



El Espacio Europeo de Educación Superior  
¿Una oportunidad para cambiar la enseñanza?  
Estudio de la Percepción del profesorado  
universitario gallego

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Universidad de Santiago de Compostela

Facultad Ciencias de la Educación

Máster Procesos de Formación

Curso 2018/2019

Autora: Uxía Fernández Regueira

Directora: Adriana Gewerc Barujel

TÍTULO: El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Una oportunidad para cambiar la enseñanza? Estudio de la Percepción del profesorado universitario gallego

TÍTULO: O Espazo Europeo de Educación Superior Unha oportunidade para cambiar o ensino? Estudo da Percepción do profesorado universitario galego

TITLE: The European Higher Education Area. An opportunity to change teaching? Study of the Perception of Galician University Teachers

## AUTORIZACIÓN DO TITOR/A PARA A DEFENSA DO TFM

<b>DATOS DO MÁSTER</b>
------------------------

<b>MÁSTER EN PROCESOS DE FORMACIÓN</b>
--

<b>CURSO ACADÉMICO 2018-2019</b>
----------------------------------

<b>DATOS DO ALUMNO/A</b>
--------------------------

<b>UXIA FERNÁNDEZ REGUEIRA</b>
--------------------------------

<b>DNI: 77417463S</b>
-----------------------

<b>TÍTULO DO TFM</b>
----------------------

El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Una oportunidad para cambiar la enseñanza? Estudio de la Percepción del profesorado universitario gallego
--

Como titor/a do TFM que figura máis arriba, declara que o traballo reúne os requisitos académicos suficientes e autoriza a súa defensa pública ante o tribunal correspondente na convocatoria de referencia, de acordo coa normativa de TFG e TFM aprobada polo Consello de Goberno do 2 de maio de 2013 e o Regulamento de TFG da Facultade de Ciencias da Educación aprobado polo Consello de Goberno de 21 de maio de 2014 que establece no artigo 11 o dereito do alumnado á propiedade intelectual do traballo.

Santiago de Compostela a 18 de Xuño de 2019

## ÍNDICE

Resumen.....	5
1. Introducción y pregunta de investigación.....	7
2. Marco teórico.....	8
2.1. Europa en la sociedad y economía del conocimiento: el proceso de convergencia europea .....	8
2.1.1. La universidad en la sociedad y economía del conocimiento.....	9
2.1.2. Contexto socioeconómico y político del proceso de convergencia europea .....	11
2.2. El proceso de convergencia europea hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) .....	13
2.2.1. Objetivos del proceso de convergencia hacia el EEES.....	15
2.2.2. Evolución de la propuesta de convergencia hacia el EEES .....	16
2.2.3. La propuesta de enseñanza del EEES .....	20
2.3. Incorporación de España al EEES .....	30
2.3.1. El Proceso de adaptación de las propuestas de enseñanza del EEES en las universidades gallegas.....	33
3. Metodología.....	41
3.2. Población y muestra.....	41
3.2.1. Características de la muestra .....	42
3.1. Instrumento de recogida de datos .....	44
3.1.1. Validación del instrumento.....	46
3.3. Proceso de recogida de datos.....	47
3.4. Análisis de los datos .....	48
4. Resultados .....	49
4.1. Metodología docente.....	50
4.2. Docencia virtual .....	57
5.3. Competencias .....	58
5.4. Evaluación .....	61
5.5. Recursos.....	65
5.6. Planes de formación .....	68
5. Discusión y onclusiones .....	69
Referencias Bibliográficas .....	71
ANEXOS .....	76
ANEXO 1: Instrumento de recogida de datos: cuestionario en castellano	
ANEXO 2: Instrumento de recogida de datos: cuestionario en gallego	
ANEXO 3: Plantilla de Validación	

ANEXO 4: Plantillas de validación cubiertas por las/os expertas

*Validador/a 1:*

*Validador/a 2:*

*Validador/a 3 :*

*Validador/a 4:*

*Validador/a 5:*

ANEXO 5: Script análisis de la validación

ANEXO 6: Análisis descriptivo del cuestionario

## RESUMEN

Transcurridos veinte años de la firma de la Declaración de Bolonia (1998) y doce de su implantación en el sistema universitario español, este Trabajo Fin de Máster pretende indagar acerca de la percepción que tiene el profesorado universitario de Galicia, sobre los cambios generados en la enseñanza por su implementación. Con este propósito se diseñó y validó (a través de 5 expertos) un cuestionario ad hoc aplicado a todo el personal docente e investigador (PDI) de las tres universidades gallegas. La validez interna del cuestionario (Alpha de Cronbach) es de 0,92. Con un índice de respuesta de 6,19% los datos fueron analizados con software libre R. Los resultados evidencian que el profesorado no percibe que los cambios impulsados desde el EEES se traduzcan en una mejora de la docencia debido a las condiciones organizativas en las que se desenvuelve (cantidad de alumnos/as; mayor burocratización de los sistemas de calidad; escaso valor a la figura del coordinador, etc.). La percepción de cambios está asociada a nuevas metodologías basadas en gamificación, la ludificación o la clase invertida.

**Palabras clave:** *EEES, percepción del profesorado, enseñanza*

## RESUMO

Transcorridos vinte anos da firma da Declaración de Bolonia (1998) e doce en función no sistema universitario español, este Traballo Fin de Máster pretende indagar acerca da percepción que ten o profesorado universitario de Galicia, sobre os cambios xerados no ensino pola súa implementación. Con este propósito deseñouse e validou (a través de 5 expertos) un cuestionario ad hoc aplicado a todo o persoal docente e investigador (PDI) das tres universidades galegas. A validez interna do cuestionario (Alpha de Cronbach) é de 0,92. Cun índice de resposta de 6,19% os datos foron analizados con software libre R. Os resultados evidencian que o profesorado non percibe que os cambios impulsados desde o EEES tradúzanse nunha mellora da docencia debido ás condicións organizativas nas que se desenvolve (cantidade de alumnos/ as; maior burocratización dos sistemas de calidade; escaso valor á figura do coordinador, etc.). A percepción de cambios está asociada a novas metodoloxías baseadas en gamificación ou a ludificación.

**Palabras chave:** *EEES, percepción do profesorado, ensino*

## **ABSTRACT**

Twenty years after Bologna Declaration (1998) and twelve years of its implementation in the Spanish university system, this Master's Thesis aims to inquire about the perception that the university teaching staff of Galicia has about the changes generated in teaching for its implementation. With this purpose, an ad hoc questionnaire was designed and validated (through 5 experts) applied to all the staff faculty of the three Galician universities. Its internal validity (Alpha de Cronbach) is 0.92. With a response rate of 6.19%, the data was analyzed with free software R. The results show that faculty do not perceive changes in teaching promoted from the EHEA as improvement due to the organizational conditions in which it develops (number of students, greater bureaucratization of quality systems, low value to the figure of the coordinator, etc.). The perception of changes is associated with new methodologies based on gamification.

**Key words:** *EHEA, teacher perception, teaching*

## 1. INTRODUCCIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El historiador Yuval Noah Harari (2018), cuando reflexionaba acerca de los grandes retos que le deparan a nuestra sociedad, reparaba en que por primera vez somos desconocedores de nuestra propia historia. En otros siglos, no podían saber cómo transcurrirían los hechos, pero tenían la certeza que los pilares que configuraban su vida serían los mismos que configurarían los de sus descendientes y eso les permitía transmitir una serie de enseñanzas, con la seguridad de que estas serían útiles en la sociedad futura. En cambio, en la actualidad, no podemos saber si los pilares que sustentan la vida y las sociedades se mantendrán del mismo modo. A finales del siglo XX, cuando se iniciaba el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos encontrábamos en una situación de incerteza; en la que asumimos la transformación de las sociedades, en la política, economía y tecnología; así como la necesidad de una transformación de la enseñanza, acorde con las demandas futuras. Hoy, el incremento de los nacionalismos y las medidas económicas proteccionistas nos evidencian que muchas de las predicciones que se efectuaban para el nuevo siglo no eran tan certeras como se creía. Yuval Harari (2018) habla entonces del reto que se le plantea a la enseñanza: formar para una sociedad futura desconocida e impredecible. En este contexto, si algo se preserva en las universidades del sentimiento que las inundó a finales del siglo XX, es la incertidumbre, el replanteamiento de su papel en la sociedad, del valor del conocimiento que genera, el papel del profesorado y el del alumnado (Tarrén, 2007). Estas grandes dudas siguen siendo hoy preocupaciones para la enseñanza universitaria, pero su reconversión, más o menos oportuna, se iniciaba y materializaba con el proceso de convergencia hacia el EEES.

El proceso de construcción e implementación del EEES trajo consigo oportunidades para repensar la docencia, la innovación y la investigación (Trillo, 2008; Zabalza, 2009; Montero, 2014); con el objetivo de enseñar para un futuro incierto, pero con la evidencia de que la función tradicional de las universidades de transmisión de contenido debía dar paso a un nuevo modo de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Barnett, 2014; Montero, 2014). Con las oportunidades se evidenciaban también limitaciones generando malestar generalizado entre el profesorado, principalmente fundamentado en la identificación de las propuestas emergentes del EEES con la mercantilización de la universidad (De Alba, 2014) y las reticencias hacia una reconversión sociocultural de los modos y maneras de ser profesor o profesora en la universidad (Lourdes Montero, 2004, 2009, 2014).

Martínez González afirmaba en 2011 que, en pleno proceso de desarrollo del EEES era complejo referirse a los cambios impulsados y la consolidación de las propuestas del proceso

de convergencia; para ello se requerirían algunos años, incluso décadas. Hoy, sus propuestas son ya una realidad en la cual se enmarca el sistema universitario; un marco desde el cual se debe hacer frente a los retos de la sociedad futura. Transcurridos 20 años desde la Declaración de Bolonia y 12 desde la incorporación de España al EEES, superada la implosión generada por el malestar inicial, es complejo encontrar publicaciones actuales con la inquietud de abordar los cambios producidos propiciados por el EEES en la enseñanza, desde la perspectiva que el tiempo propicia; en cambio, la universidad sigue articulándose en el marco de la reforma del proceso de convergencia. Y se torna especialmente difícil si se pretende recoger la percepción del profesorado sobre los mismos, siendo este el agente encargado de materializar en las aulas la reconversión impulsada desde el plano político.

Siendo la Universidad una institución basada en individuos, su comprensión y funcionamiento requiere considerar las percepciones y significados que los individuos atribuyen a los planes y enfoques que las instituciones proponen pues son sus interpretaciones las que marquen sus características prácticas (Zabalza, 2011) Por ello, en el estudio que se desarrolla en las siguientes páginas se pretende conocer la percepción del profesorado acerca de los cambios generados en la enseñanza a partir del EEES. Persiguiendo los siguientes objetivos:

- Conocer y describir los cambios efectuados sobre la enseñanza a partir de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior en el contexto español/gallego
- Conocer la percepción del profesorado del EEES en el contexto gallego acerca de los cambios producidos.
- Identificar las posibles diferencias en la percepción del profesorado en función de la universidad de pertenencia.

Con ello se pretende articular las competencias adquiridas en el contexto del Máster de Procesos de Formación, el cual me propició los recursos y competencias necesarias para enfrentarme a un estudio de estas características.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Europa en la sociedad y economía del conocimiento: el proceso de convergencia europea**

El proceso de convergencia europea tiene lugar en un periodo y espacio concreto: por una parte, la configuración de las sociedades del conocimiento y su relación con la universidad; y

por otra, el contexto político y económico europeo desde el cual se impulsa el conocido popularmente como proceso de Bolonia.

Nicolás Bajo (2010) defiende que el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no puede analizarse al margen de los cambios tecnológicos, económicos, políticos, sociales, laborales y culturales de las últimas décadas del siglo XX; y por consiguiente solo es comprensible si se atiende a las implicaciones de la transición de la sociedad contemporánea a la sociedad del conocimiento.

El análisis desde una perspectiva histórica permite relativizar el tiempo en el cual nos encontramos y entender cómo se configuran los cambios en la universidad que han resignificado su misión y el papel de los agentes implicados en la formación (Terrén, 2007).

### 2.1.1. La universidad en la sociedad y economía del conocimiento

En el contexto global, los cambios tecnológicos han derivado en una serie de procesos que se interrelacionan y yuxtaponen, transformando la realidad o realidades hasta ahora conocidas; demandando nuevo vocabulario, nuevos marcos conceptuales y nuevos marcos teóricos (Ayuste, Gros & Valdivieso, 2012). Esta transformación de las sociedades industriales se traduce en una estructura social dominante, una nueva economía y una nueva cultura (Castells, 1997).

Si bien el conocimiento se había situado siempre en un lugar central en el desarrollo económico y en el bienestar social, Drucker (1959, citado por Ayuste, Gros & Valdivieso, 2012) le atribuía una mayor relevancia cuando apuntaba el desplazamiento del saber hacia el trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de desarrollo económico y de desigualdades sociales (Drucker, 1998; citado por Ayuste, Gros & Valdivieso, 2012; Gewerc, 2014); el conocimiento se transforma por consiguiente en fuente de riqueza (Gewerc, 2014).

A finales del siglo XX, la transformación de las estructuras sociales tradicionales y el desplazamiento del poder desde el Estado al espacio global (Bauman, 2007) suponía la pérdida de la centralidad que tenían otras sociedades. Los poderes se alineaban y se desmontaba la idea estructuralista que afirmaba la subordinación de los diferentes subsistemas sociales a una superestructura económica o política (López Yáñez, 2007); en favor de una sociedad que Castells (1996) denomina como "Sociedad Red". En esta sociedad ningún sistema ocupa un lugar hipotético de control, sino que se controlan unos a otros a partir de la necesidad de ajustarse a los demás al operar en el mismo entorno. En este contexto, se produce una pluralidad de narrativas sin precedentes, donde las fuentes de legitimidad social

aumentan al tiempo que polemizan y compiten entre sí; dando pie a un mundo más plural pero donde toda afirmación debe ser justificada y defendida. Actualmente, además, muchas de estas afirmaciones pueden ser cuestionadas si se considera el crecimiento de los nacionalismos, las medidas proteccionistas o el boicot económico en el contexto internacional; a partir de las cuales Yuval Harari (2018) alude a una pérdida de fe en el relato liberal que dominó las últimas décadas.

La sociedad del conocimiento se configuraba a finales del siglo XX como un entorno más complejo para las organizaciones que las sociedades precedentes, pero en especial para las Universidades, cuya materia prima es el conocimiento en sí mismo (Giddens, 2000, 2001; citado por López Yáñez, 2007). Los cambios producidos incrementaban la complejidad de las estructuras informales de la universidad: sus sistemas sociales y especialmente de las relaciones entre ellos. Son las ideas, las tradiciones, las redes sociales, los modos de influir, la micropolítica y la cultura organizativa los que se hacen más complejos y densos, más variados y plurales (López Yáñez, 2007). Se transitaba de una cultura de la certeza a una cultura de la incertidumbre, lo cual replanteaba: el papel de las universidades, el valor del conocimiento experto, el papel del profesorado y el del alumnado (Terrén, 2007). .Y aunque podría vislumbrarse una oportunidad de democratización de las universidades, son muchas las autoras y autores que advierten las incoherencias y peligros de esta transformación (Terrén, 2007; Barnett, 2014; Ordorika, 2014; Goodson, 2014; De Alba, 2014; Gewerc, 2014). La reorganización de la producción del conocimiento dispone a la universidad a los mecanismos de mercado; la difuminación de las fronteras entre la ciencia y los demás campos de la sociedad implica que los intereses específicos de ciencia, política, sociedad civil y mercado se mezclen (Muller & Young, 2014). Si bien la universidad requería de una valorización del conocimiento, social y económica, se aplicaba, de acuerdo con Novoa (2013) una ideología económica del conocimiento, adoptando políticas de mercantilización. Barnett (2014) apunta al surgimiento de un nuevo modelo de universidad a partir de los cambios mencionados, una universidad empresarial o emprendedora, engranada dentro de la sociedad y que se entiende a sí misma como algo cambiante. Esta universidad pretende un impacto sobre la sociedad, especialmente en términos de rendimiento económico; el conocimiento ya no es importante en sí mismo, sino que lo es su valor de uso; siendo la medida del valor del conocimiento en la sociedad su rendimiento económico. La institución está conectada con la economía del conocimiento y se ve a sí misma como parte íntegra de la economía. En este modelo de universidad se vislumbran las que De Alba (2014) considera algunas de las características de la sociedad del conocimiento: normar los diferentes tipos de saber, legislar en torno a ellos y establecer el tipo de bienes que se pueden producir y durante cuánto tiempo;

ya que no todo el conocimiento tiene el mismo rendimiento económico. Véanse las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades (De Alba, 2014; Trillo, 2008) o el conocimiento disciplinar básico hasta ahora situado en un lugar privilegiado (Muller & Young, 2014).

El modelo de universidad emprendedora (Barnett, 2014) ofrece una idea de currículum vinculada a la economía del conocimiento, concentrada en el lenguaje de competencias, la resolución de problemas y la empleabilidad. Orientado a la acción en el seno de la economía.

Algunas autoras y autores apuntan la necesidad de hablar de sociedades del conocimiento y no de la sociedad del conocimiento en singular, pues es posible concebir otras formas de sociedad del conocimiento (Terrén, 2007), haciendo hincapié en que esta no es, o no tiene por qué ser, un sinónimo de la economía del conocimiento (Trillo, 2008). Bajo esta premisa, tiene cabida hacer hincapié en que es función de la universidad analizar críticamente lo que sucede dentro y fuera de sus fronteras para renovarse en la sociedad del conocimiento (Imbernon, 2013), sin limitarse a la reproducción y respuesta acrítica ante aquello que se le demanda desde otros campos de la sociedad (Muller & Young, 2014). Desde esta perspectiva crítica surge la inquietud de replantear el currículo: qué se debe enseñar y para qué es preciso capacitar al alumnado.

### 2.1.2. Contexto socioeconómico y político del proceso de convergencia europeo

A nivel político, el proyecto europeo vive un momento determinante durante la década de los 90; la caída del Muro de Berlín supuso a nivel geopolítico el restablecimiento del espacio europeo, con repercusiones dispares en los Estados miembros y los Estados que perdieron su posición. Siendo de interés para la Unión Europea alcanzar un mercado único y regulado por leyes económicas occidentales que permitiese a Europa competir en el panorama internacional (D'Ascanio, 2017). Se priorizan operaciones políticas y legales que impulsen la ampliación de la Unión Europea pero también se piensa en la necesidad de conformar una identidad que aproxime los contextos nacionales y los desmarque de las naciones ajenas al espacio europeo (Nóvoa, 2002).

La Comunidad europea tenía un sentido fundamentalmente económico; aunque constituida en 1957 con el Tratado de Roma y habiéndose tomado las primeras decisiones educativas comunes en 1963, su papel en la educación no era vinculante (Martínez, 2011) pero crecía el interés en torno a la formación profesional, la educación superior y la investigación, debido a su vinculación con el objetivo de convertirse en una economía del conocimiento competitiva (Gewerc, 2014).

En 1992, con la firma del Tratado de Maastricht se considera la educación como competencia comunitaria: la política educativa europea adquiere una posición de relieve en la agenda política supranacional (D'Ascanio, 2017) manteniendo un discurso de compromiso por una educación de calidad (Martínez, 2011). Aunque el principio de subsidiariedad funciona como medio legal para dividir y reequilibrar los poderes entre nivel supranacional, nacional y regional, Maastricht ha sido interpretado como la acción que inició el llamado proceso de "creeping competence", es decir, la acción emprendida por la Unión Europea para abrazar casi todas las áreas concebibles de la vida política, económica y social (Pollack, 2000, p. 520). Las universidades se opusieron, de una forma solidaria y amplia, a la interpretación reductiva de su misión, esta última sofocada por una lógica económica deletérea y privada de su alcance cultural y social (Neave, 2003).

En materia educativa se promociona la movilidad, una narrativa cuya finalidad es de acuerdo con Nóvoa (2002), tanto dotar un alcance cultural, simbólico y de valores comunes a los Estados integrantes, como generar un vínculo entre las acciones articuladas en el ámbito educativo y la formación, el incremento de la competitividad, tasas de empleo y la cohesión social. La movilidad sostiene tanto la lógica económica como la retórica de los beneficios que surgen de la construcción del espacio europeo de la educación; y se presenta como una medida para responder a los cambios que siguen desarrollándose y fomentar un sentido de ciudadanía europea (D'Ascanio, 2017). Son la movilidad y la empleabilidad las razones declaradas que animarán el proceso de convergencia europea y la creación EEES (Trillo, 2008), pues la promoción de la movilidad evidencia, con la marcada heterogeneidad de los sistemas de educación superior (Trillo, 2008; Fraga, Gewerc, Martínez, Montero & Pernas, 2009), la necesidad de armonización mediante mecanismos de equivalencias y reconocimiento de los estudios realizados en cada institución (Fraga, Gewerc, Martínez, Montero & Pernas, 2009).

En particular, a nivel técnico, había que idear e introducir un sistema para que los títulos obtenidos en el extranjero fueran equivalentes. A nivel político, los Gobiernos sentían amenazada su plena responsabilidad en el reconocimiento y acreditación de las titulaciones.

Aunque con Maastricht se quería iniciar una estrategia de cooperación, ésta se tropezaba con una paradoja: la europeización impulsa la cultura y el conocimiento hacia el centro metropolitano y las identidades locales, regionales e incluso nacionales empujan hacia la preservación y la reformulación de la heterogeneidad" (Coulby and Jones, 1995; citados por D'Ascanio, 2017). Se necesitó, durante la primera mitad de los años 90 trabajo de consolidación política y económica (Pasiás and Roussakis, 2009) con la admisión, en 1995,

de Austria, Suecia y Finlandia y con la simultánea entrada en vigor del Espacio Económico Europeo. A nivel discursivo, se refuerzan los conceptos de ciudadanía, identidad y educación y, de una forma entusiasta, se propone una historia europea común, situándose como ejemplo de civilización (D'Ascanio,2017).

Los últimos años del siglo XX ponen en evidencia el protagonismo de los actores en el proyecto para dar forma y carácter al Espacio Europeo de Educación: en 1998 los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman la Declaración de la Sorbona, en la que aluden expresamente la necesidad de pensar en la Europa del conocimiento. Al año siguiente, en Bolonia, con la declaración conjunta de los Ministros de 30 Estados europeos, se pone en marcha el Proceso de Bolonia para promover la cooperación entre los países signatarios y para asentar las bases para el Espacio Europeo de la Educación Superior.

## **2.2. El proceso de convergencia europea hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

En 1988, con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia, se celebra una reunión de rectores en la cual se firma la *Magna Charta Universitatum*. En este acuerdo, los rectores establecían los principios fundamentales que debían sustentar la universidad para el desarrollo cultural, científico y técnico de la humanidad en el segundo milenio (Vidal Prado, 2012). Esta se configurará como uno de los motores que impulsan el proceso de convergencia europea; junto con las primeras demandas de un acuerdo europeo para el reconocimiento de los títulos universitarios entre países como medio de promoción de la movilidad en 1997, en la Convención de Lisboa (Vidal Prado, 2012).

Los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos junto con los programas de movilidad Erasmus, evidenciaban la necesidad de una reconversión de las universidades y que esta se produjese en una dirección común. En 1998, con motivo del 800º aniversario de la Universidad de París, los ministros responsables de la enseñanza superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, firmaron la *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, más tarde conocida como Declaración de La Sorbona, en la cual se comprometían a avanzar hacia la Europa del Conocimiento (Zabalza, 2009; Vidal Prado, 2012). En la Declaración se puso por primera vez de manifiesto la intención de promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior y se animaba a los restantes estados miembros de la Unión y a otros países europeos a unirse en dicha iniciativa. Un año después, se movilizaba el proceso de convergencia con la

Declaración de Bolonia (1999), al ser firmada por 30 países<sup>1</sup> que se comprometieron a alcanzar los objetivos de la declaración y participar en la coordinación de las políticas (Salaburu, Haug & Mora, 2011); se trata de un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza, ya que su carácter es político y no normativo. Se iniciaba así un proceso de carácter intergubernamental que tenía como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que pretende ser un marco común europeo en la enseñanza superior, desde el cual los países integrantes y las universidades elaborasen los programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación (Declaración de Bolonia, 1999). La configuración de esta dimensión (hasta el momento solo existente la dimensión económica en la Unión Europea) es uno de los objetivos principales del proceso de convergencia y la fecha límite de su puesta en marcha en todos los países se fijó para el 2010.

Tras la Conferencia Ministerial de Bolonia se realizarán conferencias bienales para el desarrollo y evaluación de las fases de implantación de la iniciativa; en estas, como es el caso de la Declaración de Praga (2001), se introdujeron líneas adicionales. De modo que el proceso de convergencia se desarrolló a lo largo de los años que siguieron a la Sorbona y Bolonia, a través de múltiples reuniones, declaraciones y su posterior concreción en decretos, normas, concreciones técnicas y medidas de obligado cumplimiento (Zabalza, 2009). Este proceso puede ser analizado desde diferentes niveles: político, económico, social, cultural, administrativo, pedagógico, etc., produciendo valoraciones plurales y discursos contradictorios (Zabalza, 2009).

Desde el campo educativo surgen opiniones dispares y enfrentadas entre quienes entendieron las propuestas del proceso de convergencia como la deteriorización de la enseñanza y la mercantilización de la universidad; y quienes vieron en estas una potencial reformulación de la institución acorde con la evolución de la sociedad. Ante este enfrentamiento, se plantea un consenso acerca del EEES como una oportunidad de regeneración e innovación de la enseñanza (Trillo, 2008; Zabalza, 2009; Montero, 2014) que guarda poca relación con las posteriores concreciones legales y políticas que articularon lo acordado en las declaraciones (Zabalza, 2009).

---

<sup>1</sup> Fueron 30 los países firmantes, aunque es frecuente leer en documentos las cifras 29 o 31. En el documento inicial falta la firma del representante de Liechtenstein, ya que se encontraba ausente, lo cual justificaría que en algún escrito adopte la cifra de 29. Por otra parte, Bélgica firma con la representación flamenca y la francófona por lo que figura dos veces (Salaburu, Haug & Mora, 2011).

Actualmente, un total de 45 países forman parte de la iniciativa (Rodríguez Gómez, 2018) y el Proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de Educación y Formación 2020 y Europa 2020 (Vidal Prado, 2012).

### 2.2.1. Objetivos del proceso de convergencia hacia el EEES

En la Declaración de La Sorbona (1998) se manifiesta la intención de iniciar el proceso de convergencia con la finalidad de avanzar hacia la Europa del Conocimiento. De acuerdo con esta, en la Declaración de Bolonia (1999), se establecen unos objetivos generales que se resumen según Rodríguez Gómez (2018) en el incremento de la competitividad internacional, la movilidad y la empleabilidad. La Europa del Conocimiento se evidencia como una estrategia político – económica, en la cual la modernización del sistema de educación superior podría identificarse como una herramienta para la consecución de los objetivos de la Unión Europea: un mercado común, competitivo, que permita la libre circulación de los trabajadores y trabajadoras (D’Ascanio, 2017; Trillo, 2008). Desde el EEES se promueve entonces el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Educación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores/as de otras partes del mundo (Mayorga & Madrid, 2010); lo cual evidencia la heterogeneidad de los sistemas de educación superior y la necesidad de armonizar la formación universitaria dentro del territorio (Fraga, Gewerc, Martínez, Montero & Pernas, 2009); en la práctica, favorecer el reconocimiento mutuo de los sistemas de acreditación de los graduados y graduadas universitarias para ofrecer garantías de una formación homogénea que favorezca la libre circulación en la Unión Europea (Trillo, 2008).

Para su alcance, se establecen en la Declaración de Bolonia (1999) los siguientes objetivos operativos:

- Adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del suplemento europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.
- Adoptar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios, con una duración mínima de tres años. El título concedido al término del primer ciclo corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. El segundo ciclo deberá culminar con la obtención de un título final o doctorado, como sucede en numerosos países europeos.

- Poner a punto un sistema de créditos como puede ser el ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo, en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.
- Promocionar la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié en los siguientes aspectos:
  - o Para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como los servicios relacionados;
  - o Para los profesores, los investigadores y el personal administrativo, en el reconocimiento y la valorización de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.
- Promocionar la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promocionar la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Aunque la mejora de la enseñanza de las disciplinas universitarias fue entendida como un instrumento y no un fin en sí mismo, el proceso de convergencia fue recibido por muchos y muchas como la oportunidad de adecuar las instituciones universitarias a la sociedad del conocimiento. Cabe tener en cuenta entonces, especialmente cuando se analiza la operativización de los objetivos configurados desde el EEES, que si bien los conceptos “sociedad del conocimiento” y “economía del conocimiento” fueron empleados indistintamente (Trillo, 2008) es preciso hacer una distinción entre lo que Nóvoa (2013) identifica como la aplicación de la ideología económica a las universidades, donde se identifica el valor económico de estas derivando en la aplicación de políticas de mercantilización; y la revalorización social y económica del conocimiento.

### 2.2.2. Evolución de la propuesta de convergencia hacia el EEES

En las dos décadas transcurridas desde la Declaración de Bolonia (1989) pueden identificarse dos fases: una de proyección inicial, que transcurre desde la firma de la Declaración hasta

2010, fecha para la cual se fijaba el objetivo de configurar el EEES; y una segunda década de consolidación (Rodríguez Gómez, 2018).

En el 2001 en Praga se toma la decisión de programar reuniones bianuales de carácter interministerial para monitorear los avances del proceso y tomar decisiones de cara a la implementación. A los objetivos fijados en Bolonia se añade el de promover la educación a lo largo de la vida, impulsar internacionalmente el atractivo del EEES y promoverlo como un espacio para la mutua aceptación de los mecanismos de evaluación y acreditación (Rodríguez Gómez, 2018); lo cual atribuye un gran protagonismo a las acciones emprendidas en materia de calidad.

En convergencia con el desarrollo del proceso, el Consejo de la Unión Europea, junto con el Parlamento Europeo, en 2002 elabora una “Propuesta de decisión para establecer un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior”, que incluía maestrías de la Unión Europea, becas, asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países, mejora de la capacidad de atracción de la enseñanza superior europea y medidas de apoyo. Para la internacionalización se consideraban acciones para la acreditación, el reconocimiento de créditos, el reconocimiento de las cualificaciones europeas en el extranjero y el reconocimiento mutuo de las cualificaciones con terceros países.

La Confederación de Conferencias de Rectores y la Asociación de Universidades Europeas, con el financiamiento de la Comisión Europea, lleva a cabo un proyecto para documentar el impacto del proceso. Dichos documentos se han elaborado con base en los resultados de una encuesta periódica practicada a los responsables del proceso de convergencia en los países asociados, así como con la información documental y estadística derivada de los procesos de implementación.

En la sucesión de Declaraciones firmadas, a la cual se adhiere un mayor número de países, la propuesta evoluciona del siguiente modo, recogido en la tabla 1, en la que se amplía la elaborada por Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007 National Tunes in Bologna Process (2007, citada por Angulo, 2008).

Tabla 1

*Evolución de las propuestas a través de las Declaraciones bienales*

<b>Ciudad</b>	<b>año</b>	<b>contenidos</b>
Declaración de la Sorbona	1998	1. Mejora de la transparencia internacional de los cursos y del reconocimiento de las cualificaciones por medio de una

---

		<p>convergencia gradual hacia un marco común de cualificaciones y ciclos de estudio.</p> <p>2.Facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo.</p> <p>3.Diseñar un sistema común de grados (undergraduates) y post-graduados (de maestría y doctorado).</p>
Declaración de Bolonia	1999	<p>1.Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados.</p> <p>2.Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales.</p> <p>3.Establecer un sistema de créditos ECTS.</p> <p>4.Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores.</p> <p>5.promover la cooperación europea en el control (assurance) de calidad.</p> <p>6.Promover la dimensión Europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional).</p>
Comunicado de Praga	2001	<p>El comunicado enfatiza tres elementos del Comunicado del Proceso de Bolonia:</p> <p>1.Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>2.Implicación de las instituciones y los estudiantes de la Educación Superior.</p> <p>3.Incrementar el atractivo de la Educación Superior Europea.</p>
Comunicado de Berlín	2003	<p>Prioridades del Proceso de Bolonia para los próximos dos años:</p> <p>1.Desarrollo del control de calidad a niveles institucionales, nacionales y Europeos.</p> <p>2.Comenzar a implementar los dos ciclos del sistema.</p> <p>3.Reconocimiento de los grados y períodos de estudios, incluyendo la provisión automática del Suplemento al Diploma y libre de cargas a todos los graduados para el año 2005.</p>

---

---

		<p>4.Elaboración de un marco general de cualificaciones para la Educación Superior Europea.</p> <p>5.Inclusión del nivel de doctorado como un tercer ciclo en el Proceso.</p> <p>6.Promoción de fuertes lazos de conexión y relación entre la Educación Superior Europea y la Investigación Europea.</p>
Comunicado de Bergen	de 2005	<p>En este comunicado se amplían las prioridades para el 2005, concluyendo:</p> <p>1.Reforzar la dimensión social, removiendo los obstáculos para la movilidad.</p> <p>2.Implementar los estándares y las líneas maestras del control de calidad, tal como viene especificada en el informe ENQA.</p> <p>3.Implementar el marco de cualificaciones en el nivel nacional.</p> <p>4.Premiar y reconocer los post-grados conjuntos.</p> <p>5.Crear oportunidades para desarrollar vías flexibles de aprendizaje en la Educación Superior, incluyendo procedimientos previos al aprendizaje.</p>

---

*Fuente:* Angulo, 2008.

Durante el proceso de seguimiento de la primera etapa se hará alusión a diferentes aspectos que, aun reconociendo el despliegue articulado para su alcance por los países partícipes en el proceso de convergencia, no se contemplan como logros alcanzados. Entre estos aluden a la necesidad de concentrar las reformas y las inversiones en áreas estratégicas para su consecución. Manifiestan la necesidad de convertir la educación a lo largo de la vida en una realidad concreta, con la intención de dotar a todos los ciudadanos de las competencias clave que necesitan, identificando estas competencias con las necesarias para el desenvolvimiento en el mercado laboral. Y en tercer lugar, crear el espacio europeo de educación y formación, que casi alcanzada la fecha objetivo para su establecimiento no se consideraba todavía constituida.

Los objetivos configurados para la segunda etapa (2010 – 2020), se enfocarán hacia la consolidación del proceso, en cambio no difieren significativamente de los establecidos en la década anterior (Nóvoa, 2010).

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos;
- Mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza y de sus resultados;
- Promover la equidad y la ciudadanía activa;
- Incrementar la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial, a todos los niveles de la educación y la formación.

Con el foco en el logro de los mismos, se insta a la aplicación de un método de coordinación eficaz que apoye la mejora de las políticas de educación y formación (CCE 2008: 17).

La intención de asegurar y monitorizar la calidad educativa lleva aparejada la evaluación de los progresos y resultados a través de puntos de referencia e indicadores comparables. El objetivo es dirigirse hacia políticas y prácticas más basadas en el conocimiento, que proporcione a los responsables políticos datos contruidos a partir de indicadores y normas definidos en común y aceptados supuestamente de forma libre. Estos puntos de referencia son los principios que construyen una política educativa basada en formas específicas de conocimiento y de asesoramiento (Nóvoa, 2010). No se trata simplemente de reunir y organizar datos, sino de un proceso que, más que describir realidades educativas, las construye. Mediante acuerdos sobre categorías y clasificaciones, se propone una definición del «mejor sistema». Cada Estado miembro actuará de acuerdo con estos objetivos e ideales.

### 2.2.3. La propuesta de enseñanza del EEES

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es considerado por Escudero y Trillo (2015:84) como “una forma de intervención estatal y de otros agentes sociales y económicos poderosos sobre los sistemas escolares. Afectan a: estructuras, finalidades, contenidos, metodologías didácticas y evaluación, al gobierno de las instituciones y la profesión docente y, asimismo, a las relaciones del sistema con la sociedad” (p.84). Los cambios que se producen a partir de las propuestas enmarcadas en el EEES no son solo pedagógicos y organizativos, sino que también responden a los intereses y lógica de los subsistemas sociales, como se introducía en epígrafes anteriores. Son muchas y plurales las valoraciones y análisis efectuadas sobre el EEES, entre los que se denuncia un reformismo dirigido a racionalizar, disciplinar y someter los sistemas escolares a la norma mercantil (Escudero y Trillo, 2015) y, a su vez, la oportunidad para repensar la docencia, la innovación y la investigación (Trillo, 2008; Zabalza, 2009; Montero 2014). Si bien en escasas ocasiones se

alude al EEES como una reforma de la docencia en sí misma, lo cierto es que la implementación de las propuestas enmarcadas en el proceso de convergencia no solo ofrecía la oportunidad de repensar la enseñanza, sino que comprometían en un proceso regenerador a una institución (y profesionales de la misma) caracterizada por una cultura reticente al cambio (Zabalza, 2006).

Analizar la propuesta de enseñanza que se circunscribe en la reforma impulsada desde el EEES implica remontarse a la Declaración de Bolonia (1989) y separar las propuestas promovidas en este de su operativización en los estados. La Declaración de Bolonia (1989), desde la perspectiva legal y como se ha especificado, tiene un carácter político, no es una norma jurídica. Los países firmantes manifiestan un compromiso voluntario para reformar su propio sistema de enseñanza, pero los Estados conservan sus competencias sobre sus sistemas educativos. Como acuerdo, propone una serie de objetivos e instrumentos para alcanzarlos, pero no deberes exigibles (Vidal Prado, 2012). Los objetivos e instrumentos propuestos son por tanto generales y su operativización da lugar a posibles interpretaciones o tergiversaciones de los Estados firmantes. Es fundamental hacer hincapié en esta idea, ya que es este el origen de que las propuestas de los textos de las declaraciones sean generales y poco concisas; si bien impulsan una reforma de la enseñanza universitaria, estableciendo un marco general común, no configuran en primera instancia una receta de actuación para los estados. Si comparamos la propuesta del EEES con un *script* de código, en un lenguaje de programación cualquiera, se entiende de forma sencilla: se propone una serie de objetivos a alcanzar y un lenguaje de programación común como instrumento para su logro, pero el código fuente que los programadores y programadoras creen depende de su habilidad y atino; pudiendo alcanzar todos/as ellos/as su cometido, pero con más o menos rapidez, fallos, código basura, etc. La idea que se pretende alcanzar con esto es: en primer lugar, que al hablar de una propuesta de enseñanza del EEES se hablará de una propuesta planteada en términos generales que no necesariamente se identificará con las medidas conocidas por las y los docentes de los diferentes países y universidades. Y en segundo término, que esta implica una invitación o impulso hacia una reforma con oportunidades y limitaciones, pero es la forma en la cual se operativizó en los diferentes contextos la que incide, directamente, de forma positiva o negativa en la enseñanza universitaria, y sin contemplar esta operativización difícilmente se pueden entender los cambios que han tenido lugar en las universidades. Si retomamos la idea del objetivo a alcanzar, el lenguaje de programación y el código fuente creado por los y las programadoras encargadas de escribirlo se entiende fácilmente el papel desarrollado a diferentes niveles: se proponen unos objetivos u otros y un lenguaje u otro en función de unos intereses que no necesariamente tienen que estar ligados a la calidad del

mismo, como podría ser, por ejemplo, su rentabilidad; y el o la programadora podría escribir el código en el lenguaje propuesto teniendo en consideración su eficacia, coherencia o el criterio que se adecúe a sus intereses. Digamos que este código programa una plataforma en la cual se circunscribe una comunidad y una serie de agentes, con diferentes roles, que la componen; en este caso, los objetivos, los instrumentos y su operativización serán más o menos oportunos en tanto que los intereses de la comunidad sean coincidentes con los electores y programadores, pero en todo caso su autonomía de acción en la plataforma está coartada.

Teniendo en consideración esta premisa, se atiende a la propuesta de enseñanza circunscrita en las acciones impulsadas desde el EEES; las cuales son entendidas por Zabalza (2009) en tres niveles: las acciones objetivas y visibles sobre la estructura y duración de los estudios; las acciones que se producen dentro de cada institución y que son sugeridas, orientas y condicionadas, afectando a los planes de estudios, el establecimiento de dispositivos de coordinación y la definición de una política de garantía de calidad; y las acciones sobre la práctica educativa, que se concreta sobre la metodología docente y la organización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Si contemplamos estos tres niveles como un esquema jerárquico, en el cual el primer nivel al que se refiere el autor se sitúa en la parte alta de una pirámide invertida, la segunda en la parte central y la tercera en la más baja, se observa que los cambios impulsados en cualquiera de los tres niveles inciden sobre la enseñanza.

### *3.2.3.1. Acciones sobre la estructura de los estudios: implicaciones en la enseñanza*

Una de las primeras medidas en implantarse desde el proceso de convergencia hacia el EEES es la generalización del sistema ECTS (*European Credit Transfer System*). Este sistema de créditos ya existía antes de las propuestas de la Declaración de Bolonia ya que era utilizado como sistema de transferencia en los programas de intercambio y había sido generalizado a algunas universidades europeas para todo el estudiantado (Vidal Prado, 2012). Su vinculación con la promoción de la movilidad, una de las motivaciones del EEES, y el afán de alcanzar la transparencia del sistema universitario, hacen del sistema de ECTS una propuesta básica del proceso de Bolonia; marco en el cual se reestructurarán los planes de estudios.

El sistema ECTS valora numéricamente la carga de trabajo estimada (que no necesariamente real pues se plantea desde la imagen de un estudiante genérico que no tiene por qué representar la realidad de las aulas) en función de los créditos estipulados para cada curso académico. A un curso académico se le atribuyen 60 créditos, equivaliendo el crédito a un volumen de 25 – 30 horas, un total del 1500 – 1800 horas de trabajo anuales (Vidal Prado, 2012; Toledo Lara, 2015). Si bien la planificación de las materias deberá realizarse en función

de la totalidad del curso, y, aunque podría considerarse como positivo para el alumnado que la dedicación exigida por los programas de las materias tiene en cuenta la exigencia del curso académico de forma global; también cabe decir, que este sistema de planificación posee una dimensión homogeneizadora que condiciona la libertad metodológica del/a docente, al no considerar la diversidad y características de las materias. Los créditos ETCS evidencian, por consiguiente, un modelo de enseñanza cuyo énfasis recae sobre el aprendizaje, valorando la totalidad del volumen de trabajo del alumnado, sin reducirse a las horas en las que ha recibido docencia. Esto es entendido por múltiples autores como uno de los primeros pasos que proporcionan la oportunidad de situar al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y el reconocimiento de los tiempos de dedicación que transcurren fuera de las aulas como una victoria del alumnado (Zabalza, 2009) en términos de conquista de derechos. Con este sistema, el profesorado debe planificar el tiempo teniendo en consideración aquel invertido fuera del aula por el alumnado; cada una de las actividades programadas debe cumplir con una planificación, asequible para un alumno/a medio, de acuerdo con los créditos de la materia (Zabalza, 2009). A su vez, requerirá el uso de nuevas metodologías docentes más enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias en el alumno (Vidal Prado, 2012); pues se reconoce y planifica un trabajo autónomo fuera de las aulas. Una de las dificultades que se evidenciaba en el estudio acerca de la percepción del profesorado sobre la implantación de Bolonia desarrollado por Villa, Arranz, Campo y Villa en 2014, era la complejidad de estimar el tiempo necesitado por el alumnado para las tareas planificadas, encontrando discordancias entre el juicio de los y las docentes, requiriendo la supervisión de los departamentos.

Esta propuesta implica además un cambio en la docencia en situaciones de movilidad de alumnado: se transita de la convalidación de materias hacia el reconocimiento de créditos. El profesorado no tiene la garantía de que el alumnado posea las competencias de aquellas materias en las cuales se le han reconocido los créditos necesarios para aprobarla; lo cual podría tener implicaciones sobre desarrollo de la enseñanza.

La estructura basada en ciclos que se propone en el proceso de convergencia es la reforma más visible o evidente y se idea a partir de la propuesta de créditos ETCS. La Declaración de Bolonia (1989) insta a adoptar un sistema basado en dos niveles consecutivos que se traducen en tres titulaciones (Vidal Prado, 2012):

- Nivel de grado. Con una extensión de 180 – 240 ECTS, entre 3 y 4 años de estudio a tiempo completo. Durante este periodo debe dotarse al alumnado de las

cualificaciones necesarias para incorporarse al mercado laboral y su obtención es requisito fundamental para acceder al nivel de posgrado.

- Nivel de posgrado. De acuerdo con lo propuesto en la Declaración de Bolonia, este consta de dos fases:
  - Título de máster. Concluir esta fase requiere de la obtención de 300 ECTS, por lo que el alumnado deberá cursar un mínimo de 60 ECTS (de haber cursado un grado de 240 ECTS), que suponen un total de 5 años de formación universitaria a tiempo completo. El máster puede tener una orientación investigadora, profesionalizante o mixta.
  - Título de doctorado. El acceso al programa de doctorado requiere 300 ECTS, de los cuales 60 deben estar orientados a la investigación.

Posteriormente, con la Declaración Interministerial de Bergen (2005) se hizo énfasis en la importancia de interrelacionar los sistemas de educación superior y de investigación científica y tecnológica impulsando el doctorado; y se adoptó un sistema basado en tres ciclos que concluyen con la obtención de tres titulaciones (grado, máster y doctorado).

La reestructuración de la enseñanza universitaria en tres ciclos conlleva una consiguiente modificación de los planes de estudios; y esta, cambios en las materias, en su densidad y contenidos en función de los ECTS que le corresponden y docencia que el profesorado venía impartiendo.

Estas acciones a nivel estructural se promueven a fin de mejorar la enseñanza superior en el contexto europeo, llevando a cabo acciones específicas a nivel estructural y sobre las instituciones, enfocadas a garantizar la calidad de educación superior europea. El concepto de calidad en el marco del EEES, desde la perspectiva educativa, es puesto en duda por numerosos autores y autoras críticas con la reforma; quienes denuncian que está dirigida a racionalizar, disciplinar y someter al sistema educativo a la horma mercantil (Escudero & Trillo, 2015). En nombre de su logro se generalizó la creación de agencias externas evaluadoras, cuyo cometido es el de asegurar la calidad de los programas, títulos e instituciones en su país (Vidal Prado, 2012); promoviendo desde el ámbito europeo la cooperación entre las agencias de calidad, la transparencia y movilidad. Desde estas se confiere un valor prevalente a los desempeños, resultados y rendimiento, obviando los procesos al tratarse de un agente externo; y dibujando un sistema de rendición de cuentas que vigila y sanciona las realizaciones. En este contexto, se han desarrollado: el informe *Tuning Educational Structures in Europe* que pretende crear una arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas por

Bolonia; un modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz (Angulo, 2008). Y para ello, puso la mirada en la estructura de los estudios de los países; la demanda de las titulaciones, la inserción laboral; y la identificación y valorización de los perfiles y las competencias profesionales (Trillo, 2008). A través de la comparación de desempeños, resultados y rendimientos justifica hacia dónde y por qué ir, condicionando la labor de las agencias de calidad para verificar y acreditar los títulos, y por consiguiente también la elaboración de los planes de estudio universitarios (Vidal Prado, 2012). Se evidencia una extralimitación en la regulación externa y la presión a la que se sometió a la comunidad universitaria (Trillo, 2008).

Además, bajo el mismo constructo de calidad, se creó la Red Europea de Garantía en la Enseñanza Superior, *ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education*, cuyo propósito es el de difundir información y buenas prácticas sobre calidad, entre los Estados y las agencias de calidad, y promover la cooperación europea en este ámbito; y la Iniciativa Conjunta de la Calidad, *Joint Quality Initiative*, una red para la garantía de calidad y la acreditación de los programas de segundo ciclo.

### *3.2.3.2. Acciones sobre las instituciones: implicaciones en la enseñanza*

Las decisiones intergubernamentales en materia de normativa, organización, coordinación y homogeneización impulsadas a nivel estructural implican el desarrollo de acciones en las instituciones universitarias: el cambio curricular, las políticas de intercambio, los criterios de ingreso y certificación de conocimientos y competencias, la planificación y programación, etc. Un reto significativo en el proceso para la articulación de las propuestas será conjugar los acuerdos intergubernamentales y las facultades de autonomía universitaria (Rodríguez Gómez, 2018); ya que se configura como una reforma *top – down*, con cambios sustantivos en el funcionamiento institucional y, como se precisaba en apartados anteriores, se traduce en una fuerte tendencia al gerencialismo y la intervención normalizadora (Zabalza, 2009).

Si bien los cambios estructurales (ETCS, la estructura basada en ciclos y las medidas estructurales de calidad) incidían sobre las instituciones y la docencia, es el sistema de calidad el que tiene una repercusión mayor sobre las instituciones debido a la presión que ejerce sobre éstas y los Planes de Estudios. Desde el EEES, en nombre de la calidad de la enseñanza, empiezan a fortalecerse los conceptos: acreditación, que garantiza que los títulos concedidos por las universidades cumplen con los requisitos mínimos establecidos en el marco europeo; la evaluación, un análisis de procesos para implantar líneas de mejora, para que las unidades evaluadas sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles, siendo el

concepto de mejora objeto de análisis y debate; y certificación, que aprueba procesos de calidad internos que ya se encuentran en una fase avanzada de desarrollo (Vaquero, 2014).

Desde el Proyecto Tuning, la Red Europea de Garantía en la Enseñanza Superior y las Agencias Nacionales, impulsadas desde el marco del EEES, se incide sobre la elaboración de los planes de estudios delimitando la autonomía de las universidades, pues los títulos están sujetos al proceso de verificación y acreditación de las agencias externas. Desde el objetivo estratégico de mejorar la calidad y eficacia de la enseñanza universitaria y el Proyecto Tuning como instrumento para su consecución, se hace hincapié en la configuración del currículo a partir de las competencias claves para ser llamada sociedad del conocimiento. El propio proyecto define las competencias como el conjunto de conocimientos, de habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión; y de acuerdo con este la elección de las competencias como vehículo para la consecución de los cambios propuestos se justifica a través de que:

- Fomentan la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados;
- Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento
- Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje;
- Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía;
- Un impulso a la dimensión europea de la educación superior
- Proporciona un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

El planteamiento de los Planes de Estudios por competencias. es uno de los grandes cambios que impulsó el EEES, pero también ha estado y está sujeto a críticas (Gimeno, Pérez – Gómez, Martínez Rodríguez, Torres Santomé, Angulo & Álvarez Méndez, 2008); si no tanto el concepto de competencia, sí el enfoque planteado desde el EEES. Angulo (2008) alude a un interés ferviente, anterior al proceso de convergencia, que demanda la introducción del planteamiento por competencias en el sistema educativo. En este, diferencia dos tradiciones diferenciadas cuando alude al Proyecto DeSeCo (1997) según el cual se define la competencia como “la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un

contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)” (Rychen & Hersh Salganik, 2003: 43; citado por Angulo, 2008). Si bien en el proyecto se hace alusión al mundo laboral y económico, el enfoque de competencias empleado adopta un sentido holístico y complejo (Angulo, 2008), es funcional de acuerdo con el desarrollo integral del individuo; en cambio, la propuesta del Informe Tuning se identifica con la empleabilidad y la mercantilización del sistema universitario cuando en su definición habla de la articulación simultánea de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes solo en el desempeño de una acción enmarcada en el ámbito laboral.

La atención se focaliza en las competencias «aprender a aprender», un concepto pedagógico redefinido por el constructivismo pero también, de acuerdo con Nóvoa (2010) por el mundo económico, que se plantea en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida; “competencias sociales”, que vincula las relaciones personales a las redes de trabajo, así como a los principios de autorresponsabilidad y ciudadanía; y “espíritu emprendedor”, que subraya la importancia de la iniciativa, la gestión y el riesgo.

La identificación del aprendizaje con su uso instrumental, enfocado en el ámbito laboral, fue aceptado rápidamente por el alumnado y los empleadores y, a raíz de ello se demanda a las universidades y a los docentes orientación laboral. Por lo tanto, se espera de la universidad un mayor énfasis profesionalizador; no solo a ojos de las agencias evaluadoras que trazan las líneas dibujadas desde el EEES, sino también por la sociedad. Ante esto, una parte de la formación superior no se reconoce en esta demanda (Dubet, 2006). Cabe tener en cuenta, ante esta realidad, que si bien la educación debería trascender a la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (económicos), reconsiderando su función en su globalidad y el papel que juega en la realización de la persona, como alude Félix Angulo (2008) cuando parafrasea el Informe Delors (UNESCO, 1996); tras las competencias presentes tradicionalmente en el mercado laboral y no propias del educativo, como son el liderazgo o el emprendimiento, se encuentran competencias que si son naturales de esta, como la reflexión crítica (Nóvoa, 2013).

Una de las propuestas del proceso curricular que se trasladará al currículum, producto de los cambios socioeconómicos y dinamismo de la sociedad del conocimiento, es el planteamiento del aprendizaje a lo largo de la vida. Se presenta necesario para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (Vidal Prado, 2012). Esta propuesta es entendida por algunos autores de forma crítica. Nóvoa (2010) señala que la ciudadanía activa, la cultura empresarial y la educación a lo largo de la vida son parte de un proceso de reconfiguración

del yo. Así pues, la tarea de solucionar la crisis del Estado del Bienestar —y/o del modelo social europeo— se transfiere a los ciudadanos, a los cuales se insta a responsabilizarse por la «constante actualización de su conocimiento» con el fin de mejorar su empleabilidad y consolidar el proceso de unionización. Otros, como Zabalza (2009) aluden a la oportunidad de entender la formación de forma progresiva; el aprendizaje a lo largo de la vida permite realizar una planificación más realista y graduada de los propósitos formativos. Las competencias tienen grados de dominio (Zabalza, 2009), la comprensión de la formación de forma progresiva permite entender la adquisición de competencias contemplando diferentes niveles de realización que pueden ser adquiridos a lo largo de la carrera.

Junto a ello, una parte fundamental de los nuevos planes de estudios son los sistemas de garantía de calidad, que son objeto de evaluación y certificación. Desde Europa se estableció una metodología de actuación: cada universidad debía articular las propuestas configuradas en el marco del proceso de convergencia y establecer sus propios sistemas de calidad; y las agencias se encargan de medir coordinadamente la calidad de todas y cada una de las universidades europeas con unos criterios comunes y unos estándares de calidad previamente establecidos (Díez de Castro, Pereira, De Miguel & Vázquez Rozas, 2018). Introducen de este modo una nueva manera de pensar y organizar la educación, tanto a nivel personal como social. La intención de asegurar y monitorizar la calidad educativa lleva aparejada la evaluación de los progresos y resultados a través de puntos de referencia e indicadores comparables (Nóvoa, 2010). El objetivo es dirigirse hacia políticas y prácticas más basadas en el conocimiento, que proporcione a los responsables políticos datos construidos a partir de indicadores y normas definidos “en común” y aceptados “libremente”. Una libertad que es puesta en tela de juicio si se contempla el contexto sociopolítico europeo y las implicaciones que tiene el que un país no sea partícipe en el marco de actuación común. Estos puntos de referencia son los principios que construyen, de acuerdo con Nóvoa (2010), una política educativa basada en formas específicas de conocimiento y de asesoramiento para la reforma universitaria sin requerir un carácter normativo para ello.

### *3.2.3.3. Acciones sobre la enseñanza*

Los cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos evidenciaban un cuestionamiento de la función tradicional de transmisión y generación de conocimientos y de esto se derivaba otra forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barnett, 2014; Montero, 2014) y de ser profesor y profesora en la universidad (Barnet, 2008; Montero, 2004, 2009 y 2014). El proceso de convergencia propiciaba la oportunidad de responder a esta demanda de repensar la docencia y ponía a disposición de la enseñanza la invitación a la innovación.

Pero si bien propiciaba esta oportunidad, requería de una transformación profunda del rol docente (González, 2010) y del rol del alumnado (Muñoz-Cantero & Mato-Vázquez, 2014). La apuesta del EEES por hacer énfasis en el aprendizaje, requiere una autonomía del alumnado que actúa como motor de su propio aprendizaje, situándose en el centro de este proceso; pero esto requiere que la enseñanza capacite, motive y demande ese rol del alumnado; en palabras de Michavila (2011) no basta con proclamar el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza para lograrlo.

La reconfiguración de los Planes de Estudios a partir de las competencias, el aprendizaje a lo largo de la vida y el alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje implican la aparición de elementos críticos que afectan al contenido, a la metodología, a los objetivos de las enseñanzas: el qué, el para qué y el cómo enseñar (Vidal Prado, 2012). El nuevo papel del profesorado implica un cambio cultural de la labor docente y la ejecución de un nuevo rol: el profesorado como investigador de su práctica docente (Imbernon, 2010); lo cual, de acuerdo con Muñoz – Cantero y Mato – Vázquez (2014) implica la reflexión y cuestionamiento del modelo de sociedad, las funciones de la educación, el proyecto humano, entre otras; en esta reflexión crítica deberían incluirse también las propuestas del EEES, su motor y valores implícitos, las oportunidades y sus limitaciones.

El currículum planteado en competencias y la formación a lo largo de la vida demandan el uso de nuevas metodologías, al no ser la transmisión y acumulación de contenidos el objeto de la formación; y el uso de recursos que respondiesen a las demandas metodológicas, del campo de conocimiento y de la sociedad. En este marco se incluye la incorporación de nuevos canales de comunicación entre el profesorado y el alumnado, teniendo en consideración que el sistema de créditos ETCS pone de relieve el tiempo de dedicación que transcurre fuera de las sesiones de clase, demandando también en estos tiempos el rol del docente como guía del proceso de aprendizaje. La transformación, con efecto mariposa, se traslada también a la evaluación: las competencias implican un grado de dominio, cuya adquisición es gradual, lo cual se fortalece desde el planteamiento de la educación a lo largo de la vida, que plantea la formación como un proceso progresivo que se extiende en el tiempo; esto implica que la evaluación debe valorar el grado de adquisición y dominio de las competencias, de forma gradual y progresiva, en términos de mejora. En cambio, la evaluación adquiere en el contexto del EEES un interés en sí misma como indicador de la evaluación curricular y de la institución (Muñoz – Cantero y Mato – Vázquez, 2014), tergiversando el valor de la evaluación como herramienta de mejora y fortaleciéndose contradictoriamente como un instrumento de rendimiento de cuentas, a partir de indicadores y baremos (Vidal Prado, 2012).

Entre las propuestas de calidad, se impulsan las tutorías como acercamiento al proceso de educación individualizada, en coherencia con el planteamiento del sistema de créditos ETCS, las nuevas formas de comunicación entre el profesorado y alumnado y la consideración de las posibilidades de aprendizaje generadas en estos tiempos y espacios que no siempre se producen en las clases. De forma paralela a las exigencias que recaen sobre la evaluación de la docencia, se exige un control institucional de los planes de acción tutorial pero también de las tutorías individualizadas que desarrolla cada profesor o profesora (Muñoz – Cantero y Mato – Vázquez, 2014).

A las tareas docentes se incorpora, a partir de la propuesta de movilidad, la adecuación de la docencia para una creciente e impulsada diversidad que, si bien parece no ser un tema de debate, no se solventa con la homologación de las universidades del EEES; y la movilidad del profesorado como instrumento para la formación docente, investigadora y de transferencia.

Este proceso de transformación se demanda en un contexto en el cual, la labor se intensifica y fragmenta en términos organizativos: una nueva organización horaria, división de las materias, etc. que se traduce en el consiguiente incremento de las tareas de planificación y evaluación (Montero, 2014); y el hecho de que, si bien todo el profesorado ejerce la labor docente, no todos y todas ellas poseen formación pedagógica. Por lo tanto, desde el marco del EEES se insta, por primera vez, a la formación permanente del profesorado, como parte del aprendizaje a lo largo de la vida, e instrumento para la enseñanza en una sociedad dinámica y cambiante.

Entre las demandas o cuestionamientos nacidos del profesorado, ante las implicaciones del proceso de convergencia sobre la enseñanza, aparecen con gran presencia el aumento del centralismo en la toma de decisiones que se traduce en el incremento de las tareas burocráticas (Zabalza, 2009); y lo que algunos autores interpretaron como la coerción de la libertad de cátedra, una imposición de transformación de la planificación y metodología docente que es evaluada por las agencias nacionales de calidad (Vidal Prado, 2012).

### **2.3. Incorporación de España al EEES**

España no estuvo presente en la reunión que mantuvieron en París los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido, Alemania e Italia en 1998 (Martínez, 2011) pero sí estuvo en 1999 en Bolonia donde se firmó la declaración aceptando el programa establecido. De esta, se derivó el compromiso de transformar aspectos de la enseñanza de acuerdo con los objetivos de la Declaración y la construcción del EEES, lo cual supuso una oportunidad esperanzadora para la transformación de la enseñanza universitaria (Michavila, 2011), que traía consigo los cambios ilustrados en la tabla 2.

Tabla 2

*Principales implicaciones del Proceso de convergencia y agentes implicados*

<b>CONSECUENCIAS</b>	<b>AGENTES IMPLICADOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciar la transparencia de sistemas y títulos.</li> <li>- Fomentar el reconocimiento académico y de cualificaciones profesionales.</li> <li>- Favorecer la competitividad en formación e investigación.</li> <li>- Necesidad de modificar los métodos y sistemas de evaluación.</li> <li>- Aumentar la movilidad de estudiantes y profesores.</li> <li>- Mejorar la competitividad de los titulados.</li> <li>- Potenciar la política de acreditación de la calidad</li> </ul>	<p>A nivel nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- MECD</li> <li>- Consejo de Coordinación Universitaria</li> <li>- Conferencia de Rectores</li> <li>- ANECA</li> </ul> <p>A nivel autonómico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejerías de Educación</li> <li>- Agencias Autonómicas de Evaluación</li> </ul> <p>Universidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectorados,</li> <li>- Consejos Sociales</li> <li>- Facultades, Escuelas</li> <li>- Departamentos</li> <li>- Profesores, gestores administrativos y alumnos</li> </ul>

*Fuente:* Muñoz, et. al (2004, citado por Vaquero, 2014)

En materia de calidad y evaluación, algunos gobiernos regionales desarrollaron experiencias a través de la Agencia per a Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (1996), la Unidad para la calidad de las Universidades Andaluzas (2001) y la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (2001), iniciando el proceso a nivel autonómico. En el panorama nacional, no será hasta el 2001 cuando España publique la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades (LOU), cuando se manifiesta de forma explícita su compromiso para adoptar las medidas necesarias para la plena incorporación al EEES (Vidal Prado, 2012) aunque sin proporcionarse todavía el marco adecuado para ello (Martínez, 2011). En esta, se establece que el Gobierno adaptará la estructura de sus enseñanzas a las líneas generales que resulten del EEES y en el artículo 89.5 (reformado en el 2007) se le atribuyen competencias a las comunidades autónomas y las universidades para impulsar la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria de cara al cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES (Vidal Prado, 2012).

En consonancia con los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia (1989), el cumplimiento de uno de los objetivos básicos de la LOU (2001) y la labor iniciada por algunas agencias autonómicas a nivel regional, se legisla la autorización de la constitución de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que desde su esta en

julio del 2002, es la encargada (junto con los órganos de evaluación que se han creado y puedan crearse en las comunidades autónomas) de liderar los procesos de evaluación de la calidad en España.

En febrero del 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hizo público el documento marco: La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior que desarrollaba las previsiones comprendidas en la LOU y servía como punto de partida del debate en torno a los procedimientos de reforma en España. Este documento marco proponía armonizar la estructura de las enseñanzas con el esquema de dos niveles proclamado por la Declaración de Bolonia: un primer nivel de grado y un segundo nivel de posgrado. En lo que respecta al sistema de créditos ECTS, España tenía un concepto de crédito propio que se correspondía a “diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias” (Vidal Prado, 2012, p.16); lo cual se distancia notoriamente del sistema ECTS. Esta normativa de los ECTS se adoptó por parte de las universidades, ya que en un principio España no participó en programas ERASMUS; y se utilizaba en paralelo al sistema nacional para los intercambios, por lo que estos ya estaban vigentes para cuando se adoptaron en el 2003.

También en 2003, se elaboran los denominados Libros Blancos por la Red de Universidades Españolas con el apoyo de la Aneca, que serán publicados en el 2005; momento a partir del cual se llevan a cabo una serie de acciones encaminadas a la adopción de las propuestas, entre ellas, en un primer momento, la obligación de establecer un Catálogo de Titulaciones, homogéneas en todas las universidades españolas, con la recomendación expresa de reducir la oferta; y el posterior Registro de Titulaciones, potencialmente diversas pero con la obligación de ser acreditadas para la consideración de titulación oficial (Trillo, 2008). No será hasta el 2007 cuando se concrete la aplicación del proceso de convergencia en España con la aprobación del Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, mediante el cual se regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificada por el Real Decreto 861/2010 del 2 de julio); quedando establecida una nueva estructura de las titulaciones universitarias para converger con los principios del EEES. En este momento se inicia lo que la ACSUG (2013) denomina como “una carrera sin fin para verificar, modificar, hacer el seguimiento y renovar la acreditación de todos los títulos de España” (p.2). Ya que conforme a lo establecido desde el EEES el proceso de implantación de las propuestas se impulsaría y seguiría desde las agencias de evaluación.

Son muchos los investigadores e investigadoras que coinciden en que la incorporación de España al proceso de convergencia hacia el EEES fue un proceso lento y escasamente

operativo (Martínez, 2011); la cual de acuerdo con Michavila (2011) se traduce en una renovación cuya preocupación recae sobre lo formal, desaprovechando la oportunidad que ofrecía el proceso de convergencia, un hecho histórico sin precedentes, para la transformación de la enseñanza. Cuando se había ejecutado la reorganización de los estudios y se debía avanzar hacia una reforma integral, nos adentramos en un periodo de crisis económica que redujo las aplicaciones presupuestarias entre un 5% y un 15%. Lo cual, aun siendo un debate internacional, no se produjo en otros países europeos.

### *2.3.1. El Proceso de adaptación de las propuestas de enseñanza del EEES en las universidades gallegas*

De acuerdo con los cambios producidos a nivel político y normativo en los contextos europeo y estatal, propiciados por el proceso de convergencia hacia el EEES, las universidades se comprometieron (y vieron comprometidas) a adaptar sus planes de estudios y cambiar el modelo formativo y de enseñanza. Estas propuestas fueron incorporadas a los Planes Estratégicos de las universidades, operativizando la reforma en el contexto de la Estrategia Europea 2020 de la Unión Europea y el marco estratégico de Educación y Formación 2020 del Ministerio de Educación; y se crearon los Sistemas de Garantía Interna de Calidad. De acuerdo con lo establecido, esta labor fue guiada y supervisada por las agencias de calidad. En el caso de Galicia, la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG), que se encarga del control de los títulos a través del proceso de Evaluación (El Consejo de Universidades verifica el título a partir del informe emitido por la agencia autonómica<sup>2</sup>), Seguimiento y Acreditación; la certificación de los Sistemas Internos de Garantía de la Calidad (SIGC); y la supervisión de los resultados de los egresados en lo que a competencias, empleabilidad y satisfacción se refiere. Además de la acreditación del profesorado, que se configurará como requisito para acceder a la profesión universitaria.

El Plan estratégico 2020 diseñado por las universidades gallegas está disponible en la web como parte de la política de transparencia en el caso de la Universidad de Santiago de Compostela y de A Coruña; en el caso de la Universidad de Vigo no se encuentra disponible por un problema técnico que ha llevado a la pérdida del documento y la consiguiente convocatoria de la comisión pertinente para desarrollar un nuevo Plan Estratégico.

En estos documentos se desarrolla la misión, visión y valores de la universidad en la sociedad, los objetivos estratégicos que persiguen alcanzar el ideal establecido en la visión; las líneas

---

<sup>2</sup> Esta información puede encontrarse en la página oficial de la ANECA: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Ambito-de-actuacion>

de actuación para su alcance y los indicadores a través de los cuales medir su logro. En la Tabla 3<sup>3</sup> se reúnen la misión, visión y valores a fin de profundizar en la cultura institucional de las universidades gallegas, su percepción de la enseñanza y las líneas a seguir, en el marco dibujado desde el EEES.

Tabla 3

*Misión, visión y valores de las universidades del Sistema Universitario Gallego*

<b>Universidad de Santiago de Compostela</b>	<b>Universidad de A Coruña</b>	<b>Universidad de Vigo</b>
<p>Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preservación, generación, transmisión y difusión del conocimiento de forma socialmente responsable;</li> <li>- Universidad completa, con una amplia oferta académica en todas las grandes áreas del saber;</li> <li>- Universidad que desarrolla una importante actividad investigadora;</li> <li>- Pionera en políticas de emprendimiento y en transferencia y valorización de los resultados de la investigación;</li> <li>- Proporciona un servicio esencial a la sociedad gallega.</li> </ul>	<p>Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación de una ciudadanía abierta, culta, crítica, comprometida, democrática, cooperativa y solidaria, capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común;</li> <li>- Creación, desenvolvimiento, transmisión y crítica de la ciencia, técnica y de la cultura.</li> <li>- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de métodos y conocimientos científicos y artísticos;</li> <li>- Difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad da vida y del desarrollo económico;</li> <li>- Difusión del conocimiento y de la cultura a través de la extensión</li> </ul>	<p>Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Institución pública, autónoma, abierta al entorno y con vocación internacional,</li> <li>- Comprometida con la igualdad, con el progreso económico y con el bienestar social de Galicia.</li> <li>- Enseñanza e investigación de calidad,</li> <li>- Contribuir a la creación y a la transferencia de conocimiento, a la formación integral de las personas, al desarrollo científico y tecnológico, a la innovación y al crecimiento intelectual de la sociedad multicultural y plurilingüe.</li> </ul>

<sup>3</sup> A pesar de que el Plan Estratégico de la Universidad de Vigo no se encuentra disponible, los datos de la tabla figuran en la web oficial de la institución.

---

universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

---

Visión:

- Reconocido prestigio: solvencia académica, oferta atractiva, actividad investigadora reconocida; y proyección internacional;
- Compromiso social: motor del desarrollo económico, cooperación social, desarrollo sostenible y creación y difusión de la cultura;
- Ejemplo en la gestión de recursos: ágil, transparente, economía saneada;
- Participativa en torno a un proyecto común: centrada en las personas, competencias y condiciones de trabajo.

Visión:

- Universidad cercana a la sociedad para entender sus necesidades y responder a los cambios del entorno;
- Colaboración con todos los agentes sociales y entidades públicas y privadas para estudiar, diagnosticar y aportar soluciones a los retos de la sociedad;
- Generación de canales de participación solidaria, comprometida con el desarrollo sostenible y el medio, mediante la innovación;
- Institución docente que ofrezca una formación ajustada a las necesidades presentes y futuras del entorno, adaptada al avance individualizado del discente, fomento de metodologías docentes innovadoras y eficaces en la adquisición de habilidades y competencias requeridas por las titulaciones;
- Institución docente implicada en la formación integral de las personas, desarrollo de las competencias que mejoren la empleabilidad del estudiante;
- Reconocimiento por la transferencia de los resultados de investigación;
- Combinación de la promoción del conocimiento universal y las ramas

Visión:

- Referente innovador en la docencia universitaria, investigación básica y aplicada;
  - gestión y transferencia de la ciencia y el conocimiento;
  - Internacionalización de las actividades;
  - Integración armónica con el entorno, siendo instrumento socialmente vertebrador y catalizador del debate intelectual;
  - Institución igualitaria, plural, participativa;
  - Cooperación institucional;
  - Preservación del medio;
  - Reconocida y valorada por la formación integral de su alumnado, en el campo profesional y personal;
  - Calidad de los servicios, eficacia, eficiencia y transparencia.
-

---

de especialización en las que destaca;

- Universidad que gestiona sus recursos con eficacia, eficiencia, equidad y transparencia con financiamiento público suficiente y estable que se complementa con el sector privado;
- Proyección internacional;
- Organización dotada de un sistema de dirección estratégica que favorezca la consecución de los objetivos con la colaboración de la comunidad universitaria.

---

Valores:

- Preservación y potenciación de la identidad
- Respeto de los derechos de estudiantado y trabajadores
- Excelencia
- Transparencia, redimiento de cuentas, eficiencia y eficacia en la gestión de recursos
- Gestión basada en el diálogo, participación, confianza y responsabilidad
- Desarrollo sostenible y equidad
- Transferencia del conocimiento
- Servicio a la sociedad

Valores:

- Igualdad de oportunidades mediante la aplicación de criterios de mérito, capacidad e igualdad, y el acceso universal a la universidad
- Esfuerzo de las personas como clave del progreso y desarrollo
- Participación, fomentando canales de comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria en la toma de decisiones
- Compromiso y responsabilidad social para contribuir a la mejora del sistema socioeconómico
- Compromiso con Galicia, transformación y desarrollo de la sociedad gallega. Protección y desarrollo de los valores patrimoniales y culturales
- Respeto al medio ambiente

Valores:

- Joven y fortalecida, apuesta por la excelencia, innovación e investigación
  - Rigor en la transparencia en su gestión
  - Aspiración al logro de las máximas cuotas de calidad
  - Tránsito de conocimiento y movilidad de las personas e ideas
  - Defensa de la diversidad e igualdad
  - Sostenibilidad y respeto del medio
  - Integradora
  - Innovadora y creativa: apuesta por la especialización, investigación de calidad transferencia y
-

- 
- |  |   |
|--|---|
| - Eficiencia como responsables de la gestión de recursos públicos  | transformación de la sociedad                           |
| - Calidad como meta y voluntad de mejora continua en la docencia, investigación, gestión y servicios                                 | - Integración de las personas mayores en la universidad |
| - Transparencia como mecanismo de rendición de cuentas para justificar las decisiones y propiciar la verificación de las actuaciones | - Desarrollo económico en el ámbito local               |
- 

*Fuente:* elaboración propia, a partir de la información extraída del Plan Estratégico 2020 de las Universidades de Santiago y A Coruña; y la web de la Universidad de Vigo.

En lo que respecta a la misión, el modo en el cual se concibe la universidad, se observa claramente en las tres universidades la presencia de los principios impulsores del proceso de convergencia. Si se presta atención a la mención a la enseñanza, como una de las funciones principales de las universidades junto a la investigación, se ve como la Universidad de Santiago de Compostela no hace referencia explícita a esta, que aparece a través de los conceptos “transmisión” y “oferta académica”. La transmisión, de acuerdo con la RAE (2019) alude a la acción de transmitir, cuya definición implica la emisión de un mensaje de forma unidireccional; por lo que podría recoger una concepción en concreto de la enseñanza o también muchas otras formas de transferencia empleadas por la Universidad. Por otra parte, la Universidad de A Coruña, habla de la formación para entender la realidad y actuar sobre ella en primera instancia, e introduce valores del EEES sobre la enseñanza cuando alude a la preparación para el ejercicio profesional y la formación a lo largo de la vida. En la Universidad de Vigo se hace referencia a la enseñanza y la investigación como funciones principales de la institución y se hace alusión explícita a la formación para el desarrollo integral del individuo. La investigación y la transferencia de sus resultados, sí es una misión reconocida por las tres instituciones; con una presencia más clara y notoria en la universidad de mayor trayectoria. Si bien no es el cometido hacer comparaciones entre las tres universidades, sino detectar características o particularidades de cada una ellas en estos aspectos; puede observarse que el peso atribuido a la docencia y su papel en la actividad universitaria es diferente y que se plasma en los documentos de forma dispar: desde la ausencia explícita a esta función, en el intento de recoger la amplitud de actividades y complejidad de la institución; y la focalización en la docencia frente al restante de actividades desarrolladas. Lo cual puede estar ligado a culturas y tradiciones de universidades diferentes debido a la disparidad de trayectorias y

antigüedad que se dibuja entre la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de A Coruña y Vigo.

Esta concepción de la universidad, su actuación y líneas futuras, se traslada a la estructuración y planteamiento del Plan Estratégico. La Universidad de Santiago de Compostela organiza sus líneas estratégicas, los objetivos y acciones concretas relativos a la enseñanza a través de dos ámbitos de actuación: aquello referido a las personas y a la actividad universitaria. Frente a este planteamiento, la Universidad de A Coruña recoge los objetivos y acciones en un ámbito de actuación que denomina como docencia. En la tabla 4 se recogen algunas de las líneas estratégicas y objetivos formulados en ambos planes.

Tabla 4

*Algunas líneas estratégicas, objetivos y acciones establecidas en los Planes Estratégicos*

<b>Universidad de Santiago de Compostela</b>	<b>Universidad de A Coruña</b>
<p>Un modelo de recursos humanos basado en la eficacia, la flexibilidad y la sostenibilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir e implantar una estructura de apoyo que garanta el desarrollo de las actividades de docencia y transferencia de conocimiento e investigación, creando los mecanismos que permitan la reconversión de los servicios tradicionales.</li> </ul> <p>Compromiso con el desarrollo profesional del personal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer al personal de formación y habilidades en diversos ámbitos que les permitan avanzar en su carrera profesional, desarrollar su talento y mejorar oportunidades de promoción, al tiempo que atiende las necesidades de la Universidad.</li> </ul> <p>El estudiantado: valor presente y futuro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar el talento en la USC a través de la atracción de alumnas/os con altas</li> </ul>	<p>Docencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un aprendizaje de calidad en el ámbito del Espacio Europeo de Educación superior <ul style="list-style-type: none"> <li>o Profundizar en la integración de las titulaciones en el EEES.</li> <li>o Continuar la apuesta por establecer entornos de aprendizaje más interactivos y estimulantes</li> <li>o Profundizar en el uso de las nuevas herramientas tecnológicas para la docencia no presencial y en línea</li> <li>o Facilitar la adecuación de la organización académica a las nuevas metodologías y a la innovación docente</li> <li>o Desarrollar y mejorar los mecanismos de coordinación internos en cada titulación</li> <li>o Mejorar la formación continua y la renovación e innovación docente del profesorado</li> </ul> </li> </ul>

---

capacidades, aprovechando para esto la buena imagen de marca de la USC.

- Contribuir a la formación integral del estudiantado transformando los servicios no académicos convirtiéndolos en herramientas de apoyo.
- Potenciar la orientación de los servicios académicos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mejorar la empleabilidad de los egresados y profesionales formados en la Universidad.

Oferta de titulaciones adaptada a las necesidades de la sociedad.

- Optimizar la oferta de títulos de grado para ajustarla a la realidad actual y las necesidades emergentes.
- Conformar una oferta de posgrado especializada y competitiva respecto al contorno universitario, nacional e internacional, incrementando el prestigio social de los estudios de posgrado.
- Ampliación de la oferta formativa para el reconocimiento de competencias transversales en todos los estudios de grado de la USC.
  - o Definir el conjunto de competencias transversales que deberían adquirir los graduados y las graduadas de la USC a lo largo de su formación.
  - o Identificar las propuestas formativas necesarias para conseguir las competencias transversales.

- Una atención especial a la empleabilidad y al emprendimiento de los egresados

- o Impulsar y facilitar la realización de prácticas de calidad en empresas e instituciones.
- o Impulsar el desarrollo de competencias que mejoren la empleabilidad de los estudiantes
- o Fomentar el emprendimiento de los estudiantes

- Una oferta formativa consolidada y ajustada a las necesidades del entorno

- o Avanzar en el ajuste de las titulaciones de grado y posgrado a las necesidades sociales de nuestro entorno y a las demandas de los estudiantes
- o Definir políticas proactivas de captación de estudiantes
- o Impulsar la formación a lo largo de toda la vida y ahondar en la oferta de formación interdisciplinar
- o Mejorar la comunicación y la coordinación con la enseñanza media y la enseñanza superior no universitaria

- 
- Regular el procedimiento para lo completo reconocimiento de estas competencias en los títulos de grado de la USC.

#### Búsqueda de la excelencia en la docencia

- Generalizar el uso del nuevo modelo de enseñanza - aprendizaje derivado da la adaptación al EEES.
  - Promover la utilización por el profesorado de las nuevas metodologías docentes y de las tecnologías de apoyo.
  - Desarrollar en el estudiantado las habilidades necesarias para el aprovechamiento de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de conseguir un mayor rendimiento académico.
  - Adaptar los medios materiales y las infraestructuras de la Universidad a las exigencias del nuevo modelo.
  
- Reforzar a interacción entre a docencia e a investigación.

#### Una universidad de reconocido prestigio internacional

- Avanzar en el proceso de internacionalización de la universidad en la docencia, investigación y gestión

---

*Fuente:* elaboración propia, a partir de los Planes Estratégicos de ambas universidades.

A partir de este marco se articularon acciones concretas dirigidas por un concepto de universidad presente y futura, que, si bien se enmarcan en las propuestas y valores del EEES,

difieren entre sí, determinando matices en su aplicación. De forma que en el proceso de convergencia se haya podido hacer énfasis en unos aspectos u otros, alterando su aplicación, sus potencialidades y limitaciones e interfiriendo en la percepción del profesorado sobre la misma.

### **3. METODOLOGÍA**

Para dar respuesta al problema de investigación planteado se ha seguido una metodología cuantitativa, de tipo *expost-facto*, en la que los hechos ya han ocurrido cuando nos aproximamos al estudio, por lo que no es posible ejercer control sobre los mismos aplicando los principios de la investigación experimental (Bisquerra, 2004). Se desarrolla un estudio descriptivo, que pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de una reforma que ya se ha articulado, teniendo en consideración la universidad en la cual desarrollan su ejercicio profesional. Este tipo de estudios permite hacer posibles inferencias sobre las relaciones entre las variables a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependiente (Kerlinger & Lee, 2002).

En los siguientes subapartados se desarrollarán, de acuerdo con las fases del estudio descriptivo (Bisquerra, 2004): la población y selección de la muestra de la investigación; el diseño del proceso de recogida de datos y su aplicación; y el método de análisis efectuado.

#### **3.2. Población y muestra**

La población a la que se dirige la investigación está configurada por el personal docente e investigador (PDI) universitario de las tres universidades gallegas, cuyos nombres oficiales son: Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña y Universidade de Vigo. Se adopta como población la totalidad del PDI y no solo aquellos que han ejercido la labor docente antes y después de la implantación del EEES, debido a que todas y todos ellos ejercen su labor actualmente en el marco de dicha reforma pudiendo poseer una percepción acerca de la realidad en la que se circunscriben.

En el año 2018, último del cual se obtienen datos públicos, de acuerdo con las cifras presentadas por las tres universidades, la población se configuraba por: 2.071 PDI en la Universidad de Santiago de Compostela, 1.393 en la Universidad de A Coruña y 1.400 en la Universidad de Vigo. Configurando un total de 4.864 personas.

El instrumento se dirigirá a la totalidad del PDI a través de las listas de difusión que poseen las tres universidades, en las cuales se reúne al profesorado y se contacta de forma directa vía email configurando la muestra invitada. Se asume una posible discordancia entre la población y el marco muestral, ya que si bien en las listas de difusión del PDI figura

supuestamente la totalidad del personal que reúne las características para tener tal consideración, durante el proceso de recogida de datos se han recibido respuestas automáticas de cuentas de correo electrónico que comunicaban que dicho correo no estaba operativo por diversas razones.

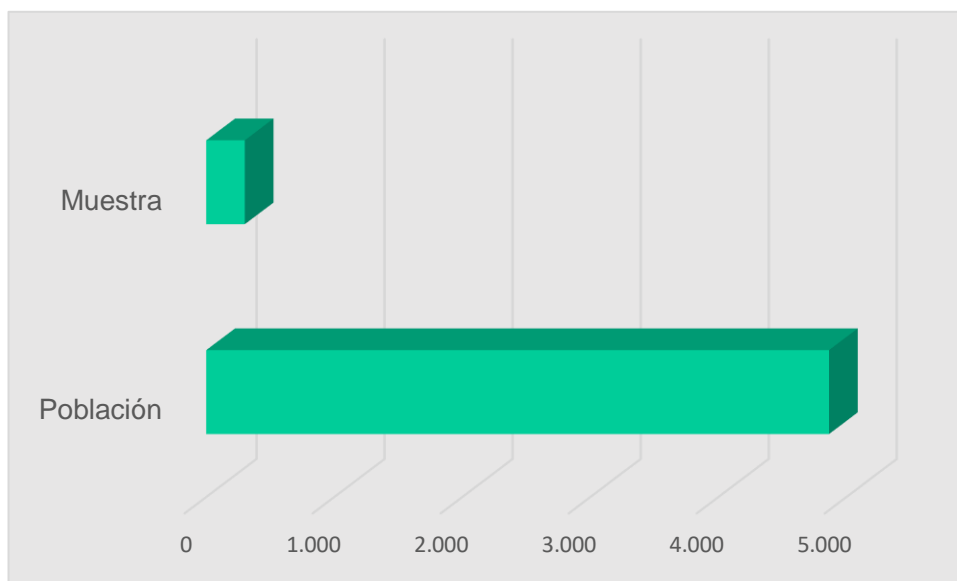
La muestra productiva, dependiente de la tasa de respuesta, se configura por un total de 301 personas, de las cuales: 156 pertenecen a la Universidad de Santiago de Compostela, 91 a la Universidad de A Coruña y 54 a la Universidad de Vigo.

### 3.2.1. Características de la muestra

De la muestra invitada, configurada por un total de 4.864 personas docentes e investigadoras de las tres universidades gallegas, participaron un total de 301 personas. Lo cual representa al 6,19% de la población.

Figura 1

*Tasa de participación*



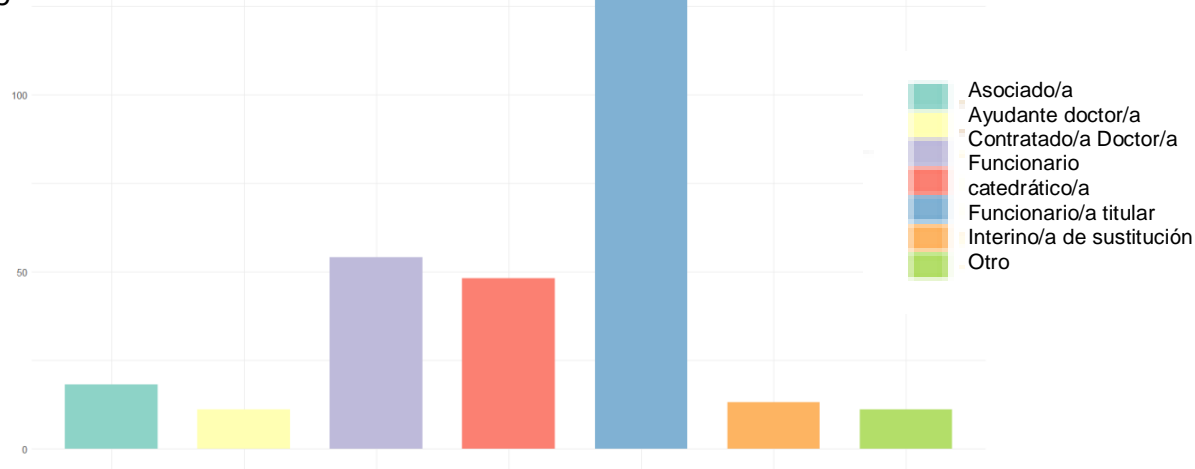
*Fuente:* elaboración propia.

Esta tasa se distribuye entre las tres universidades del siguiente modo: en la Universidad de Santiago de Compostela se obtiene la respuesta de un 7,53% de la muestra invitada, en la Universidad de A Coruña un 6,53% y en la de Vigo un 3,83%.

Entre los cuales se encuentran representadas las categorías administrativas expresadas en la figura 2; siendo la categoría de titular la que obtiene una representación mayoritaria entre los informantes, con un total de 146 personas, seguido de la figura de la contratada o contratado doctor, con 54 respuestas y el de catedrático o catedrática con 50.

Figura 2:

*Categoría administrativa*



*Fuente:* elaboración propia.

Debido a la presencia de las figuras del interino e interina de sustitución, asociado y asociada, y ayudante doctor/a, así como otros tales como los bolseiros predoctorales, cuya trayectoria en el sistema universitario se le supone más reducida que a otras figuras administrativas, se observa un rango amplio en el tiempo de ejercicio de la muestra en el sistema universitario. La media general es de 23,97 años, dato al cual se aproxima la media entre universidades (tabla 5); como puede observarse en la tabla 6, los datos son similares si se valora el tiempo de ejercicio en el sistema universitario gallego, de lo que se deduce que la mayor parte de los informantes han iniciado su labor docente e investigadora en la comunidad autónoma gallega.

Tabla 5

*Tiempo en ejercicio en el sistema universitario*

<b>Columna1</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>
General	23,97	9,6
Vigo	23,81	7,25
Santiago	25,39	9,92
Coruña	21,68	9,9

*Fuente:* elaboración propia.

Tabla 6

*Tiempo en ejercicio en el sistema universitario gallego*

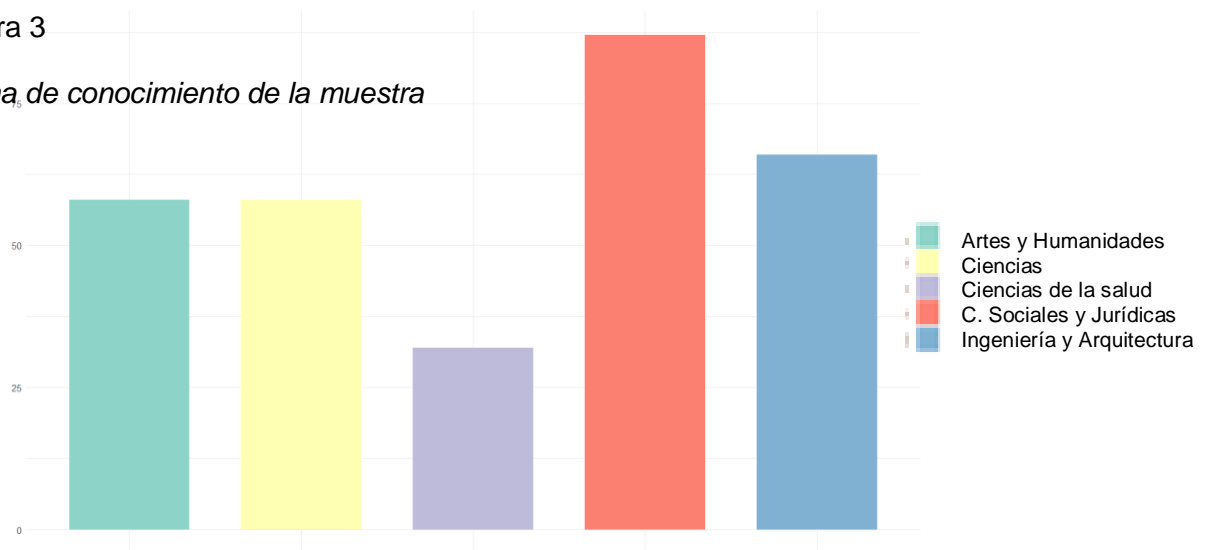
Columna1	Media	Desviación Típica
General	23,12	9,55
Vigo	23,21	6,97
Santiago	24,52	10,1
Coruña	20,675	9,51

*Fuente:* elaboración propia.

Del total de la muestra, 182 personas desempeñan o han desempeñado algún cargo académico en la universidad. Y su labor se enmarca, de acuerdo con la Figura \_\_, en las ramas de conocimiento de forma similar, predominando la presencia en la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Figura 3

*Rama de conocimiento de la muestra*



*Fuente:* elaboración propia.

### 3.1. Instrumento de recogida de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se recoge información empleando la técnica de la encuesta. Atendiendo al tamaño y características de la muestra, se emplea como instrumento un cuestionario, que se define como “un instrumento de recopilación de

información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante las cuales el sujeto proporciona información sobre sí mismo” (Bisquerra, 2004, p.240).

Este se realizó en gallego (Anexo 2), debido al contexto en el cual se enmarca la investigación, el Sistema Universitario Gallego (SUG), y la población a la que se dirige, el profesorado universitario en ejercicio en la comunidad autónoma; y en castellano (Anexo 1), ya que es el idioma en el cual se redactó el presente trabajo.

El cuestionario se compone de 8 bloques de preguntas, agrupadas de acuerdo con el contenido que recogen: datos de identificación, metodología docente, docencia virtual, competencias, evaluación, recursos, planes de formación y propuestas de calidad. Está configurando un total de 68 ítems, que se distribuyen entre las dimensiones del cuestionario del siguiente modo: 11 relativos a los datos de identificación, con los que se pretende caracterizar a la muestra; 16 relativos a la metodología de enseñanza que adoptan los y las informantes; 4 centrados en la docencia virtual; 11 en la dimensión relativa a las competencias; 8 en evaluación; 4 en recursos; 7 acerca de los planes de formación del profesorado y 8 que recogen información sobre las propuestas de calidad articuladas en el marco del EEES.

El instrumento se construye a partir de diferentes tipos de preguntas, de acuerdo con la información que se pretendía recoger y la facilidad de análisis de la misma: preguntas cerradas dicotómicas, de opción múltiple, escala y una pregunta abierta en la que el o la informante puede añadir aquellas cuestiones que le gustaría añadir y no vio recogidas en el cuestionario. Para las preguntas cerradas de escala, las preguntas mayoritarias, se adoptó una escala tipo Likert de 5 niveles, que es una de las técnicas de medida de creencias, preferencias y actitudes más utilizada (Osinski & Sánchez Bruno, 1998). Se emplea un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna a los ítems un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.) y de cantidad (todo, algo, nada, etc.). Esto favorece una menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios y una mayor cercanía de las respuestas al objetivo del investigador, pero cabe tener en consideración que cuando se emplean se adopta una presunción de la invariabilidad y estabilidad de significado de los cuantificadores lingüísticos (Osinski & Sánchez Bruno, 1998).

Un factor a tener en cuenta durante el proceso de construcción del instrumento, en todo momento, fue elaborar un cuestionario lo más reducido y sencillo posible, que no requiriese para los y las informantes un gran esfuerzo elevado en términos de tiempo. Esto se debe a tres motivos: la carga de trabajo con la que cuenta el PDI teniendo en consideración que la

aplicación del instrumento coincide con la recta final del curso y la evaluación final de las materias en las que imparten docencia, que podría reducir su disponibilidad a la participación; el hecho de ser un cuestionario online, siendo menor la participación en este tipo de instrumentos; y la sobreexposición a encuestas, ya que se ha difundido a través de las listas de difusión de PDI de las instituciones en las cual desempeñan su labor, canal a través del cual reciben múltiples invitaciones a participar en instrumentos de estas características.

### 3.1.1. Validación del instrumento

La validez del contenido de un instrumento implica que los ítems deben ser relevantes y representativos del constructo para un propósito particular (Mitchell, 1986, citado en Ding & Hershberger, 2002); en este caso, recoger información para la consecución de los objetivos de la investigación. La valoración de este criterio es un componente fundamental de la estimación de la consistencia de inferencias derivadas de los datos recogidos con un instrumento, ya que evidencia la validez del constructo (Ding & Hershberger, 2002).

Para la validación del cuestionario desarrollado se llevó a cabo un juicio de expertos, en el cual se evalúa el contenido del instrumento. El juicio de expertos se define como la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar – Pérez & Cuervo – Martínez,2008).

Las personas partícipes fueron elegidas teniendo en cuenta los criterios propuestos por Skjong y Wentworht (2000): experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras); reputación en la comunidad; disponibilidad y motivación para participar; e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. Se eligieron cinco personas entre las cuales se tratará de que haya un mínimo de una en representación de cada universidad gallega; un número equilibrado entre expertos/as metodólogos/as y expertos/as en el contenido referido al proceso de convergencia hacia el EEES de diferentes campos de conocimiento; personas que ejercen o han ejercido diferentes cargos en el sistema universitario y procedentes de diferentes disciplinas académicas. Tener en consideración esta pluralidad es relevante, ya que la muestra invitada puede estar condicionada por su dominio particular del constructo, de modo que en una aplicación sobre la muestra podría producirse que diferentes autores le asignasen el mismo nombre a diferentes conceptualizaciones (Escobar – Pérez & Cuervo – Martínez,2008) y por consiguiente el instrumento sería válido para una conceptualización pero no para otras. Se seleccionaron dos personas expertas en el área de métodos, de la Universidad de Vigo y

Universidad de A Santiago de Compostela; y tres que participaron en el proceso de implantación del EEES en las universidades desde decanato, el área de calidad y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CREU), pertenecientes a la Universidad de A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo.

Se diseñó una plantilla (Anexo 3) con la cual se pretendía evaluar la claridad de la redacción, la pertinencia de las preguntas a los objetivos propuestos y la relevancia de estas. Se asignó a cada ítem, para los tres criterios, una escala Likert de 5 niveles; y se acompañó a cada bloque o dimensión de preguntas de un espacio abierto para la aportación de comentarios. A los expertos y expertas partícipes se les proporcionó una semana para la evaluación del instrumento. Con la devolución de la plantilla (Anexo 4) se calculó la concordancia entre los juicios, para ello se emplean el coeficiente  $W$  de Kendall, que es un estadístico empleado cuando se quiere conocer el grado de asociación entre  $k$  conjuntos de rangos. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1, rechazando la hipótesis nula cuando el nivel de significancia es inferior a 0.05 ( $H_0$ : Los rangos son independientes, no concuerdan). En función de la concordancia y el valor en el cual concuerdan, se aceptará o no el ítem (Escobar – Pérez, 2008). En nuestro caso el coeficiente  $W$  de Kendall es  $5.518e-06 < 0.05$ , en el 5; por lo que se aceptan la totalidad de los ítems y se incorporan las apreciaciones aportadas en las preguntas abiertas que acompañan cada bloque.

Tras su aplicación, a fin de conocer la fiabilidad del instrumento en la muestra de estudio, se aplicó Alpha de Cronbach en las variables numéricas, lo cual permite conocer la confiabilidad de una escala. El valor de Alfa puede asumir valores entre 0 y 1, cuanto más alto es un valor indica una mayor consistencia interna; siendo aceptables aquellos que superan el 0.7. De este cálculo, el instrumento empleado, obtiene un valor de 0.92 que pone de manifiesto una alta consistencia interna.

### **3.3. Proceso de recogida de datos**

Para la aplicación del cuestionario se empleó un formato online, debido a la magnitud de la muestra invitada, el tiempo del cual disponía para reunir los datos y la facilidad de poder exportar la matriz y volcarla en el software de análisis sin necesidad de hacer un picado que pudiese ralentizar el proceso. Para ello se emplearon dos formularios de *Google Forms* que se vincularon a una página de *Google Sites* (Figura 4), de tal modo que el profesorado tuviese acceso a ambos enlaces.

Figura 4

Página de Google Sites a la que se vinculó el cuestionario en los dos idiomas



Fuente: elaboración propia. Captura del enlace: <https://sites.google.com/view/cuestionarioees/p%C3%A1gina-principal>

El proceso de difusión del instrumento se realizó a través de las listas de difusión de PDI con el que cuentan las tres universidades, para ello se contactó con las vicerrectorías de comunicación que nos proporcionaron el correo electrónico al cual enviar el mensaje que explicaba el instrumento y objetivos de la investigación y el enlace a la página de *Google Sites*. Este proceso se vio ralentizado debido a problemas técnicos en la Universidad de Santiago de Compostela, donde la gestión de la lista de difusión estaba en proceso de transferirse a otra persona por motivo de jubilación, gracias a este cuestionario se descubrió que los mensajes no llegaban a la persona que se incorporaba como moderadora de la lista y por consiguiente, tras solventar los problemas técnicos oportunos que tuvieron que ser autorizados desde vicerrectoría, tuvo que iniciarse el proceso nuevamente. El tiempo reducido debido a los problemas surgidos durante el proceso y los tiempos de los que se disponía para elaborar el trabajo, imposibilitaron la oportunidad de realizar un segundo envío en el cual ampliar la muestra.

### 3.4. Análisis de los datos

El cuestionario, como se ha indicado en varias ocasiones, se aplicó de forma online, por lo que la matriz de datos se pudo exportar desde *Google Forms* a un documento en formato Excel con facilidad. Para su análisis, se empleó el Software R, un entorno de programación orientado al análisis estadístico. Su elección se fundamenta en que se trata de un software libre y flexible, en el cual todo individuo puede adatar la plataforma a sus necesidades, copiar,

reformular y compartir el código en una comunidad de gran tamaño. Por lo que, una vez comprendido el lenguaje de programación, es relativamente sencillo operar en la plataforma gracias a la participación e implicación de la comunidad que se fundamenta en la filosofía del conocimiento abierto

Una primera fase del análisis consistió en la revisión y depuración de la matriz de datos (Bisquerra, 2004); que implicó la revisión de los datos, codificación de las variables, la recodificación de algunas respuestas (aquellas recogidas a través de la opción de respuesta “otros” en la cual se pide al usuario que incorpore la respuesta que considere oportuna) e identificación de los valores perdidos.

Posteriormente, se realizó un análisis exploratorio a través de los estadísticos descriptivos (Anexo 6) para cada uno de los ítems de escala del cuestionario; calculando la media, mediana y desviación típica; de los datos generales y también en función de la universidad de procedencia. En las variables nominales, se calculó la frecuencia de la respuesta.

A fin de conocer si se produce una distribución normal de los datos, se calcula el coeficiente de asimetría de Fisher y el coeficiente de curtosis, en los que se observa la posibilidad de que los datos no tengan una distribución normal. Se realiza un contraste de normalidad (contraste de Shapiro-wilk) cuyos resultados hacen rechazar la normalidad para todas las variables.

Para comparar las medias obtenidas en función de la universidad de procedencia, de acuerdo con el objetivo de la investigación enfocado en la identificación de posibles diferencias; se aplica la prueba no paramétrica Kruskal Wallis (el análogo en el caso no paramétrico a la prueba Anova), con el previo cálculo de Levene para la igualdad de varianzas, requisito para la realización de la primera.

#### **4. RESULTADOS**

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados a través del cuestionario y analizados empleando los estadísticos descritos en el capítulo de Metodología. Para ello, se seguirá una estructura que concuerda con las dimensiones del cuestionario: metodología docente, docencia virtual, competencias, evaluación, recursos, planes de formación y propuestas de calidad; con un apartado final en el cual se hace un análisis de las aportaciones incorporadas a la pregunta abierta que concluye el instrumento de recogida de datos. Para profundizar en la información recogida, se harán cruces entre variables de las que se puede extraer información de relevancia y se compararán las medias a través de la prueba Wilcoxon de aquellas preguntas en las que el test Kruskal Wallis nos revela que se rechaza la igualdad entre grupos.

#### 4.1. Metodología docente

Una de las ideas clave que se extraen de la revisión de la literatura acerca del proceso de convergencia hacia el EEES es que, con independencia de la crítica o defensa que se pueda construir entorno a las propuestas firmadas en la Declaración de Bolonia, la enseñanza superior necesitaba una reforma. Una nueva forma de entender los procesos de enseñanza – aprendizaje (Barnett, 2014; Montero, 2014) y la misión de las universidades en un nuevo contexto social, económico, político y tecnológico demandaban la transformación e innovación de la labor que las instituciones universitarias venían desarrollando. Esta cuestión atañe especialmente a la didáctica. Son varias las propuestas que, si bien son impulsadas en primera instancia por la movilidad, empleabilidad y la competitividad internacional, inciden directamente sobre los procesos de enseñanza. La dimensión que se desarrolla en este apartado, la metodología docente, pretende recoger la percepción del profesorado acerca de cómo las propuestas impulsadas en los diferentes niveles de acción influyeron en las metodologías adoptadas en su labor docente para la enseñanza. Para ello, se parte de la valoración general que hace el profesorado sobre la incidencia de las propuestas en este aspecto, para centrarse posteriormente en los aspectos concretos de mayor relevancia que se han recogido.

Cuando se le pregunta al profesorado si su metodología docente ha cambiado en los últimos 5 años, se observa que el valor medio obtenido entre las tres universidades es de 3,23; estando por encima del valor central. Gracias al test Kruskal Wallis, que permite la comparación entre medias, se confirma la igualdad entre las tres universidades, de forma que la percepción del profesorado no varía en función de la institución de procedencia. Como se observa en la tabla 7, la asimetría es negativa, por lo que la desviación de los datos tiende hacia los valores que se sitúan a la derecha de la media (Figura 5). Se concluye que la percepción global es que la metodología docente que han empleado en el aula ha mejorado a partir de la configuración del EEES.

Tabla 7

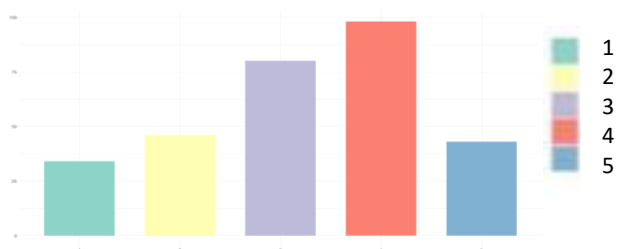
*Cambio de su metodología docente en los últimos cinco años*

	Media	Desviación Típica	Asimetría	Kurtosis
General	3,23	1,21	-0,3505	-0,77
Uvigo	3,3	1,21	-0,3904	-0,6148
USC	3,1	1,23	-0,2162	-0,9312
UDC	3,42	1,14	-0,5497	-0,4348

*Fuente:* elaboración propia.

Figura 5

*Cambio de su metodología docente en los últimos cinco años*



*Fuente:* elaboración propia.

Los últimos 5 años se enmarcan en el periodo contemplado en el Plan Estratégico 2020; y si bien se acepta la igualdad entre los grupos, por lo que no podríamos hablar de una relación entre la universidad de procedencia y la valoración efectuada por el profesorado; se observa que la media es ligeramente superior en la Universidad de A Coruña, en concordancia con un Plan Estratégico que hace hincapié en la docencia.

Cuando se pregunta acerca de si los cambios impulsados desde el EEES se traducen en una mejora de la docencia, se obtiene una media general situada por debajo de del 3, lo cual se considera una mala valoración. Si bien la asimetría de los valores es negativa, tendiendo a la derecha, solo en la Universidad de Vigo la media se encuentra por encima del 3 y obtiene su valor más bajo en el profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela; aunque tras la aplicación del test de Kruskal Wallis no se rechaza la igualdad entre los grupos.

Tabla 8

*Su metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES*

	Media	Desviación Típica
General	2,91	1,26
Vigo	3,07	1,26
Santiago	2,85	1,25
Coruña	2,93	1,27

*Fuente:* elaboración propia.

Uno de los primeros cambios, a nivel estructural, fue la aplicación de un sistema de créditos ECTS, que como se exponía en capítulos anteriores, demandaba una nueva forma de docencia. Con respecto a si la implantación de un sistema de créditos ECTS afectó a la su propuesta metodológica, el profesorado atribuye un valor medio de 3,27 al ítem (tabla 9). Por lo que se deduce que la muestra tuvo que cambiar o adaptar la propuesta metodológica adoptada en la docencia a partir de la configuración del sistema de crédito europeo ECTS;

que ponía en consideración los tiempos de dedicación no presencial del alumnado para aprobar una materia.

Tabla 9

*La implantación de un sistema de créditos ECTS afectó a su propuesta metodológica*

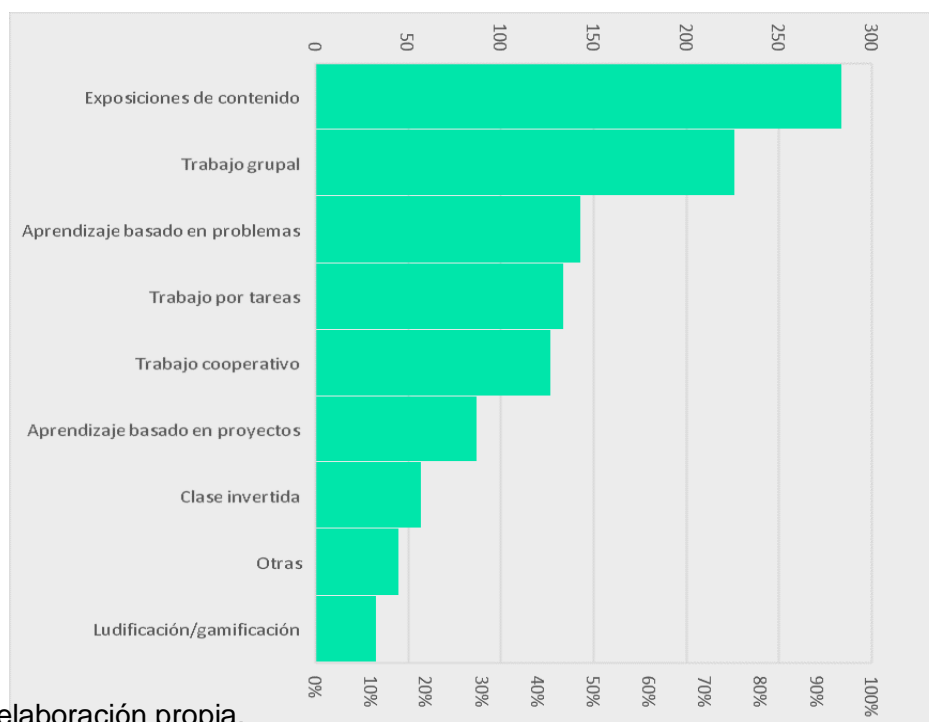
	Media	Desviación Típica
General	3,27	1,3
UVigo	3,37	1,29
USC	3,33	1,23
UDC	3,01	1,42

*Fuente:* elaboración propia.

Entre las metodologías más empleadas, en este contexto, se sitúa la exposición de contenido, que es adoptada por casi la totalidad de la muestra; seguida del trabajo grupal con 226 informantes que dicen emplearlo en su docencia y del aprendizaje basado en problemas, con 143, menos de la mitad de la muestra participe.

Figura 6

*Metodologías que se han empleado desde la implantación del EEES (incluyendo aquellas que usaba con anterioridad y ha seguido usando)*

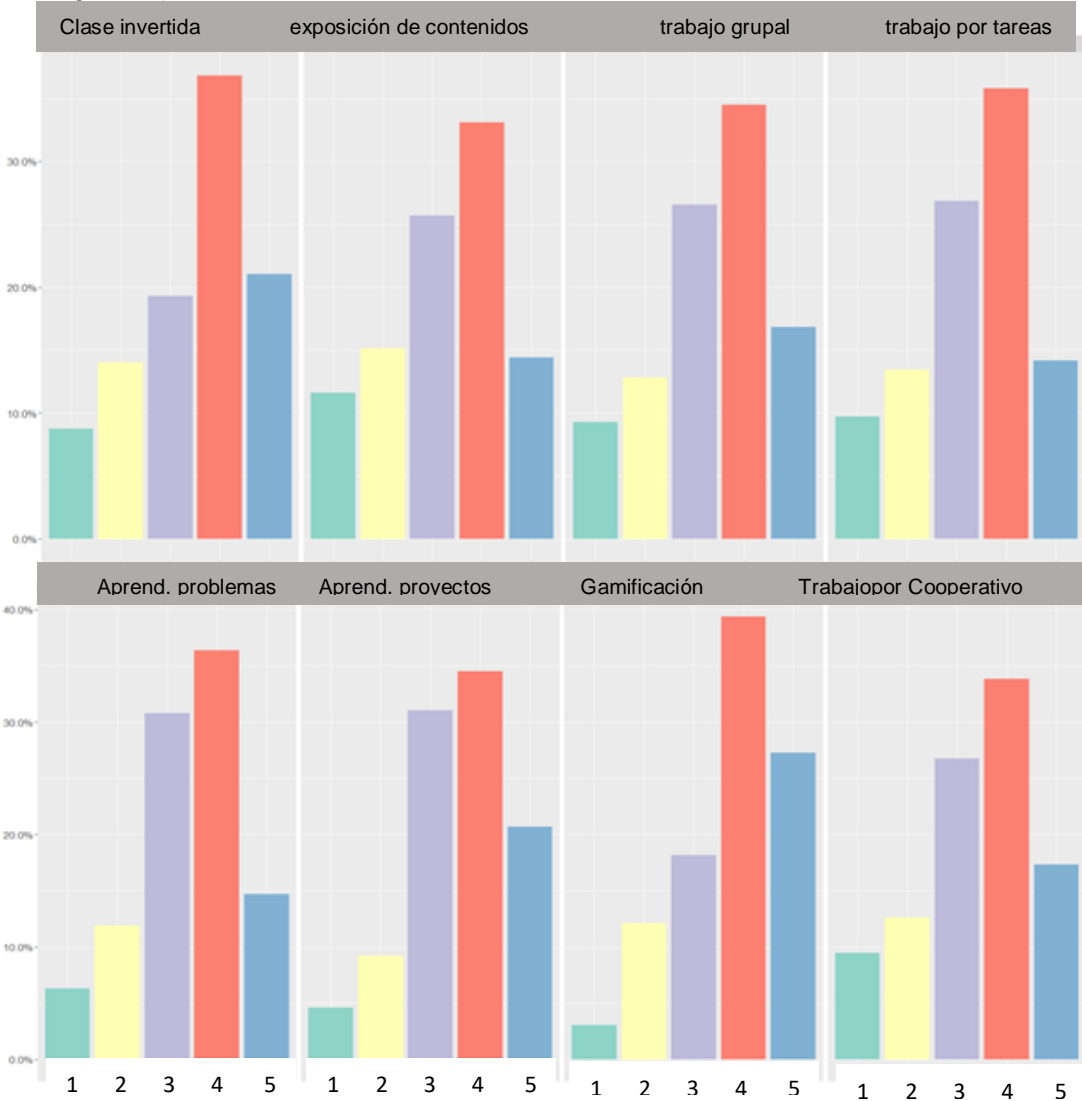


*Fuente:* elaboración propia.

Al cruzar los ítems relativos al cambio de las metodologías empleadas en la docencia en los últimos 5 años y las metodologías que ha empleado desde su implantación se obtiene la figura 7. En esta se observa la valoración que hacen acerca del cambio que se produjo en las metodologías que han empleado en los últimos 5 años en la enseñanza en función de los tipos de metodología que afirman emplear en su práctica docente. Extrayendo que las personas que emplean la gamificación o la ludificación en la docencia perciben haber realizado un cambio mayor en su docencia a partir del proceso de convergencia, seguidas de la clase invertida y el aprendizaje por proyectos; frente a las personas que emplean metodologías asociadas a una enseñanza ligada a la transmisión de contenido y de índole tradicional, como la exposición de contenidos.

Figura 7

*Valoración del cambio de la metodología docente en los últimos 5 años en función del tipo de metodología empleada.*



Fuente: elaboración propia.

Cuando se pregunta acerca de los motivos que podrían haber influido negativamente en la consecución de un cambio metodológico, se obtienen los valores presentados en la tabla 10. Donde el número de estudiantes por grupo se considera como el motivo de mayor relevancia a la hora de perjudicar la aplicación de nuevas metodologías en la enseñanza. El segundo motivo considerado como impedimento es el valor atribuido a la investigación en detrimento de la labor docente, que en la Universidad de Vigo se consagra como motivo principal; lo cual evidencia el peso de la evaluación externa sobre la labor del profesorado: invierten un esfuerzo mayor en la ocupación mejor considerada para la acreditación, perjudicando la docencia. Esta valoración resulta significativa pues le siguen como motivos: los espacios de los que disponen para la docencia y el tiempo con el que cuentan para el desarrollo de las clases; es decir, entre las razones valoradas como un mayor impedimento para la innovación en su actividad profesional figuran tres relativas a la organización y contexto de las clases, cuya incidencia es directa en la planificación y ejecución de la enseñanza, y se sitúa una ajena al desarrollo de la docencia, que se supone debiera alimentar la misma, debido a que esta función adquiere un valor mayor, atribuido por la evaluación.

Entre los motivos de impedimento menos considerados por el profesorado se encuentra el tiempo dedicado a las tutorías, tanto presenciales como virtuales, que obtienen índices significativamente menores.

Tabla 10

*Razones consideradas como impedimento para la adopción de nuevas metodologías de enseñanza*

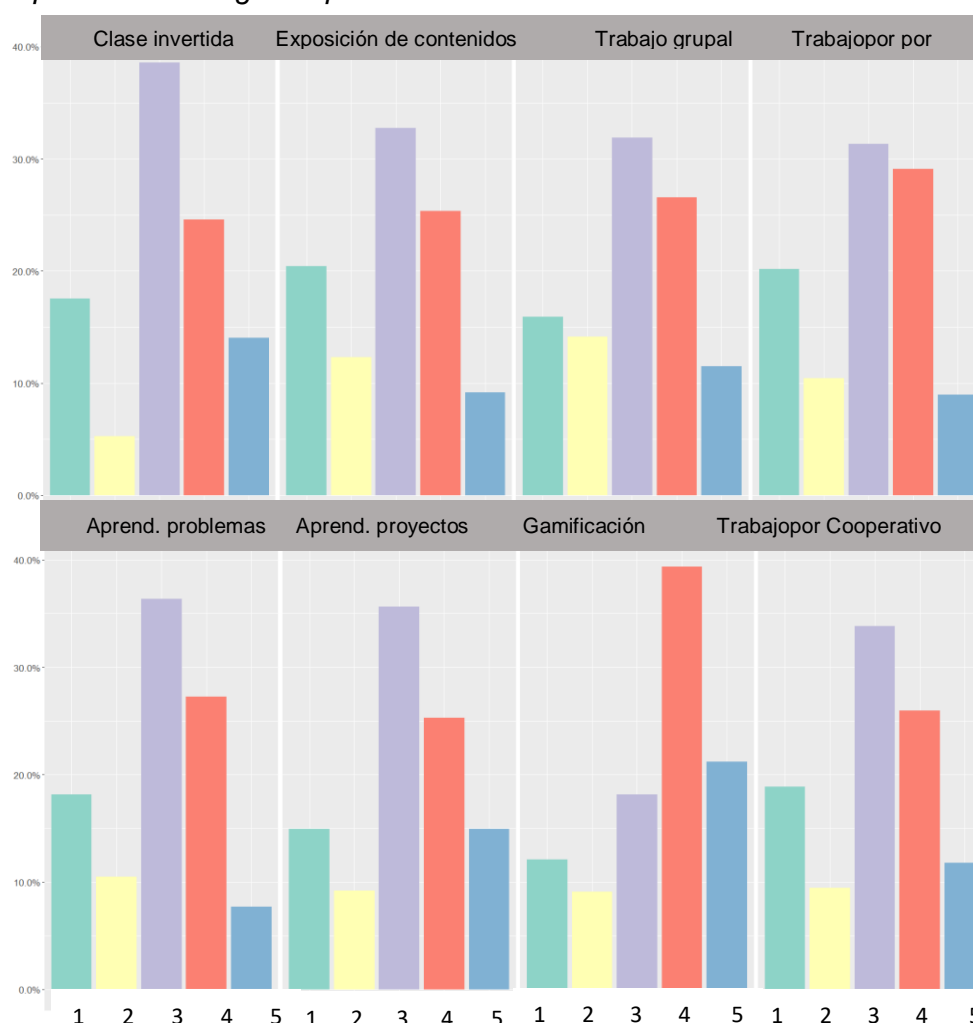
	Nº estudiantes	Espacios	Recursos	Nº materias impartidas	Poca estabilidad	Tiempo de docencia	Tiempo para	Tiempo tutorías	Tiempo tutoría	Mayor consideración investigación	Otros
General	194	124	83	97	56	119	71	44	29	146	99
UVigo	33	25	11	14	11	20	15	8	4	34	24
USC	107	73	53	54	33	60	37	28	18	70	42
UDC	54	26	19	29	12	39	19	8	7	42	33

*Fuente:* elaboración propia.

Al cruzar el ítem referido a la consideración de la mejora de su metodología docente a partir de la implantación del EEES con la pregunta referida al tipo de metodología empleada; se observa que aquellas personas que emplean metodologías alternativas tienen una mejor consideración sobre el incremento de la calidad de su labor desde la configuración del EEES. Siendo la gamificación o ludificación, el aprendizaje basado en proyectos y la clase invertida, las metodologías empleadas por aquellos y aquellas que consideran que han mejorado su docencia, a nivel metodológico.

Figura 8

*Valoración de la mejora de la metodología docente desde la configuración del EEES en función del tipo de metodología empleada*



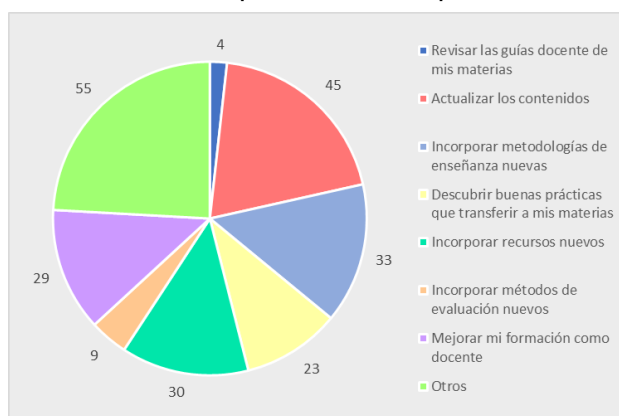
*Fuente:* elaboración propia.

La movilidad fue uno de los motores del EEES y esta no solo se impulsó para el alumnado, sino que también se potenció para el profesorado, como una forma de desarrollo y formación. Fueron menos los y las profesoras que realizaron programas de movilidad, pero

aproximadamente la mitad del profesorado que compone la muestra ha participado en al menos una ocasión en un programa de movilidad; con una estancia media que ronda los 4 meses. En lo relativo al aprendizaje realizado durante estos periodos de estancia (figura 9), la actualización de contenidos es aporte más señalado por la muestra, seguido de la incorporación de nuevas metodologías, de nuevos recursos y la mejora de la formación como docente.

Figura 9

Aportes de los programas de movilidad a labor profesional del profesorado.

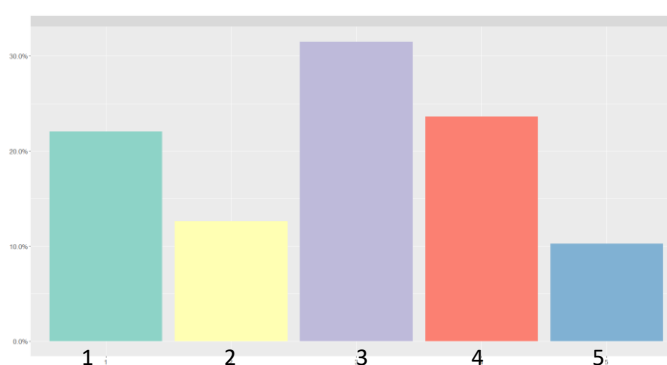


Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en consideración el haber sido partícipe en algún programa de movilidad y el ítem relativo a la consideración de haber mejorado su metodología docente a partir de la implantación del EEES (figura 10); se observa que los resultados no difieren considerablemente de la percepción de la totalidad del grupo, aun a pesar de considerar que la participación en estos programas le ha aportado oportunidades tales como la actualización de contenidos, la incorporación de metodologías de enseñanza nuevas, conocer nuevos recursos, mejorar su formación, descubrir buenas prácticas, etc.

Figura 10

Valoración de la mejora de la metodología docente desde la configuración del EEES en función de haber sido partícipe en un programa de movilidad.



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la presencia de alumnado participe en programas de movilidad en el aula y sus implicaciones en la docencia, se observa un valor medio por debajo del tres para los tres ítems valorados (tabla 11): en la modificación de la propuesta metodológica, la modificación de los recursos y la modificación en la presentación de los contenidos. Siendo la Universidad de A Coruña la que obtiene valores más altos, detectándose a través del test Kruskal Wallis la relación entre la institución de procedencia y la respuesta emitida.

Tabla 11

*Movilidad del alumnado*

	La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica		La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia		La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en la presentación de los contenidos impartidos en la materia	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	1,95	1,1	2,11	1,26	2,17	1,28
UVigo	1,95	1,03	2,1	1,2	2,05	1,08
USC	1,85	1,02	1,93	1,15	2,07	1,27
UDC	2,11	1,25	2,45	1,4	2,41	1,4

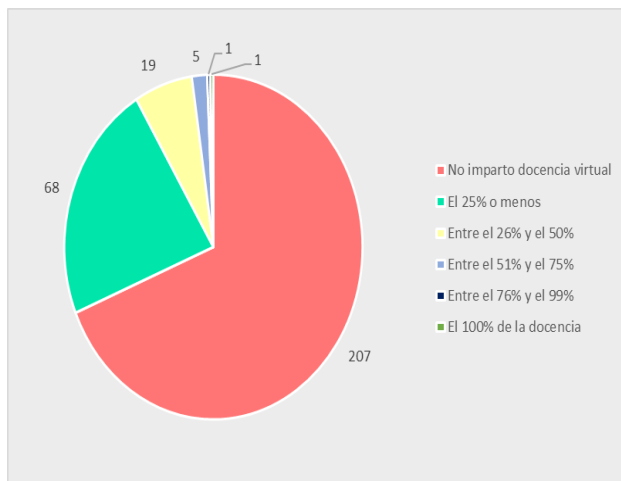
*Fuente:* elaboración propia.

#### 4.2. Docencia virtual

Los cambios sociales en consonancia con el planteamiento de la formación a lo largo de la vida y el sistema de créditos ECTS, ponían de relieve la consideración de nuevas formas de comunicación y tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, la docencia virtual se traslada a la realidad de la formación universitaria; a través de las titulaciones a distancia, pero también en combinación con la docencia presencial, como forma de planificar e impartir el tiempo no considerado en el tiempo de clases. El 31,23% del profesorado que conforma la muestra imparte docencia virtual, siendo mayoritario el profesorado que no la imparte o imparte menos del 25% de su docencia de este modo (figura 11). Aquellos y aquellas que imparten docencia virtual en alguna medida, afirman que la propuesta de docencia virtual ha incidido sobre la propuesta metodológica de docencia impartida, incluyendo la virtual y no virtual; y que las metodologías que adoptan difieren sustancialmente de aquellas empleadas en la docencia presencial. En cambio, atribuyen una

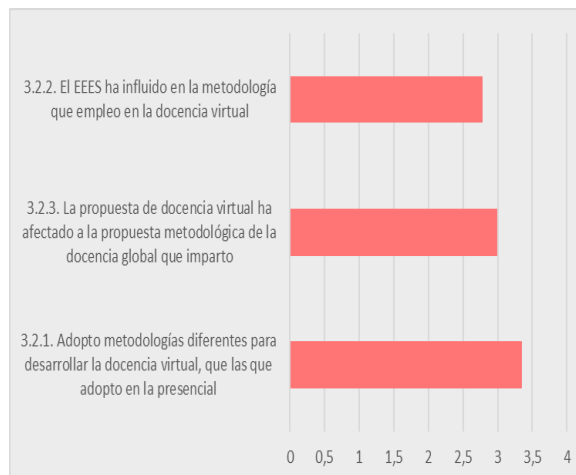
valoración media inferior al 3 cuando se pregunta si el EEES ha influido en la metodología que han adoptado para impartir la docencia virtual.

Figura 11: relación de horas de docencia virtual impartida



Fuente: elaboración propia.

Figura 12: valoración sobre los ítems referidos a la docencia virtual



Fuente : elaboración propia.

### 5.3. Competencias

Con respecto a la valoración que el profesorado hace sobre el proceso de selección de las competencias para la configuración del Plan de Estudios, se observa que, si se atiende al valor medio de la totalidad de respuestas obtenidas a través del cuestionario, el proceso de selección se realizó teniendo en consideración el conocimiento científico del área y las demandas del campo profesional. En cambio, en el ítem relativo al conocimiento científico como criterio de selección de las competencias, se contempla una diferencia significativa entre los valores medios resultantes en las tres universidades; de forma que mientras las Universidades de Vigo y Santiago de Compostela valoran negativamente que este proceso se haya efectuado en base al criterio mencionado en el ítem, la Universidad de A Coruña lo valora por encima del 3,5. Si bien el criterio de demanda del campo profesional para la elección de las competencias del Plan de Estudios es valorado por encima del 3 en todas las universidades, existiendo una concordancia en la percepción de la totalidad de la muestra; se observa que la Universidad de A Coruña vuelve a presentar el valor más alto, que a su vez es coincidente con el valor medio asignado al criterio del conocimiento científico. Gracias a la prueba Kruskal Wallis se confirma la desigualdad entre grupos, de forma que la respuesta está condicionada por la institución de procedencia. Mientras el profesorado de las Universidades Santiago de Compostela y Vigo, consideran que se les ha atribuido una consideración mayor a las necesidades y demandas del campo profesional que al conocimiento científico del área, el

grupo muestral que ejerce su labor profesional en la Universidad de A Coruña, considera que se han tenido en cuenta ambos criterios en la misma medida.

Tabla 12

*Criterios para la selección de competencias en el Plan de Estudios de la titulación en la que se imparte una docencia mayoritaria*

	4.1.1. La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.		4.1.2. La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	3,11	1,2	3,28	1,16
UVigo	2,69	1,18	3,11	1,21
USC	2,97	1,21	3,16	1,16
UDC	3,59	1,06	3,59	1,07

*Fuente:* elaboración propia.

Si se atiende a la valoración de los mismos criterios, conocimiento científico y demandas del mercado laboral, para la configuración del programa de la materia en la cual imparten su docencia mayoritaria, se obtienen los valores expuestos en la tabla 13. En el ítem relativo a la elección de las competencias a partir del conocimiento reciente del área se observa que el valor medio general es 3,38; estando significativamente por encima del 3 en las Universidades de Santiago de Compostela y A Coruña pero por debajo del valor central en la Universidad de Vigo. La prueba Kruskal Wallis, que permite comparar las medias de las tres universidades, confirma la desigualdad entre grupos, de forma que la respuesta está condicionada por la institución de procedencia. En cambio, se confirma la igualdad en el valor medio de las necesidades y demandas del campo profesional como criterio de elección, donde las tres universidades le atribuyen una valoración que se sitúa por encima del 3.

Tabla 1

*Criterios para la selección de competencias en el Plan de Estudios de la titulación en la que se imparte una docencia mayoritaria.*

La elección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área		La elección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.	
Media	Desviación típica	Media	Desviación típica

General	3,38	1,21	3,22	1,23
UVigo	2,8	1,25	3,06	1,31
USC	3,41	1,21	3,29	1,25
UDC	3,66	1,09	3,54	1,13

*Fuente:* elaboración propia.

Cuando se atiende al modo en el cual, desde su labor docente, promueven la adquisición de competencias, se obtienen valores considerablemente altos en lo relativo a la propuesta de actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina; obteniendo valores semejantes en la propuesta de actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes. De nuevo, se demuestra la desigualdad entre grupos, de forma que la respuesta está condicionada por la institución de procedencia del profesorado; aun así, el valor medio de ambas respuestas se sitúa en torno al 4.

Tabla14

*Actividades propuestas*

	En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes		Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	4	1,04	4,14	0,92
UVigo	4,2	1,11	4,24	0,99
USC	3,87	1,07	3,97	0,92
UDC	4,12	0,92	4,36	0,82

*Fuente:* elaboración propia.

A pesar de que la percepción del profesorado concuerda en la propuesta de actividades enfocadas a la adquisición y dominio de competencias; los datos obtenidos con respecto al aprendizaje que perciben de su alumnado son muy diferentes (tabla 15). La percepción del profesorado acerca del dominio de los contenidos que posee su alumnado, desde la implantación del EEES, no alcanza el 3. Si bien se podría recurrir a la consideración de que la apuesta por la formación en competencias supusiese el detrimento del dominio de contenidos, como si el dominio de una competencia no implicase la articulación de conocimientos (Trillo, 2008), se observa que el mismo ítem referido al dominio competencial obtiene valores ligeramente superiores, pero no alcanza el 3.

Tabla 15

Valoración del aprendizaje realizado por el alumnado en el marco del EEES.

	Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado		Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	2,3	1,2	2,47	1,25
UVigo	2,3	1,11	2,44	1,18
USC	2,17	1,19	2,31	1,22
UDC	2,53	1,25	2,75	1,31

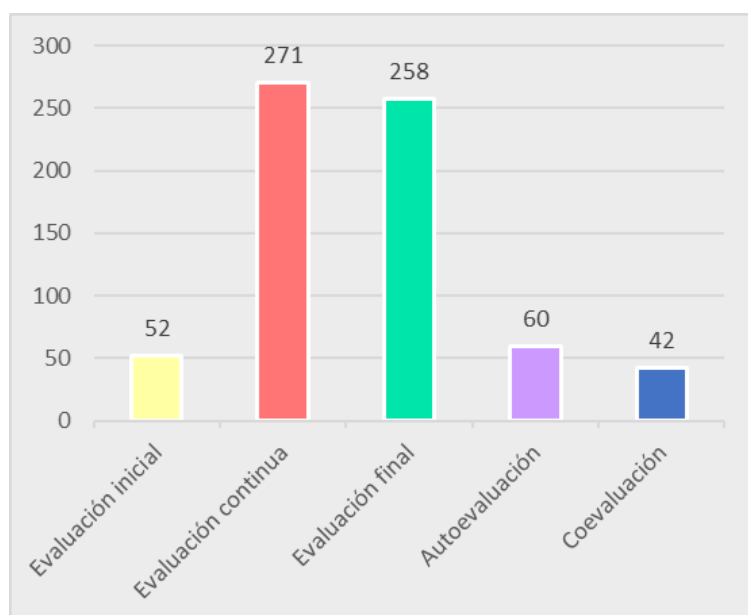
Fuente: elaboración propia.

#### 5.4. Evaluación

Con respecto a la evaluación efectuada por el profesorado, se observa que el 90% de este dice emplear una evaluación continua, por encima de quienes efectúan una evaluación final, el 81,7% del profesorado. La coevaluación es el método menos empleado, seguido de la evaluación inicial, con un valor muy próximo a la autoevaluación. De este modo, la evaluación continua y la evaluación final se consagran como los métodos claramente dominantes en el conjunto de la muestra.

Figura 13

*Método de evaluación empleado*



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 16 se observa como el número de veces que han sido seleccionadas las diferentes formas de evaluación en las instituciones es similar; dominando en todas ellas la evaluación continua y la evaluación final. En el caso de la Universidad de A Coruña la evaluación final se sitúa por encima de la continua a diferencia de las dos universidades gallegas restantes, pero la aplicación de la prueba Kruskal Wallis acepta la igualdad entre grupos, de forma que no se observa una incidencia de la institución de procedencia en la opción de respuesta.

Tabla 16

*Método de evaluación empleado*

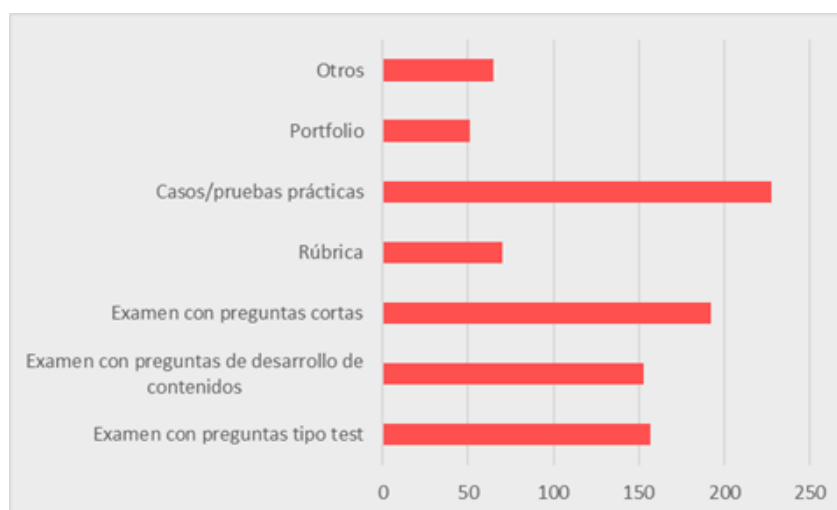
	Evaluación inicial	Evaluación continua	Evaluación final	Autoevaluación	Coevaluación
General	52	271	258	60	42
Vigo	13	51	42	18	11
Santiago	20	141	134	27	18
Coruña	19	79	82	15	13

*Fuente:* elaboración propia.

En lo relativo a los instrumentos de recogida de información para la evaluación, se observa que los casos y pruebas prácticas reúnen un mayor número de profesores y profesoras que manifiestan hacer uso de estas como instrumento de recogida de datos para la evaluación. A este le siguen los exámenes con preguntas cortas, los exámenes tipo test y los de desarrollo de contenidos.

Figura 14

*Instrumentos de recogida de datos empleados para la evaluación del alumnado.*

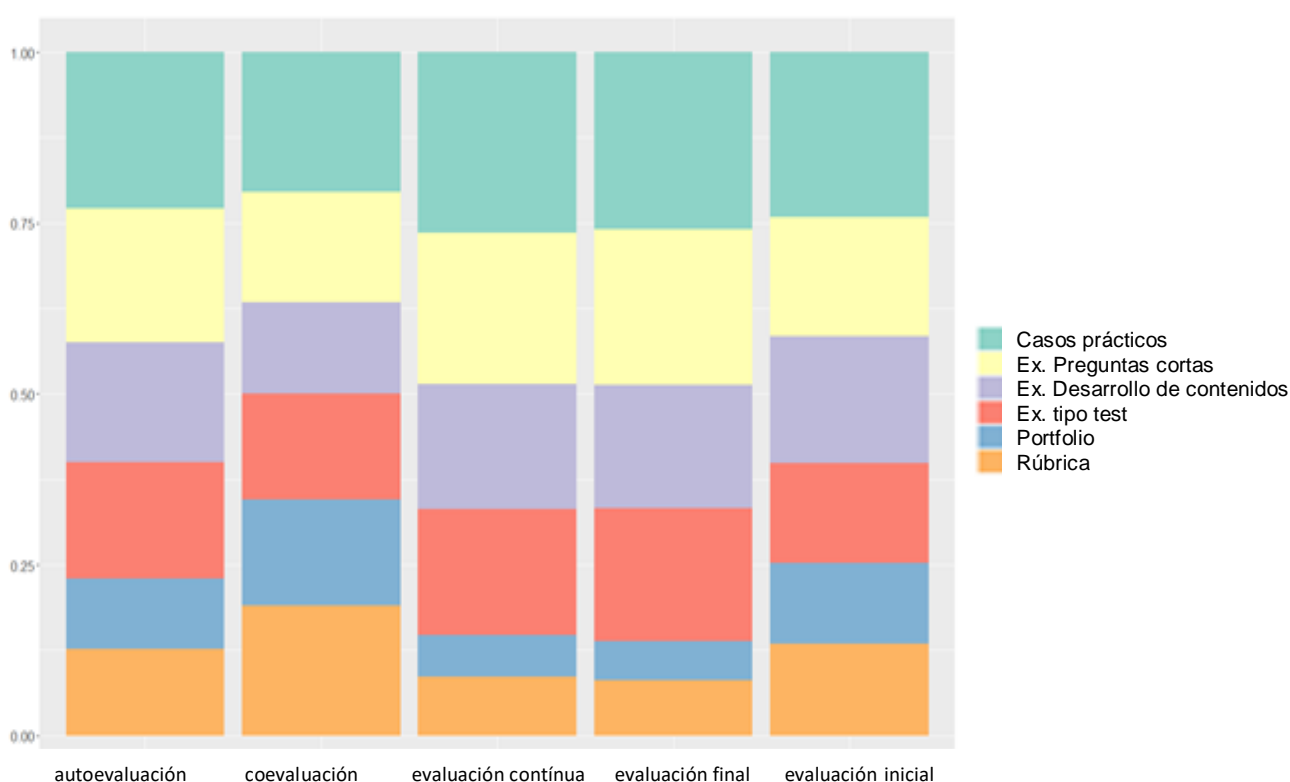


*Fuente:* elaboración propia.

Si se atiende a los instrumentos que emplea en función del tipo de evaluación efectuada (Figura 15), se evidencia que aquellas personas que manifiestan llevar a cabo una evaluación continua y aquellas desenvuelven una evaluación final, emplean los mismos instrumentos de recogida de datos. Teniendo una mayor presencia los exámenes, en detrimento de otros instrumentos como los portfolios. En cambio, aquellas personas que manifiestan efectuar también coevaluación (en primer lugar) y evaluación inicial (en segundo) muestran una tendencia menor al uso de exámenes en la totalidad de evaluaciones desarrolladas, en favor de otras formas de recogida de datos tales como las rúbricas o el portfolio.

Figura 15

*Instrumentos empleados para la evaluación en función del tipo de evaluación desempeñado.*

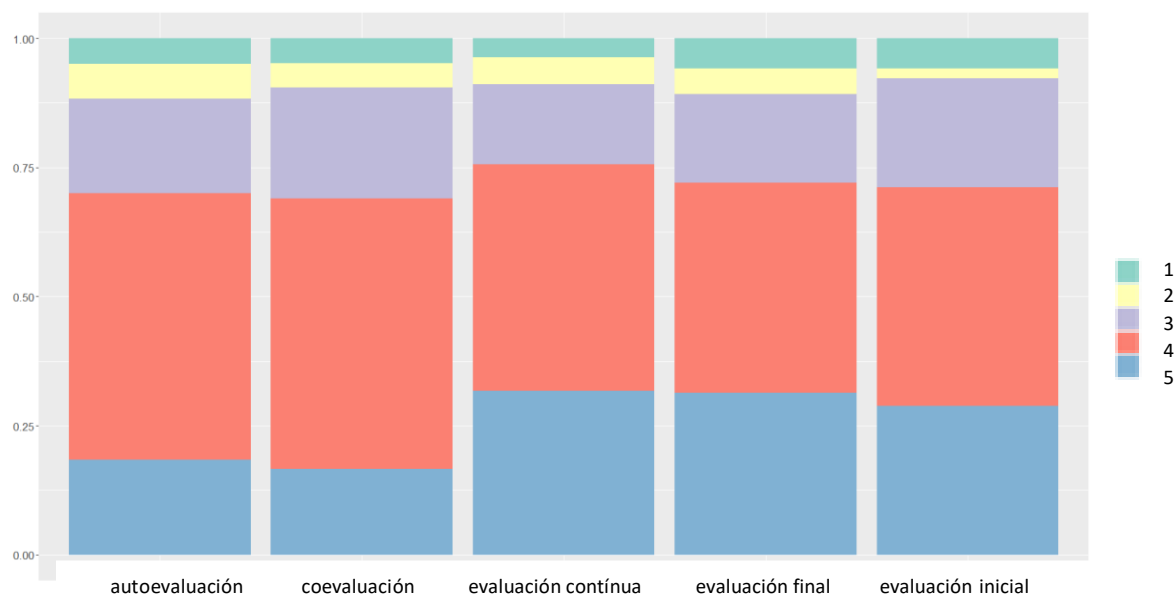


*Fuente:* elaboración propia.

Como puede observarse en la Figura 16, con independencia del tipo de evaluación empleada e instrumentos utilizados para ello, el profesorado considera que efectúa una evaluación centrada en la resolución de problemas, con un valor medio próximo al 4.

Figura 16

*Relación entre el tipo de evaluación efectuada y la percepción de efectuar una evaluación centrada en la resolución de problemas*



*Fuente:* elaboración propia.

Con respecto al impacto de las propuestas enmarcadas en el EEES sobre la evaluación, se considera que no mejoran la evaluación del alumnado, al no alcanzar ni en los datos generales ni en los de las universidades el 3; y siendo la asimetría positiva, es decir, tiende hacia los valores que se sitúan por debajo del valor medio. Así mismo, no se considera que estos cambios hayan implicado una mejora de la enseñanza; pero sí que hayan incrementado la carga de trabajo docente, ítem para el cual el valor medio se sitúa en torno al 4, y la asimetría es negativa, por lo que la se sitúa hacia los valores que se encuentran por encima de la media. De la comparación de medias se extrae que existe una relación entre la valoración del incremento de la carga de trabajo a partir de los cambios impulsados por el EEES y la institución de pertenencia; con respecto a este dato, cabe observar que la Universidad de Vigo presenta la valoración más alta con respecto a la carga de trabajo implicada; y la universidad de Santiago de Compostela el valor más bajo.

Tabla 17

*Valoración del impacto de las propuestas impulsadas desde el EEES sobre la evaluación*

Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado	Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza	Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo
---	---	---

	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	2,57	1,24	2,43	1,14	4,02	1,11
Uvigo	2,61	1,32	2,46	1,25	4,12	1,13
USC	2,41	1,18	2,27	1,18	3,97	1,09
UDC	2,81	1,26	2,68	1,3	4,07	1,15

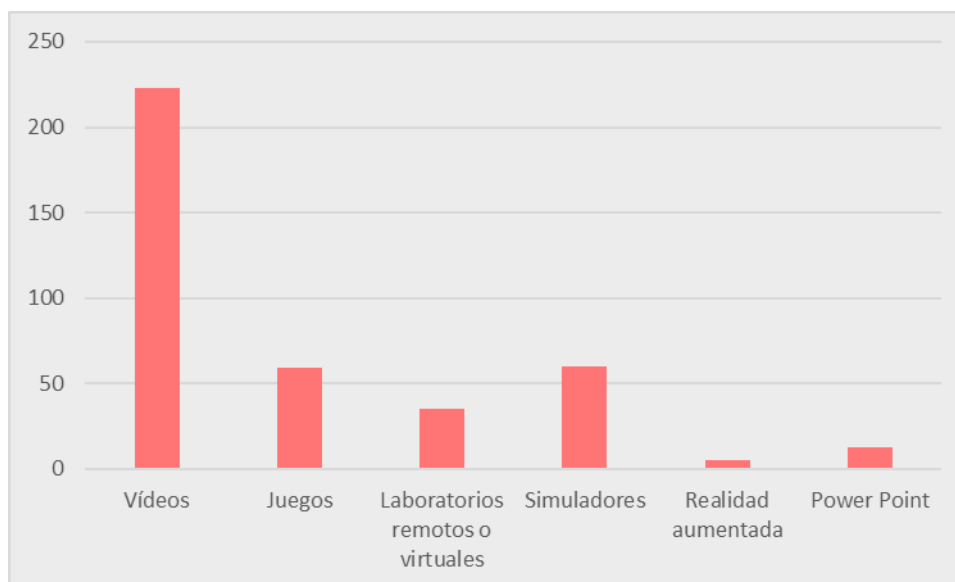
*Fuente:* elaboración propia.

## 5.5. Recursos

Entre los recursos empleados para la docencia, aparece en un lugar central el vídeo, como recurso más usado por la mayor parte del profesorado. Los recursos que le siguen aparecen en un número considerablemente menor de los casos, como son los juegos o los simuladores. A lo que añaden las presentaciones de Power Point y de forma aislada el uso de la prensa, twitter u otras plataformas.

Figura 17

*Recursos empleados en la docencia.*



*Fuente:* elaboración propia.

Teniendo en consideración que muchos de estos recursos son relativamente actuales, es preciso reparar en los motivos que han llevado al profesorado a la incorporación de estos al aula. En la tabla \_\_ se recoge la valoración que efectúa la muestra acerca de los motivos que

podrían haber incidido en su elección: criterios pedagógicos, la facilidad de accesibilidad al recurso para el alumnado y la demanda de la sociedad por el dominio de ciertos recursos o nuevas alfabetizaciones.

Tabla 18

*Motivos que se tuvieron en cuenta para incorporar a su docencia los recursos que emplean*

	La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.		La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a su fácil accesibilidad para el alumnado.		La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
General	3,76	1,14	3,81	1,08	2,94	1,26
Vigo	3,8	1,19	3,78	1,08	3,28	1,18
Santiago o	3,63	1,18	3,67	1,11	2,71	1,24
Coruña	3,95	1,03	4,07	0,99	3,14	1,28

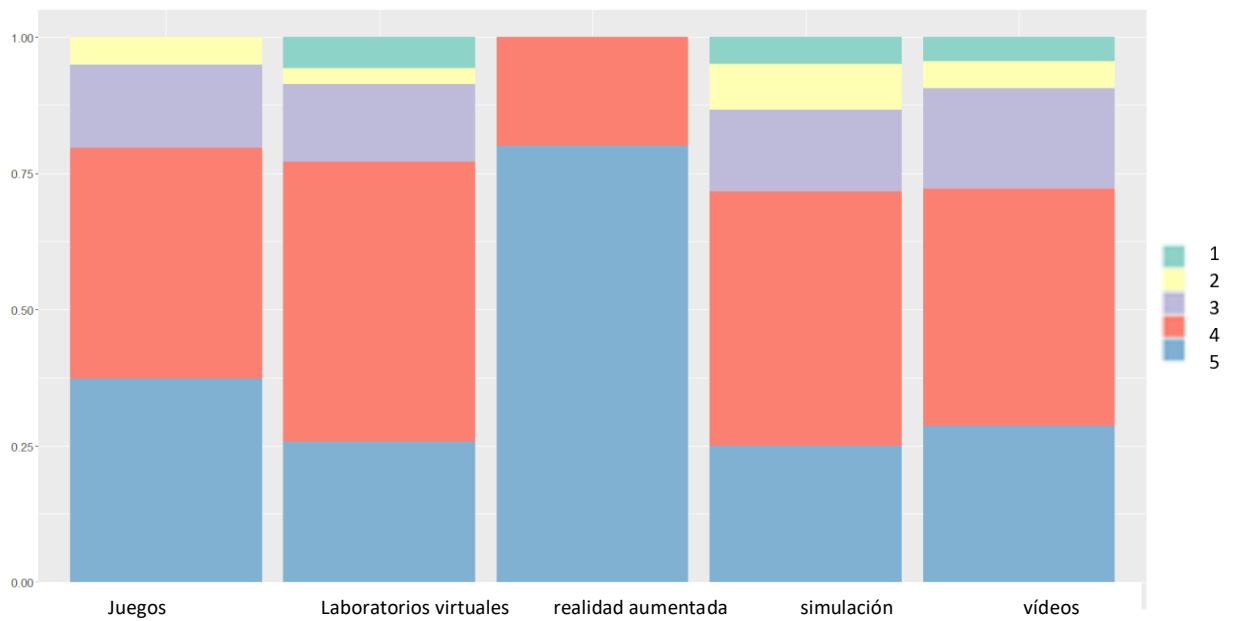
*Fuente:* elaboración propia.

Se observa que tanto para la incorporación de los recursos de acuerdo con criterios pedagógicos, como para la incorporación debido a su fácil accesibilidad, los valores medios obtenidos se sitúan próximos al 4. En cambio, en la incorporación de los recursos debido a una demanda de la sociedad, el valor medio de la totalidad de la muestra se sitúa por debajo del 3. Si se contempla la media de acuerdo con la institución de procedencia, se observa que el juicio emitido en este ítem por el profesorado perteneciente a la Universidad de Vigo y a la Universidad de A Coruña se sitúa por encima del 3, mientras que la universidad de mayor longevidad se sitúa por debajo. A través de la comparación de medias, empleando la prueba no paramétrica Kruskal Willis, se deduce la relación existente entre la institución de procedencia y la respuesta.

Si se cruzan los ítems contemplados en la tabla 18 con el tipo de recursos que emplean se obtienen las Figuras 18, 19 y 20; donde se observa que las personas que emplean los recursos representados lo hacen teniendo en mayor consideración la accesibilidad de los mismos a su alumnado que los criterios pedagógicos y en última instancia la sociedad (también valorados).

Figura 18

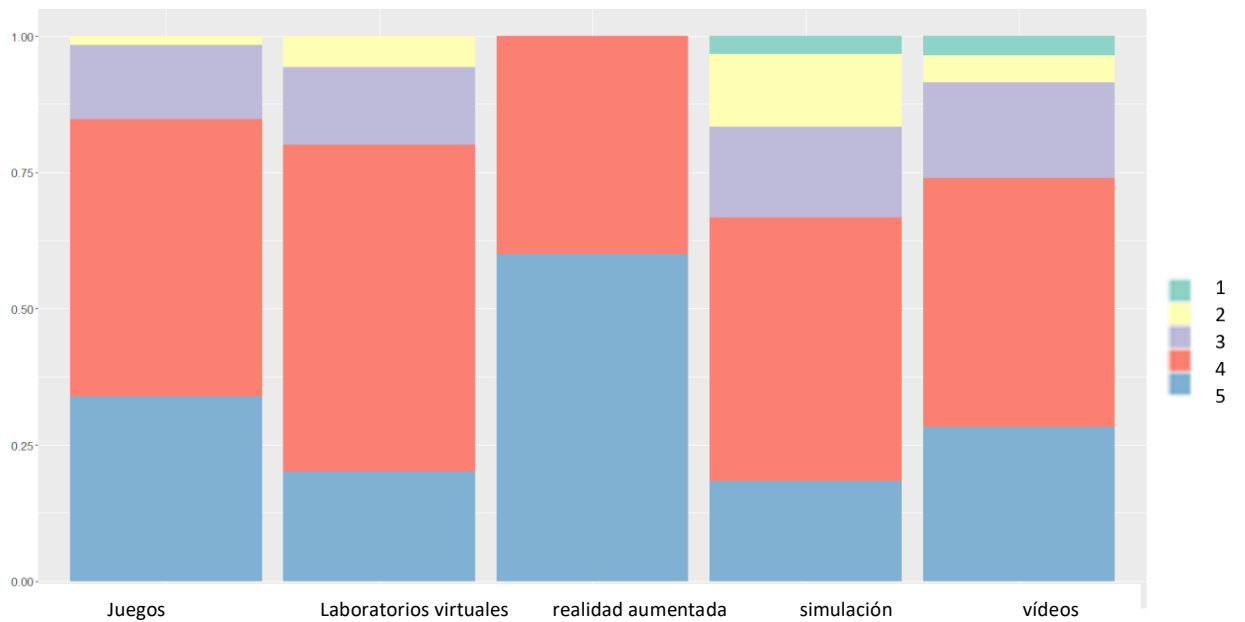
Relación entre los recursos empleados y el criterio pedagógico para su elección.



Fuente: elaboración propia.

Figura 19

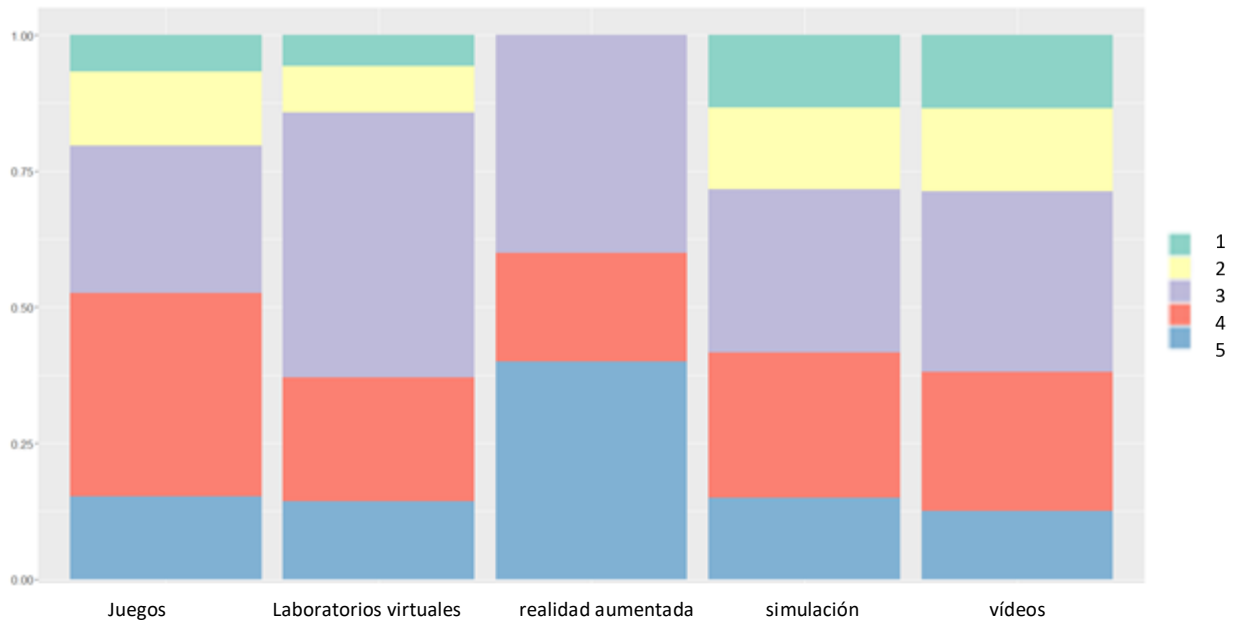
Relación entre los recursos empleados y el criterio de la accesibilidad para su elección.



Fuente: elaboración propia.

Figura 20

Relación entre los recursos empleados y la demanda social como criterio para su elección.



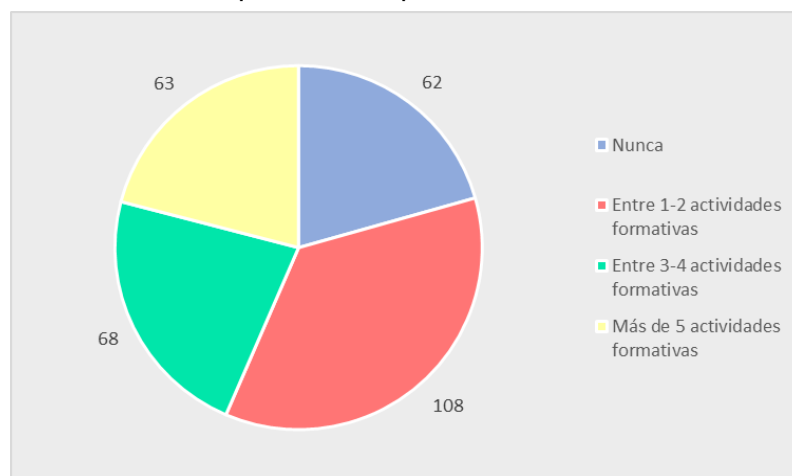
Fuente: elaboración propia.

### 5.6. Planes de formación

Los programas de formación del profesorado universitario en el seno de la institución fue una de las propuestas que se impulsaron en desde el EEES; en este estudio, se contempla como su aceptación en términos de afluencia es positiva, pues la mayor parte de la muestra ha asistido en los últimos dos años al menos entre a 1 y 2 actividades formativas. Únicamente el 20% de la muestra no ha asistido a ninguna de estas actividades en los últimos dos años.

Figura 21

Asistencia a las actividades formativas planificadas por la universidad



Fuente: elaboración propia.

La valoración que efectúan sobre los programas de formación desvela una consideración media, del total de la muestra, por debajo del 3 en la consideración de trabajar contenidos relevantes durante dichas formaciones. Esta afirmación es coherente pues existen otras fuentes de contenidos de relevancia en el campo de conocimiento, como son congresos, seminarios, etc. el cometido de los Planes de Formación no se orienta hacia la adquisición de contenidos del propio cambio, sino al desempeño de las tareas de docencia e investigación. Acorde con esto, la valoración de los ítems referidos al trabajo de contenidos relevantes para la mejora de la labor docente y la repercusión de estas sobre la enseñanza, presentan una media de 3,57 y 3,29 respectivamente. Sin encontrarse ninguna desigualdad entre los grupos configurados por la institución de pertenencia.

Tabla 19

*Valoración del aporte de los planes de formación a su labor profesional*

	Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en mi ámbito de conocimiento.	Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.	La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.			
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
General	2,86	1,23	3,57	1,13	3,29	1,24
Vigo	2,82	1,23	3,49	1,18	3,27	1,16
Santiago	2,7	1,19	3,53	1,08	3,27	1,28
Coruña	3,16	1,25	3,68	1,2	3,35	1,24

*Fuente:* elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN Y ONCLUSIONES

A lo largo de los capítulos que componen el trabajo se reiteró en la idea de que la sociedad demandaba una transformación de la enseñanza, producto de los cambios que se venían produciendo en las últimas décadas del siglo XX. El proceso de convergencia hacia el EEES propició esta oportunidad y, con independencia de la crítica que pueda realizarse sobre los valores implícitos en la propuesta, logró comprometer al profesorado en esta transformación, aun siendo partícipes de una cultura profesional que se caracteriza por la reticencia al cambio. Movilizado este proceso no solo en los espacios políticos y administrativos, sino también en las universidades, con un mayor o menor compromiso en las aulas.

Transcurridos 20 años de la Declaración de Bolonia (1998) y 12 del inicio de la implantación de sus propuestas en el sistema universitario español; los resultados de este estudio desvelan una realidad un tanto desalentadora, ya que el profesorado universitario gallego que ha

configurado la muestra, no considera que esta ofrezca una mejora para la enseñanza. Así lo evidencian en lo que respecta a la metodología docente, el aprendizaje del alumnado, la evaluación y las propuestas de calidad.

Reconocen haber cambiado su metodología docente en los últimos cinco años, que las actividades que desarrollan promueven la articulación simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes; así como la resolución autónoma de problemas. En cambio, afirman que la adquisición de contenidos y competencias de su alumnado ha empeorado. Esto podría evidenciar que, si bien el planteamiento del sistema de créditos ECTS, el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación por competencias, hacían mayor énfasis en el aprendizaje, no basta con hacer hincapié en esta idea (Michavila, 2011) para que se transformen los procesos de enseñanza – aprendizaje y los roles del profesorado (González, 2010) y alumnado (Muñoz-Cantero & Mato – Vázquez, 2014). Las propuestas que se circunscriben en estos cambios demandan un esfuerzo mayor de la enseñanza, siendo el mecanismo a través del cual dotar al alumnado de las competencias necesarias para desempeñar un aprendizaje autónomo.

Cabe la posibilidad de una percepción desvirtuada de la labor desempeñada en la docencia, ya que, si bien se afirma haber cambiado la metodología docente en los últimos años y estar enfocada a la adquisición de competencias, es la exposición de contenidos la metodología más adoptada. En cambio, aquellas personas que emplean metodologías menos tradicionales tienen una percepción más favorable acerca de la repercusión de las medidas impulsadas desde el EEES sobre la mejora de su metodología docente. Entre estas se contemplan la gamificación y ludificación, el aprendizaje basado en proyectos y la clase invertida.

Con respecto a la evaluación, se hace una observación similar: la evaluación continua y la evaluación final son los tipos de evaluación más empleados, predominando como instrumentos de evaluación las pruebas prácticas y los exámenes (de preguntas cortas en primer lugar, seguidas del tipo test y los exámenes de desarrollo). En cambio, aquel profesorado que apuesta por realizar evaluaciones iniciales y emplea la autoevaluación o la coevaluación, apuesta por instrumentos menos tradicionales en el contexto de las aulas, como son las rúbricas, que permiten evaluar el nivel de desempeño de las competencias; y los portfolios, que posibilitan la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, propiciando su autonomía.

Tanto en lo relativo al cambio metodológico como a la evaluación, el profesorado señala tener dificultades para la adopción e incorporación de cambios en la enseñanza. Si bien lo identifica en primera instancia con elementos organizativos como el número de alumnos en el aula o el tiempo de docencia; atribuye una gran relevancia al tiempo del que dispone para el

desempeño de sus funciones, entre las cuales la investigación tiene un valor mayor de cara a los procesos de acreditación. Se desvela que el profesorado siente una presión elevada, a consecuencia de las medidas de calidad que se han implantado a partir de la configuración del EEES. Identifican las medidas de calidad y transparencia con el incremento de las labores burocráticas (Zabalza, 2009) y la evaluación a la que están sometidos con el rendimiento de cuentas, que les lleva a condicionar y adecuar su actividad a las exigencias de esta (Escudero & Trillo, 2015).

Se encuentran diferencias entre la percepción del profesorado en función de la institución de procedencia, como son: la atribución de una mayor o menor consideración al campo de conocimiento o a las exigencias del ámbito laboral para la configuración de las competencias del plan de estudios; de las materias; o una menor propuesta de actividades enfocadas a la resolución de problemas, como se muestra en la Universidad de Santiago de Compostela. Son pocas las preguntas en las cuales se encuentra una relación entre la respuesta y la institución de pertenencia; y en ninguna de ellas la diferencia implica que la percepción del profesorado de la institución en cuestión se aleje en exceso de la del profesorado restante. En cambio, se desvela que con independencia de la institución en la cual se enmarque su labor, y como se operativizasen en esta las propuestas nacidas del proceso de convergencia, no se identifica la reforma con una mejora de la calidad de la enseñanza.

Este estudio evidencia que transcurrida más de una década desde la implantación del EEES y superado el fervor inicial que impulsó a autores y autoras al cuestionamiento o apoyo de las propuestas enmarcadas en el proceso, sigue presente entre el profesorado el malestar generado por la reforma impulsada desde la Declaración de Bolonia (1998). Son muchos y muchas las profesoras que apostaron por hacer una lectura de las propuestas que le permitiesen incorporar cambios necesarios a la docencia y estos han configurado su percepción en base ello; pero todos coinciden en una estructura, organización y evaluación que dificulta y condiciona su labor. Por ello, se hace énfasis en que esta no es una reforma del pasado, sino del presente y es preciso profundizar, desde la didáctica y la evaluación educativa, desde una perspectiva crítica, en los valores y cultura que sustentan el EEES y en los que se circunscribe el profesorado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACSUG (2013). *Lexislación sobre o espazo europeo de educación superior*. España: Gráficas Garabal, S.L.

- Angulo Rasco, F. (2010). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. Gimeno San cristán, J. (Coord) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata S.L
- Álvarez Méndez, J.M. (2010). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. Gimeno San cristán, J. (Coord) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata S.L
- Ayuste, A., Gros, B., Valdivieso, S. (2012). Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Pedagógica. En García Aretio, L. *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Barnett, R. (2014). Universidades, conocimiento y currículum. Repensar la educación superior para el siglo XXI. En Gewerc, A. (Ed). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza
- D'Ascario, V. (2017). ¿Cómo se idea el Espacio Educativo Europeo? El discurso supranacional y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, pp. 81-107.
- De Alba, A. (2014). El papel de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento en los procesos de sobredefinición curricular. En Gewerc, A. (Ed). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297
- Escobar - Pérez, & Cuervo – Martínez, (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27 – 36.
- Escudero, J.M. & Trillo, J.F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia. *Revista de Educación*, 57, 81-97

- Fraga Varela, F., Gewerc, A. Martínez Piñeiro, E., Montero, L. & Pernas, M. (2009). La Universidad de Santiago de Compostela (España). Gewerc, A. (Coord). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. España: Book Print Digital, S.A.
- Gimeno San cristán, J. (2010). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Gimeno San cristán, J. (Coord) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata S.L.
- Gewerc, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. En Gewerc, A. (Ed). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Goodson, I. (2014). Estudiando el cambio en el curriculum y las reformas educativas. En Gewerc, A. (Ed). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Imbernon, F. (2013). Referentes para una didáctica reflexiva en la universidad. En Medina Moya, J.L. & Jarauta, B. (Coord). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Kerlinger, F.N. & Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades (2001)
- López Yáñez, J. (2007) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26 (9) pp. 15-25.
- Martínez González, J.A. (2011) Desarrollo histórico del espacio europeo de educación superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones fundacionales. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (31), pp. 1-13.
- Mayorga, M.J & Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15, pp. 91-111
- Michavila Pitarch, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?. 9 (3), 15-27.
- Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad ¿qué profesionales? *Innovación educativa*, 14, pp. 185-196.

- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En Gewerc, A. (Coord). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Montero, L. (2014). Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En Gewerc, A. (Coord) *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Muñoz – Cantero & Mato – Vazquez (2014). El proyecto docente en la universidad española según el espacio europeo de educación superior. *Calidad en la educación*, 40, 320 - 334
- Muller, J. & Young, M. (2014). Disciplinas, competencias y la universidad. En Gewerc, A. (Coord) *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. En: Nóvoa, A. & Lawn, M. (Eds.), *Fabricating Europe*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-155.
- Ordorika, I. (2014). Universidades latinoamericanas frente al mercado global de la Educación Superior: ¿cómo ser competentes sin conocimientos? En Gewerc, A. (Ed). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre (2007)
- Real Decreto 861/2010, del 2 de junio (2010)
- Rodríguez Gómez, R. (2018). Dos décadas del proceso de Bolonia. *RMIE*, 2018, 23 (76) 7-14
- Salauburu, P., Haug, G., Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sans, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 15 de Enero de 2006, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Toledo Lara, G. (2015). La Universidad Española y el proceso de convergencia: consideraciones para su análisis. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), pp. 1-23.

- Torres Santomé, J. (2010). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. Gimeno San cristán, J. (Coord) *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata S.L.
- Trillo, J.F. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 40, pp. 13 – 29
- Vázquez García, J. (2011). Los caminos de Bolonia. *REDU.Revista de docencia universitaria*, 9 (3), 29-38
- Vidal Prado, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, núm. 44, 2012, p. 253-283
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20 (3), pp. 37 – 69
- Zabalza, M.A. (2009). Boloña unha nova folia de ruta. *Eduga, Revista galega de educación*, 57, pp. 16-25
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 9 (3), pp. 75 – 98

## ANEXOS

### ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: CUESTIONARIO EN CASTELLANO

#### LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Transcurridos 20 años del inicio del proceso de convergencia europea en la universidad, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego sobre los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).

Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. No le llevará más de quince minutos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.

#### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

##### 1.1. Género

- Mujer
- Hombre
- No se identifica con ninguna de las anteriores

##### 1.2. Edad

---

##### 1.3. Universidad

- Universidade de Santiago de Compostela
- Universidade de Vigo
- Universidade da Coruña

1.4. Campus al que está adscrito oficialmente

- A Coruña
- Ferrol
- Santiago de Compostela
- Lugo
- Ourense
- Pontevedra
- Vigo

1.5. Área de conocimiento en la que imparte su docencia

- Artes y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingeniería y Arquitectura

1.6. Disciplina académica en la que imparte mayoritariamente su docencia

---

1.7. Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en el sistema universitario (desde su primer contrato)

---

1.8. Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en el sistema universitario gallego (desde su primer contrato)

---

1.9. Categoría Administrativa actual

- Funcionario/a catedrático
- Funcionario/a titular
- Contratado/a Doctor/a
- Ayudante doctor/a
- Asociado/a
- Interino/a de sustitución

Otro: \_\_\_\_\_

1.10. ¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?

No

Sí (Conteste la siguiente pregunta)

1.11. Cargo académico que desempeña o ha desempeñado (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa)

Rector/a

Vicerrector/a

Decano/a o director/a de centro

Vicedecano/a o subdirector/a

Director/a de departamento

Secretario/a de centro

Secretario/a de departamento

Otro: \_\_\_\_\_

## 2. METODOLOGÍA DOCENTE

2.1. Indique cuáles de las siguientes metodologías ha empleado desde la implementación del EEES (incluidas aquellas que empleaba antes de su implementación y ha seguido utilizando)

Exposiciones de contenido

Clase invertida

Trabajo grupal

Trabajo por tareas

Trabajo cooperativo

Ludificación/Gamificación

Aprendizaje basado en proyectos

Aprendizaje basado en problemas

Otras: \_\_\_\_\_

2.2. Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio metodológico.

Número de estudiantes

Los espacios

Los recursos o materiales para la enseñanza

- El número de materias que imparto
- La falta de estabilidad en las materias que imparto
- El tiempo del que dispongo en la docencia
- El tiempo del que dispongo para preparar la docencia
- El tiempo del que dispongo para realizar tutorías presenciales
- El tiempo del que dispongo para realizar tutorías virtuales
- La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia
- Otras: \_\_\_\_\_

2.3. Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

La implantación de un sistema de créditos ECTS afectó a mi propuesta metodológica	1 2 3 4 5
La guía docente apoya mi labor en la enseñanza	1 2 3 4 5
Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases	1 2 3 4 5
Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto	1 2 3 4 5
Mi metodología docente ha cambiado en los últimos cinco años	1 2 3 4 5
Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES	1 2 3 4 5

2.4. El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?

- No
- Sí (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)

2.5. ¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?

- No
- Sí (Si la respuesta es afirmativa conteste las dos siguientes preguntas)
- 

2.6. Número total de meses de movilidad en los últimos diez años

---

2.7. La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):

- Revisar las guías docentes de mis materias

- Actualizar los contenidos
- Incorporar metodologías de enseñanza nuevas
- Descubrir buenas prácticas que transferir a mis materias
- Incorporar recursos nuevos
- Incorporar métodos de evaluación nuevos
- Mejorar mi formación como docente
- Otros: \_\_\_\_\_

2.8. Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?

- No
- Sí (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)

2.9. Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho:

La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica	1 2 3 4 5
La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia	1 2 3 4 5
La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en la presentación de los contenidos impartidos en la materia	1 2 3 4 5

### 3. DOCENCIA VIRTUAL

3.1. ¿Cuál es el porcentaje de horas de docencia no presencial que imparte?

- No imparto docencia virtual
- El 25% o menos
- Entre el 26% y el 50%
- Entre el 51% y el 75%
- Entre el 76% y el 99%
- El 100% de la docencia

3.2. Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual, que las que adopto en la presencial	1 2 3 4 5
El EEES ha influido en la metodología que empleo en la docencia virtual	1 2 3 4 5
La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto	1 2 3 4 5

#### 4. COMPETENCIAS

4.1. Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.	1 2 3 4 5
La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.	1 2 3 4 5
La elección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.	1 2 3 4 5
La elección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.	1 2 3 4 5
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes	1 2 3 4 5
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina	1 2 3 4 5
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del conocimiento del área	1 2 3 4 5
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional	1 2 3 4 5
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia	1 2 3 4 5
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado	1 2 3 4 5
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado	1 2 3 4 5

#### 5. EVALUACIÓN

5.1. ¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza? (Marque aquellas que considere)

- Evaluación inicial
- Evaluación continua
- Evaluación final
- Autoevaluación
- Coevaluación

5.2. ¿Su Universidad establece criterios acerca de como debe realizarse la evaluación?

- No

- Sí

5.3. ¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea? (Marque los que considere)

- Examen con preguntas tipo test
- Examen con preguntas de desarrollo de contenidos
- Examen con preguntas cortas
- Rúbrica
- Casos/pruebas prácticas
- Portfolio
- Otros: \_\_\_\_\_

5.4. Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho.

Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos	1 2 3 4 5
Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas	1 2 3 4 5
Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado	1 2 3 4 5
Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza	1 2 3 4 5
Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo	1 2 3 4 5

## 6. RECURSOS

6.1. Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia

- Vídeos
- Juegos
- Laboratorios remotos o virtuales
- Simuladores
- Realidad aumentada
- Otros: \_\_\_\_\_

6.2. Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho

La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos	1 2 3 4 5
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a su fácil accesibilidad para el alumnado	1 2 3 4 5
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad	1 2 3 4 5

## 7. PLANES DE FORMACIÓN

7.1. ¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la universidad en los dos últimos años?

- Nunca
- Entre 1 – 2 actividades formativas
- Entre 3 – 4 actividades formativas
- Más de 5 actividades formativas

7.2. ¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no lo hace con más frecuencia?

- No considero que necesite formación
- No cuento con tiempo suficiente para asistir
- Los contenidos no me resultan de interés
- Otros: \_\_\_\_\_

7.3. Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho

Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en mi ámbito de conocimiento	1 2 3 4 5
Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente	1 2 3 4 5
La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente	1 2 3 4 5

## 8. PROPUESTAS DE CALIDAD

8.1. Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho

Los procesos de evaluación de los planes de estudios incrementan la burocracia en la docencia	1 2 3 4 5
Los procesos de evaluación de los planes de estudios mejoran la enseñanza	1 2 3 4 5
La evaluación externa de los planes de estudios favorece su actualización	1 2 3 4 5
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas facilitan la tarea docente	1 2 3 4 5
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una menor carga de trabajo para el docente	1 2 3 4 5
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una menor carga de trabajo para el docente	1 2 3 4 5

La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza	1 2 3 4 5
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza	1 2 3 4 5
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde la implantación del EEES	1 2 3 4 5

#### 9. ESPACIO PARA COMENTARIOS

<p>Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza</p>
---

¡Muchas gracias por su participación!

## ANEXO 2: INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS: CUESTIONARIO EN GALLEGO

### A PERCEPCIÓN DO PROFESORADO GALEGO SOBRE OS CAMBIOS PRODUCIDOS NO ENSINO A PARTIR DA IMPLANTACIÓN DO ESPAZO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Transcorridos 20 anos do inicio do proceso de converxencia europea na universidade, o seguinte cuestionario pretende coñecer a percepción do profesorado galego sobre os cambios producidos na Educación Superior a partir da creación do Espazo Europeo de Educación Superior ( EEES). Este ten por marco unha investigación desenvolta no seo da Rede TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).

A súa participación, en calidade de informante, é fundamental para a recollida de datos, por iso agradecemoslle que dedique uns minutos á lectura acougada e reflexiva dos enunciados propostos. Non lle levará máis de quince minutos. O cuestionario é anónimo e os seus resultados serán empregados con fins académicos, polo que trate de contestar con sinceridade. Marque a opción ou opcións de resposta que considere máis adecuadas, atendendo ás indicacións que acompañan ás preguntas.

#### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

##### 1.1. Xénero

- Muller
- Home
- Non se identifica con ningunha das categorías anteriores

##### 1.2. Idade

---

##### 1.3. Universidade

- Universidade de Santiago de Compostela
- Universidade de Vigo
- Universidade da Coruña

##### 1.4. Campus ao que está adscrito oficialmente

- A Coruña
- Ferrol
- Santiago de Compostela
- Lugo
- Ourense

- Pontevedra
- Vigo

1.5. Área de coñecemento na que imparte a súa docencia

- Artes e Humanidades
- Ciencias
- Ciencias da Saúde
- Ciencias Sociais e Xurídicas
- Enxeñería e Arquitectura

1.6. Disciplina académica na que imparte maioritariamente a súa docencia

---

1.7. Tempo que leva exercendo a docencia no sistema universitario (desde o seu primeiro contrato)

---

1.8. Tempo que leva exercendo a docencia no sistema universitario galego (desde o seu primeiro contrato)

---

1.9. Categoría Administrativa

- Funcionario/a catedrático
- Funcionario/a titular
- Contratado/a Doutor/a
- Axudante doutor/a
- Asociado/a a tempo parcial
- Interino/a de substitución
- Outro: \_\_\_\_\_

1.10. Desempeña ou desempeñou algún cargo académico?

- Non
- Si (Conteste á seguinte pregunta)

1.11. Cargo académico que desempeña ou desempeñou (contestar en caso de que a pregunta anterior sexa afirmativa)

- Reitor/a
- Vicerreitor/a
- Decano/a ou director/a de centro
- Vicedecano/a ou subdirector/a
- Director/a de departamento
- Secretario/a de centro
- Secretario/a de departamento
- Outro: \_\_\_\_\_

## 2. METODOLOXÍA DOCENTE

2.1. Indique cales das seguintes metodoloxías implantou desde a implementación do EEES (incluídas aquelas que empregaba antes do EEES e seguiu empregando)

- Exposicións de contido
- Clase invertida
- Traballo grupal
- Traballo por tarefas
- Traballo cooperativo
- Ludificación / Gamificación
- Aprendizaxe baseada en proxectos
- Aprendizaxe baseada en problemas
- Outras: \_\_\_\_\_

2.2. Sinale aquelas razóns que considere que poderían ter dificultado un cambio a nivel metodolóxico

- Número de estudantes
- Os espazos
- Os recursos ou materiais para a ensinanza
- O número de materias que imparto
- A falta de estabilidade nas materias que imparto
- O tempo do que dispoño na docencia
- O tempo do que dispoño para preparar a docencia
- O tempo do que dispoño para realizar titorías presenciais
- O tempo do que dispoño para realizar titorías virtuais

- A consideración outorgada á investigación en detrimento da docencia
- Outras: \_\_\_\_\_

2.3. Conteste aos seguintes ítems, sendo 1 = nada ou nunca e 5= moito ou sempre, en función de se este alude á cantidade ou á frecuencia.

A implantación dun sistema de créditos ECTS afectou a miña proposta metodolóxica	1 2 3 4 5
A guía docente apoia a miña labor na ensinanza	
Invito a profesionais do campo de coñecemento as miñas clases	1 2 3 4 5
Realizo visitas a centros, empresas e/ou institucións relacionadas coas materias que imparto	1 2 3 4 5
A miña metodoloxía docente cambiou nos últimos cinco anos	1 2 3 4 5
A miña metodoloxía docente mellorou desde a implantación do EEES	1 2 3 4 5

2.4. O EEES promove a mobilidade do profesorado entre países. Solicitou algún programa de mobilidade?

- Non
- Si (Se a resposta é afirmativa conteste a seguinte pregunta)

2.5. Realizou algunha vez unha actividade de mobilidade?

- Non
- Si (Se a resposta é afirmativa conteste á seguinte pregunta)

2.6. A experiencia de participar nun programa de mobilidade serviulle para (marque as opcións que considere)

- Ampliar os contidos
- Actualizar os contidos
- Incorporar metodoloxías de ensino novas
- Incorporar recursos novos
- Incorporar métodos de avaliación novos
- Outros: \_\_\_\_\_

2.7. Número total de meses de mobilidade nos últimos dez anos

\_\_\_\_\_

2.8. Ao igual que no caso do profesorado, o EEES promove a mobilidade do alumnado. Recibiu nos tres últimos cursos académicos a alumnado estranxeiro na aula?

- Non
- Si (Se a resposta é afirmativa conteste ás seguintes preguntas)

2.9. Conteste aos seguintes ítems sendo 1=nada; 2= pouco; 3=algo; 4= bastante; y 5= moito:

A presenza de alumnado estranxeiro na aula levome a modificar a proposta metodolóxica	1 2 3 4 5
A incorporación de alumnado estranxeiro levome a realizar modificacións nos recursos empregados na materia	1 2 3 4 5
A incorporación de alumnado estranxeiro levome a realizar modificacións na presentación dos contidos impartidos na materia	1 2 3 4 5

### 3. DOCENCIA VIRTUAL

3.1. Cal é a porcentaxe de horas de docencia non presencial que imparte?

- Non imparto docencia virtual
- O 25% ou menos
- Entre o 26% e o 50%
- Entre o 51% e o 75%
- Entre o 76% e o 99%
- O 100% da docencia

3.2. Se marcou algunha opción distinta da primeira, valore os seguintes ítems sendo 1 = nada ou nunca e 5= moito ou sempre, en función de si este alude á cantidade ou frecuencia

Adopto metodoloxías diferentes para desenvolver a docencia virtual, que as que adopto na presencial	1 2 3 4 5
O EEES influenciou na metodoloxía que emprego na docencia virtual	1 2 3 4 5
A proposta de docencia virtual afectou á proposta metodolóxica da docencia global que imparto	1 2 3 4 5

### 4. COMPETENCIAS

4.1. Conteste aos seguintes ítems, sendo 1 = nada ou nunca e 5= moito ou sempre, en función de se este alude á cantidade ou frecuencia

A selección de competencias para o plan de estudos no que imparto a miña docencia maioritaria realizouse a partir do coñecemento científico recente da área	1 2 3 4 5
---	-----------

A selección de competencias para o plan de estudos no que imparto a miña docencia maioritaria realizouse a partir das necesidades e demandas do campo profesional	1 2 3 4 5
A elección de competencias para o programa da materia na que imparto a miña docencia maioritaria realizouse a partir do coñecemento científico recente da área	1 2 3 4 5
A elección de competencias para o programa da materia na que imparto a miña docencia maioritaria realizouse a partir das necesidades e demandas do campo profesional	1 2 3 4 5
Na miña docencia propoño actividades que requiren a mobilización simultánea de coñecementos, habilidades e actitudes	1 2 3 4 5
Introduzo no ensino actividades dirixidas á resolución autónoma de problemas propios da disciplina	1 2 3 4 5
A selección dos contidos da materia realízase a partir do coñecemento da área	1 2 3 4 5
A selección dos contidos da materia realízase a partir das necesidades e demandas do campo profesional	1 2 3 4 5
Actualizo con frecuencia os contidos da materia	1 2 3 4 5
Os cambios producidos a partir do EEES xeraron un maior dominio dos contidos por parte do meu alumnado	1 2 3 4 5
Os cambios producidos a partir do EEES xeraron un maior dominio das competencias por parte do alumnado	1 2 3 4 5

## 5. AVALIACIÓN

5.1. Cal ou cales dos seguintes tipos de avaliación realiza? (Marque aquelas que considere)

- Avaliación inicial
- Avaliación continua
- Avaliación final
- Autoavaliación
- Coavaliación

5.2. A súa Universidade establece normas explícitas acerca do tipo de avaliación a realizar?

- Non
- Si

5.3. Dos seguintes instrumentos de avaliación, cales emprega? (Marque os que considere)

- Exame con preguntas tipo test
- Exame con preguntas de desenvolvemento de contidos
- Exame con preguntas curtas
- Rúbrica
- Casos/probas prácticas
- Portfolio

- Outros: \_\_\_\_\_

5.4. Indique en que medida está de acordo coas seguintes afirmacións, sendo 1= nada e 5=moito

Efectúo unha avaliación centrada no dominio dos contidos	1 2 3 4 5
Efectúo unha avaliación centrada na resolución de problemas	1 2 3 4 5
Os cambios producidos a partir do EEES xeraron unha mellora da avaliación ao alumnado	1 2 3 4 5
Os cambios na avaliación impulsados desde o EEES melloraron o ensino	1 2 3 4 5
Os cambios efectuados sobre a avaliación a partir das propostas do EEES incrementaron a miña carga de traballo	1 2 3 4 5

## 6. RECURSOS

6.1. Indica cales dos seguintes recursos emprega na docencia (Marque os que considere)

- Vídeos
- Xogos
- Laboratorios remotos ou virtuais
- Simuladores
- Realidade aumentada
- Outros: \_\_\_\_\_

6.2. Valore as seguintes afirmacións, sendo 1= nada e 5= moito

A incorporación de novos recursos leveina a cabo atendendo a criterios pedagóxicos	1 2 3 4 5
A incorporación de novos recursos efectuouse atendendo a súa fácil accesibilidade para o alumnado	1 2 3 4 5
A incorporación de novos recursos efectuouse atendendo á demanda da sociedade	1 2 3 4 5

## 7. PLANS DE FORMACIÓN

7.1. Con que frecuencia asistiu ás actividades formativas planificadas pola súa universidade nos dous últimos anos?

- Nunca
- Entre 1 – 2 actividades formativas
- Entre 3 – 4 actividades formativas
- Máis de 5 actividades formativas

7.2. Cales son os motivos polos que non asiste ou non o fai con máis frecuencia?

- Non considero que necesite formación

- Non conto con tempo suficiente para asistir
- Os contidos non me resultan de interese
- Outros: \_\_\_\_\_

7.3. Conteste en caso de ter participado en algunha actividade formativa planificada pola súa universidade.  
Sendo 1= nada e 5= moito

Os plans de formación da miña universidade traballan contidos relevantes no ámbito de coñecemento	1 2 3 4 5
Os plans de formación da miña universidade traballan contidos relevantes para a mellora da labor docente	1 2 3 4 5
A asistencia a actividades formativas repercute positivamente na miña labor docente	1 2 3 4 5

## 8. PROPOSTAS DE CALIDADE

8.1. Valore as seguintes afirmacións, sendo 1= nada e 5= moito

Os procesos de avaliación dos plans de estudos incrementan a burocracia na docencia	1 2 3 4 5
Os procesos de avaliación dos plans de estudos melloran o ensino	1 2 3 4 5
A avaliación externa dos títulos favorece a súa actualización	1 2 3 4 5
As medidas de transparencia que se adoptaron ao redor dos programas das materias facilitan a tarefa docente	1 2 3 4 5
Os cambios efectuados no calendario académico implican unha menor carga de traballo para o docente	1 2 3 4 5
Os cambios efectuados na organización da docencia implican unha menor carga de traballo para o docente	1 2 3 4 5
A figura do/a coordinador/a de curso mellorou a calidade do ensino	1 2 3 4 5
A figura do/a coordinador/a do título mellorou a calidade do ensino	1 2 3 4 5
O ensino na universidade mellorou grazas ás medidas impulsadas desde a implantación da EEES	1 2 3 4 5

## 9. ESPAZO PARA COMENTARIOS

Engada calquera cuestión que considere relevante en relación á influencia da implantación do EEES no ensino
---

Moitas grazas pola súa participación!

### ANEXO 3: PLANTILLA DE VALIDACIÓN

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste, tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).*

*Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.*

**Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:**

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Género:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna de anteriores															
<b>Edad</b>															
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> Universidad de A Coruña															
<b>Campus en el que se imparte una mayor docencia</b>															
<input type="checkbox"/> Coruña															
<input type="checkbox"/> Ferrol															
<input type="checkbox"/> Santiago															
<input type="checkbox"/> Lugo															
<input type="checkbox"/> Ourense															
<input type="checkbox"/> Pontevedra															
<input type="checkbox"/> Vigo															
<b>Área de conocimiento</b>															
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario</b>															
<b>Categoría Administrativa</b>															
<input type="checkbox"/> Funcionario/a titular															
<input type="checkbox"/> Contratado/a Doctor															
<input type="checkbox"/> Ayudante doctor															
<input type="checkbox"/> Asociado/a a tiempo parcial															
<input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución															
<input type="checkbox"/> Otro: _____															
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b>															
<input type="checkbox"/> No															
<input type="checkbox"/> Si (Conteste la siguiente pregunta)															
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa)															
<input type="checkbox"/> Rector/a															
<input type="checkbox"/> Vicerrector/a															
<input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro															
<input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a															
<input type="checkbox"/> Director/a de departamento															
<input type="checkbox"/> Secretario/a de centro															
<input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento															

**Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:**

**METODOLOGÍA DOCENTE**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>															
<p><b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>															
<p><b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ampliar los contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>															
<p><b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p>															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)															
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho															
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>															
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>															
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>															
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____															
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia <input type="checkbox"/> Otras: _____															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.															
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>															
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>															
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>															
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>															
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:**

## **DOCENCIA VIRTUAL**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte?</b> <input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual. <input type="checkbox"/> El 25% o menos <input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50%															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75% <input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99% <input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.															
<b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b>															
<b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b>															
<b>El EEES ha influenciado en la metodología que empleo en la docencia virtual</b>															
<b>La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto</b>															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:**

## COMPETENCIAS

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.															
<b>La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.</b>															
<b>La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.</b>															

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.															
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.															
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes															
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina															
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento.															
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.															
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia															
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.															
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.															

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:

## EVALUACIÓN

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza?</b> (Marque aquellas que considere) <input type="checkbox"/> Evaluación inicial <input type="checkbox"/> Evaluación continua <input type="checkbox"/> Evaluación final															
<b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea?</b> (Marque los que considere) <input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test <input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos <input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas <input type="checkbox"/> Rúbrica <input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Otros: _____															
<b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho															
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>															
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>															
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>															
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>															
<b>Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.</b>															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:**

**RECURSOS**

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia</b> <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____															
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.															
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.															
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la Universidad en los dos últimos años?</b> <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas <input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas <input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas															
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</b> <input type="checkbox"/> No considera que necesite formación <input type="checkbox"/> No cuenta con tiempo suficiente para asistir <input type="checkbox"/> Los contenidos no le resultan de interés <input type="checkbox"/> Otros: _____															
<b>Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.</b>															
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.</b>															
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.</b>															
<b>La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.</b>															

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:

## PROPUESTAS DE CALIDAD

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios incrementan la burocracia en la docencia.															
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios mejoran la enseñanza															
La evaluación externa de los títulos dificulta su actualización															
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas dificultan la tarea docente.															
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una mayor carga de trabajo para el docente.															
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una mayor carga de trabajo para el docente.															
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.															
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.															
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.</b>															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**

## ANEXO 4: PLANTILLAS DE VALIDACIÓN CUBIERTAS POR LAS/OS EXPERTAS

Validador/a 1:

### LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste, tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).

Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.

#### Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Género:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna de anteriores					x				x					x	
<b>Edad</b>					x					x					x
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> Universidad <b>d de A</b> Coruña															
<b>Campus en el que se imparte una mayor docencia</b>					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<input type="checkbox"/> <b>C</b> oruña															
<input type="checkbox"/> Ferrol															
<input type="checkbox"/> Santiago															
<input type="checkbox"/> Lugo															
<input type="checkbox"/> Ourense															
<input type="checkbox"/> Pontevedra															
<input type="checkbox"/> Vigo															
<b>Área de conocimiento</b>					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario</b>					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<b>Categoría Administrativa</b>					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<input type="checkbox"/> <b>F</b> uncionario/a titular															
<input type="checkbox"/> Contratado/a <b>D</b> octor															
<input type="checkbox"/> Ayudante <b>d</b> octor															
<input type="checkbox"/> Asociado/a a tiempo parcial															
<input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución															
<input type="checkbox"/> Otro: _____															
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b>					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<input type="checkbox"/> No															
<input type="checkbox"/> Si (Conteste la siguiente pregunta)															
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa)					<b>x</b>					<b>x</b>					<b>x</b>
<input type="checkbox"/> Rector/a															
<input type="checkbox"/> Vicerrector/a															
<input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro															
<input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a															
<input type="checkbox"/> Director/a de departamento															
<input type="checkbox"/> Secretario/a de centro															
<input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento															

### Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:

No caso do xénero, na terceira opción coido que cumpriría engadir un artigo á redacción: “No se identifica con ninguna de las anteriores”

Debera manterse en galego o nome das tres universidades, por ser o oficial: Universidade de Santiago de Compostela; Universidade de Vigo; Universidade da Coruña.

No caso dos campus, debera figurar “A Coruña” en lugar de “Coruña”, tamén por ser o topónimo oficial.

No tocante á categoría profesional, coido que sobraría o de “Funcionario”, e debera pór simplemente “Titular”. Penso que sería interesante aplicar a linguaxe integradora de xénero tamén ás denominacións de “doutor”, substituíndoas por “doutor/a”.

## METODOLOGÍA DOCENTE

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)			x							x					x
<b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)					x					x					x
<b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):</b> <input type="checkbox"/> Ampliar los contenidos <input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos <input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas <input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos <input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos <input type="checkbox"/> Otros: _____					x					x					x
<b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b>					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)															
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho															
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>				x					x					x	
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>				x					x					x	
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>				x					x					x	
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____			x							x					x
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Otras: _____															
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>					x					x					x
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>					x					x					x
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>					x					x					x
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>					x					x					x
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>					x					x					x

### Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:

Penso que para que a primeira pregunta quedase máis clara debera dicir: “¿Solicitó **participar** en algún programa de movilidad?”, pois do contrario pode parecer que se pregunta pola promoción, desenvolvemento ou mesmo creación dalgún programa de mobilidade por parte do docente ou responsable académico en cuestión.

No caso das metodoloxías, coído que podería quedar máis claro se se definise minimamente cada unha delas (ou cando menos as que poidan resultar máis crípticas), pois pode que o profesorado teña realizado efectivamente modificacións metodolóxicas nalgunha desas dirección, pero non sexa capaz de identificarse con esas opcións concretas por non coñecer a denominación específica que se ofrece (tendo ademais en conta que o cuestionario será cuberto por docentes que, nalgúns casos, poden non ter coñecementos pedagóxicos ou didácticos amplos, ao pertenceren a outros campos de coñecemento)...

## DOCENCIA VIRTUAL

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte?</b>					x					x					x
<input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual.															

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> El 25% o menos <input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50% <input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75% <input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99% <input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.															
<b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b>															
<b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b>				x					x					x	
<b>El EEES ha influenciado en la metodología que empleo en la docencia virtual</b>				x					x					x	
<b>La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto</b>				x					x					x	

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:

## COMPETENCIAS

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.</b>				x					x					x	

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.				x					x					x	
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.				x					x					x	
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.				x					x					x	
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes					x					x					x
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina					x					x					x
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento.				x					x					x	
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					x					x					x
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia					x					x					x
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.					x					x					x
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:**

**EVALUACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza? (Marque aquellas que considere)</b> <input type="checkbox"/> Evaluación inicial <input type="checkbox"/> Evaluación continua <input type="checkbox"/> Evaluación final					x					x					x
<b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea? (Marque los que considere)</b> <input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test <input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos <input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas <input type="checkbox"/> Rúbrica <input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Otros: _____					x					x					x
<b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí				x					x					x	

Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>					x					x					x
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>					x					x					x
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>			x							x					x
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>					x					x					x
<b>Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:**

**RECURSOS**

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indica</b> cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____				x					x						x
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
La <b>incorporación de nuevos</b> recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.			x						x						x
La <b>incorporación de nuevos</b> recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.			x						x						x
La <b>incorporación de nuevos</b> recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.			x						x						x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:**

Como estás a dirigirte ao/á docente como “vostede”, a primeira pregunta debera pór “Indique”.

Nos tres últimos ítems dáse por suposto que a persoa incorporou novos recursos... pero non debería preguntárselles previamente se o EEES lles levou a incorporar efectivamente novos recursos?

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la Universidad en los dos últimos años?</b> <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas <input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas <input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas				x						x					x
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</b> <input type="checkbox"/> No considera que necesite formación <input type="checkbox"/> No cuenta con tiempo suficiente para asistir <input type="checkbox"/> Los contenidos no le resultan de interés <input type="checkbox"/> Otros: _____				x					x						x
<b>Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.</b>					x					x					x
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.</b>				x						x					x
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.</b>				x						x					x
<b>La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.</b>					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:

**PROPUESTAS DE CALIDAD**

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios <b>incrementan</b> la burocracia en la docencia.				x					x						x
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios mejoran la enseñanza					x					x					x
La evaluación externa de los títulos <b>dificulta</b> su actualización			x					x							x
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas <b>dificultan</b> la tarea docente.			x					x							x
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una <b>mayor carga</b> de trabajo para el docente.			x					x							x
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una <b>mayor carga</b> de trabajo para el docente.			x					x							x
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:**

Non sei ata que punto neste bloque se están dirixindo as respostas ou predispoñendo para unha actitude ou valoración negativa das propostas de calidade implementadas polas universidades... preocúpame que bastantes afirmacións estean formuladas en negativo, adiantando (ou tentando confirmar) posibles hipóteses nesa dirección por parte da investigadora. Por que non formulalas quizais en positivo para evitar unha posible orientación involuntaria das respostas? (La evaluación externa de los títulos [favorece](#) su actualización // Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas [facilitan](#) la tarea docente. // Los cambios efectuados en el calendario académico implican una [menor](#) carga de trabajo para el/la docente.....)

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**

Gran traballo! Moi interesante, abofé que si. Parabéns!! :)

Validador/a 2:

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste, tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).

Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.

**Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:**

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Género:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna de anteriores					x					x					x
<b>Edad</b>					x					x					x
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo <input type="checkbox"/> Universidad de A Coruña					x					x					x
<b>Campus en el que se imparte una mayor docencia</b>					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> Coruña <input type="checkbox"/> Ferrol <input type="checkbox"/> Santiago <input type="checkbox"/> Lugo <input type="checkbox"/> Ourense <input type="checkbox"/> Pontevedra <input type="checkbox"/> Vigo															
<b>Área de conocimiento</b>					x					x					x
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario</b>					x					x					x
<b>Categoría Administrativa</b> <input type="checkbox"/> Funcionario/a titular <input type="checkbox"/> Contratado/a Doctor <input type="checkbox"/> Ayudante doctor <input type="checkbox"/> Asociado/a a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución <input type="checkbox"/> Otro: _____				x						x					x
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Conteste la siguiente pregunta)					x					x					x
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa) <input type="checkbox"/> Rector/a <input type="checkbox"/> Vicerrector/a <input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro <input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a <input type="checkbox"/> Director/a de departamento <input type="checkbox"/> Secretario/a de centro <input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento					x					x					x

**Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:**

En categoría administrativa, na opción funcionario incluiría a mención a catedrático (titular/catedrático)

**METODOLOGÍA DOCENTE**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>					x					x					x
<p><b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>					x										x
<p><b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ampliar los contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos</p> <p><input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>					x										x
<p><b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p>					x										x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)															
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho															
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>					x					x					x
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>					x x					x					x
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>					x					x					x
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____					x					x					x
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia <input type="checkbox"/> Otras: _____					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.															
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>					x					x					x
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>					x					x					x
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>					x					x					x
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>					x					x					x
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:

## DOCENCIA VIRTUAL

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte? <input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual. <input type="checkbox"/> El 25% o menos <input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50%					x					x					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75% <input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99% <input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.															
<b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b>															
<b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b>				x						x					x
<b>El EEES ha influenciado en la metodología que empleo en la docencia virtual</b>															
<b>La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:**

Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual. Pienso que no queda bien clara a cuestión diferentes respecto a que?: quiere decir:

Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual, que las que adopto en la presencial

**COMPETENCIAS**

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.</b>					x					x					x
<b>La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.</b>					x					x					x

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X					X					X
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes					X					X					X
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento.					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.					X					X					X

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:

## EVALUACIÓN

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza?</b> (Marque aquellas que considere) <input type="checkbox"/> Evaluación inicial <input type="checkbox"/> Evaluación continua <input type="checkbox"/> Evaluación final					x					x					x
<b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea?</b> (Marque los que considere) <input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test <input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos <input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas <input type="checkbox"/> Rúbrica <input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Otros: _____					x					x					x
<b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí					x					x					x

Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>					x					x					x
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>					x					x					x
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>					x					x					x
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>					x					x					x
<b>Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:**

**RECURSOS**

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia</b> <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____					x					x					x
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.					x					x					x
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.					x					x					x
La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la Universidad en los dos últimos años?</b> <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas <input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas <input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas					x					x					x
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</b> <input type="checkbox"/> No considera que necesite formación <input type="checkbox"/> No cuenta con tiempo suficiente para asistir <input type="checkbox"/> Los contenidos no le resultan de interés <input type="checkbox"/> Otros: _____															
<b>Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.</b>															
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.</b>					x					x					x
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.</b>					x					x					x
<b>La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.</b>					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:

## PROPUESTAS DE CALIDAD

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios incrementan la burocracia en la docencia.					x					x					x
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios mejoran la enseñanza					x					x					x
La evaluación externa de los títulos dificulta su actualización					x					x					x
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas dificultan la tarea docente.					x					x					x
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una mayor carga de trabajo para el docente.					x					x					x
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una mayor carga de trabajo para el docente.					x					x					x
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**

**Validador/a 3 :**

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste, tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).

Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.

**Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:**

Mejorar la redacción del siguiente párrafo para evitar repeticiones:

Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna de las anteriores				x						X					X
<b>Edad</b>					x					X					X

	Claridad en la redacción				Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos				Relevancia/importancia de la pregunta			
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo <input type="checkbox"/> Universidad de A Coruña				x				X				X
<b>Campus en el que se imparte una mayor carga docente docencia</b> <input type="checkbox"/> A Coruña <input type="checkbox"/> Ferrol <input type="checkbox"/> Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Lugo <input type="checkbox"/> Ourense <input type="checkbox"/> Pontevedra <input type="checkbox"/> Vigo			x					x				x
<b>Área de conocimiento</b>				x				x				x
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en el sistema universitario</b>			x					x				x
<b>Categoría Administrativa</b> <input type="checkbox"/> Funcionario/a titular <input type="checkbox"/> Contratado/a Doctor/a <input type="checkbox"/> Ayudante Doctor/a <input type="checkbox"/> Asociado/a a tiempo parcial			x					x				x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución <input type="checkbox"/> Otro: _____															
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b> <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> <b>Si</b> (Conteste la siguiente pregunta)					x					x					x
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa) <input type="checkbox"/> Rector/a <input type="checkbox"/> Vicerrector/a <input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro <input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a <input type="checkbox"/> Director/a de departamento <input type="checkbox"/> Secretario/a de centro <input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento					x					x					x

**Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:**

Numerar todas las preguntas (para todos los apartados)

## METODOLOGÍA DOCENTE

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <b>Si</b> (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>					X					x					X
<p><b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <b>Si</b> (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)</p>					X					X					X
<p><b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):</b></p> <p><input type="checkbox"/> Ampliar los contenidos</p>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos <input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas <input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos <input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos <input type="checkbox"/> Otros: _____															
<b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)				x						X					x
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>				X						X					X
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>				X						X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>					x					x					x
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____					X					x					X
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto					x					X					x

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia <input type="checkbox"/> Otras: _____															
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>					X					X					X
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>					X					X					X
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>					X					X					X
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>					X					X					X
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:**

Situaría las preguntas sobre metodología al inicio del apartado y a continuación las relacionadas a la movilidad y su relación con la metodología, por referirse a un aspecto específico

**DOCENCIA VIRTUAL**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual.</p> <p><input type="checkbox"/> El 25% o menos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50%</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75%</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99%</p> <p><input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.</p>					X					X					X
<p><b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b></p>															
<p><b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b></p>					X					x					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
El EEES ha influenciado influido en la metodología que empleo en la docencia virtual					X					X					X
La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:

## COMPETENCIAS

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X					x					X
La selección de competencias para el plan de estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X					X					X
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes					X					X					X
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento.					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.					x					X					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:

## EVALUACIÓN

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza?</b> (Marque aquellas que considere)</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación inicial</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación continua</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación final</p>					X					x					X
<p><b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea?</b> (Marque los que considere)</p> <p><input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test</p>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos <input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas <input type="checkbox"/> Rúbrica <input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Otros: _____															
<b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b>  <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí					x					X					x
Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>					X					x					X
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>					X					X					X
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>					X					X					X
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.					x					X					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:

**RECURSOS**

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia</b> <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____					x					x					x
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.</b>					X					X					x
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.</b>				X					x					x	
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.</b>					x			x					x		

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:**

La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a **su** fácil accesibilidad **de los mismos** para el alumnado.

**PLANES DE FORMACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por <b>su</b> universidad en los dos últimos años?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas</p>					x					x					x
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</p> <p><input type="checkbox"/> No considera que necesite formación</p> <p><input type="checkbox"/> No cuenta con tiempo suficiente para asistir</p> <p><input type="checkbox"/> Los contenidos no le resultan de interés</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>					x					x					x
<p>Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.</p>															
<p>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.</p>					x					X					X
<p>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.</p>					X					X					X
<p>La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.</p>					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:

## PROPUESTAS DE CALIDAD

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los planes de estudios incrementan la burocracia en la docencia.					X					X					X
Los procesos de evaluación de los planes de estudios mejoran la enseñanza					X					X					x
La evaluación externa de los títulos dificulta su actualización					x				x				x		
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas dificultan la tarea docente.				x						x					x
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una mayor carga de trabajo para el docente.					x					x					x
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una mayor carga de trabajo para el docente.					x					x					x

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.					x					x					x
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia					x					x					x

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.					x					x					x

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**

**Validador/a 4:**

**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).*

*Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.*

**Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:**

Eliminar a coma que se atopa entre “Éste” (sujeto) “tiene” (verbo).

Unha pregunta que formulo dende a ignorancia: se é unha investigación desenvolvida no seo da RedeTELGalicia, non sería conveniente aplicar o cuestionario en lingua galega?

Sobre a presentación do cuestionario, eu **numeraría** as preguntas e as destacaría en **negrita**. Podería ser unha numeración xeral para todo o cuestionario ou unha numeración por bloques (por exemplo, 1. Datos de identificación, 1.1. Género, 1.2. Edad... 2. Metodoloxía docente, 2.1. El EEES promueve la movilidad...). Parece moi importante que a estrutura do cuestionario lle resulte clara ao informante, que distinga rápida e visualmente a información (preguntas-respostas); e, por outra banda, tamén lle facilita ao investigador/a a elaboración posterior da matriz de datos.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna <b>de anteriores</b>					X					X					X
<b>Edad</b>					X					X					X
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo <input type="checkbox"/> Universidad de A Coruña					X					X					X
<b>Campus en el que se imparte una mayor docencia</b> <input type="checkbox"/> Coruña <input type="checkbox"/> Ferrol <input type="checkbox"/> Santiago <input type="checkbox"/> Lugo <input type="checkbox"/> Ourense <input type="checkbox"/> Pontevedra <input type="checkbox"/> Vigo					X					X					X
<b>Área de conocimiento</b>					X					X					X
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario</b>				X						X					X
<b>Categoría Administrativa</b>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> Funcionario/a titular <input type="checkbox"/> Contratado/a Doctor <input type="checkbox"/> Ayudante doctor <input type="checkbox"/> Asociado/a a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución <input type="checkbox"/> Otro: _____															
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b> <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> <b>Si</b> (Conteste la siguiente pregunta)					X					X					X
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa) <input type="checkbox"/> Rector/a <input type="checkbox"/> Vicerrector/a <input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro <input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a <input type="checkbox"/> Director/a de departamento <input type="checkbox"/> Secretario/a de centro <input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento					X					X					X

**Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:**

**Sexo:** No cuestionario pon "Género"

**No se identifica con ninguna de anteriores:** Poñer "las": No se identifica con ninguna de las anteriores, No se identifica con ninguna de las categorías anteriores

**Campus en el que se imparte una mayor docencia:** Eliminar "se"

**Área de conocimiento:** Por que non presentar xa as respostas pechadas? Facilita a codificación posterior

- Artes y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingeniería y Arquitectura

**Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario:** Incluir artículo "el" después de "en": Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en el Sistema Universitario

Eu, no meu caso, tería claro que responder aquí, pero quizais haxa docentes que poden dudar nesta pregunta: se contabilizar só os anos de docencia que levan no Sistema Universitario de Galicia, contar os anos que levan exercendo no sistema universitario **en xeral**, só na universidade pública, tamén na privada??

**¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?** No, Si (Conteste la siguiente pregunta): Acento na vogal "i": Sí

## METODOLOGÍA DOCENTE

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)					X					X					X
<b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)					X					X					X
<b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para</b> (marque las opciones que considere): <input type="checkbox"/> Ampliar los contenidos <input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos <input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas <input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos <input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos <input type="checkbox"/> Otros: _____					X					X					X
<b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> <b>Si</b> (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)															
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho															
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>					X					X					X
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>					X					X					X
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>					X					X					X
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____			X							X					X
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> Otras: _____															
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>					X					X					X
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>					X					X					X
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>					X					X					X
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>					X					X					X
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:**

Hai varias respostas “Si”, hai que poñer o acento: “Sí”

Eu descoñezo a diferenza existente entre “ludificación” e “gamificación”, por iso non dei a máxima puntuación na claridade da redacción. Teño visto usar estas palabras como sinónimos.

En liña coa redacción das respostas que vides facendo ao longo do cuestionario, deberiades poñelas en 1ª persoa:

- El número de materias que imparto
- El tiempo del que dispongo en la docencia
- El tiempo del que dispongo para preparar la docencia

**DOCENCIA VIRTUAL**

---

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte?</b> <input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual. <input type="checkbox"/> El 25% o menos <input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50% <input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75% <input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99% <input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.					X					X					X
<b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b>															
<b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b>					X					X					X
<b>El EEES ha influenciado en la metodología que empleo en la docencia virtual</b>					X					X					X
<b>La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto</b>					X					X					X

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:

## COMPETENCIAS

---

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X					X					X
La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X					X					X
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes					X					X					X
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del <b>estado del arte</b> del área de conocimiento.			X							X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.					X					X					X
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:**

**La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento: Non sei a que se refiere “estado del arte”, cambiar por otra expresión.**

**EVALUACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza?</b> (Marque aquellas que considere)</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación inicial</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación continua</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación final</p>				X						X					X
<p><b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea?</b> (Marque los que considere)</p> <p><input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test</p> <p><input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas</p> <p><input type="checkbox"/> Rúbrica</p> <p><input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas</p> <p><input type="checkbox"/> Portfolio</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>					X					X					X
<p><b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b></p>					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí															
Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>					X					X					X
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>					X					X					X
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>					X					X					X
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>					X					X					X
<b>Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:**

Xeroume confusión ver aquí “Evaluación diagnóstica”. No cuestionario non aparece.

## RECURSOS

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia</b> <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____					X					X					X
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.</b>					X					X					X
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.</b>					X					X					X
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la Universidad en los dos últimos años?</b> <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas <input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas <input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas					X					X					X
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</b> <input type="checkbox"/> No <b>considera</b> que necesite formación <input type="checkbox"/> No <b>cuenta</b> con tiempo suficiente para asistir <input type="checkbox"/> Los contenidos no <b>le</b> resultan de interés <input type="checkbox"/> Otros: _____					X					X					X
<b>Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.</b>															
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.</b>					X					X					X
<b>Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.</b>					X					X					X
<b>La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:**

En línea con la redacción de las respuestas que vides haciendo a lo largo del cuestionario, las respuestas a la pregunta “¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?” deberían figurar en 1ª persona:

- No considero que necesite formación
- No cuento con tiempo suficiente para asistir
- Los contenidos no me resultan de interés

**PROPUESTAS DE CALIDAD**

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios incrementan la burocracia en la docencia.					X					X					X
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios mejoran la enseñanza					X					X					X
La evaluación externa de los títulos dificulta su actualización					X					X					X
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas dificultan la tarea docente.					X					X					X
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una mayor carga de trabajo para el docente.					X					X					X
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una mayor carga de trabajo para el docente.					X					X					X
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.					X					X					X
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.					X					X					X
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:**

Quizais neste apartado “Propuestas de calidad” sería necesario incluír unha columna máis coa categoría de resposta: “No sé” (NS), pero indicando que se procure contestar o menos posible nesta columna. Simplemente o digo a modo de reflexión, por se algún docente descoñece a situación respecto das afirmacións que aquí se indican (sobre a avaliación externa, sobre as medidas de transparencia...) e non forzar así a súa opinión. Pero tamén penso que para un apartado só, quizais non consideredes que merece a pena romper a continuidade dos valores: 1,2,3,4,5.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**

Poría a frase en negrita, para resaltar que se trata doutro punto para deixar comentarios en xeral, para que quede claro que non vai dentro do Apartado de “Propuestas de calidad”.

**Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.**

Ou ben, para que quede aínda máis claro, engadiría en maiúsculas e negrita ESPACIO PARA COMENTARIOS e xa debaixo o cadro tal como o tedes.

#### **ESPACIO PARA COMENTARIOS**

Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.

Sen máis suxestións que facer, paréceme un cuestionario completo e cunha boa estrutura baseada nas diferentes dimensións que aborda: metodoloxía, avaliación, recursos, plans de formación...

#### **Validador/a 5:**

### **LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO GALLEGO SOBRE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Transcurridos 20 años del inicio del Proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el siguiente cuestionario pretende conocer la percepción del profesorado gallego acerca de los cambios producidos en la Educación Superior a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste, tiene por marco una investigación desarrollada en el seno de la Red TELGalicia (<http://www.redetelgalicia.es/>).*

Su participación, en calidad de informante, es fundamental para la recogida de datos, por ello le agradecemos que dedique unos minutos a la lectura calmada y reflexiva de los enunciados propuestos. El cuestionario es anónimo y sus resultados serán empleados con fines académicos, por lo que trate de contestar con sinceridad. Marque la opción u opciones de respuesta que considere más adecuadas, atendiendo a las indicaciones que acompañan las preguntas.

**Observaciones y propuestas de modificación sobre las instrucciones del cuestionario:**

- Debería indicarse el tiempo aproximado que llevará cumplimentarlo completamente, con algo más específico que “unos minutos”. Por ejemplo, podría incluirse una frase del estilo “Completar este cuestionario le llevará un máximo de XX minutos”.
- Si fuera posible, debería proporcionarse más información sobre el uso de las respuestas, algo más allá de “fines académicos”. De hecho, la falta de información sobre este aspecto dificulta la valoración de la “adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos” de las preguntas, por lo que se valorarán desde el punto de vista de su adecuación/pertinencia para capturar la percepción de los encuestados.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Mujer   <input type="checkbox"/> Hombre   <input type="checkbox"/> No se identifica con ninguna de anteriores					X			X					X		
<b>Edad</b>					X			X					X		
<b>Universidad:</b> <input type="checkbox"/> Universidad de Santiago de Compostela <input type="checkbox"/> Universidad de Vigo <input type="checkbox"/> Universidad de A Coruña					X				X					X	
<b>Campus en el que se imparte una mayor docencia</b> <input type="checkbox"/> Coruña <input type="checkbox"/> Ferrol <input type="checkbox"/> Santiago <input type="checkbox"/> Lugo <input type="checkbox"/> Ourense <input type="checkbox"/> Pontevedra <input type="checkbox"/> Vigo		X							X					X	
<b>Área de conocimiento</b>				X					X					X	
<b>Tiempo que lleva ejerciendo la docencia en Sistema Universitario REVISAR ESTA</b>		X							X					X	
<b>Categoría Administrativa</b>		X													

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
<input type="checkbox"/> <b>Funcionario/a titular</b> ACTUAL <input type="checkbox"/> Contratado/a Doctor <input type="checkbox"/> Ayudante doctor <input type="checkbox"/> Asociado/a <input type="checkbox"/> Interino/a de sustitución <input type="checkbox"/> Otro: _____															
<b>¿Desempeña o ha desempeñado algún cargo académico?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Conteste la siguiente pregunta)					X					X					X
<b>Cargo académico que desempeña o ha desempeñado</b> (contestar en caso de que la pregunta anterior sea afirmativa) <input type="checkbox"/> Rector/a <input type="checkbox"/> Vicerrector/a <input type="checkbox"/> Decano/a o director/a de centro <input type="checkbox"/> Vicedecano/a o subdirector/a <input type="checkbox"/> Director/a de departamento <input type="checkbox"/> Secretario/a de centro <input type="checkbox"/> Secretario/a de departamento			X							X				X	

**Observaciones y propuestas de modificación sobre los datos de identificación:**

Valorar poner rangos de edad para facilitar el procesamiento. Poner los nombres oficiales de las universidades (Universidade de Vigo, Universidade de Santiago, etc.). Interpretar. Pedir por ejemplo el campus al que está adscrito oficialmente la persona encuestada, y/o si es posible varias respuestas o no (p. Ej., si la docencia en dos campus es exactamente la misma y no se opta por la adscripción oficial).

Falta "Ayudante", "Asociado siempre es a tiempo parcial", "Fundionario titular" no existe... Poner las categorías correctas.

## METODOLOGÍA DOCENTE

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>El EEES promueve la movilidad del profesorado entre países ¿Solicitó algún programa de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)				X					X				X		
<b>¿Realizó alguna vez una actividad de movilidad?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste la siguiente pregunta)				X					X				X		
<b>La experiencia de participar en un programa de movilidad me sirvió para (marque las opciones que considere):</b> <input checked="" type="checkbox"/> Ampliar los contenidos <input type="checkbox"/> Actualizar los contenidos <input type="checkbox"/> Incorporar metodologías de enseñanza nuevas <input type="checkbox"/> Incorporar recursos nuevos <input type="checkbox"/> Incorporar métodos de evaluación nuevos <input type="checkbox"/> Otros: _____		X							X					X	
<b>Al igual que en el caso del profesorado, el EEES promueve la movilidad del alumnado ¿Ha recibido en los tres últimos cursos académicos a alumnado extranjero en el aula?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si (Si la respuesta es afirmativa conteste las siguientes preguntas)				X					X					X	
Conteste los siguientes ítems siendo 1=nada; 2= poco; 3=algo; 4= bastante; y 5= mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La presencia de alumnado extranjero en el aula me llevó a modificar la propuesta metodológica</b>				X					X					X	
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los recursos empleados en la materia</b>				X					X					X	
<b>La incorporación de alumnado extranjero me llevó a realizar modificaciones en los contenidos impartidos en la materia</b>		X					X							X	

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Indique cuáles de las siguientes metodologías ha implementado desde la configuración del EEES</b> <input checked="" type="checkbox"/> Exposiciones de contenido <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Trabajo grupal <input type="checkbox"/> Trabajo por tareas <input type="checkbox"/> Trabajo cooperativo <input type="checkbox"/> Ludificación <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Otras: _____		X							X						X
<b>Señale aquellas razones que considere que podrían haber dificultado un cambio a nivel metodológico.</b> <input type="checkbox"/> Número de alumnos/as <input type="checkbox"/> Los espacios <input type="checkbox"/> Los recursos <input type="checkbox"/> El número de materias que imparte <input type="checkbox"/> La falta de estabilidad en las materias que imparto <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone en la docencia <input type="checkbox"/> El tiempo del que dispone para preparar la docencia <input type="checkbox"/> La consideración otorgada a la investigación en detrimento de la docencia <input type="checkbox"/> Otras: _____		X							X						X
Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>La implantación de un sistema de créditos afectó a mi propuesta metodológica</b>		X								X					X
<b>Invito a profesionales del campo de conocimiento a mis clases</b>			X							X					X
<b>Realizo visitas a centros, empresas y/o instituciones relacionadas con las materias que imparto</b>					X					X					X
<b>Mi metodología docente ha cambiado en los últimos años</b>			X							X					X
<b>Mi metodología docente ha mejorado desde la implantación del EEES</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Metodología docente”:**

Podría resultar interesante averiguar el peso de la movilidad, por ejemplo, preguntando por el número de meses totales de movilidad en los últimos X años. Probablemente eso influya en la percepción del EEES.

Un profesor no puede en principio “ampliar los contenidos” de las materias, ya que las guías docentes están sujetas a ciertas restricciones de contenido. Valorar utilidades como “revisar las guías docentes de mis materias”, “mejorar mi propia formación como docente”, “descubrir buenas prácticas que después transfería a mis materias”.

En principio, no es posible modificar los contenidos, aunque sí su forma de presentación. Aclarar.

**DOCENCIA VIRTUAL**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Cuál es el porcentaje de horas virtuales que imparte?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No imparto docencia virtual.</p> <p><input type="checkbox"/> El 25% o menos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 26% y el 50%</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 51% y el 75%</p> <p><input type="checkbox"/> Entre el 76% y el 99%</p> <p><input type="checkbox"/> El 100% de la docencia.</p>			X							X					X
<p><b>Si ha marcado alguna opción distinta de la primera, valore los siguientes ítems siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.</b></p>															
<p><b>Adopto metodologías diferentes para desarrollar la docencia virtual.</b></p>					X					X					X
<p><b>El EEES ha influenciado en la metodología que empleo en la docencia virtual</b></p>				X						X					X
<p><b>La propuesta de docencia virtual ha afectado a la propuesta metodológica de la docencia global que imparto</b></p>			X							X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Docencia virtual”:**

Mejor “docencia no presencial”

¿incluyendo presencial y no presencial? ¿Sólo presencial? Mejor presencial / no presencial que virtual / global

**COMPETENCIAS**

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.				X						X					X
La selección de competencias para el Plan de Estudios en el que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir del conocimiento científico reciente del área.					X		X						X		
La selección de competencias para el programa de la materia en la que imparto mi docencia mayoritaria se realizó a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X		X						X		
En mi docencia propongo actividades que requieren la movilización simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes					X					X					X
Introduzco en la enseñanza actividades dirigidas a la resolución autónoma de problemas propios de la disciplina					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir del estado del arte del área de conocimiento.					X					X					X
La selección de los contenidos de la materia se realiza a partir de las necesidades y demandas del campo profesional.					X					X					X
Actualizo con frecuencia los contenidos de la materia					X				X					X	

Conteste a los siguientes ítems, siendo 1 = nada o nunca y 5= mucho o siempre, en función de si este alude a la cantidad o frecuencia.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de los contenidos por parte de mi alumnado.					X				X					X	
Los cambios producidos a partir del EEES han generado un mayor dominio de las competencias por parte del alumnado.			X						X					X	

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Competencias”:**

Las competencias de las materias vienen dadas por una tabla que depende del plan de estudios. Lo que se hace es indicar qué competencias de las que definen la titulación se tratan en la materia en cuestión. Va más en relación con el tipo de contenido que con su novedad. Quizá tendría más sentido preguntar si la elección de contenidos para el programa de la materia...

**EVALUACIÓN**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
¿Cuál o cuáles de los siguientes tipos de evaluación realiza? (Marque aquellas que considere) Evaluación diagnóstica <input type="checkbox"/> Evaluación inicial <input type="checkbox"/> Evaluación continua <input type="checkbox"/> Evaluación final					X					X					X

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>¿De los siguientes instrumentos de evaluación cuáles emplea?</b> (Marque los que considere) <input type="checkbox"/> Examen con preguntas tipo test <input type="checkbox"/> Examen con preguntas de desarrollo de contenidos <input type="checkbox"/> Examen con preguntas cortas <input type="checkbox"/> Rúbrica <input type="checkbox"/> Casos/pruebas prácticas <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Otros: _____					X					X					X
<b>¿Su Universidad establece normas explícitas acerca del tipo de evaluación a realizar?</b> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí															
Indique en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5=mucho	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Efectúo una evaluación centrada en el dominio de los contenidos.</b>					X					X					X
<b>Efectúo una evaluación centrada en la resolución de problemas.</b>					X					X					X
<b>Los cambios producidos a partir del EEES han generado una mejora de la evaluación al alumnado.</b>					X					X					X
<b>Los cambios en la evaluación impulsados desde el EEES han mejorado la enseñanza.</b>				X						X					X
<b>Los cambios efectuados sobre la evaluación a partir de las propuestas del EEES han incrementado mi carga de trabajo.</b>					X					X					X

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Evaluación”:**

Incluiría explícitamente “autoevaluación”

**RECURSOS**

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>Indica cuáles de los siguientes recursos emplea en la docencia</b></p> <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Juegos <input type="checkbox"/> Laboratorios remotos o virtuales <input type="checkbox"/> Simuladores <input type="checkbox"/> Realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros: _____					X					X					X
Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>La incorporación de nuevos recursos la he llevado a cabo atendiendo a criterios pedagógicos.</b>					X				X						X
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la fácil accesibilidad de los mismos para el alumnado.</b>					X					X					X
<b>La incorporación de nuevos recursos se ha efectuado atendiendo a la demanda de la sociedad.</b>			X						X					X	

Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Recursos”:

## PLANES DE FORMACIÓN

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Con qué frecuencia asistió a las actividades formativas planificadas por la Universidad en los dos últimos años?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 – 2 actividades formativas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 3 – 4 actividades formativas</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 5 actividades formativas</p>					X				X					X	
	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<p><b>¿Cuáles son los motivos por los que no asiste o no asiste con más frecuencia?</b></p> <p><input type="checkbox"/> No considera que necesite formación</p> <p><input type="checkbox"/> No cuenta con tiempo suficiente para asistir</p> <p><input type="checkbox"/> Los contenidos no le resultan de interés</p> <p><input type="checkbox"/> Otros: _____</p>					X				X					X	

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Conteste en caso de haber participado en alguna actividad formativa planificada por su Universidad. Siendo 1= nada y 5= mucho.															
Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes en el ámbito de conocimiento.			X						X					X	
Los planes de formación de mi universidad trabajan contenidos relevantes para la mejora de la labor docente.					X				X					X	
La asistencia a actividades formativas repercute positivamente en mi labor docente.					X				X					X	

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Planes de Formación”:**

Ver comentarios al margen.

**PROPUESTAS DE CALIDAD**

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios incrementan la burocracia en la docencia.					X				X					X	
Los procesos de evaluación de los Planes de Estudios mejoran la enseñanza					X				X					X	
La evaluación externa de los títulos dificulta su actualización			X						X					X	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Valore las siguientes afirmaciones, siendo 1= nada y 5= mucho.

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Las medidas de transparencia que se han adoptado en torno a los programas de las asignaturas dificultan la tarea docente.					X					X					X
Los cambios efectuados en el calendario académico implican una mayor carga de trabajo para el docente.					X					X					X
Los cambios efectuados en la organización de la docencia implican una mayor carga de trabajo para el docente.					X				X					X	
La figura del/a coordinador/a de curso ha mejorado la calidad de la enseñanza.					X				X					X	
La figura del/a coordinador/a del título ha mejorado la calidad de la enseñanza.					X				X					X	
La enseñanza en la universidad ha mejorado gracias a las medidas impulsadas desde el Proceso de Bolonia															

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con la dimensión “Propuestas de calidad”:**

La implantación del EEES (usar siempre la misma terminología)

	Claridad en la redacción					Adecuación/pertinencia de la pregunta a los objetivos propuestos					Relevancia/importancia de la pregunta				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Añada cualquier cuestión que considere relevante en relación a la influencia de la implantación del EEES en la enseñanza.					X			X					X		

**Observaciones y modificaciones sobre las preguntas relacionadas con el apartado de cierre del cuestionario.**



## ANEXO 5: SCRIPT ANÁLISIS DE LA VALIDACIÓN

```
# w de Kendall para medir la concordancia entre el juicio de los
expertos
validacion <- read.xlsx("valdiacionfinal",1,encoding="UTF-8") #leer
datos
resultados <- validacion[,-1] #quitar la columna de los nombres

datos <- data.frame(rater1 = as.numeric(resultados[1,]),
                    rater2 = as.numeric(resultados[2,]),
                    rater3 = as.numeric(resultados[3,]),
                    rater4 = as.numeric(resultados[4,]),
                    rater5 = as.numeric(resultados[5,]))

Kendallw(datos, TRUE,test=TRUE) #test
    Kendall's coefficient of concordance wt

data: datos
Kendall chi-squared = 270.98, df = 176, subjects = 177, raters = 5, p-value
= 5.518e-06
alternative hypothesis: wt is greater 0
sample estimates:
                wt
0.3079278

# Alfa de cronbach
general <- read.xlsx("documento_unico.xlsx",1,encoding="UTF-8")
ind <- c(15:20,26:28,30:43,47:51,53:55,57:68)
solo_numericas <- general[,ind]
solo_numericas_final <- na.omit(solo_numericas)

library(psych)
alfa <- alpha(solo_numericas_final)
summary(alfa)

Reliability analysis
raw_alpha std.alpha G6(smc) average_r S/N ase mean sd median_r
      0.92      0.92      0.98      0.21  11 0.013  3.1 0.55      0.19
```

## ANEXO 6: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.implantación. de.un.sistema.de.créditos. ECTS.afectó.a.mi. propuesta.metodológica.	301	3,27	1,302	-,330	,140
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.guía. docente.apoya.mi.labor.en. la.enseñanza.	301	3,07	1,317	-,044	,140
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Invito.a. profesionales.del.campo. de.conocimiento.a.mis. clases.	301	2,22	1,367	,699	,140
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Realizo.visitas. a.centros.empresas.y.o. instituciones.relacionadas. con.las.materias.que. imparto.	301	2,28	1,429	,672	,140

X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.implantación. de.un.sistema.de.créditos. ECTS.afectó.a.mi. propuesta.metodológica.	-,954	,280
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.guía. docente.apoya.mi.labor.en. la.enseñanza.	-1,106	,280
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Invito.a. profesionales.del.campo. de.conocimiento.a.mis. clases.	-,913	,280
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Realizo.visitas. a.centros.empresas.y.o. instituciones.relacionadas. con.las.materias.que. imparto.	-,988	,280

N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría Estadístico	
				Desv. Error

X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Mi.metodología. docente.ha.cambiado.en. los.últimos.cinco.años.	301	3,23	1,205	-,352	,140
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Mi.metodología. docente.ha.mejorado. desde.la.implantación.del. EEES.	301	2,91	1,257	-,171	,140
X2.9..Conteste.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. presencia.del.alumnado. extranjero.en.el.aula.me. llevó.a.modificar.la. propuesta.metodológica.	260	1,95	1,098	,946	,151
X2.9..Conteste.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. incorporación.de.alumnado. extranjero.me.llevó.a. realizar.modificaciones.en. los.recursos.empleados.en. la.materia.	259	2,11	1,257	,825	,151

X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Mi.metodología. docente.ha.cambiado.en. los.últimos.cinco.años.	-,766	,280
X2.3..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. este.alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Mi.metodología. docente.ha.mejorado. desde.la.implantación.del. EEES.	-,969	,280
X2.9..Conteste.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. presencia.del.alumnado. extranjero.en.el.aula.me. llevó.a.modificar.la. propuesta.metodológica.	-,066	,301
X2.9..Conteste.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. incorporación.de.alumnado. extranjero.me.llevó.a. realizar.modificaciones.en. los.recursos.empleados.en. la.materia.	-,519	,302

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X2.9..Conteste.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. incorporación.de.alumnado. extranjero.me.llevó.a. realizar.modificaciones.en. la.presentación.de.los. contenidos.impartidos.en.la. materia.	259	2,17	1,285	,791	,151

<p>X3.2..Si ha.marcado alguna.opción.distinta.de.la.primera..valore.los.siguietes.ítems..siendo.1.nada.o.nunca.y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.esta.alude.a..la.cantidad.o.frecuencia..Adopto.metodologías.diferentes.para.desarrollar.la.docencia.virtual..que.las.que.adopto.en.la.presencial.</p>	97	3,35	1,267	-,535	,245
<p>X3.2..Si ha.marcado alguna.opción.distinta.de.la.primera..valore.los.siguietes.ítems..siendo.1.nada.o.nunca.y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.esta.alude.a..la.cantidad.o.frecuencia..El.EEES.ha.influido.en.la.metodología.que.emplo.en.la.docencia.virtual..</p>	96	2,78	1,283	,024	,246

X2.9..Conteste.los. siguientes. ítems. siendo. 1.. nada..2.poco..3.algo..4. bastante..y.5.mucho..La. incorporación.de.alumnado. extranjero.me.llevó.a. realizar.modificaciones.en. la.presentación.de.los. contenidos.impartidos.en.la. materia.	-,582	,302
X3.2..Si.ha.marcado. alguna.opción.distinta.de.la. primera..valore.los. siguientes. ítems. siendo. 1. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. esta.alude.a..la.cantidad.o. frecuencia..Adopto. metodologías.diferentes. para.desarrollar.la. docencia.virtual..que.las. que.adopto.en.la. presencial.	-,762	,485
X3.2..Si.ha.marcado. alguna.opción.distinta.de.la. primera..valore.los. siguientes. ítems. siendo. 1. nada.o.nunca.y.5..mucho.o. siempre..en.función.de.si. esta.alude.a..la.cantidad.o. frecuencia..El.EEES.ha. influido.en.la.metodología. que.emplo.en.la.docencia. virtual..	-1,062	,488

N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría Estadístico	
				Desv. Error

X3.2..Si.ha.marcado.alguna.opción.distinta.de.la.primera..valore.los.sigüientes.ítems..siendo.1.nada.o.nunca.y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.esta.alude.a..la.cantidad.o.frecuencia..La.propuesta.de.docencia.virtual.ha.afectado.a.la.propuesta.metodológica.de.la.docencia.global.que.imparto..	96	2,99	1,227	-,294	,246
X4.1..Conteste.a.los.sigüientes.ítems..siendo.1..nada.o.nunca..y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.alude.a.la.cantidad.o.frecuencia..La.selección.de.competencias.para.el.plan.de.estudios.en.el.que.imparto.mi.docencia.mayoritaria.se.realizó.a.partir.del.conocimiento.científico.reciente.del.área.	301	3,11	1,205	-,247	,140
X3.2..Si.ha.marcado.alguna.opción.distinta.de.la.primera..valore.los.sigüientes.ítems..siendo.1.nada.o.nunca.y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.esta.alude.a..la.cantidad.o.frecuencia..La.propuesta.de.docencia.virtual.ha.afectado.a.la.propuesta.metodológica.de.la.docencia.global.que.imparto..	-,915	,488			
X4.1..Conteste.a.los.sigüientes.ítems..siendo.1..nada.o.nunca..y.5..mucho.o.siempre..en.función.de.si.alude.a.la.cantidad.o.frecuencia..La.selección.de.competencias.para.el.plan.de.estudios.en.el.que.imparto.mi.docencia.mayoritaria.se.realizó.a.partir.del.conocimiento.científico.reciente.del.área.	-,789	,280			

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. competencias.para.el.plan. de.estudios.en.el.que. imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.de.las.necesidades.y. demandas.del.campo. profesional.	301	3,28	1,159	-,334	,140
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.elección.de. competencias.para.el. programa.de.la.materia.en. la.que.imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.del.conocimiento. científico.reciente.del.área.	301	3,38	1,212	-,436	,140

X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. competencias.para.el.plan. de.estudios.en.el.que. imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.de.las.necesidades.y. demandas.del.campo. profesional.	-,634	,280
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.elección.de. competencias.para.el. programa.de.la.materia.en. la.que.imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.del.conocimiento. científico.reciente.del.área.	-,691	,280

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.elección.de. competencias.para.el. programa.de.la.materia.en. la.que.imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.de.las.necesidades.y. demandas.del.campo.de. profesional..	301	3,32	1,233	-,365	,140

X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..En.mi.docencia. propongo.actividades.que. requieren.la.movilización. simultánea.de. conocimientos..habilidades. y.actitudes.	301	4,00	1,041	-1,203	,140
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Introduzco.en. la.enseñanza.actividades. dirigidas.a.la.resolución. autónoma.de.problemas. propios.de.la.disciplina.	301	4,14	,919	-,948	,140

X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.elección.de. competencias.para.el. programa.de.la.materia.en. la.que.imparto.mi.docencia. mayoritaria.se.realizó.a. partir.de.las.necesidades.y. demandas.del.campo.de. profesional..	-,775	,280
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..En.mi.docencia. propongo.actividades.que. requieren.la.movilización. simultánea.de. conocimientos..habilidades. y.actitudes.	1,230	,280
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Introduzco.en. la.enseñanza.actividades. dirigidas.a.la.resolución. autónoma.de.problemas. propios.de.la.disciplina.	,469	,280

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. los.contenidos.de.la. materia.se.realiza.a.partir. del.conocimiento.del.área..	301	4,26	,783	-,869	,140

X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. los.contenidos.de.la. materia.se.realiza.a.partir. de.las.necesidades.y. demandas.del.campo. profesional.	301	3,68	1,069	-,661	,140
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Actualizo.con. frecuencia.los.contenidos. de.la.materia.	301	4,07	,871	-,563	,140
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. los.contenidos.de.la. materia.se.realiza.a.partir. del.conocimiento.del.área..	,497	,280			
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..La.selección.de. los.contenidos.de.la. materia.se.realiza.a.partir. de.las.necesidades.y. demandas.del.campo. profesional.	-,020	,280			
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Actualizo.con. frecuencia.los.contenidos. de.la.materia.	-,398	,280			

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Los.cambios. producidos.a.partir.del. EEES.han.generado.un. mayor.dominio.de.los. contenidos.por.parte.de.mi. alumnado.	301	2,30	1,199	,599	,140
X4.1..Conteste.a.los. siguientes.ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Los.cambios. producidos.a.partir.del. EEES.han.generado.un. mayor.dominio.de.las. competencias.por.parte.del. alumnado.	301	2,47	1,250	,386	,140
X5.4..Indique.en.qué. medida.está.de.acuerdo. con.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Efectúo. una.evaluación.centrada. en.el.dominio.de.los. contenidos.	301	3,85	,934	-,595	,140
X5.4..Indique.en.qué. medida.está.de.acuerdo. con.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Efectúo. una.evaluación.centrada. en.la.resolución.de. problemas.	301	3,91	1,062	-1,079	,140

X4.1..Conteste.a.los. siguientes. ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Los.cambios. producidos.a.partir.del. EEES.han.generado.un. mayor.dominio.de.los. contenidos.por.parte.de.mi. alumnado.	-,499	,280
X4.1..Conteste.a.los. siguientes. ítems..siendo.1.. nada.o.nunca..y.5..mucho. o.siempre..en.función.de.si. alude.a.la.cantidad.o. frecuencia..Los.cambios. producidos.a.partir.del. EEES.han.generado.un. mayor.dominio.de.las. competencias.por.parte.del. alumnado.	-,896	,280
X5.4..Indique.en.qué. medida.está.de.acuerdo. con.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Efectúo. una.evaluación.centrada. en.el.dominio.de.los. contenidos.	,002	,280
X5.4..Indique.en.qué. medida.está.de.acuerdo. con.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Efectúo. una.evaluación.centrada. en.la.resolución.de. problemas.	,831	,280

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X5.4..Indique.en.qué. medida.está.de.acuerdo. con.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. cambios.producidos.a. partir.del.EEES.han. generado.una.mejora.de.la. evaluación.al.alumnado.	301	2,57	1,235	,241	,140

X5.4..Indique.en.qué.medida.está.de.acuerdo.con.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.cambios.en.la.evaluación.impulsados.desde.el.EEES.han.mejorado.la.enseñanza.	301	2,43	1,238	,372	,140
X5.4..Indique.en.qué.medida.está.de.acuerdo.con.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.cambios.efectuados.sobre.la.evaluación.a.partir.de.las.propuestas.del.EEES.han.incrementado.mi.carga.de.trabajo.	301	4,03	1,113	-1,103	,140
X6.2..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..La.incorporación.de.nuevos.recursos.la.he.llevado.a.cabo.atendiendo.a.criterios.pedagógicos.	301	3,76	1,145	-,989	,140

X5.4..Indique.en.qué.medita.está.de.acuerdo.con.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.cambios.producidos.a.partir.del.EEES.han.generado.una.mejora.de.la.evaluación.al.alumnado.	-,941	,280
X5.4..Indique.en.qué.medita.está.de.acuerdo.con.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.cambios.en.la.evaluación.impulsados.desde.el.EEES.han.mejorado.la.enseñanza.	-,913	,280
X5.4..Indique.en.qué.medita.está.de.acuerdo.con.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.cambios.efectuados.sobre.la.evaluación.a.partir.de.las.propuestas.del.EEES.han.incrementado.mi.carga.de.trabajo.	,607	,280
X6.2..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..La.incorporación.de.nuevos.recursos.la.he.llevado.a.cabo.atendiendo.a.criterios.pedagógicos.	,408	,280

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X6.2..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..La.incorporación.de.nuevos.recursos.se.ha.efectuado.atendiendo.a.su.fácil.accesibilidad.para.el.alumnado.	301	3,81	1,077	-1,050	,140

X6.2..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..La.incorporación.de.nuevos.reursos.se.ha.efectuado.atendiendo.a.la.demanda.de.la.sociedad.	301	2,94	1,258	-,079	,140
X7.3..Conteste.en.caso.de.haber.participado.en.alguna.actividad.formativa.planificada.por.su.Universidad..Siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.planes.de.formación.de.mi.universidad.trabajan.contenidos.relevantes.en.mi.ámbito.de.conocimiento.	251	2,86	1,227	,098	,154
X7.3..Conteste.en.caso.de.haber.participado.en.alguna.actividad.formativa.planificada.por.su.Universidad..Siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.planes.de.formación.de.mi.universidad.trabajan.contenidos.relevantes.para.la.mejora.de.la.labor.docente.	251	3,57	1,131	-,541	,154

X6.2. Valore las siguientes afirmaciones..siendo 1.. nada.y.5..mucho..La incorporación.de.nuevos recursos.se.ha.efectuado atendiendo.a.su.fácil accesibilidad.para.el alumnado.	,785	,280
X6.2. Valore las siguientes afirmaciones..siendo 1.. nada.y.5..mucho..La incorporación.de.nuevos recursos.se.ha.efectuado atendiendo.a.la.demanda de.la.sociedad.	-,932	,280
X7.3. Conteste.en.caso.de haber.participado.en alguna.actividad.formativa planificada.por.su Universidad..Siendo 1.. nada.y.5..mucho..Los planes.de.formación.de.mi universidad.trabajan contenidos.relevantes.en mi.ámbito.de.conocimiento.	-,969	,306
X7.3. Conteste.en.caso.de haber.participado.en alguna.actividad.formativa planificada.por.su Universidad..Siendo 1.. nada.y.5..mucho..Los planes.de.formación.de.mi universidad.trabajan contenidos.relevantes.para la.mejora.de.la.labor docente.	-,432	,306

	N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
				Estadístico	Desv. Error
X7.3. Conteste.en.caso.de haber.participado.en alguna.actividad.formativa planificada.por.su Universidad..Siendo 1.. nada.y.5..mucho..La asistencia.a.actividades formativas.repercute positivamente.en.mi.labor docente.	252	3,29	1,244	-,410	,153

X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. procesos.de.evaluación.de. los.planes.de.estudios. incrementan.la.burocracia. en.la.docencia.	301	4,57	,844	-2,315	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. procesos.de.evaluación.de. los.planes.de.estudios. mejoran.la.enseñanza.	301	2,28	1,176	,488	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La. evaluación.externa.de.los. planes.de.estudios. favorece.su.actualización.	301	2,55	1,189	,266	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Las. medidas.de.transparencia. que.se.han.adoptado.en. torno.a.los.programas.de. las.asignaturas.facilitan.la. tarea.docente.	301	2,61	1,213	,210	,140

X7.3..Conteste.en.caso.de.haber.participado.en.alguna.actividad.formativa.planificada.por.su.Universidad..Siendo.1..nada.y.5..mucho..La.asistencia.a.actividades.formativas.repercute.positivamente.en.mi.labor.docente.	- ,796	,306
X8.1..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.procesos.de.evaluación.de.los.planes.de.estudios.incrementan.la.burocracia.en.la.docencia.	5,381	,280
X8.1..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Los.procesos.de.evaluación.de.los.planes.de.estudios.mejoran.la.enseñanza.	- ,757	,280
X8.1..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..La.evaluación.externa.de.los.planes.de.estudios.favorece.su.actualización.	- ,836	,280
X8.1..Valore.las.siguietes.afirmaciones..siendo.1..nada.y.5..mucho..Las.medidas.de.transparencia.que.se.han.adoptado.en.torno.a.los.programas.de.las.asignaturas.facilitan.la.tarea.docente.	- ,890	,280

N Estadístico	Media Estadístico	Desv. Desviación Estadístico	Asimetría	
			Estadístico	Desv. Error

X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. cambios.efectuados.en.el. calendario.académico. implican.una.menor.carga. de.trabajo.para.el.docente.	301	1,53	,918	1,931	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. cambios.efectuados.en.la. organización.de.la. docencia.implican.una. menor.carga.de.trabajo. para.el.docente.	301	1,48	,859	2,056	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La.figura. del.a.coordinador.a.de. curso.ha.mejorado.la. calidad.de.la.enseñanza.	301	2,35	1,193	,443	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La.figura. del.a.coordinador.a.del. título.ha.mejorado.la. calidad.de.la.enseñanza.	301	2,45	1,263	,347	,140
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La. enseñanza.en.la. universidad.ha.mejorado. gracias.a.las.medidas. impulsadas.desde.la. implantación.del.EEES.	301	2,17	1,150	,517	,140
N válido (por lista)	71				

X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. cambios.efectuados.en.el. calendario.académico. implican.una.menor.carga. de.trabajo.para.el.docente.	3,416	,280
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..Los. cambios.efectuados.en.la. organización.de.la. docencia.implican.una. menor.carga.de.trabajo. para.el.docente.	4,236	,280
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La.figura. del.a.coordinador.a.de. curso.ha.mejorado.la. calidad.de.la.enseñanza.	-,801	,280
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La.figura. del.a.coordinador.a.del. título.ha.mejorado.la. calidad.de.la.enseñanza.	-1,030	,280
X8.1..Valore.las.siguietes. afirmaciones..siendo.1.. nada.y.5..mucho..La. enseñanza.en.la. universidad.ha.mejorado. gracias.a.las.medidas. impulsadas.desde.la. implantación.del.EEES.	-,855	,280
N válido (por lista)		