001, págs. 49400 – 49425. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2001/24515.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

LIKERT, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes, en *Archives of Psychology*, número 140, págs. 1–55.

LÓPEZ ALONSO, C. y AZCÁRATE, M. (2009). *La experiencia en el diseño de nuevos planes de estudio y sus implicaciones para el seguimiento de títulos*. Ponencia presentada al “Encuentro sobre el diseño de nuevos títulos y seguimiento y evaluación de resultados” celebrado en Santiago de Compostela. Recurso electrónico disponible en: <http://www.usc.es/~calidade/doc/DiseImpliSegui.pdf>

[Fecha última consulta: 3-11-2010].

LÓPEZ BARAJA, E. (2000). *La educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid: UNED.

LOURTIE, P. (2001). *Furthering the Bologna process report to the Ministers of Education of the signatory countries*. Informe de trabajo para la Convención de Ministros de Educación reunidos en Praga el 19 de mayo de 2001. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lourtie_report.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

MAÑAS, M. (2007). *Encuesta a alumnos de grupos piloto de asignaturas adaptadas al EEES. Curso 2005-2006*. Proyecto de investigación científica desarrollado por la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Complutense de Madrid. Resumen ejecutivo desagregado por áreas de conocimiento disponible en línea: <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=Encuesta a los estudiantes de Grupos Piloto 2005-06&a=documentos&d=0011184.php>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

MAÑAS, M. (2007). *Encuesta a profesores de grupos piloto de asignaturas adaptadas al EEES. Curso 2005-2006*. Proyecto de investigación científica desarrollado por la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Complutense de Madrid. Resumen ejecutivo desagregado por áreas de conocimiento disponible en línea:

http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?COOKIE_SET=1&tp=Encuesta%20a%20los%20profesores.%20Curso%202005-06&a=documentos&d=0011188.php.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

MATEO, V. (2007). *Informe de evaluación de asignaturas piloto ECTS. Curso 2005-2006*. Proyecto de investigación científica desarrollado por la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Extremadura. Resumen ejecutivo disponible en línea:

http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/convocatorias/II_Convocatoria/Informe_Pilotos_2006.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

MICHAVILA, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria*. Madrid: Tecnos.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. (2008). *Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad: Estrategia Universidad 2015*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN. (2008). *Discurso de la Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendia, en la primera sesión del Consejo de Universidades*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACION. (2009). *Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española* publicada el 30 de enero de 2009. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/declaraciondeapoyo.pdf?documentId=0901e72b8004aa5e>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

MONTAÑO, J.J. (2007). *Memòria de les experiències d'implantació de crèdits ECTS a la UIB. Curso 2005-2006*. Proyecto de investigación científica desarrollado por la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de las Islas Baleares. Resumen ejecutivo disponible en línea:

http://ocihe.uib.es/digitalAssets/106/106670_Presentacio.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

OLTRA, B. ; GARRIGÓS, J. I. ; MANTECÓN, A. Y OLTRA ALGADO, C. (2004). *Sociedad, vida y teoría. La Teoría Sociológica desde una perspectiva de sociología narrativa*. Madrid, CIS.

ORDEN CIN/2940/2008, de 14 de octubre, por la que se regulan los préstamos ligados a la posesión de una renta futura para realizar estudios de Máster Universitario. Boletín Oficial del Estado número 249 del 15 de octubre de 2008, págs. 41504 - 41506. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.boe.es/boe/dias/2008/10/15/pdfs/A41504-41506.pdf>.
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ORDEN EDU/1901/2009, de 9 de julio, por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2009-2010, para estudiantes de enseñanzas universitarias. Boletín Oficial del Estado número 170 del 15 de julio de 2009, págs. 59553 -59579. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.boe.es/boe/dias/2009/07/15/pdfs/BOE-A-2009-11785.pdf>.
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ORDEN EDU/2235/2009, de 20 de julio, por la que se convocan becas de colaboración de estudiantes en departamentos universitarios para el curso académico 2009-2010. Boletín Oficial del Estado número 195 del 13 de agosto de 2009, págs. 69088 - 69095. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/13/pdfs/BOE-A-2009-13443.pdf>.
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

ORDEN EDU/2278/2009, de 13 de agosto, por la que se convocan ayudas para la matrícula en un Máster oficial por parte de titulados universitarios en situación legal de desempleo. Boletín Oficial del Estado número 201 del 20 de agosto de 2009, págs. 71622 - 71627. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.boe.es/boe/dias/2009/08/20/pdfs/BOE-A-2009-13704.pdf>.
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

OSTERWALDER, K. (2001). *Conclusiones de la convención de las Instituciones Europeas de Educación Superior celebrada en Salamanca el 29 y 30 marzo de 2001*.

PARICIO, S. (2005). Política Educativa Europea, *Revista de Educación*, número 337, págs. 251-278.

PAWŁOWSKI, K. (2004). *Rediscovering higher education in Europe*. Bucarest: UNESCO/CEPES. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.cepes.ro/publications/pdf/Pawlowski.pdf>.
[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

PÉREZ JUSTE, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática, en *Revista de investigación educativa*, Vol. 18, número 2, págs. 261-288.

PINILLA DE LAS HERAS, E. (1980). Las clases sociales: realidad social y problema teórico, en Marsal J. M. y Oltra, B. (ed.), *Nuestra Sociedad. Introducción a la Sociología*, Barcelona: Vicens.

PUJADAS, MUÑOZ, J. J. (1992). *El Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por parte de las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado número 218 del 11 de septiembre de 2003, págs. 33848 - 33853. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos ECTS y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado número 224 del 18 de septiembre de 2003, págs. 34355 - 34356. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. Boletín Oficial del Estado número 260 del 30 de octubre de 2007, págs. 44037 - 44048. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el 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 y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero. Boletín Oficial del Estado número 303 del 20 de diciembre de 2005, págs. 41455 - 41457. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

REAL DECRETO 1553/2004, de 25 de junio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado número 154 del 26 de junio de 2004, págs. 23508 - 23516. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2004/06/26/pdfs/A23508-23516.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 55 del 4 de marzo de 2004, págs. 9886 - 9891. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. Boletín Oficial del Estado número 67 del 19 de marzo de 2005, págs. 9643 - 9645. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Titulos/RD_309_2005_homologacixn_y_convalidacixn.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

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. Boletín Oficial del Estado número 21 del 25 de enero de 2005, págs. 2842 - 2846. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Boletín Oficial del Estado número 21 del 25 de enero de 2005, págs. 2846 - 2851. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REAL DECRETO 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Boletín Oficial del Estado número 172 del 19 de julio, págs. 31371 - 31372. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.invenia.es/boe:iberlex:2007.13910>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

BIBLIOGRAFÍA.

REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado número 161 del 3 de julio, págs. 58454 -58468. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/BOE/BOE_03_julio_2010.pdf

[Fecha última consulta: 11-11-2010].

REBOLLOSO, E., FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, B. y CANTÓN, P. (2008). Responsibility of Educational Institutions for Strategic Change, *en Journal of Multidisciplinary Evaluation*. Western Michigan University Vol. 5, Número 10, págs. 5-20. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ809355&ERICExtSearch_Search_Type_0=no&accno=EJ809355.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REICHERT, S. (2006). *Research strategy development and management at European universities*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research_Strategy.1150458087261.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REICHERT, S. (2006). *The rise of knowledge regions: emerging opportunities and challenges for universities*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=400&file=fileadmin%2Fuser_upload%2Ffiles%2FPublications%2FThe_Rise_of_Knowledge_Regions.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REICHERT, S. y TAUCH, CH. (2003). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. Bruselas: EUA. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

REICHERT, S. y TAUCH, CH. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

RICHARDS, L. y RICHARDS, T. (1991). The Transformation of Qualitative Method: Computational Paradigms and Research Processes, en N. Fielding, y R. Lee, (Eds.), *Using Computers in Qualitative Researchs*. London Thousand Oaks, California: SAGE Publications, págs. 38-53.

BIBLIOGRAFÍA.

RIDDER-SYMOENS, H. (1999). *Historia de la Universidad en Europa. Las Universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

ROMERO, A. (2007). Tutorial para el cálculo del volumen de trabajo ECTS en una asignatura en un modelo de simulación con hoja de cálculo Excel, en *Documentos de Trabajo para la elaboración de Guías Docentes*. Murcia: Universidad de Murcia.

RUÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (2005). *Las titulaciones de la UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior*. IDES. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.uab.es/iDocument/eines_1.pdf. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

SANZ, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del Espacio Europeo de Educación Superior, en *Educación XXI*, número 9, págs. 57-76. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/09-03.pdf>. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

SEALE, C., GOBO, G., GUBRIUM, J y SILVERMAN, D. (2004). *Qualitative research practice*. London Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

SIMÓN, J. (2006). *La opinión de la comunidad universitaria de la UCM ante el proceso de adaptación al EEES*. Proyecto de investigación científica desarrollado por la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la Universidad Complutense de Madrid y subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

TAVENAS, F. (2004). *Quality Assurance: A reference system for indicators and evaluation procedures*. Bruselas: EUA Publications. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry, en *Educational Researcher*, número 32, 1, págs. 5-8.

THE NATIONAL IT AND TELECOM AGENCY OF DENMARK. (2005). *A framework for qualifications in the European Higher Education Area*. Copenague:

BIBLIOGRAFÍA.

Ministry of Science, Technology and Innovation. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. (2005). *Bologna with student eyes, 2005 edition*. Bruselas: ESIB. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications/570-bologna-with-student-eyes-2005>. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. (2007). *Bologna with student eyes, 2007 edition*. Bruselas: ESIB. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications/265-bwse>. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

THE NATIONAL UNIONS OF STUDENTS OF EUROPE. (2009). *Bologna with student eyes, 2009 edition*. Bruselas: ESIB. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston: Badger.

THOMPSON, P. (1984). La historia oral y el historiador, en *Debats*, número 10, págs. 52-56.

TOFFLER, A. (1996). *La creación de una nueva civilización: la política de la tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

TRILLA, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora, en H. Casanova y C. Lozano (Eds.) *Educación, Universidad y Sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona, Universitat de Barcelona Publications, págs. 16-41.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. Recurso electrónico disponible en línea: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. [Fecha última consulta: 13-08-2010].

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2004). *Tuning America Latina 2004-2006*. Bilbao: Europe Aid Cooperation Office. Recurso electrónico disponible en línea:

BIBLIOGRAFÍA.

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=13&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2008). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in European Studies*. Bilbao: Universidad de Deusto y Comisión de las Comunidades Europeas.

VALCÁRCEL, C. (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Proyecto de investigación científica para el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Número de referencia: EA2006-0038.

VALLE, J. (2006): *La unión Europea y su política educativa*. Madrid: CIDE-MEC.

VALLES, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VALLES, M. S. (2002). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos nº 32*. Madrid: CIS.

VARELA, J. (2008). Historias de vida: la crisis del mundo rural, en Ángel J. Gordo y Araceli Serrano (Coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Education.

VICERRECTORADO DE DOCENCIA Y CONVERGENCIA EUROPEA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2007). *Orientaciones básicas para la elaboración de la guía docente*. Salamanca: Oficina de Convergencia Europea. Recurso electrónico disponible en línea:

http://campus.usal.es/~ofeees/GUIAS_DOCENTES_08/ORIENTACIONES_ELABORACION_GUIAS_DOCENTES.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

VLĂSCEANU, L. y GRÜNBERG, L. (2008). *Demographics and Higher Education in Europe. Institutional Perspectives*. Bucarest: UNESCO-CEPES.

VOYENNE, B. (1970): *Historia de la idea europea*. Barcelona: Labor.

WRIGHT, M. C. (1959). *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press.

BIBLIOGRAFÍA.

WYCKOFF, A. y SCHAAPER, M. (2006). Movilidad de personal altamente calificado: un panorama internacional, en Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) Vol. 3, No 7, págs. 135-180.

ZGAGA, P. (2003). *Bologna process between Prague and Berlin*. Informe de trabajo para la Convención de Ministros de Educación reunidos en Berlín el 19 de septiembre de 2003. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/GRP_for_MC/Zgaga-Report-from-Prague-to-Berlin-Sept2003.pdf.

[Fecha última consulta: 13-08-2010].

CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ASIGNATURAS PILOTO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

El siguiente cuestionario forma parte de la primera fase de un estudio longitudinal que tiene como objetivo prioritario analizar la implementación del proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas. Dicho proyecto, respaldado por el Ministerio de Educación y la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad Complutense de Madrid, pretende dar a conocer el panorama actual de la Educación Superior en nuestro país. Para el logro de este cometido es imprescindible contar con su colaboración y es por esta razón, por la que me gustaría invitarle a participar activamente en el proceso cumplimentando el siguiente cuestionario. Muchas Gracias.

Universidad:

Vicerrectorado responsable del área de EEES:

Director del área de EEES:

Teléfono de contacto:

1) ¿Se ha puesto en marcha desde su Universidad, en alguno de sus centros, asignaturas piloto para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior durante el **CURSO ACADÉMICO 2003-04**?

- Sí.
 No. (Pase a la pregunta 3)

2) Rellene el siguiente cuadro indicando el nombre de las titulaciones que han ofertado asignaturas en el marco la convergencia europea, el número total de asignaturas que componen dicha titulación (todos los cursos, incluyendo optativas y libre configuración) y el número de asignaturas ofertadas en el marco del EEES durante el **CURSO ACADÉMICO 2003-04**.

(Nota Importante: Utilice tantas filas como fueran necesarias a través del tabulador. **Si le resulta más cómo o cuenta con un documento que contenga esta información, puede responder en el Anexo I situado en la Página 3 o adjuntarlo al término de este cuestionario**).

Titulación Académica	Número total de asignaturas ofertadas en la titulación.	Número total de asignaturas ofertadas en el marco del EEES.

3) ¿Se ha puesto en marcha desde su Universidad, en alguno de sus centros, asignaturas piloto para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior durante el **CURSO ACADÉMICO 2004-05**?

- Sí.
 No. (Pase a la pregunta 5, en Pág. 2)

4) Rellene el siguiente cuadro indicando el nombre de las titulaciones que han ofertado asignaturas en el marco la convergencia europea, el número total de asignaturas que componen dicha titulación (todos los cursos, incluyendo optativas y libre configuración) y el número de asignaturas ofertadas en el marco del EEES durante el **CURSO ACADÉMICO 2004-05**.

(Nota Importante: Utilice tantas filas como fueran necesarias a través del tabulador. **Si le resulta más cómo o cuenta con un documento que contenga esta información, puede responder en el Anexo II situado en la Página 3 o adjuntarlo al término de este cuestionario**).

Titulación Académica	Número total de asignaturas ofertadas en la titulación.	Número total de asignaturas ofertadas en el marco del EEES.

5) ¿Se ha puesto en marcha desde su Universidad, en alguno de sus centros, asignaturas piloto para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior durante el **CURSO ACADÉMICO 2005-06**?

- Sí.
 No. (Pase a la pregunta 7)

6) Rellene el siguiente cuadro indicando el nombre de las titulaciones que han ofertado asignaturas en el marco la convergencia europea, el número total de asignaturas que componen dicha titulación (todos los cursos, incluyendo optativas y libre configuración) y el número de asignaturas ofertadas en el marco del EEES durante el **CURSO ACADÉMICO 2005-06**.

(Nota Importante: Utilice tantas filas como fueran necesarias a través del tabulador. **Si le resulta más cómo o cuenta con un documento que contenga esta información, puede responder en el Anexo III situado en la Página 3 o adjuntarlo al término de este cuestionario).**

Titulación Académica	Número total de asignaturas ofertadas en la titulación.	Número total de asignaturas ofertadas en el marco del EEES.

7) ¿Se ha puesto en marcha desde su Universidad, en alguno de sus centros, asignaturas piloto para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior durante el **CURSO ACADÉMICO 2006-07**?

- Sí.
 No. (Pase a la pregunta 9)

8) Rellene el siguiente cuadro indicando el nombre de las titulaciones que han ofertado asignaturas en el marco la convergencia europea, el número total de asignaturas que componen dicha titulación (todos los cursos, incluyendo optativas y libre configuración) y el número de asignaturas ofertadas en el marco del EEES durante el **CURSO ACADÉMICO 2006-07**.

(Nota Importante: Utilice tantas filas como fueran necesarias a través del tabulador. **Si le resulta más cómo o cuenta con un documento que contenga esta información, puede responder en el Anexo IV**

situado en la Página 3 o adjuntarlo al término de este cuestionario).

Titulación Académica	Número total de asignaturas ofertadas en la titulación.	Número total de asignaturas ofertadas en el marco del EEES.

9) Durante estos años ¿Se ha realizado algún tipo de seguimiento y/o evaluación de carácter global sobre el funcionamiento de las asignaturas piloto en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en su universidad?

- Sí.
 No. (Pase a la pregunta 11)

10) ¿Quién o Quienes han sido las personas responsables de realizar este tipo de proyectos?

Los proyectos han sido coordinados por responsables de la titulación y por el equipo decanal, en algunos casos los propios Decanos y en otros un Vicedecano encargado como responsable. Han funcionando también coordinadores de cursos

11) Desde su punto de vista ¿Cuáles son las principales ventajas e inconvenientes que presenta el proceso de adaptación al EEES en su universidad?

(Nota: Si precisa de más espacio para contestar, agregue su respuesta en **Anexo V** en Pág. 3).

12) Para terminar ¿Qué elementos considera que son susceptibles de mejorar en las universidades españolas en el proceso de convergencia al EEES?

(Nota: Si precisa de más espacio para contestar, agregue su respuesta en **Anexo VI** en Pág. 3).

Muchas Gracias por su Colaboración.
Remita este cuestionario a
rarriazu@cps.ucm.es

ANEXO I: Información de las asignaturas piloto referentes al **CURSO ACADÉMICO 2003-04**
(Copie y Pegue la información requerida bajo espacio en blanco)

ANEXO II: Información de las asignaturas piloto referentes al **CURSO ACADÉMICO 2004-05**
(Copie y Pegue la información requerida bajo espacio en blanco)

ANEXO III: Información de las asignaturas piloto referentes al **CURSO ACADÉMICO 2005-06**
(Copie y Pegue la información requerida bajo espacio en blanco)

ANEXO IV: Información de las asignaturas piloto referentes al **CURSO ACADÉMICO 2006-07**
(Copie y Pegue la información requerida bajo espacio en blanco)

ANEXO V: ¿Cuáles son las principales ventajas e inconvenientes que presenta el proceso de adaptación al EEES en su universidad?

ANEXO VI: ¿Qué elementos considera que son susceptibles de mejorar en las universidades españolas en el proceso de convergencia al EEES?

Muchas Gracias por su Colaboración

Cuadro XIII: Plan de análisis de la Encuesta Nacional de Convergencia Europea.

DATOS GENERALES	variable 1	Universidad		
	variable 2	Comunidad Autónoma		
	variable 3	Provincia		
	variable 4	Titularidad	1 (pública)	2(privada)
ASIG. PILOTO 03-04	variable 5	¿Asignatura piloto en 03-04?	1 (sí)	2(no)
	variable 6	Núm.total de alumnos matriculados en 03-04 en esa universidad		
	variable 7	Nombre de Titulación	(códigos titulaciones)	
	variable 8	Area de Titulación		
	variable 9	Ciclo de titulación		
	variable 10	Número de Asignaturas en Titulación		
ASIG. PILOTO 04-05	variable 11	¿Asignatura piloto en 04-05?	1 (sí)	2(no)
	variable 12	Núm.total de alumnos matriculados en 04-05 en esa universidad		
	variable 13	Nombre de Titulación	(códigos titulaciones)	
	variable 14	Area de Titulación		
	variable 15	Ciclo de titulación		
	variable 16	Número de Asignaturas en Titulación		
ASIG. PILOTO 05-06	variable 17	¿Asignatura piloto en 05-06?	1 (sí)	2(no)
	variable 18	Núm.total de alumnos matriculados en 05-06 en esa universidad		
	variable 19	Nombre de Titulación	(códigos titulaciones)	
	variable 20	Area de Titulación		
	variable 21	Ciclo de titulación		
	variable 22	Número de Asignaturas en Titulación		
ASIG. PILOTO 06-07	variable 23	¿Asignatura piloto en 06-07?	1 (sí)	2(no)
	variable 24	Núm.total de alumnos matriculados en 06-07 en esa universidad		
	variable 25	Nombre de Titulación	(códigos titulaciones)	
	variable 26	Area de Titulación		
	variable 27	Ciclo de titulación		
	variable 28	Número de Asignaturas en Titulación		
MÁSTER y ABIERTAS	variable 29	máster en ¿06-07?	1 (sí)	2(no)
	variable 30	número de másters		
	variable 31	Evaluación de asignaturas piloto	1 (sí)	2(no)
	variable 32	Responsable evaluación	abiertas	
	variable 33	Ventajas e inconvenientes del proceso	abiertas	
	variable 34	Mejoras para la adaptación EEES	abiertas	

ANEXO II: ÍNDICE DE CUADROS.

Cuadro I: Esquema metodológico de la investigación.	19
Cuadro II: Relación de instituciones y responsables entrevistados.	29
Cuadro III: Secuencia cronológica de la investigación.	31
Cuadro IV: Estructura organizativa del EEES.	56
Cuadro V: Evolución de los Estados Miembros en el EEES.	57
Cuadro VI: Duración de la estructura de estudios de los Estados Miembros en el EEES.	66
Cuadro VII: Organigrama de Instituciones Referenciales en el EEES.	74
Cuadro VIII: Organigrama de Instituciones Operativas en el EEES.	79
Cuadro IX: Ficha técnica de la Encuesta Nacional de Convergencia Europea 94	94
Cuadro X: Formulación del Índice de Convergencia Anual (ICA) según estructura de ciclos.	119
Cuadro XI: Innovación y problemática en el diseño y planificación de las asignaturas piloto en el periodo 2003-2007.	195
Cuadro XII: Esquema Teórico del Programa DOCENTIA 225	225
Cuadro XIII: Plan de análisis de la Encuesta Nacional de Convergencia Europa 295	295

ANEXO III: ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico I:	Total asignaturas adaptadas al EEES en el periodo 2003-2007 en España	96
Gráfico II:	Proporción de asignaturas adaptadas al EEES según titularidad.	100
Gráfico III:	Total asignaturas piloto según el ciclo de la titulación.....	104
Gráfico IV:	Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto en el curso 2003-2004	105
Gráfico V:	Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto en el curso 2004-2005	106
Gráfico VI:	Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto en el curso 2005-2006	107
Gráfico VII:	Titulaciones con mayor número de asignaturas piloto en el curso 2006-2007	107
Gráfico VIII:	Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2003-2004.	125
Gráfico IX:	Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2004-2005.	127
Gráfico X:	Índice de Convergencia Anual por Titulación y Estructura de Estudios en el curso académico 2005-2006.	128
Gráfico XI:	Procedimiento de ejecución del programa DOCENTIA.	224
Gráfico XII:	Fases del Programa AUDIT.	231
Gráfico XIII:	Ámbitos y líneas de actuación de la Estrategia Universidad 2015.....	244

ANEXO IV: ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla I:	Total asignaturas piloto según área de conocimiento en el periodo 2003-2007.	101
Tabla II:	Ranking de universidades en el curso académico 2003-2004.	110
Tabla III:	Ranking de universidades ponderado en el curso académico 2003-2004.	111
Tabla IV:	Ranking de universidades en el curso académico 2004-2005.	113
Tabla V:	Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2004-2005.	113
Tabla VI:	Ranking de universidades en el curso académico 2005-2006.	115
Tabla VII:	Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2005-2006.	115
Tabla VIII:	Ranking de universidades en el curso académico 2006-2007.	116
Tabla IX:	Ranking ponderado de universidades en el curso académico 2006-2007.	117
Tabla X:	Índice de Convergencia Anual por Universidades 2003-2004.	120
Tabla XI:	Índice de Convergencia Anual por Universidades 2004-2005.	121
Tabla XII:	Índice de Convergencia Anual por Universidades 2005-2006.	122
Tabla XIII:	Índice de Convergencia Anual por Universidades 2006-2007.	124

ANEXO V: ABREVIATURAS.

ACSUG: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

AQU: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

BFUP: Bologna Follow-Up Group.

CEPES: Centre Européen Pour l'Enseignement Supérieur.

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

DGU: Dirección General de Universidades.

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

ENCE: Encuesta Nacional de Convergencia Europea.

ENIC: European Network of Information Centres.

ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

ESU: European Students' Union.

EUA: European University Association.

EURASE: European Association of Institutions in Higher Education.

ICA: Índice de Convergencia Anual.

ICE: Instituto de Ciencias de la Educación.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

OAPEE: Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.

OCE: Oficinas de Convergencia Europea.

SEUI: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.