

# Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas<sup>1</sup>

## Difficulties and challenges in the implementation of degrees in Spanish universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286

Carmen Pozo Muñoz

*Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Psicología. Departamento de Psicología. Almería. España.*

Blanca Bretones Nieto

*Universidad de Almería. Grupo de Investigación: Psicología Social. Lenguajes y Comunicación. Almería. España.*

### Resumen

El propósito de este estudio es conocer el proceso de implantación de los nuevos títulos de grado en las universidades españolas a través de las valoraciones realizadas por los responsables de calidad durante la fase de seguimiento de los planes de estudio. La información se recabó en entrevistas en las que los expertos adoptaron el papel de 'informantes clave', mediante su participación en una entrevista ad hoc. La muestra estaba compuesta por 125 miembros de comisiones de garantía de calidad de grados (seleccionadas al azar y estructuradas en las cinco ramas de conocimiento) que cumplimentaron una encuesta online.

Tras el análisis de contenido de los discursos, se averiguó que las dificultades más notables a las que se enfrentan los participantes en su trabajo fueron la coordinación entre los agentes implicados, la burocratización, la carencia de recursos tecnológicos adecuados, así como de personal especializado y formado. Las valoraciones indican que las medidas que las universidades deben adoptar para mejorar el funcionamiento de los nuevos títulos tendrían que dar respuesta a estas áreas contando, paralelamente, con las aportaciones de profesionales externos.

---

<sup>(1)</sup> Investigación subvencionada por el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (EA2010-0075).

Este estudio incluye igualmente un *screening* de la satisfacción de las comisiones de garantía de calidad con los títulos de grado. Además, constituye un análisis comparativo entre las características del sistema universitario español en los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la situación en que este se encuentra actualmente.

En definitiva, las limitaciones que preveían las universidades españolas al comienzo del proceso de convergencia se perciben en la actualidad. Considerando que la primera cohorte de titulaciones adaptadas al EEES está próxima a acreditarse, es esencial que los responsables académicos replanteen los procesos vinculados a los nuevos títulos, instauren mejoras que favorezcan su evolución y que, como consecuencia, repercutan positivamente en la marcha del sistema universitario español en su conjunto.

*Palabras clave:* Educación Superior, aseguramiento de la calidad, mejora continua, título de Grado, *stakeholders*.

### **Abstract**

The purpose of this research is to find out about the monitoring procedure of new Degrees implantation in Spanish universities through assessments carried out by quality managers during the monitoring phase of the study plans. The information was gathered from interviews in which experts adopted the role of 'key informants', by participating in an ad hoc interview. Sample also consisted of 125 members of the commission of quality assurance (selected at random and structured in the five branches of knowledge) who completed an online survey.

After content analysis of speeches, the most important problems of which participants have to face in their jobs were coordination between stakeholders, bureaucratization, lack of adequate technological resources as well as qualified and specialized staff; they represent. Their ratings indicate that the measures, which universities have to take in order to improve the new degrees performance, would have to answer to these areas, counting in parallel, with the contribution of external professionals.

This study includes a screening about quality assurance commissions satisfaction with degrees.

This paper is a comparative analysis among the characteristics of the Spanish University System at the beginning of the European Higher Education Area (EHEA) and the situation it is currently experiencing.

On balance, the limitations provided for Spanish universities at the beginning of the convergence process are currently being perceived. Considering that first cohort of degrees adapted to the EHEA is next to be accredited, it is essential that the academic heads rethink the processes associated with the new qualifications, set up improvements which favour its development and therefore, have a positive impact on the progress of the Spanish university system as a whole.

*Key words:* Higher Education, quality assurance, continuous improvement, degree, stakeholders.

## Introducción

En el contexto universitario español, el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio ha dado como resultado la primera cohorte de estudiantes que obtendrá el título de Grado conforme al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La acreditación de los títulos constituye el siguiente paso, entendiéndose como tal la determinación de la medida en la cual las enseñanzas universitarias cumplen o no con los estándares mínimos o de excelencia en función de una serie de criterios preestablecidos (Michavila y Zamorano, 2007).

Analizando retrospectivamente el panorama de partida del EEES en las universidades españolas, podemos decir que supuso un cambio radical de los procesos académicos. Según Martínez y Viader (2008), para lograr que las nuevas titulaciones se adaptasen a los parámetros europeos tenían que darse una serie de condiciones; entre ellas, una mayor coherencia entre el diseño y la posterior implantación de las enseñanzas, así como la incorporación de un sistema de garantía de calidad que repercutiera en los programas formativos, que promoviera la valoración de los objetivos de rendimiento y que dirigiera sus esfuerzos a la gestión de la movilidad, el estudio de la inserción laboral y la metodología de aprendizaje-enseñanza.

La puesta en práctica de estos retos exigía la adopción de cambios culturales y organizativos, que ya apuntó hace más de una década la Organización de las Naciones Unidas (1998) al manifestar la importancia de incentivar una cultura universitaria en la que primara la autonomía, la responsabilidad y la rendición de cuentas. A nivel europeo, aunque los países han introducido progresivamente cambios significativos, diversos estudios (Comunicado de Bergen, 2005; Eurydice, 2005) han revelado la distancia existente entre los diferentes Estados por lo que hace al camino recorrido hasta ponerse en marcha el EEES.

El análisis del sistema de Educación Superior español en los momentos iniciales de la puesta en marcha de las medidas de conversión ha revelado

una serie de obstáculos a los que el nuevo marco del EEES ha tenido que enfrentarse. A continuación se detallan algunos de ellos.

## **Resistencia al cambio**

La formación universitaria en los nuevos planes de estudios exige a los estudiantes la adquisición de un perfil competencial concreto. De este modo, la superación de los estudios requiere el dominio de habilidades como la reflexión y el autoaprendizaje, la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de cimientos para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2011).

Por otro lado, las nuevas funciones que se esperan de los docentes exigen el desarrollo de materiales innovadores, el diseño de guías docentes, la tutela del alumnado, la transformación de las metodologías docentes y de los sistemas de evaluación, entre otras cuestiones. Por ello, este paradigma requiere de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos y se convierte en prioritario atender las necesidades formativas del profesorado (Pozo et ál., 2011).

El EEES también ha afectado al personal de administración y servicios (PAS), ya que ha sido necesario ajustar las tareas de gestión a las nuevas demandas generadas (Pérez, Segura y Tomás, 2007).

## **La necesidad de integrar convergencia vs autonomía**

La constitución del EEES está fundamentada en la definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad, que tiene como meta competir en el mercado con las universidades norteamericanas (Armengol y Castro, 2004; Comas, 2013). En este sentido, la Comisión Europea (2003) llegó a afirmar:

La Unión Europea (UE) necesita un entorno universitario saneado y emergente. Europa necesita de sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sostener el crecimiento económico y crear una mayor cohesión social (p. 2).

La consolidación de la Unión Europea en el ámbito educativo provocaría no solo ganancias económicas, sino también la respuesta a la demandada necesidad de colaboración en materia de  $i + D + i$ ; tal y como sugerían los resultados de informes previos: Dearing (1997), en Reino Unido; Attali en Francia (1998); o el Informe Universidad (2000).

Este sentido de cohesión y autonomía universitaria se vio reflejado en la propuesta de una oferta globalizada de programas que generara una mayor heterogeneidad del panorama universitario europeo (Lebrero, 2007). El éxito de la reforma dependería de la capacidad de cada universidad para definir su estrategia institucional, de la adopción de estructuras que fomentasen el cambio y del desarrollo de su capacidad competitiva (Haug, 2008).

Sin embargo, según Armengol y Castro (2004), este escenario de convergencia no estaba exento de discrepancias fundamentadas en:

- La visión de amenaza de las competencias individuales de los Estados europeos y la posible pérdida de autonomía.
- La falta de experiencia previa en términos de colaboración institucional conjunta.
- El motivo económico como generador de las transformaciones en la Educación Superior.
- El miedo a la segregación de universitarios.

### **La necesaria participación del conjunto de stakeholders**

Para Vázquez (2008), el éxito del EEES radicaba en difundir a la comunidad universitaria los contenidos, el alcance y las oportunidades de la reforma de una manera clara, sencilla y eficaz. Solo conociendo los procesos que acompañan a la reestructuración de las enseñanzas será posible que los docentes y el personal de administración de las universidades formen parte activa de la mejora de la calidad educativa sin que esta sea percibida como una sobrecarga (Pérez-Gracia et ál., 2011).

La realidad de la implantación de los nuevos títulos desde sus comienzos se ha convertido en un debate entre expertos, en el que la comunidad universitaria y la sociedad se sitúan en un segundo plano (Valle, 2007). Tanto es así que la principal crítica a la instauración de Bolonia ha sido que no se tomen en cuenta las opiniones de sus

principales protagonistas (De Juanas, 2010). La Red Universitaria Nacional de Asuntos Estudiantiles (2005) apuntó hace unos años que el proceso de convergencia se estaba llevando a cabo «sin la suficiente presencia del alumnado».

Sánchez y Zubillaga (2005) realizaron un trabajo en el que recogen las medidas desarrolladas por 16 universidades españolas para garantizar la incorporación del sistema universitario español al EEES. El 75% de las universidades participantes realizaron antes del año 2005 seminarios y jornadas para divulgar el proceso de convergencia y tan solo tres llevaron a cabo actividades dirigidas al PAS y a los estudiantes. En relación con actuaciones formativas, si bien en el 94% de los casos sí se han diseñado, no han llegado a desarrollarse.

Posteriormente (González, Muñoz y Muñoz, 2008; Pozo et ál., 2012), se ha examinado la información disponible en las páginas webs (referida al EEES) de las universidades públicas españolas. Las conclusiones apuntan a que dicha información es desigual, asistemática y heterogénea.

Por otro lado, si bien es cierto que existen multitud de publicaciones referidas a los cambios que supone para profesores y alumnos la implantación de los nuevos títulos universitarios (Cifuentes, 2006; Pozo, Alonso, Bretones y Martos, 2011; Rodríguez, López, Zambrano y Guerrero, 2012), no sucede lo mismo con el personal administrativo, a pesar de que a partir de la Declaración de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, 1999) las labores de este colectivo se extienden a cuestiones relacionadas con la gestión del crédito europeo, el paradigma de la calidad, el suplemento al título y el seguimiento de las titulaciones, entre otras.

## **Excesiva burocratización de los procesos**

Como consecuencia de la preocupación de las universidades por desarrollar sistemas competentes para el aseguramiento de la calidad interna de sus procesos (Martínez y Viader, 2008), se ha generado una producción exagerada de protocolos, informes y documentación que ha supuesto un exceso de burocracia, que deja poco margen para el análisis crítico y la implementación de medidas de perfeccionamiento.

Años antes, la Declaración de Graz (2003) era especialmente tajante sobre este aspecto. Específicamente señalaba: «Los procedimientos para la

garantía de calidad en Europa deben [...] minimizar la burocracia y evitar el exceso de reglamentación» (p. 5).

Quizás, a pesar de la andadura de los países implicados en el proceso de convergencia, el modelo de funcionamiento organizativo sigue siendo rígido y vertical; la reglamentación y la burocracia continúan siendo una constante (Riesco, 2007).

La burocratización propia de las universidades pertenecientes al EEES se ve incrementada, si cabe, por la diversidad de agentes involucrados, así como la multitud de países firmantes e instituciones que participaron en el nacimiento del EEES (la Unión Europea, la Comisión Europea, la Unesco, las comunidades autónomas y comisiones de las propias universidades, etc.). Paralelamente, los distintos países partían de notables diferencias entre sí en cuanto a tradición universitaria o en relación con el grado de titulaciones que ofertaban, entre otras cuestiones.

## **Recursos (humanos, materiales e infraestructuras) y reconocimientos institucionales**

Según Freire (2006), las universidades precisan ser acondicionadas para su adaptación real al EEES. A pesar de ello, los resultados obtenidos en el estudio de Florido, Jiménez y Perdiguero (2012) indican que no se han asignado los recursos requeridos para el cambio universitario en las universidades españolas. En el contexto de los 144 casos analizados, ya se estaba percibiendo un empeoramiento de la situación profesional de los docentes universitarios, debido a la ausencia de reconocimientos y al notable aumento de la carga de trabajo.

En cuanto al personal de administración y servicios, contar con una plantilla especializada en función de las nuevas exigencias de cualificación se ha convertido en una cuestión de primera necesidad. Este colectivo se ha encontrado con un panorama laboral que precisa, por ejemplo, adaptar estructuras y procedimientos según una filosofía de trabajo basada en la gestión integrada, nueva documentación y conceptos, así como plataformas informáticas diseñadas con la finalidad de centralizar y agilizar los procesos (Carpio, 2006).

## Planteamiento y objetivos del estudio

El propósito general de esta investigación es analizar el proceso de implantación y seguimiento de los títulos de grado en las universidades españolas mediante las valoraciones de los responsables y técnicos en calidad, así como de los miembros de las comisiones de garantía de calidad de los títulos. A continuación, se presentan los objetivos específicos que se pretende alcanzar:

- Analizar las barreras percibidas en relación con el desarrollo de las funciones de los implicados en tareas vinculadas con dichas enseñanzas.
- Identificar las mejoras que son necesarias incorporar en la gestión de los nuevos títulos.
- Examinar el nivel de satisfacción de los participantes con el funcionamiento de los títulos de grado.

## Método

### Muestra

Como criterios para seleccionar a los participantes se tuvieron en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que se tratase de colectivos con conocimiento suficiente acerca del funcionamiento interno de los títulos y, en segundo lugar, el papel ejercido dentro del ámbito universitario en términos de gestión de la calidad de las enseñanzas.

La muestra está compuesta por dos grupos diferenciados; uno conformado por 10 responsables o técnicos en calidad que desarrollan su labor en vicerrectorados, servicios o unidades encargados de la gestión de los títulos en diferentes universidades españolas<sup>2</sup>.

---

<sup>(2)</sup> Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Salamanca, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Oviedo y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Por otro lado, participaron un total de 125 componentes de las comisiones de garantía de calidad de 11 universidades públicas españolas<sup>3</sup>. De ellos, 100 son personal docente e investigador, 12 son personal de administración y servicios y 46 ocupan cargos de responsabilidad académica.

La mayoría de los participantes proceden de enseñanzas asociadas a Ciencias Sociales y Jurídicas (32), seguidos de aquellos pertenecientes a Ciencias (26), Ciencias de la Salud (20) y Artes y Humanidades (15); otros 20 participantes han optado por no facilitar información sobre este aspecto.

## Instrumentos

Para examinar la puesta en marcha de los títulos de grado y las dificultades en la implantación, se diseñó una entrevista semiestructurada (ad hoc) dirigida a los responsables y técnicos en calidad. De este modo, los participantes expresaron su opinión respecto a siete criterios (véase Cuadro I).

---

CUADRO I. Criterios que conforman el guion de la entrevista

---

1. Nivel de implicación de los máximos responsables institucionales en el seguimiento de los títulos
  2. Principales inconvenientes detectados en los sistemas de garantía de calidad (SGC)
  3. Mecanismos de difusión de los títulos dirigidos a la comunidad universitaria
  4. Técnicas y fuentes de comunicación para interactuar con los colectivos implicados
  5. Protocolos para el seguimiento de los títulos (cronogramas de actuación, documentación asociada)
  6. Nivel de satisfacción con el seguimiento de los títulos
  7. Propuestas de mejora resultantes del proceso de seguimiento
- 

Para conocer el grado de satisfacción que experimentan los miembros de las comisiones de garantía de calidad con el desempeño de sus

---

<sup>3)</sup> Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Jaén, Universidad Pablo Olavide, Universidad de Huelva, Universidad de Cantabria, Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Lleida, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Navarra, Universidad de Oviedo y Universidad de Murcia.

funciones, se administró, de forma online, una encuesta ad hoc (véase el Cuadro II).

Las variables sociodemográficas fueron las siguientes: universidad de procedencia, colectivo laboral de pertenencia (PDI, PAS y responsable académico) y la comisión de garantía de calidad en la que los individuos ejercen sus funciones. Seguidamente, se presentan 13 ítems con escala de respuesta tipo Likert (donde 1 significa 'totalmente en desacuerdo' y 5 'totalmente de acuerdo'). Finalmente, con la inclusión de un ítem con formato abierto se han recopilado las opiniones de los participantes sobre qué mejoras se deberían incluir durante el seguimiento de las nuevas enseñanzas universitarias.

---

## CUADRO II. Ítems de la encuesta

---

### Expresa su nivel de satisfacción con:

1. El nivel de implicación de los máximos responsables institucionales en el seguimiento de los títulos
  2. La coordinación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de seguimiento de los grados (vicerrectorados, servicios/unidades, decanos y directores de centros, coordinadores de título...)
  3. El grado de coordinación entre las comisiones/unidades de garantía de calidad y los responsables del título
  4. El funcionamiento interno de su unidad/comisión de garantía de calidad
  5. La suficiencia y adecuación de los recursos con los que cuenta la comisión de garantía de calidad del grado a la que pertenece
  6. La suficiencia y adecuación de los recursos humanos para el desempeño que conlleva el seguimiento de los títulos
  7. El nivel de adecuación de los recursos tecnológicos (aplicaciones informáticas) disponibles en su universidad para el desarrollo de su trabajo como miembro de la unidad/comisión de garantía de calidad
  8. La información y la formación proporcionadas por su universidad respecto a las funciones que es preciso desempeñar en el proceso de seguimiento
  9. El sistema de comunicación existente a nivel vertical (entre vicerrectorados y servicios/unidades) y horizontal (coordinador y comisiones o unidades de garantía de calidad de título de Grado)
  10. El coste temporal que conlleva la realización de sus funciones
  11. El esfuerzo que le supone pertenecer a la comisión
  12. El reconocimiento institucional por pertenecer a la comisión/unidad de garantía de calidad
  13. El grado de satisfacción global con la labor desempeñada por la comisión de calidad a la que pertenece
-

## Procedimiento

Se recopilaron los correos electrónicos institucionales correspondientes a los distintos agentes implicados publicados en las webs de universidades españolas de diferentes comunidades autónomas. Por un lado, los relativos a responsables y técnicos en calidad encargados de la gestión de los títulos de Grado y sus correspondientes sistemas de garantía de calidad. Por otro lado, los de docentes, personal de administración y responsables académicos que integran las comisiones de garantía de calidad de títulos de Grado ofertados por 11 universidades públicas españolas (seleccionadas al azar y estructuradas en las cinco ramas de conocimiento).

En el caso de los responsables y técnicos, 10 de ellos accedieron a participar en el estudio. Se llevaron a cabo entrevistas personales y, seguidamente, la información registrada se analizó mediante el software MAXQDA 10.

A los miembros de las comisiones de garantía de calidad se les administró la encuesta online, utilizando la aplicación Limesurvey (versión 9.1). Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS (versión 19.0 para Windows).

La información cualitativa se sometió a un análisis de contenido de los discursos generados por los responsables/técnicos en calidad y por las comisiones. Por otro lado, los datos de carácter cuantitativo se trataron con análisis descriptivos.

## Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados de carácter cualitativo registrados gracias a las entrevistas a los responsables y técnicos en calidad, que reflejan su visión acerca del actual panorama del sistema educativo español. Concretamente, se identifican las áreas en las que se han detectado déficits específicos para la puesta en marcha de las enseñanzas, incluida una serie de propuestas de mejora que, a juicio de los entrevistados, sería relevante tener en cuenta en este sentido.

En segundo lugar, se presenta información cuantitativa acerca del grado de satisfacción general que experimenta el colectivo objeto de estudio con

la implantación de las nuevas enseñanzas universitarias puestas en marcha a partir del EEES.

## Estudio cualitativo

### Áreas de dificultad para el desarrollo de los títulos

Uno de los principales inconvenientes observados se refiere al modo en el que son ejecutadas las tareas de gestión de la calidad en los títulos de Grado. En términos generales, se perciben problemas de coordinación entre los distintos agentes implicados, a consecuencia de lo cual se produce una excesiva burocratización en los procedimientos y alteraciones en el adecuado cumplimiento de los plazos predeterminados:

Una mala coordinación entre los diferentes vicerrectorados.

Es necesaria la circulación de múltiples correos y llamadas telefónicas para aclarar aspectos que tienen que ver con el seguimiento.

Por otro lado, las respuestas de los participantes revelan las carencias que las universidades tienen en términos de personal técnico cuyas funciones se dirijan a articular la implantación de los nuevos planes de estudios. Igualmente, la disponibilidad de recursos tecnológicos constituye un área en la que las universidades aún tienen mucho por hacer, máxime cuando el seguimiento de los títulos requiere el trabajo coordinado de múltiples colectivos universitarios (vicerrectorados, servicios, centros, etc.):

La necesidad de recursos humanos específicos. En general, escasez de técnicos en calidad.

Inexistencia de una plataforma que gestione el tratamiento de los datos y emita los informes de seguimiento.

La formación representa otra de las limitaciones apreciadas, aspecto especialmente relevante cuando, en este caso, se trata de poner en práctica procedimientos novedosos que entrañan cierta complejidad y que varían en función de requerimientos normativos y evaluativos inestables:

La falta de formación del pas en los centros.

La inexistencia de formación específica de los coordinadores.

Como consecuencia de lo anterior, el personal que ha participado en el estudio percibe que se ve sometido a un esfuerzo extra en relación con las acciones técnicas que conlleva el desarrollo de su labor. Tal y como han demostrado multitud de estudios (Pozo, Alonso, Bretones y Martos, 2011; Herrero, Gracia y Musitu, 1996; Salanova y Schaufeli, 2009), la exposición repetida a estas condiciones laborales puede convertirse en un factor de riesgo para la salud y bienestar en el contexto laboral (en forma de *distress*):

Elevado coste temporal derivado de la carencia de una aplicación informática adecuada..

Dificultad a la hora de facilitar datos en tiempo real a todos los usuarios debido a que el sistema de recogida de información no está automatizado en su totalidad.

Tras el Real Decreto 861/2010, las agencias de evaluación han trabajado en el diseño de modelos específicos que sirvieran a las universidades a la hora de rendir cuentas sobre el estado de implantación de sus enseñanzas. Paralelamente, las propias universidades han elaborado procedimientos internos de seguimiento de sus titulaciones que se ajustan a los requisitos mínimos exigidos (European Association for Quality Assurance in Higher Education –ENQA–, 2005; Ministerio de Educación, 2003; Real Decreto 1393/2007; Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, 2010; ANECA, 2007) y a la temporalidad de la ejecución de las actuaciones dispuestas en los sistemas de garantía de calidad; además, han contado con la opinión de los diversos agentes implicados (Pozo, 2010; Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2011). Este hecho ha derivado en la existencia de algunas divergencias percibidas por los entrevistados, por ejemplo:

El alineamiento o desajuste temporal entre los plazos de la agencia autonómica con el sgic de la universidad.

No se ha esclarecido el plazo del proceso de seguimiento en la agencia autonómica, al sufrir diferentes modificaciones.

## **Propuestas de mejora para perfeccionar las nuevas enseñanzas universitarias**

Según lo dispuesto en el segundo objetivo de este estudio, a continuación se describen las cuestiones que los participantes señalaron como susceptibles de mejora en el ámbito de la formación que se oferta en sus universidades de origen. Específicamente, destacan como prioritarios el adecuado aprovisionamiento de recursos humanos y materiales de apoyo para la gestión de los procesos; la existencia de compromiso, implicación y reconocimiento institucional; la disposición de mayor formación e información en términos de implantación de las enseñanzas, así como de una mejor coordinación y comunicación a nivel vertical y horizontal entre los diferentes colectivos que conforman la comunidad universitaria. Igualmente, la simplificación de la burocracia, la subsecuente claridad de criterios y protocolos, así como la adecuada difusión y transparencia de los resultados obtenidos constituyen aspectos fundamentales a tener en cuenta. Por otro lado, se señala firmemente el beneficio que, en términos de asesoramiento, puede suponer la contribución procedente de referentes externos (que pertenezcan a otras universidades o empresas).

Uno de los grandes retos asociados al desarrollo del proceso de convergencia recae en el papel activo del personal, tanto PDI como PAS, en el análisis, evaluación y mejora de la calidad educativa (Pérez-Gracia et ál., 2011). A pesar de lo anterior, la información recopilada muestra que los encuestados observan desajustes entre los recursos de que disponen en sus universidades dirigidos a la adecuada gestión de los títulos y los que deberían existir:

Aumento de medios materiales y humanos para la propia captación de datos por parte de las comisiones/unidades de garantía de calidad.

Recursos humanos con dedicación exclusiva al sistema de garantía de calidad.

Por otro lado, el buen funcionamiento del proceso de seguimiento y la instauración de una cultura de calidad compartida por los miembros de la comunidad universitaria debe ser reflejo del compromiso adquirido por los responsables de tomar decisiones sobre la marcha de las enseñanzas universitarias. Desde la perspectiva de los implicados sería necesaria la inclusión de las siguientes medidas:

Implicación de instancias rectorales en el proceso de garantía de calidad.

Mayor compromiso institucional en el proceso de asunción de las mejoras propuestas y responsabilidades.

Implicación de los máximos responsables y mayor objetividad.

Desde la incorporación de las universidades españolas al proceso de convergencia europea, se tenía conocimiento de que esto daría lugar al replanteamiento de la metodología de enseñanza (Méndez, 2005; Torre y Gil, 2004), al uso de nuevas tecnologías (Area, 2005; Marqués, 2001), así como a la utilización de estrategias de evaluación novedosas (Bordas y Cabrera, 2001; Pérez, Carretero, Palma y Rafael, 2000), entre otros aspectos. Igualmente, no solo cambiaría el papel ejercido por el profesorado (García-Valcárcel, 2001; Rodríguez, 2000), sino que también se requerirían notables adaptaciones en la gestión universitaria (Noguera, 2001; Torres, 2001).

Esta 'revolución' exigía un esfuerzo considerable por parte de su personal que, según se traduce de las comisiones de garantía de calidad, no se ha recompensado institucionalmente. Los participantes señalan que el tiempo que emplean en este sentido debería verse traducido mediante:

El reconocimiento real en créditos adecuado al trabajo que realizamos y económico si el departamento al que pertenece el profesor tiene una elevada carga docente.

En términos de formación, si durante la primera fase del proceso de convergencia del sistema universitario español (1999-2005) era posible observar que en este ámbito aún quedaba mucho por hacer (Valcárcel, 2006), actualmente los miembros de las comisiones demandan actuaciones de estas características, así como la necesidad de que se pongan en marcha sistemas que agilicen la comunicación y los flujos de información relativa al funcionamiento de las enseñanzas:

Ausencia absoluta de información al profesorado y al alumnado por parte de los responsables de la titulación, tanto del equipo decanal como del coordinador de la titulación [...]. Una circunstancia que

dificulta extraordinariamente el desarrollo de la actividad docente y el seguimiento de la implantación de la titulación.

Los propios encuestados demandan que dicha información se acompañe de explicaciones sencillas del porqué de los protocolos y de su utilidad. A largo plazo, esta forma de gestión revertirá positivamente en el grado de compromiso respecto al seguimiento de los títulos.

Otra de las propuestas de mejora planteadas por los entrevistados coincide con las aportaciones realizadas por Valle (2007) sobre la necesidad de contar con flujos de comunicación que den respuesta a los procesos ligados al EEES. El panorama existente en las universidades españolas dista significativamente de este ideal según los entrevistados. Tanto es así que las mejoras que proponen tienen que ver con:

La optimización de la coordinación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de seguimiento de los grados (vicerrectorados, servicios/unidades, decanos y directores de centros, coordinadores de título...).

Igualmente, de las valoraciones de los participantes es posible extraer como conclusión que otra solución podría ser aumentar los períodos de pertenencia a las comisiones de garantía de calidad, de manera que esta continuidad facilite la relación entre sus miembros.

Por otro lado, la aparición de nueva terminología y la adopción de diferentes criterios de gestión no tiene por qué ir asociada a mayores costes para tramitar y realizar las actividades académicas en las universidades. Sin embargo, esta situación sí se está produciendo según los participantes, por lo que consideran necesaria la simplificación de los procesos, eliminando el «farragoso lenguaje incomprensible de los cientos de páginas que deben desentrañarse para ejecutar un informe sencillo». Sin lugar a dudas, los tres adjetivos que mejor definen cómo debería ser el modelo de gestión son: «claridad, sencillez y agilidad en los procesos de evaluación».

Los participantes se encuentran descontentos con la multitud de ‘pasos’ que es necesario realizar para las tramitaciones académicas rutinarias. Por lo tanto, plantean la conveniencia de:

Reducir el número –excesivamente elevado– de trámites administrativos que hay que realizar. Absorben una gran cantidad de

tiempo y no redundan necesariamente en una mejor calidad de la docencia.

Según Roca (2012), las políticas de calidad que se emprendan deben estar contextualizadas con objeto de que se conviertan en proyectos con cierta credibilidad y validez. Esta no es la realidad existente, la comunidad universitaria se enfrenta diariamente a requerimientos para los que «ni la propia universidad tiene respuestas».

Según el nivel de implantación en el que se encuentran los nuevos títulos en el sistema universitario español, la acreditación constituye el siguiente reto para el que tendremos que estar ‘preparados’. A pesar de ello, desde la perspectiva de los encuestados:

El seguimiento está encaminado a la acreditación, sin embargo, no tenemos las directrices para la acreditación. Esto da lugar a incertidumbres [...] y dudamos si luego no tendremos que volver a deshacer cosas que los centros dan por definitivas.

Según Martínez, Gil y Tunnicliffe (2011), la evaluación externa se entiende como un mecanismo útil para promover la mejora de las titulaciones de Grado, así como para dar cumplimiento a lo establecido en sus sistemas de garantía de calidad. Concretamente, la colaboración de agentes de otras universidades aporta beneficios al proceso evaluativo y facilita la obtención de un diagnóstico de la situación, a partir del cual será posible plantear acciones que optimicen el funcionamiento de las enseñanzas impartidas.

A este respecto, los miembros de las comisiones sí manifiestan su conformidad con que estas se encuentren conformadas por diferentes colectivos, tanto vinculados con el contexto universitario, como procedentes de otros sectores:

En la comisión no deberían ser mayoría los profesores del centro, sino agentes de la sociedad y profesores internacionales que impriman dinamismo al diseño de los estudios.

Participación de agentes externos: egresados, empresas e instituciones.

Finalmente, la difusión pública de la información generada como consecuencia de la implantación de los nuevos títulos universitarios y el principio de transparencia representa una máxima fundamental que aparece en gran parte de la normativa legal y evaluativa y en la documentación generada por multitud de organismos, entidades y grupos de trabajo nacionales e internacionales instaurados como consecuencia del EEES (Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior de Berlín, 2003; Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior de Lovaina, 2009; Real Decreto 1044/2003; Ministerio de Educación, 2003; Ley Orgánica 6/2001; Real Decreto, 1939/2007; REACU, 2010; Real Decreto 861/2010).

A pesar de los esfuerzos realizados, la experiencia de los encuestados sobre este aspecto coincide en que en sus universidades aún queda «mucho camino por recorrer»; aun así, califican como «favorable» que este tipo de prácticas se generalice en la gestión de sus servicios y vicerrectorados. Para ello, consideran necesario:

Publicitar mejor las conclusiones de la comisión y coordinarse con comisiones de calidad de otras universidades.

Mejor transmisión de procedimientos, indicadores y niveles de referencia de los indicadores a todo el personal (especialmente a los alumnos), para ampliar la implicación en el proceso de seguimiento.

Publicación y difusión de las experiencias que se vayan teniendo en títulos similares para poder aprovecharlas.

## Estudio cuantitativo

Esta investigación incluye un *screening* sobre el nivel de satisfacción de este colectivo correspondiente a las características que definen los nuevos grados.

Los resultados obtenidos señalan que los participantes no se encuentran especialmente conformes con el modo en el que se está articulando la gestión de las nuevas enseñanzas en Educación Superior (las puntuaciones medias registradas en los 13 ítems que componen la encuesta oscilan entre 2,07 y 3,62).

Los aspectos mejor valorados son los que tienen que ver con el funcionamiento interno de la comisión a la que pertenecen ( $\bar{X} = 3,62$ ; d. t. = 1,18), el grado de coordinación existente con los responsables de los títulos ( $\bar{X} = 3,60$ ; d.t.= 1,07) y la implicación de los responsables institucionales en términos de apoyo al proceso de seguimiento ( $\bar{X} = 3,44$ ; d.t. = 1,08).

Por otro lado, las áreas en las que se percibe mayor malestar son las que se relacionan con el reconocimiento institucional que las universidades les ofrecen por el papel efectuado en pro del adecuado desarrollo de las nuevas enseñanzas ( $\bar{X} = 2,07$ ; d.t. = 1,18), seguida de la escasez de recursos humanos destinados al seguimiento ( $\bar{X} = 2,70$ ; d.t. = 1,13) y la insuficiencia de recursos de los que disponen para desarrollar sus obligaciones en este ámbito ( $\bar{X} = 2,79$ ; d.t. = 1,11).

La encuesta incluye un último ítem diseñado para conocer cómo de satisfechos se encuentran los participantes en términos generales. La puntuación media ha sido de 3,17 (d.t. = 1,06), por lo que es necesario que las propias universidades tengan en cuenta resultados como estos para revisar los procesos llevados a cabo hasta el momento en la puesta en marcha de las enseñanzas de grado en el contexto universitario español.

## Conclusiones

Este estudio constituye una revisión comparativa de los problemas a los que se enfrentaban las universidades españolas a comienzos de su incorporación en el EEES y la situación y circunstancias que atraviesan actualmente

Para realizar este análisis se ha contado con una muestra compuesta por 135 miembros de diferentes colectivos universitarios. Concretamente, 10 responsables y técnicos en calidad, que han participado como informantes clave, así como con 125 componentes de comisiones de garantía de calidad de títulos de Grado.

Se trataba de detectar cuáles son las barreras que perciben los participantes en el desarrollo de sus funciones en el ámbito de la gestión de las enseñanzas, identificar qué medidas consideran prioritarias para implantar actuaciones que minimicen el impacto producido (en su caso)

por dichas deficiencias y conocer su grado de satisfacción respecto al funcionamiento de los títulos de Grado en los que se encuentran implicados.

Los resultados apuntan a que actualmente se siguen percibiendo deficiencias notables que incluso ya caracterizaban al sistema universitario español cuando este emprendía su primera andadura hacia la convergencia europea.

Los responsables y técnicos en calidad perciben falta de implicación y colaboración por parte de los representantes de los máximos estamentos institucionales. Por otro lado, consideran que existen problemas de coordinación entre los servicios, unidades y vicerrectorados que realizan funciones relacionadas con el desarrollo de los títulos; esto se traduce en el incumplimiento de los plazos estipulados y en la burocratización innecesaria de los procesos.

La instauración de una cultura de la calidad compartida constituye un propósito de cualquier universidad (Pozo, 2010). Sin embargo, según los entrevistados, las universidades a las que pertenecen aún no disponen de los recursos necesarios para una adaptación óptima de sus enseñanzas. Este problema se refiere a la necesidad de personal con dedicación al seguimiento de las titulaciones y con formación específica. Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la insuficiencia de medios tecnológicos para gestionar la multitud de datos, informaciones y documentación.

Respecto a qué mejoras incorporarían los encuestados en sus universidades en materia de seguimiento, conseguir un mayor compromiso institucional constituye el primer paso que tienen que dar las universidades para generar confianza. Por otro lado, el funcionamiento del seguimiento de los títulos depende de múltiples agentes implicados, por lo que introducir canales eficaces de comunicación y coordinación también representa una demanda que es necesario que los responsables institucionales cubran.

Paralelamente, los participantes reclaman claridad y exactitud respecto a los protocolos y procedimientos, por lo que solicitan que se pongan en marcha mecanismos que faciliten una mayor difusión y transparencia de los resultados y de las decisiones adoptadas respecto a los planes de estudios.

Al igual que los responsables y técnicos en calidad, los componentes de las comisiones reclaman abiertamente que las universidades inviertan en recursos acordes con los requerimientos de los nuevos títulos. Contar

con herramientas informáticas que agilicen la gestión del seguimiento y aseguren la validez de los resultados constituye una necesidad de primer orden. Igual sucede en términos de recursos humanos, es decir, los responsables institucionales deben tomar decisiones urgentes e incorporar personal suficiente encargado de la evaluación del funcionamiento de los nuevos títulos, proporcionarles formación específica y, a su vez, 'recompensar' la labor de los colectivos de PDI y PAS que se encuentran implicados.

Por otro lado, los sistemas de evaluación y de garantía de calidad cumplen un papel importante, puesto que permiten identificar si los logros se han alcanzado, detectar necesidades de cambio y garantizar la calidad del servicio ofertado (Michavila y Zamorano, 2008). En esta labor, los miembros de las comisiones otorgan especial relevancia a los beneficios que para los títulos supondría disponer de la perspectiva de referentes externos, procedentes de otras universidades y expertos en otros ámbitos profesionales.

Finalmente, tras las valoraciones de los componentes de las comisiones acerca del nivel de satisfacción que experimentan con el modo en el que están siendo implantados los nuevos grados, la disconformidad es mayor respecto al escaso reconocimiento institucional que reciben por desarrollar actividades vinculadas con el proceso de seguimiento, así como por la falta de personal administrativo y la insuficiencia de recursos materiales disponibles para trabajar eficientemente.

Haciendo un análisis global de las características que contextualizaban al sistema universitario español al inicio del proceso de convergencia europea de la Educación Superior y las que definen a los planes de estudios actualmente, es posible percibir que gran parte de las dificultades que se apreciaban en un primer momento siguen sin solucionarse. Estas circunstancias tienen lugar cuando la primera cohorte de titulaciones adaptadas al EEES en nuestro país está a punto de ser sometida al proceso de acreditación.

De ahí surge la necesidad inmediata de replantear los objetivos perseguidos con el desarrollo de las nuevas enseñanzas, revisar la oferta académica, dotar a las universidades de los medios acordes para una correcta implantación de los procesos, así como instaurar modelos de gestión flexibles, coordinados y compartidos por la comunidad universitaria y con otros agentes externos. Todas estas mejoras repercutirán favorablemente en la evolución de los títulos y de la universidad en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2007). *Programa VERIFICA: Protocolo de Evaluación para la Verificación de los Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>.
- Area, M. (2005). Internet y la calidad de la Educación Superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 85-100.
- Armengol, C. y Castro, D. (2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Attali, J. (1998). *Pour un modele européen d'enseignement supérieur*. Informe de la Comisión.
- Bordas, I. y Cabrera, F. A. (2001). La evaluación del alumnado en la universidad. *Educar*, 28, 61-82.
- Carpio A. (2007). *Notas sobre modelos de gestión del conocimiento*. (Manuscrito inédito).
- CEMES (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior) (1999). *Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de Educación Superior (1999)*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia 19 de junio.
- (2003). *Declaración de Berlín. Educación Superior Europea (2003)*. Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación, Berlín, Alemania, 19 de septiembre.
- (2009). *Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década (2009)*. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Lovaina, Bélgica, 29 de abril.
- Cifuentes, P. (2006). El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12, 13, 43-57.
- Comas, M. A. (2013). El EEES, identidad y competitividad en Europa: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (1), 243-263.
- Comisión Europea (2003). *Comisión de las Comunidades Europeas: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*.
- Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior*. Bergen, Noruega, 19-20 de mayo.

- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: Una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 12, 69-91.
- Dearing, R. (1997). *Informe Dearing (Higher Education in the Learning Society)*. Londres: National Committee of Enquiry into Higher Education.
- Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades*. European University Association.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2005). *Criterios y directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES*.
- EURYDICE (2005). *Focus in the Structure of Higher Education in Europe. 2004/05. National Trends in the Bologna Process*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Florido, C., Jiménez, J. L. y Perdiguero, J. (2012). Como (no) adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España. *E-pública. Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, 10, 24-48.
- Freire, J. (2006). *La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la universidad española: reflexiones personales y perspectivas de futuro*. Documento de Trabajo. Junio 2006.
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario. En A. García-Valcárcel (Coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- González, M., Muñoz, P. C. y Muñoz, M. (2008). Análisis de las webs específicas sobre EEES de las Universidades Españolas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16, 1-28.
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 285-305.
- Herrero, J., Gracia, E. y Musitu, G. (1996). *Salud y comunidad: Evaluación de los recursos y estresores*. Valencia: CSV.
- Informe Universidad 2000 (2000). *Informe de la Educación Superior en España*.
- Lebrero, M. P. (2007). Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 343, 275-299.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 307, de 24 de diciembre de 2001.

- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educator*, 28, 83-98.
- Martínez, A., Gil, A. y Tunnicliffe, A. (2011). *La evaluación externa como herramienta para la mejora continua en la implantación de los programas de grado*. Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena. Cartagena, España, del 6 al 8 de julio.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 213-234.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). Accreditation in the European Higher Education Area. En Guni (Ed.), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Barcelona: Palgrave.
- (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, 1, 235-263.
- Ministerio de Educación (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53, 269-277.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Informe Mundial sobre la Educación 1998. Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Madrid: Unesco, Santillana.
- Pérez, E., Segura, C. y Tomás, O. (2007). *Informe de la Acción: «Ruta de la Convergencia»*. Universidad Miguel Hernández.
- Pérez, M. L., Carretero, M. R., Palma, M. y Rafael, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Pérez-Gracia, V. et ál. (2011). *Sistemas Internos de Garantía de la Calidad (SIGC): necesidad y reto*. XIX Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Barcelona, del 6-8 de julio.

- Pozo, C. (2010). El seguimiento de los títulos oficiales de Grado. El papel fundamental de los Sistemas de Garantía de Calidad para la futura acreditación. *xxi, Revista de Educación*, 12, 81-105.
- Pozo, C., Alonso, E., Bretones, B. y Martos, M. J. (2011). Relations between Social Support at Work, Health and Engagement in a Group of University Professors. *Psychology & Health*, 26, suplemento 2, 199.
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M. J. y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista Española de Pedagogía*, 69, 248, 145-163.
- Pozo, C. et ál. (2012). *Evaluación y seguimiento de los títulos de grado en la universidad española*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del suplemento europeo al título. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 218, de 11 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1939/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 161, de 3 de julio de 2010.
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) (2010). *Recomendaciones para el seguimiento de los títulos oficiales*. Documento de Trabajo.
- Red Universitaria Nacional de Asuntos Estudiantiles (2005). *Efecto del Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de los estudiantes*. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).
- Riesco, M. (2007). La universidad como organización ante el Espacio Europeo de Educación Superior: adaptación, innovación y complejidad. *Educación y Futuro*, 16, 153-178.
- Roca, S. (2012). *Aseguramiento de la calidad de los títulos universitarios: Evaluación ex ante, continua y ex post*. XIV Foro de Almagro, Almagro, Castilla-La Mancha, 22 de noviembre.
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.

- Rodríguez, M. J., López, M. A., Zambrano, I. y Guerrero, M. J. (2012). *Reflexiones sobre los efectos del Espacio Europeo de Educación Superior en los equipos docentes*. VII Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). La UNIVERSIDAD: una institución de la sociedad. Barcelona, del 4 al 6 de julio.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Torre, J. C. y Gil, E. (2004). *Hacia una Enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Torres, J. A. (2001). Las funciones de liderazgo y gestión de los docentes en las instituciones de enseñanza superior. Entre la complejidad y la creatividad. *Aula Abierta*, 78, 19-28.
- Valcárcel, M. (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Convocatoria Estudios y Análisis, 2005.
- Valle, J. M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y Futuro*, 16, 9-30.
- Vázquez, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 23-39.

**Dirección de contacto:** Carmen Pozo Muñoz. Universidad de Almería, Facultad de Humanidades y Psicología, Departamento de Psicología. Ctra. Sacramento, s/n, La Cañada de San Urbano; 04120, Almería. E-mail: cpozo@ual.es