

PERCEPCIONES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS SOBRE EL INTERÉS POR LA FORMACIÓN PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

Manuela Raposo Rivas
Universidad de Vigo
Mercedes González Sanmamed
Universidad de A Coruña

RESUMEN

En un momento en que se están acometiendo reformas en el sistema universitario con el ánimo de converger hacia un Espacio Europeo de Educación Superior se hace necesario valorar, desde la perspectiva de los actores, cómo se está realizando el proceso, cuáles son las ventajas, los problemas y dificultades que están surgiendo, las necesidades derivadas de dicha reforma, etc.

El trabajo que aquí se presenta es una aportación en este sentido al considerar, desde la perspectiva de los equipos directivos y decanales de las Universidades gallegas, el interés del profesorado por actividades de formación específicas sobre contenidos vinculados al proceso de convergencia. La información de este estudio fue obtenida en el marco de un curso organizado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia —ACSUG—.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Convergencia europea, Necesidades de formación.

ABSTRACT

In a time when reforms in the university system are being undertaken to converge towards a European Space of Superior Education it is necessary to value, from the point of view of the agents, how the process is being made. We must also pay attention to which the advantages are, the problems and difficulties which are arising, the necessities derived from this reform, etc.

This work is a contribution in this sense if we consider it, from the point of view of the direction and the sources of Galician Universities, the interest of the teaching staff in specific formation activities related to contents about the convergence process. The data of this study was obtained within the framework of a course organized by the Agency for the Quality of the University System in Galicia —ACSUG—.

Keywords: European Space of Superior Education, European Convergence, Necessities of formation.

1. LA CONVERGENCIA EUROPEA: IMPLICACIONES EN LA UNIVERSIDAD

La expresión *convergencia europea* suele referirse a las diversas políticas y actuaciones dirigidas a la armonización del sistema educativo universitario europeo, coherentes con los enunciados que emanan de la Declaración de Sorbona¹ (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y otros encuentros

¹ Para más detalle del proceso, aspectos generales y conceptos implicados puede consultarse Muñoz et.al., (2004).

y comunicados posteriores de los ministros y académicos del área europea. Esta armonización supone para el sistema universitario español adaptaciones tanto a nivel macroorganizativo, con cierto carácter político por estar vinculadas a las decisiones tomadas en los órganos de gobierno de las universidades, de las Comunidades Autónomas y del estado, como a nivel microorganizativo, que guardan relación con el quehacer diario en las aulas universitarias.

Fundamentalmente, podemos hablar de cuatro exigencias de carácter estructural ya anunciadas en el título XIII de la *Lei Orgánica de Universidades* (LOU- Lei 6/2001, de 21 de diciembre de 2001) dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

- La modificación de la **estructura de las titulaciones** con la asunción de una arquitectura comparable basada en los niveles de grado y postgrado (máster y doctorado), cuya norma se establece en los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 respectivamente.
- La adopción de un **sistema de créditos** semejante, los denominados créditos ECTS —*European Credit Transfer System*— y un sistema de **calificaciones** numérico con valores comprendidos entre el 0 y el 10, reglamentados en el Real Decreto 1125/2003. Esto va a suponer nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el foco de atención del proceso es el volumen de trabajo que realiza el estudiante hasta un total de 1500-1800 horas por curso académico.
- La elaboración de un **suplemento europeo al título** —*Diploma Supplement*— que haga comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa con una información académica y profesional detallada, según las indicaciones recogidas en el Real Decreto 1044/2003. Es un elemento clave para la movilidad de estudiantes.
- La **certificación y acreditación** de las titulaciones universitarias como garantía de calidad. En la Declaración de Berlín (2003) se dice: “todos los estados firmantes deberán tener sistemas de aseguramiento de la calidad en 2005. Es necesario abordar un conjunto de estándares, procedimientos y directrices para las evaluaciones externas realizadas por agencias de evaluación de la calidad y/o acreditación”. Las Universidades y las Agencias de Calidad autonómicas y nacional están desarrollando actuaciones en este sentido.

Al mismo tiempo, emerge la necesidad de reconsiderar ciertos aspectos relacionados con la **docencia y la pedagogía** universitaria, entre otros, la definición de objetivos en términos de competencias, la revisión de contenidos para que respondan a los perfiles profesionales, la metodología didáctica y la evaluación, junto con la revalorización de la tutoría y los recursos didácticos, particularmente de las tecnologías de la información y la comunicación. Todo esto guiado de dos premisas fundamentales:

- La *docencia centrada en el alumno*, poniendo énfasis en el aprendizaje autónomo, en la carga de trabajo que realiza el estudiante, en su protagonismo en el aprendizaje y en el dominio de competencias generales y específicas de la titulación, así como en ejercitar el aprendizaje a lo largo de la vida.
- La *transparencia del proceso de aprendizaje*, que será fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación recibida. Tanto el Suplemento Europeo al título como las *guías docentes* de las materias son ejemplo de los instrumentos que procuran esta transparencia.

Definitivamente, se varía el papel que juega la universidad en general, y la titulación en particular, en la vida de un estudiante universitario de hoy. Se reclama su papel formativo en el desarrollo de las competencias necesarias para *aprender a aprender*, de manera tal que se posibilita la *formación a lo largo de la vida*.

2. LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS Y LA ACSUG COMO CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Las Universidades gallegas conscientes de la necesaria adaptación al EEES y conectoras de las demandas que de él emanan, han puesto en marcha distintas acciones, tanto a nivel particular, como conjuntamente auspiciadas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia —ACSUG—. Entre dichas actuaciones está la realización de **actividades de formación** (cursos, seminarios, conferencias, jornadas y encuentros de profesorado,...), fomentando la creación de **grupos de trabajo** sobre temáticas relacionadas con la convergencia europea e impulsando la realización de **experiencias piloto** que están posibilitando un conocimiento de las implicaciones y consecuencias reales en las aulas y los centros de algunos aspectos clave del proceso de convergencia.

En la Universidad de A Coruña² se crea el Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea cuyos compromisos relacionados con el EEES son, entre otros, la creación de recursos documentales sobre el proceso de Bolonia, la financiación de los Grupos Departamentales de Calidad, la creación de un espacio de trabajo on-line sobre ECTS, la realización de actividades formativas sobre esta temática, el desarrollo de los servicios informáticos y de teleformación y el diseño del *proyecto GADDU* (guía de armonización para el diseño de la docencia universitaria).

Bajo la responsabilidad del Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado, la Universidad de Santiago de Compostela³ potencia esta adaptación de acuerdo con los siguientes objetivos: informar a la comunidad universitaria sobre los cambios que supone la integración en el EEES, implementar las medidas necesarias para la adaptación de los planes de estudio y de la programación docente; impulsar la adaptación a los nuevos perfiles de la función docente y adaptar las metodologías docentes y los objetivos formativos.

La Universidad de Vigo⁴ crea la figura de *Comisionado para el EEES de la Universidad de Vigo* en el Consejo de Gobierno del día 17-6-2004 cuyos cometidos se centran en dinamizar el proceso de integración en el EEES mediante la coordinación de las actuaciones en este campo de los distintos órganos de gobierno, áreas y oficinas de dicha universidad, la propuesta de actuaciones concretas en materia de reglamentos y procedimientos y la asistencia a la comunidad universitaria a lo largo del proceso de integración identificando fuentes de información, formación y financiación, dando apoyo a las iniciativas que puedan aparecer y facilitando el intercambio de experiencias.

² Más información sobre el proceso de convergencia europea y la creación del EEES en la Universidad de la Coruña en la dirección <http://www.udc.es/eees/GA/default.asp>

³ Más información sobre el proceso de convergencia europea y la creación del EEES en la Universidad de Santiago de Compostela en la dirección <http://www.usc.es/eees>

⁴ Más información sobre el proceso de convergencia europea y la creación del EEES en la Universidad de Vigo en la dirección <http://www.uvigo.es/ceees;>

La *Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)*, se crea el 30 de enero de 2001 bajo la forma jurídica de un consorcio entre la Consellería de Educación, la Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento de la Xunta de Galicia y las Universidades de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo, y sus objetivos, líneas de actuación y estructura se recogen en la Resolución 12/03/01 (Diario Oficial de Galicia, 5/04/2001). Con la “voluntad de servir a la sociedad gallega y de impulsar la integración competitiva en el contexto universitario estatal, europeo e internacional”. Entre sus cometidos se encuentra el “facilitar la convergencia de las enseñanzas oficiales de las universidades gallegas para alcanzar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, procurando dos objetivos fundamentales: dar a conocer al conjunto de la comunidad universitaria la terminología y los principios básicos del EEES, en particular el sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y el Suplemento Europeo al Título y formar a los responsables directos de su implantación (profesorado y PAS fundamentalmente)”.

Por tanto, en estos años, la ACSUG está llevando a cabo diversas iniciativas de información, formación y asesoramiento a fin de facilitar la adaptación e incorporación de las tres universidades gallegas al proceso de Convergencia Europea (López y otros, 2005; Santos y otros, 2005). Además, con su apoyo se realizaron tres investigaciones para recoger las opiniones, actitudes y valoraciones de los equipos directivos, el profesorado y el alumnado sobre el proceso de convergencia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (González Sanmamed, en prensa). Concretamente, aquí nos referiremos a la primera de ellas.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

En este contexto general hemos realizado una investigación que proporciona información, desde la perspectiva de los equipos decanales y directivos de los centros universitarios gallegos, sobre cuatro temas fundamentales para el desarrollo del proceso de convergencia europea: la importancia de distintos **elementos** para facilitar la integración en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), el alcance de diferentes **acciones** dirigidas a potenciar la adaptación, la **dificultad** de implantación de los medios clave para dicho proceso y las **necesidades de formación** que pueden suscitarse en el profesorado. En este último apartado es en el que nos centraremos en este trabajo.

La información de este estudio fue obtenida en el marco del curso titulado *Calidade estratéxica e plans de mellora no mundo universitario*, organizado por la ACSUG, dirigido a equipos rectorales y directivos de los centros universitarios gallegos.

3.1. Participantes

Participaron en el citado encuentro representantes de más de la mitad de los centros que poseen las universidades gallegas, en concreto, 58 que significa un 64,2% del total: 17 de A Coruña, 21 de Santiago de Compostela, 17 de Vigo y en 3 casos no consta este dato.

De las 58 personas que acudieron al curso y cubrieron el cuestionario, tres de ellas no identificaron la Universidad a la que pertenecen, de ahí que a la hora de llevar a cabo el tratamiento estadístico hemos incluido en los análisis sólo los 55 sujetos de los que poseemos los datos completos. Dicho tratamiento se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS.12

3.2. Instrumento

Para la obtención de datos construimos un cuestionario tipo escala likert de cuatro grados de valoración, a través de los cuales los participantes manifiestan en qué medida al profesorado de su centro le interesaría participar (nada, poco, bastante y mucho) en distintas actividades de formación que versan sobre aspectos específicos relacionados con la planificación, la metodología, la evaluación, la tutoría y cuestiones generales sobre la convergencia europea.

4. INTERÉS POR LA FORMACIÓN

Como acabamos de comentar, los distintos ítems están relacionados con cinco aspectos que serán los que abordamos en los siguientes apartados: la planificación, la metodología, la evaluación, las tutorías y la convergencia europea en general.

4.1. Formación sobre planificación

Más de un tercio de los participantes (un 39,7%) considera que el profesorado de su centro tiene bastante interés en participar en actividades de formación que versen sobre las *competencias básicas y específicas*, junto con la *temporalización y secuencia de contenidos*. Sin embargo, la *definición de objetivos en términos de competencias* no muestra una tendencia clara en la opinión dado la proximidad de las puntuaciones obtenidas en los distintos valores (ver tabla 1).

Tabla 1. Interés por la formación sobre planificación

	Nada N (%)	Poco N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)	N/C N (%)
Objetivos en términos de competencias	2 (3,4)	21 (36,2)	18 (31,0)	17 (29,3)	0
Competencias básicas y específicas	2 (3,4)	17 (29,3)	23 (39,7)	16 (27,6)	0
Temporalización y secuencia de contenidos	4 (6,9)	20 (34,5)	23 (39,7)	8 (13,8)	3 (5,2)

Debemos tener en cuenta que centrarse en las competencias y el nivel de desarrollo que en ellas se adquiere significa, desde la óptica de la enseñanza, que se acentúan los *resultados del aprendizaje*, aquello que el estudiante es capaz de hacer al final de un proceso educativo y los procedimientos que le permitirán aprender de forma autónoma a lo largo de la vida. Con ello estamos considerando tres elementos fundamentales: el conjunto de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo; la capacidad individual para aprender actividades que requieren una planificación, ejecución y control autónomo y la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. Sin embargo, es muy probable que muchos de los objetivos presentes en nuestros programas formativos no respondan a esta exigencia.

Al mismo tiempo, en el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “*Tuning Educational Structures in Europe*” (González y Wagenaar, 2003), comúnmente denominado *Proyecto Tuning*, ya se hace una propuesta de **competencias específicas** para determinadas áreas de conocimiento (Empresariales, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física), al mismo tiempo que se presentan **competencias generales** a considerar en la reforma de los planes de estudio para a su adecuación al EEES, organizadas en tres grandes grupos: instrumentales (son herramientas para el aprendizaje y la formación); sistémicas (competencias relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar de forma adecuada la totalidad de actuaciones) e interpersonales (vinculadas a la relación con los demás y la vida en sociedad). La cuestión es ahora cómo operativizar esta propuesta en la realidad de los planes de estudio, los centros y los agentes del cambio.

Por otro lado, la importancia de realizar una temporalización y secuencia de contenidos adecuada tiene que ver, entre otras cosas, con la necesidad de revisar los contenidos, seleccionar los más acordes al perfil profesional, establecer organizadores de la información con diferentes niveles de dificultad, combinar situaciones de enseñanza-aprendizaje presencial con las no presenciales, trabajos dirigidos con aprendizaje autónomo, ..., cuestiones éstas también vinculadas a la metodología.

4.2. Formación sobre metodología

El interés del profesorado por participar en actividades de formación relacionadas con estrategias metodológicas coherentes con los enunciados de la convergencia europea es, desde el punto de vista de los directores de sus centros, alto o muy alto. Los datos presentados en la tabla 2 así nos lo muestra, ya que prácticamente todas las opciones son merecedoras de las máximas puntuaciones, con excepción de la “lección magistral” y las “dinámicas de grupo” con las que se suele estar más familiarizado.

Las cuestiones que despiertan “mucho” atención son: la relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado (58,6%), la motivación del alumnado (48,3%), la metodología docente como enunciado general y globalizador (48,3%), los recursos didácticos (43,1%), los entornos de aprendizaje virtual (41,4%) y la elaboración de recursos didácticos para la web (39,7%). Los aspectos vinculados a metodologías concretas como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso o el aprendizaje cooperativo son considerados “bastante” interesantes (43,1%, 37,9% y 34,5% respectivamente).

Teniendo en cuenta que el crédito europeo ECTS se define como una “*unidad de medida del haber académico, que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios*” (Real Decreto 1125/2003), a la hora de implementarlo la modificación más importante que tendremos que acometer será en el ámbito de la metodología docente, dando mayor participación, protagonismo y responsabilidad a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, valiéndose de medios y recursos

Tabla 2. Interés por la formación sobre metodología

	Nada N (%)	Poco N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)	N/C N (%)
Metodología docente	1 (1,7)	8 (13,8)	21 (36,2)	28 (48,3)	0
Relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado	0	6 (10,3)	16 (27,6)	34 (58,6)	2 (3,4)
Lección magistral	17 (29,3)	20 (34,5)	12 (20,7)	4 (6,9)	5 (8,6)
Estudio de caso	5 (8,6)	14 (24,1)	22 (37,9)	11 (19,0)	6 (10,3)
Aprendizaje cooperativa	1 (1,7)	17 (29,3)	20 (34,5)	17 (29,3)	3 (5,2)
Aprendizaje basado en problemas	1 (1,7)	7 (12,1)	25 (43,1)	23 (39,7)	2 (3,4)
Entornos de aprendizaje virtual	1 (1,7)	11 (19,0)	19 (32,8)	24 (41,4)	3 (5,2)
Dinámicas de grupo	2 (3,4)	18 (31,0)	17 (29,3)	18 (31,0)	3 (5,2)
Motivación del alumnado	0	6 (10,3)	22 (37,9)	28 (48,3)	2 (3,4)
Recursos didácticos	0	6 (10,3)	25 (43,1)	25 (43,1)	2 (3,4)
Elaboración de recursos didácticos para la web	1 (1,7)	8 (13,8)	21 (36,2)	23 (39,7)	5 (8,6)

didácticos variados, aprovechando las virtualidades de las tecnologías de la información y la comunicación, utilizando estrategias diversas que combinen el trabajo en grupo (grande, mediano o pequeño) con la individualidad, la presencialidad con la virtualidad, la dirección con la autonomía,...

4.3. Formación sobre evaluación

La investigación y la experiencia nos demuestran que ningún cambio en los componentes del acto didáctico estudiados anteriormente (planificación y metodología) será efectivo si al mismo tiempo no se modifican los sistemas de evaluación. Por ello indagamos también sobre el interés que podía despertar este tema (tabla 3).

Tabla 3. Interés por la formación sobre evaluación

	Nada N (%)	Poco N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)	N/C N (%)
Características, enfoques y recursos para la evaluación	0	9 (15,5)	22 (37,9)	24 (41,4)	3 (5,2)
Instrumentos de evaluación	0	8 (13,8)	27 (46,6)	21 (36,2)	2 (3,4)
El portafolio	4 (6,9)	19 (32,8)	20 (34,5)	7 (12,1)	8 (13,8)
Observación y análisis de clases	1 (1,7)	17 (29,3)	23 (39,7)	12 (20,7)	5 (8,6)

Los miembros de los equipos directivos de centros universitarios participantes en nuestro estudio consideran que el profesorado de su centro posee “mucho” interés en actividades de formación sobre las características, enfoques y recursos para la evaluación (41,4%) y “bastante” sobre instrumentos de evaluación (46,6%), la observación y análisis de clases (39,7%) y el portafolio (34,5%).

En esta pregunta destacan las bajas puntuaciones obtenidas por un instrumento evaluador con grandes potencialidades como es el portafolio, producto seguramente del desconocimiento de dicha técnica.

La importancia de considerar instrumentos y técnicas de evaluación innovadoras vinculadas a las exigencias de la convergencia europea, toma forma, por ejemplo, en la medida en que es necesario constatar la adquisición y dominio de competencias generales y específicas, el seguimiento del proceso de aprendizaje, la realización de las tareas no presenciales,...

4.4. Formación sobre tutoría

Siendo los directores y decanos de los centros los receptores inmediatos de alguna disfunción en el cumplimiento de las obligaciones tutoriales del profesorado universitario, se les preguntó también por el interés que intuye en su centro por este tema. Sus respuestas se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Interés por la formación sobre tutoría

	Nada N (%)	Poco N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)	N/C N (%)
Planes de Acción Tutorial	2 (3,4)	10 (17,2)	22 (37,9)	23 (39,7)	1 (1,7)
Tipos de tutoría: planificación y recursos	0	10 (17,2)	25 (43,1)	23 (39,7)	0
Tutorías electrónicas	2 (3,4)	7 (12,1)	27 (46,6)	19 (32,8)	3 (5,2)

A la vista de los datos nos encontramos ante uno de los temas que mayor interés puede despertar en el profesorado desde la perspectiva de los equipos directivos, tanto las tutorías electrónicas (46,6% en bastante), como la planificación y recursos de los distintos tipos de tutoría (43,1% en bastante) o los planes de acción tutorial (39,7% en mucho).

Coincidimos con García Nieto y otros (2005) al entender la tutoría universitaria como “una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Con la tutoría universitaria se pretende no sólo la adquisición de saberes, sino también aquellas competencias que le permitan autodirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional” (p. 191). Estos mismos autores insisten en la necesidad de convertirla en una actividad sistemática e intencional, rodeada de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias de la universidad.

Las exigencias derivadas de la convergencia europea que hemos ido presentando a lo largo del texto permiten vislumbrar la importancia de una adaptación del rol que desempeña el profesorado universitario en el desarrollo de su función tutorial; se hace necesario revalorizar las tutorías en el sentido anglosajón del término, recuperando la idea de asesoramiento y consejo, guía y supervisión, que permitirán realizar una atención más personalizada y continuada del alumnado.

4.5. Formación sobre convergencia europea

Finalmente, a pesar de que las tres universidades gallegas junto con la ACSUG están realizando, entre otras, actividades de formación centradas en aspectos generales de la convergencia europea, como pusimos de manifiesto en un apartado anterior y considerando los niveles de participación existentes hasta el momento (López y otros, 2005), los últimos ítems van encaminados a averiguar el interés que podía suscitar esta temática (ver tabla 5).

Tabla 5. Interés por la formación sobre convergencia europea

	Nada N (%)	Poco N (%)	Bastante N (%)	Mucho N (%)	N/C N (%)
Adaptación a créditos ECTS	1 (1,7)	3 (5,2)	16 (27,6)	36 (62,1)	2 (3,4)
Suplemento Europeo al Título	1 (1,7)	16 (27,6)	22 (37,9)	16 (27,6)	3 (5,2)
Análisis de experiencias piloto sobre EEES	1 (1,7)	7 (12,1)	19 (32,8)	29 (50,0)	2 (3,4)
Diseño de titulaciones según la convergencia europea	0	9 (15,5)	15 (25,9)	33 (56,9)	1 (1,7)

Los participantes en nuestra investigación coinciden en afirmar que los aspectos relacionados con la adaptación a créditos ECTS, el diseño de titulaciones y el análisis de experiencias piloto

tendrían “mucho” interés para el profesorado de su centro (62,1%, 56,9% y 50% respectivamente). También resulta sugerente la formación sobre el Suplemento Europeo al Título, sin embargo, presenta mayor dispersión en las respuestas, seguramente por la vinculación administrativa del concepto, más alejado de las preocupaciones docentes asociadas a las otras alternativas presentadas.

Parece obvio que las actividades de formación realizadas hasta el momento son insuficientes para la diseminación de la información relacionada con el proceso de convergencia, ya que los responsables de los centros universitarios gallegos consideran que el profesorado de sus centros tendría interés en aumentar y/o profundizar en una formación de este tipo.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, el factor humano es clave en procesos de cambio institucional como el que supone la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (Valcarce, 2003). Sus intereses y motivaciones, miedos y reticencias, deben ir acompañados de acciones formativas que minimicen temores y maximicen resultados, junto con elementos que impulsen el proceso.

El estudio realizado pone de manifiesto la opinión de los equipos decanales y directivos de las universidades gallegas, sobre el interés que el profesorado de sus centros tendría en participar en actividades de formación referidas a los aspectos clave del proceso de convergencia europea y sobre diversos elementos de la planificación, la metodología, la evaluación y la tutoría.

Las actividades de formación de mayor interés serían las de carácter metodológico: relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado; la adaptación a créditos ECTS y los recursos didácticos. Las actividades con menor interés están referidas a ciertas metodologías concretas que, por resultar tradicionales unas o novedosas otras, no se consideran tan atractivas como es el caso de la lección magistral, el portafolio, el estudio de caso, junto con la observación y análisis de clases.

Debemos advertir también de la existencia de valoraciones discrepantes en algunos aspectos como por ejemplo: las dinámicas de grupo, las tutorías electrónicas, el Suplemento Europeo al Título y el análisis de experiencias piloto sobre EEES. Otros temas que resultaron de interés fueron, de carácter general, relacionados con los criterios para la carrera docente al amparo del EEES, además de algunos específicamente dirigidos a una titulación, como por ejemplo, la colaboración con empresas junto con el diseño y evaluación de prácticas clínicas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA NIETO, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005): “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”. *Revista de Educación* nº 337, pp. 189-210.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir.) (en prensa): *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (Dir.) (en prensa): *O EEES: perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: ACSUG.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe, en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> [consulta 1 abril 2006].

- LÓPEZ, R.; SANTOS, M.C.; RAPOSO, M.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y MUÑOZ, E. (2005):** “Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG”. *Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?*, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m6comu13.doc> [consulta 1-4-2006].
- MUÑOZ, E.; RAPOSO RIVAS, M.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y ZABALZA, M. (2004):** *O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos fundamentais*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia –ACSUG-.
- SANTOS, M.C.; LÓPEZ, R.; RAPOSO, M.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y MUÑOZ, E. (2005):** “Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG”. *Actas del XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?*, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m6comu9.doc> [consulta 1-4-2006].
- VALCARCEL, M. (coord.) (2003):** *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf [consulta 1-4-2006].