



BIBLIOTECA LAS CASAS – Fundación Index

<http://www.index-f.com/lascasas/lascasas.php>

Cómo citar este documento

Jorge Araujo, Pedro. Conocimientos e Información sobre el EEES de los Estudiantes Universitarios de Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa. Biblioteca Lascasas, 2011; 7(1). Disponible en <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0569.php>

Título del proyecto final de máster:

Conocimientos e Información sobre el EEES de los Estudiantes Universitarios de Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa

Nombre y apellidos del autor:

Pedro Jorge Araujo
Pedro (nombre) Jorge (primer apellido) Araujo (segundo apellido)

Nombre del centro de trabajo:

Centro de Estudios Técnicos Superiores de Canarias (CETESCA)

Dirección del centro de trabajo:

C/ Alcalde Francisco Hernández González, nº 28
Vegueta, 35001
Las Palmas de Gran Canaria
España

Comentario:

Este proyecto final de máster fue presentado a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) como requisito para la obtención del título de Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior

RESUMEN (Conocimientos e Información sobre el EEES de los estudiantes universitarios de Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa)

Después de la Declaración de la Sorbona en 1998, firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, otros 25 países europeos (entre ellos España) ratificaron la Declaración de Bolonia en 1999. El Proceso de Bolonia constituye una reforma de los sistemas de Educación Superior en 29 países de la Unión Europea, con el objetivo principal de construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con unos objetivos orientados principalmente a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea.

El proceso de aparición del EEES, en el campo de la Enfermería, conlleva la modificación de su plan de estudios. Así, el hecho de que el título de grado en enfermería conste de 4 años y se esté planteando un enfoque por competencias, supone una gran oportunidad para adaptarlo a las nuevas exigencias de la profesión enfermera, como la demanda por parte de la sociedad de unos cuidados de mayor calidad, dirigidos a grupos o sectores poblacionales con características especiales.

El objetivo de este trabajo ha sido Identificar los conocimientos y la información de los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa sobre el EEES. Se ha llevado a cabo un estudio observacional descriptivo de corte transversal y con abordaje cuantitativo. Como instrumento de recogida de datos se ha usado un cuestionario con un total de 33 preguntas, que se ha pasado al primer curso de los estudiantes de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa. En este trabajo, tanto el vaciado de los cuestionarios como el análisis de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 17.0 para Windows.

Entre los principales resultados de este trabajo encontramos:

- La mayoría de los estudiantes universitarios han oído hablar de la Declaración de Bolonia; sin embargo, no saben cuántos países hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia, no saben la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia y no sabe por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia.
- Un gran número de los estudiantes saben lo que son los ECTS, pero no conocen su equivalencia en horas. Y un porcentaje alto de los estudiantes no sabía que todas las universidades disponen en su página web de un apartado para el EEES.
- La mayoría de los estudiantes universitarios manifiesta que no ha recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae el EEES. Casi la totalidad de la muestra de estudiantes refieren no estar lo suficientemente informados sobre el EEES. Un alto porcentaje de los estudiantes refiere no haber recibido información ni por parte de su universidad ni por parte de los profesores sobre el EEES. Y las fuentes de información sobre el EEES que utilizan los estudiantes son: internet, profesores, televisión, folletos y otra fuente (familiar).

Palabras clave: Proceso de Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Conocimientos, Información, Estudiantes Universitarios, Enfermería.

ABSTRACT (Knowledge and Information on the EHEA of the undergraduates of Nursing of the Delegation in Canary Islands of the University Fernando Pessoa)

After the Statement of the Sorbona in 1998, signed by ministers of Education of France, Germany, Italy and The United Kingdom, other 25 European countries (between them Spain) confirmed the Statement of Bologna in 1999. The Process of Bologna constitutes a reform of systems of Higher Education in 29 European Union countries, with the main goal of building the European Higher education Area (EHEA) with some oriented objectives mostly to the achievement of a certification of the teaching European superior in order to promote the free flow of students and to increase the international appeal of the European education.

The objective of this work has been To identify the knowledge and the information of undergraduates of nursing of the Delegation in Canary Islands of the University Fernando Pessoa on the EHEA. A descriptive observational study has been carried out of transversal cut and with quantitative boarding. As an instrument of data collection a questionnaire has been used with a total of 33 questions, that has been passed to the first course of the students of nursing of the Delegation in Canary Islands of the University Fernando Pessoa. In this work, so much the emptied of questionnaires as the data analysis has been made with the statistical package SPSS version 17,0 for Windows.

Between the principals resultant of this work, we find:

- The majority of undergraduates have heard to talk of the Statement of Bologna; however, do not know how many countries there is currently assigned in the Statement of Bologna, do not know the deadline for the starting up of the Process of Bologna and it does not know why received the name of Process of Bologna.
- A great number of students know which are the ECTS, but do not know its equivalence in hours. And a high percentage of the students did not know that all universities arrange in its website of a section for the EHEA.
- The majority of undisguised undergraduates that has not received information on the new structure of the university teachings that it brings the EHEA. Almost all shows it of students relate be not enough given information on the EHEA. A high percentage of the students relates have not received information by its university and by teachers on the EHEA. And information sources on the EHEA that use students are: internet, teachers, television, brochures and another source (relative).

Keywords: Process of Bologna, European Higher Education Area, Knowledge, Information, Undergraduates, Nursing.

Abreviaturas

y cols. = y colaboradores

etc. = y lo demás

pp. = páginas

Siglas

ANECA = Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

ABP = Aprendizaje basado en Problemas

BOE = Boletín Oficial del Estado

CAMD = Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente

CAP = Certificado de Aptitud Pedagógica

CCP = Curso de Capacitación Pedagógica

CEE = Consejo de las Comunidades Europeas

CHAEA = Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje

CI = Casos Integrados

ECTS = European Credits Transfer System (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos)

EEES = Espacio Europeo de Educación Superior

EI = Espacio Europeo de Investigación

LOGSE = Ley Orgánica General del Sistema Educativo

PAS = Personal de administración y servicios

PAU = Prueba de Acceso a la Universidad

PID = Proyecto de Intensificación Docente

SD = Suplemento al Diploma

SPSS = Statistical Package for Social Sciences

TIC/TICs = Tecnologías de la Información y la Comunicación

TUE = Tratado de la Unión Europea

UE = Unión Europea

UFP = Universidad Fernando Pessoa

UK = United Kingdom

UNESCO = United National Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)

Signos convencionales

% = porcentaje

1º = primero

2º = segundo

3º = tercero

< = menor

X^2 = Chi cuadrado de Pearson

DEDICATORIAS

Este Proyecto Final de Máster se lo quiero dedicar a mi familia.

A mi pareja Christian Negri por estar a mi lado en todo momento y siempre mostrarme apoyo en los malos y buenos momentos a lo largo de la realización de este Proyecto tan importante en mi vida académica y personal.

A mi padre Jacinto Jorge Vega y a mi madre Graciela Araujo Matheus, porque sin duda gracias a ellos soy lo que soy hoy en día.

A mis hermanos Jacinto Ignacio Jorge Araujo, Tomás Jorge Araujo y Juan Jorge Araujo, porque pese a que no nos encontramos todos juntos conviviendo en el mismo país, siempre me han manifestado su apoyo y me han animado a que no pare en este camino tan arduo pero a la vez gratificante.

A mi hermana Maximina Jorge Araujo y su marido Carlos Augusto Rojo Añez, por el cariño brindado en este tiempo y por el ánimo recibido por parte de ellos.

Y a mis sobrinas Lorena Ainarú Rojo Jorge y Selena Ainara Rojo Jorge, por ser su generación la esperanza de lo que nos deparará el día de mañana.

*Para todos vaya mi más sincero cariño y afecto.
Os quiero a todos/as.*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mi tutor Don Jesús Cabrerizo Diago por las aclaraciones hechas, las cuales me han permitido finalizar este trabajo tan importante en mi vida tanto académica como personal. Para él vayan mis más sinceros agradecimientos.

También me gustaría dar las gracias a todos y cada uno de los alumnos del primer curso (tanto de mañana como de tarde) de la Licenciatura en Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa que de manera anónima y totalmente voluntaria han contestado a los cuestionarios, ya que sin su colaboración no se hubiese podido realizar este trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Encuadramiento teórico (revisión bibliográfica)

1.1.1. La Enfermería y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

1.1.2. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

1.1.3. Los créditos ECTS (European Credits Transfer System)

1.1.4. El Suplemento al Diploma

1.1.5. La acción docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

1.1.5.1. Funciones del docente en el nuevo modelo

1.1.5.2. Funciones del alumno en el nuevo modelo

1.1.5.2.1. Los estilos de aprendizaje en Enfermería

1.1.6. El desarrollo de competencias

1.1.7. La evaluación del aprendizaje de los alumnos

1.1.8. Los contextos de aprendizaje

1.1.9. Las tutorías

1.1.10. Inclusión de nuevas tecnologías

1.1.11. Mitos o ideas erróneas en torno al Proceso de Bolonia y al EEES

1.2. Antecedentes del estudio

1.3. Justificación del estudio

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. Objetivo general

2.2. Objetivos específicos

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. Tipo de estudio

3.2. Población y muestra

3.3. Variables del estudio

3.3.1. Variables dependientes

3.3.2. Variables independientes

3.7. Instrumento de recogida de datos

3.8. Previsión del tratamiento y análisis de los datos

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. Caracterización de la muestra. Datos socio-demográficos

- 4.2. Conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES
- 4.3. Información de los estudiantes universitarios sobre el EEES

5. DISCUSIÓN

- 5.1. Caracterización de la muestra. Datos socio-demográficos
- 5.2. Conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES
- 5.3. Información de los estudiantes universitarios sobre el EEES

6. CONCLUSIÓN

7. BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario

Anexo II: Cronograma

Anexo III: Petición de autorización para pasar los cuestionarios

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Distribución de la población del estudio

Cuadro 2: Distribución de la muestra del estudio

Cuadro 3: Distribución de los estudiantes universitarios que han oído hablar de la Declaración de Bolonia en función del turno

Cuadro 4: Distribución de los estudiantes universitarios según los objetivos/metas de la Declaración de Bolonia

Cuadro 5: Distribución de los estudiantes universitarios que responden por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia en función de la edad agrupada

Cuadro 6: Distribución de los estudiantes universitarios según los aspectos a los que afecta principalmente la reforma universitaria

Cuadro 7: Distribución de de los estudiantes universitarios según las ideas erróneas respecto al Proceso de Bolonia

Cuadro 8: Distribución de los estudiantes universitarios que en alguna ocasión han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES en función del sexo

Cuadro 9: Distribución de los estudiantes universitarios que en alguna ocasión han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES en función de la situación laboral

Cuadro 10: Distribución de de los estudiantes universitarios según las fuentes de información sobre el EEES

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Distribución de los estudiantes universitarios según la edad agrupada
- Gráfico 2:** Distribución de los estudiantes universitarios según el sexo
- Gráfico 3:** Distribución de los estudiantes universitarios según el lugar de residencia
- Gráfico 4:** Distribución de los estudiantes universitarios según el lugar de nacimiento
- Gráfico 5:** Distribución de los estudiantes universitarios según el estado civil
- Gráfico 6:** Distribución de los estudiantes universitarios según el turno
- Gráfico 7:** Distribución de los estudiantes universitarios según la modalidad de acceso a la universidad
- Gráfico 8:** Distribución de los estudiantes universitarios según la situación laboral
- Gráfico 9:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que han oído hablar de la Declaración de Bolonia
- Gráfico 10:** Distribución de los estudiantes universitarios según los países que hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia
- Gráfico 11:** Distribución de los estudiantes universitarios según la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia
- Gráfico 12:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que responden por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia
- Gráfico 13:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que contestan lo que significa EEES
- Gráfico 14:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que saben en qué año comienza a construirse el EEES
- Gráfico 15:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que saben los niveles en los que se estructura la formación superior
- Gráfico 16:** Distribución de los estudiantes universitarios según los 3 niveles en los que se estructura la formación superior
- Gráfico 17:** Distribución de los porcentajes de estudiantes que saben lo que son los ECTS
- Gráfico 18:** Distribución de los estudiantes universitarios según la equivalencia en horas de los ECTS
- Gráfico 19:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que saben lo que es el suplemento europeo al título
- Gráfico 20:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que sabían que todas las universidades disponen en su página web de un apartado con información sobre el EEES
- Gráfico 21:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que han accedido en alguna ocasión a este apartado de la página web
- Gráfico 22:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que sabían que en internet disponen de una página web con información sobre el EEES (www.eees.es)
- Gráfico 23:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que han visitado en alguna ocasión esta página web (www.eees.es)
- Gráfico 24:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que en alguna ocasión han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES
- Gráfico 25:** Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que consideran que están lo suficientemente informados sobre el EEES
- Gráfico 26:** Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que les gustaría que se les informara por medio de charlas, seminarios, etc. sobre el EEES

Gráfico 27: Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que han recibido información en su universidad sobre el EEES

Gráfico 28: Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que consideran que en su universidad se da bastante información sobre el EEES

Gráfico 29: Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que refieren que en la universidad donde estudian sus profesores les han informado sobre el EEES

1. INTRODUCCIÓN

Para Boni y Pérez-Foguet (2006), vivimos en una sociedad cada vez más compleja y global, donde los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa y donde, cada vez más, es necesaria una visión integral, capaz de manejar dicha complejidad y de interpretar la interdependencia de los fenómenos. Además de esto, también es necesario una ciudadanía activa que, consciente de los nuevos retos, reclame su protagonismo en los procesos sociales y políticos globales. Así, la educación desde la primaria hasta la educación superior, debe hacer frente a estos retos ofreciendo tanto herramientas para la comprensión de los problemas como instrumentos para la búsqueda creativa de posibles soluciones.

En este sentido, como apuntan Sendín y Espinosa (2009) las universidades ocupan un papel central en el desarrollo cultural, económico y social del país, y constituyen un elemento clave para reforzar su capacidad de liderazgo. No es, por ello, extraño que haya sido objeto de continuos procesos de cambio tendentes a lograr su adaptación a las necesidades y circunstancias por las que atravesaba el país. Y como señalan Fonseca y Aguaded (2007), la finalidad de la enseñanza universitaria es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad. Este enfoque significa ir más allá del mero conocimiento de una materia y trabajar en el desarrollo de competencias para la vida profesional e intelectual, para la movilidad en Europa, y para la tolerancia, la flexibilidad mental que aporta el conocimiento pluricultural, para la búsqueda de soluciones alternativas como resultado de investigaciones basadas en el conocimiento científico.

Según De Pablos y González (2006), con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se afronta no sólo un cambio en la estructura y en la definición de los estudios, sino, más allá, un replanteamiento con hondo alcance de las estrategias docentes y de los métodos de enseñanza. Y como pone de manifiesto Contreras (2007) el proceso de transformación del sistema universitario español en el marco de convergencia con Europa es uno de los más ambiciosos vividos desde la creación de las universidades hace cinco siglos. Por esto, para Carreras y cols. (2006) la implantación de la reforma de la Universidad Europea a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supondrá una de las transformaciones más importantes de su historia. Pero pocos saben qué es realmente el EEES, debido a la ausencia de un verdadero debate confinado en las burocracias de ministerios de educación y rectorados, la falta de transparencia en el proceso, la escasa participación de los sectores implicados y la rapidez de su aplicación.

Por su parte, según García (2006), la nueva realidad del cambio exige pasar de una visión localista (o nacional) de la universidad a una visión europeísta y mundial del papel de las universidades en el momento actual. Esta nueva visión de la universidad comporta un cambio de mentalidad en la comunidad universitaria en general y un cambio de cultura universitaria en cada universidad. Y para este mismo autor, este cambio de actitudes ha de ser generalizado en todos los niveles de las universidades, desde los órganos de gobierno y de gestión hasta los órganos de participación, y desde los distintos estamentos hasta los individuos en concreto. La responsabilidad es común, y el grado de la misma viene determinado por los valores que se generan en la comunidad universitaria en general y en cada universidad y centro en particular.

Asimismo, para Pérez y cols. (2009), el propósito del cambio puede concretarse en la conversión de las universidades en contextos de aprendizaje cada vez más plurales, independientes y eficaces; comunidades que aprenden, que desarrollan y viven, en definitiva, una cultura del aprendizaje permanente. Ahora bien, para Macià y cols. (2006) la Educación forma parte de la cultura de los pueblos, de su identidad y hay que respetar estos y otros valores, si realmente se pretende llegar a una Europa sin fronteras que respete las libertades individuales. Realizar tratados y acuerdos entre culturas tan diferentes es un campo difícil, de ahí que cuando llegó el momento de comenzar a legislar la libre circulación de titulaciones superiores en el ámbito de la Educación Superior, los responsables ministeriales de los distintos Estados miembros, pensaran en un modelo flexible y adaptable, realista con la sociedad de la información y el crecimiento exponencial del saber humano, adecuado al actual desarrollo científico pero a su vez comparable entre países. Y esta comparabilidad y flexibilidad será lo que facilite que en 2010 circulen los titulados universitarios libremente entre los Estados de la Unión Europea.

En el ámbito socio-sanitario, los cambios que afectan a las profesiones sanitarias y por tanto a la enfermería, son múltiples. Cambios internos de la profesión, cambios estructurales de los sistemas sanitarios y cambios externos globales de la sociedad. En este sentido, la enfermería como profesión de servicio está influenciada y condicionada por todos estos cambios que crean nuevos escenarios de salud y sociales, que deben afrontar las profesiones sanitarias; y es por ello, que la profesión enfermera no puede plantearse solamente como adaptarse a ellos, sino que debe entender cuáles son los valores, las necesidades y las expectativas cambiantes de la sociedad y formarse para poder proporcionar unos cuidados expertos y de óptima calidad (Libro Blanco Título de Grado de Enfermería).

Pero como apunta Teichler (2009), en la actualidad, son muchos los cambios operativos que se están produciendo en Europa a raíz del proceso de Bolonia, pero todavía es pronto para evaluar su impacto funcional.

1.1. Encuadramiento teórico (revisión bibliográfica)

El encuadramiento teórico o revisión bibliográfica ha sido dividida en los siguientes subapartados que se presentan a continuación:

1.1.1. La Enfermería y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Antes que nada, conviene señalar con Macià y cols. (2006) que los estudios que conducen a la obtención del título de Enfermero están inmersos en el Sistema Universitario y por tanto regulados por las mismas leyes que el resto de titulaciones, al tiempo que se agrupan con las titulaciones que cuentan con directivas Comunitarias anteriores a la propia Declaración de La Sorbona (1998), es decir, las competencias de las enfermeras generalistas están armonizadas al tratarse de profesionales que cuidan la salud de los ciudadanos. Para estos autores, estos soportes legislativos son: Directiva 77/452/CEE del Consejo de Europa de 27 de Junio, Directiva 77/453/CEE del Consejo de Europa de 27 de Junio de 1977, Directiva 81/1057/CEE del Consejo de Europa y Directiva 89/594/CEE del Consejo de Europa de 30 de Octubre.

Como bien apuntan Moreno y cols. (2006), el proceso de convergencia de los estudios superiores de la universidad española al EEES constituye un proceso histórico. Como resultado de este proceso en España, y a pesar de que aún quedan muchos aspectos por concretar, parece ser que la titulación de enfermería constará de 4 años de formación pregrado, y que se exigirá la elaboración de un proyecto fin de carrera. Asimismo, uno de los objetivos señalados en la ficha técnica de la propuesta, es “el tener capacidad innovadora y de divulgación de los hallazgos científicos”. Por otra parte, estudios precursores, como el programa de Máster en Ciencias de la Enfermería iniciado por algunas universidades como título propio, ya es una titulación oficial y equivalente al Master of Science in Nursing, que hay en diferentes países de la UE, Canadá, Estados Unidos, Asia y Australia. Es necesario reconocer el esfuerzo pionero de la Universidad de Alicante y del resto de universidades que lo implantaron como título propio.

Por su parte, para Peya (2008) el establecimiento de las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de grado que habilita para el ejercicio de la profesión enfermera, supone ver plasmadas las demandas que teníamos respecto a la necesidad, por una parte, de que la formación enfermera tuviera una duración de 4 años para que el estudiante tuviera más tiempo para “digerir” los conocimientos, lo que facilita su integración a la práctica asistencial; y, por otra, de que la formación enfermera pudiera llegar al nivel académico superior (máster universitario oficial y doctorado) en igualdad de condiciones con las otras titulaciones universitarias.

Para Serrano y cols. (2009), en cuanto al EEES y la consiguiente modificación del plan de estudios, el hecho de que el título de grado en enfermería conste de 4 años y se esté planteando un enfoque por competencias, supone una gran oportunidad para adaptarlo a las nuevas exigencias de la profesión enfermera, como la demanda por parte de la sociedad de unos cuidados de mayor calidad, dirigidos a grupos o sectores poblacionales con características especiales (personas dependientes, discapacitados, inmigrantes, personas con enfermedades terminales, enfermedades raras, problemas psicosociales en la infancia y la adolescencia, etc.). Por otra parte, para estos mismos autores, estas demandas implican la necesidad de ampliar y redefinir los conocimientos y emplear, ahora más que nunca, una visión holística del ser humano, manteniendo una constante actualización de los cuidados mediante la aplicación de una práctica enfermera basada en la mejor evidencia científica. Todo ello, además, bajo la mejora del proceso de atención de enfermería mediante la divulgación y el uso correcto de los diagnósticos enfermeros.

Como señala Marín (2008) para el curso 2008-2009 se habían verificado positivamente tres propuestas, de manera que ya habían estudiantes que estaban cursando los estudios de Grado en Enfermería en la Universidad de Zaragoza, Universidad Europea de Madrid y Universidad Católica San Antonio de Murcia. Y durante los cursos 2009-2010 y 2010-2011 lo pondrán en marcha el resto de las Universidades, agotando el plazo legal, dado que a partir del 2010-2011 no se pueden admitir estudiantes de nuevo ingreso en la Diplomatura. Por otra parte, en el caso de la Enfermería, contrariamente a lo que la lógica pudiera indicar, el segundo ciclo se ha podido poner en marcha antes que el primero. Éste es el tercer curso en el que está abierta la oferta a los Diplomados en Enfermería, que tienen que hacer 120 créditos si quieren acceder al doctorado (esto no será así para los Graduados, ya que serán suficientes 60 créditos). Para el curso

2008-2009 se habían ofertado 21 másters dirigidos prioritariamente a los titulados en Enfermería. Y de las 19 Universidades que ofertan títulos de máster, nueve incorporan el doctorado en Programa Oficial de Posgrado.

1.1.2. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Como refieren Boni y Pérez-Foguet (2006), la universidad europea llega a finales del siglo XX soportando dos tensiones, que van a marcar en gran medida el desarrollo del EEES. Por un lado, se percibe una necesidad de oposición al modelo neoliberal en la educación superior, identificado con la visión del gobierno de Margaret Thatcher y con las propuestas que llegan de las universidades de los Estados Unidos, y una recuperación de los valores humanistas. Pero, por otro, las dinámicas de la globalización afectan a la universidad y la obligan a hablar de mejora de la productividad, de calidad de la docencia y de la investigación, de innovación, de gestión empresarial, etc.

Por su parte, según Uroza (2004), el EEES va a implicar grandes retos y transformaciones en las universidades de toda Europa y es previsible que sean mayores en una universidad como la española con un modelo plenamente napoleónico del transmisión del saber. Sin embargo, gran parte del profesorado universitario de nuestro país no es plenamente consciente de ello y mantiene una actitud de escepticismo absoluto ante lo que este nuevo marco de estudio europeo de Educación superior puede representar en su práctica profesional diaria.

En los tiempos actuales, para Calderón (2009), la simple mención de “Bolonia”, cuando nos referimos al ámbito universitario, conduce de inmediato al llamado Proceso de Bolonia o del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por otra parte, resulta interesante destacar que, parte de los principios sobre los que gira el nuevo EEES y los nuevos planes de estudio, no son tan novedosos, pues estaban en el origen de la primera Universidad de Bolonia.

Según Fernández-Valmayor y cols. (2005), desde que el 1992 se firmara el Tratado de la Unión Europea (TUE) o “Tratado de Maastricht”, se ha desencadenado en Europa un proceso de cambios, que ha afectado a diversos ámbitos: político, económico, judicial, social, educativo, etc. En el ámbito educativo, se han puesto en marcha diversos programas para fomentar la cooperación, como por ejemplo, el Programa Sócrates, que está centrado en la educación no universitaria, el Programa Leonardo da Vinci, que está orientado a la formación profesional, y el Programa Erasmus muy utilizado en el ámbito universitario. Y para Murga y Quicios (2006), posteriormente, el Tratado de Ámsterdam (1997) ratificó los acuerdos en materia de educación que ya habían quedado aprobados en el Tratado de Maastricht (1992).

Como indican Carreras y cols. (2006), Murga y Quicios (2006), Sendín y Espinosa (2009), Calderón (2009) y Teichler (2009) el antecedente del EEES hay que situarlo en la *Carta Magna de las Universidades europeas* firmada en 1988. Con ocasión del noveno centenario de la Universidad de Bolonia, tuvo lugar este encuentro de los ministros y rectores de las universidades europeas. Como conclusión del mismo se elaboró un documento breve que contiene un preámbulo, una serie de principios fundamentales y los medios para llevarlo a cabo. Pero es a partir de la Declaración de La Sorbona de armonización del diseño del sistema de educación superior, firmado en

París el 25 de Mayo de 1998 por los ministerios de educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, cuando se comienza a diseñar el EEES.

Para autores como De Pablos y González (2006), González (2008) y Teichler (2009), la Declaración de Bolonia en 1999 sentó las bases para la construcción de un EEES, organizado conforme a ciertos criterios (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Según refieren algunos autores como Uroza (2004), Carreras y cols. (2006), Ramón (2006), Murga y Quicios (2006), González (2008), Sendín y Espinosa (2009) y Calderón (2009), entre los objetivos de la Declaración de Bolonia se pueden citar:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales, grado y posgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos).
- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Respecto a la estructura de las titulaciones universitarias, para Carreras y cols. (2006), Ramón (2006) y Sendín y Espinosa (2009), ésta queda definida con la Declaración de Bolonia (1999), estableciendo un primer ciclo (grado) de corta duración y orientado al mercado laboral, y un segundo nivel, el posgrado, que comprende la nueva titulación del máster (segundo ciclo) y el doctorado (tercer ciclo). El doctorado tendrá la función de relacionar el triángulo constituido por el EEES, el Espacio Europeo de Investigación (EEI) y el mercado de trabajo europeo. Por su parte, para Macià y cols. (2006) en el caso de Enfermería con la legislación actual los programas máster no pueden ser de especialización, sino de ámbito científico investigador, profesionalizador y académico. Para estos autores, es deseable que el Real Decreto de especialidades (Real Decreto de Especialidades de Enfermería 450/2005 de 22 de Abril BOE 108 de 6/5/2005 sobre especialidades de enfermería) se flexibilice en algunos aspectos y pueda orientarse a la obtención de una titulación Máster en determinadas condiciones.

Como indica Sendín y Espinosa (2009), reflexionando sobre las fechas que han jalonado la construcción del EEES, se choca con una realidad digna de asombro: el periodo en el que se ha llevado su construcción (1998-2010) es de una brevedad extrema para un cambio de semejante magnitud. Y como señala Teichler (2009), entre la Declaración de Bolonia de 1999 y la creación del EEES en 2010, se han publicado dos informes de evaluación principales. Uno de ellos es la continuación de las series de “Informes Tendencias” que se han ido elaborando desde 1999, coordinados por rectores y presidentes de instituciones de educación superior, representantes gubernamentales y la Comisión Europea. El otro es un estudio complementario encargado y financiado por el gobierno alemán. Ambos estudios permiten observar los cambios que se han producido en la situación de la legislación de la educación superior y presentan los principales rasgos de los cambios. Las conclusiones de los dos estudios son similares:

- Con el tiempo, las reservas más importantes sobre las principales cuestiones del programa de reforma de Bolonia han perdido peso en la legislación de la educación superior. A mitad de camino del proceso de reforma, la cuestión ya no es si debe introducirse un sistema por fases de programas de estudio y títulos y medidas adicionales, sino *cómo y en qué medida* deben aplicarse.
- Existe una evolución evidente en la introducción de un sistema por fases de programas de estudio y títulos, y en el uso del sistema ECTS. Sin embargo, los progresos se alcanzan a *distintas velocidades y con matices particulares*.
- Se ha observado una tendencia general hacia una mayor convergencia de los sistemas de educación superior, aunque *el grado de unidad estructural es claramente menor de lo que se espera inicialmente*.
- Durante el proceso de Bolonia, y en paralelo a la idea cada vez más presente de que el grado de unidad estructural no sería tan elevado como se ha esperado, el número de *actividades* en el marco del proceso de Bolonia y complementarias al proceso *ha aumentado con el objetivo de conseguir una mayor convergencia en la elaboración esencial* de los programas de estudios, por ejemplo, a la hora de determinar el énfasis curricular, adaptar los modos de enseñanza, aprendizaje y exámenes, y proporcionar garantía de calidad.

Y como pone de manifiesto Teichler (2009) el proceso de Bolonia ha provocado un sinnúmero de transformaciones en la estructura del sistema de educación superior, aunque no desembocará en unos sistemas plenamente homogéneos en todos los programas académicos, disciplinas y países hasta el año 2010, fecha límite para la finalización del proceso y año en que, según las previsiones, el EEES será ya una realidad.

1.1.3. Los créditos ECTS (European Credits Transfer System)

Según Mansilla (2009), los créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) ya existían en 1999 y llevaban utilizándose una década, ya que el ECTS se adoptó en 1989, en el marco del Programa Erasmus y hasta el momento es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en Europa. Por su parte, para Contreras (2007) uno de los elementos claves que contempla el EEES es el nuevo concepto de crédito, que nace de la mano de los programas de movilidad Erasmus-Sócrates, desarrollado a partir del año 1987 al amparo del Tratado de la Unión Europea, y que es modificado por el Tratado de Ámsterdam. El objetivo del mismo es mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la educación superior fomentando la cooperación transnacional, entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento de los estudios y cualificaciones en toda la Unión.

Como apunta Ramón (2006), actualmente los elementos que integran los sistemas de información académicos es el aprendizaje formal. Los planes de estudios están basados en el conocimiento que debe adquirir el estudiante, con la comprensión de conceptos, técnicas y teorías de las distintas materias. Los créditos son equivalentes a horas de docencia impartidas por el profesor y el título cuya información académica se reduce al nivel de calificación obtenido, el área de estudio y la especialidad. Ello implica diferencias en aspectos importantes con respecto al significado de la noción de crédito propugnada por la Declaración de Bolonia y que está sirviendo de pieza básica en la armonización de las enseñanzas universitarias, por lo que se propone su sustitución por el denominado crédito europeo.

Para Alcover (2007), González (2008) y Mansilla (2009) el nuevo sistema de créditos europeos, el denominado ECTS supone un reconocimiento de la carga de trabajo real del estudiante necesario para la consecución de los objetivos de un programa educativo, objetivos que se especifican básicamente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Salas (2007) viene a señalar que un crédito europeo debe reflejar entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno (los estudiantes tendrán que cursar 240 créditos ECTS para obtener el título de Grado, de los cuales 180 corresponderán a contenidos comunes y 60 a formación adicional de orientación académica básica o profesional). Las programaciones de cada una de las materias que conforman el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudios que precisen, y los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

En este sentido, como pone de manifiesto Alcover (2007), la carga de trabajo del estudiante en el sistema ECTS incluye el tiempo invertido no sólo en la asistencia a clases, sino también en la participación en seminarios, en el estudio independiente (individual y en grupo), en la asistencia a tutorías, en el trabajo de consultas y búsquedas en bibliotecas, en la realización de lecturas, en la confección de trabajos, en la preparación y realización de exámenes, etc. Asimismo, para este mismo autor y como también apunta Mansilla (2009) se asigna créditos a todos los componentes educativos de un programa de estudio (como módulos, cursos, periodos de prácticas, trabajos de tesis, etc.), reflejando de esta manera la cantidad de trabajo que cada componente requiere para lograr sus objetivos específicos o resultados de aprendizaje en relación con la cantidad total de trabajo necesario para completar con éxito un curso completo de estudios.

El crédito europeo ECTS adoptado como sistema tanto de transferencia como de acumulación es un sistema al que toda la Unión Europea se ve abocada dentro del EEES. En el caso español, como expresa Mansilla (2009), la modificación de la definición del crédito español hacia créditos europeos, transferibles y acumulables deben tener en cuenta como aspecto esencial la propia naturaleza del crédito que, siguiendo los créditos ECTS tiene que estar en el trabajo que el alumno debe realizar para tener la formación adecuada (expresada en conocimientos y competencias) frente a nuestro crédito tradicional que reflejaba única y exclusivamente las horas de contacto entre profesores y estudiantes.

1.1.4. El Suplemento al Diploma

Según Ramón (2006), los ECTS van a valorar el aprendizaje del alumno expresado en horas. Junto a ello, en los títulos se les acompañará un certificado (Suplemento al Diploma) que incluirá la trayectoria académica y profesional del estudiante e información relativa al plan de estudios cursado (naturaleza, nivel, contenido, contexto). Por su parte, para Mansilla (2009) el certificado de calificaciones o *Transcript of*

Records, así como, el Suplemento al Diploma (*Diploma Supplement*) se convierten en herramientas que proporcionan claridad al proceso de transferencia de créditos entre universidades y hacen posible que este proceso sea fácil y transparente.

Como apunta Mansilla (2009) el Suplemento al Diploma (SD) es un documento anexo a un título de educación superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios seguidos y completados con éxito por el titulado. Consta de ocho capítulos: información sobre la identidad del poseedor del título, sobre el título, sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función del título, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de enseñanza superior.

1.1.5. La acción docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Para Salas (2007), la adaptación de España al proceso de Bolonia supone, esencialmente, un cambio en la cultura universitaria. Así, el marco del EEES va a poner sobre la mesa unas reglas de juego diferentes, en las que el alumno debe tomar más responsabilidad y autonomía, y el profesor tendrá que desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje algo diferentes a los que venían llevando a cabo hasta el momento. Y para otros autores, como Castillo y Cabrerizo (2006) los factores de cambio de la cultura universitaria son: las TICs, el acceso generalizado de estudiantes, la necesidad de formación continua “a medida”, una mayor exigencia de calidad y flexibilidad, una transformación de la función docente, una gestión universitaria más descentralizada, la realización de investigaciones multidisciplinares y grupales, más intercambios con Europa y América, y una mayor presión competitiva.

Para Murga y Quicios (2006), se sintetizan los cambios venideros con la fórmula mágica del *tránsito de la enseñanza al aprendizaje* o, si se aceptan términos más convencionales, de la sustitución de la formación pasiva por la educación activa. En palabras de Alcover (2007) y Tejedor (2009) el modelo educativo en el que se basa el EEES pretende sustituir el modelo tradicional, en el que la institución educativa poseía los conocimientos y tenía la autoridad absoluta de organizar y controlar el espacio, el tiempo y los contenidos implicados en las actividades universitarias, por otro en el que los estudiantes deben asumir buena parte de estas competencias tradicionales, otorgándoles una mayor autonomía y capacidad de gestión de su trabajo.

Pero para Uroza (2004) lo que va a representar una verdadera revolución, es la concepción pedagógica que subyace al desempeño profesional del profesor como docente. En este sentido, no es extraño encontrarnos a profesionales en la universidad que se consideran a sí mismos más como profesionales de las áreas concretas de sus disciplinas que como profesionales de la enseñanza. Esto ha marcado claramente el estilo docente de las aulas universitarias. El objetivo prioritario ha sido la transmisión *del saber*, que estaba en posesión del profesor, y no la adquisición *del saber* por parte del alumno y menos aún el que a su egreso fuesen profesionales bien capacitados para el ejercicio laboral en sus diferentes disciplinas y campos. Y en este sentido, como afirma Salas (2007), no faltan las voces, no sin razón en muchas ocasiones, que recalcan las dificultades que nos vamos a encontrar. En el alumnado, la ausencia de la cultura del

esfuerzo y del trabajo autónomo; en el profesorado, una insuficiente preparación en metodología y evaluación, así como una falta de reconocimiento de las buenas prácticas docentes (se hace énfasis en la investigación); y en la institución universitaria, la escasez de recursos.

Por otro lado, según Jiménez y Casado (2009) es imprescindible en este nuevo EEES reflexionar sobre los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación que se están pidiendo a los estudios universitarios. Así, como bien señalan Castillo y Cabrerizo (2006) *estamos ante un nuevo paradigma de la enseñanza y del aprendizaje*. El desarrollo tecnológico actual nos está situando en un nuevo paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas tecnologías y nuevos roles docentes, configurando un enfoque de la profesionalidad docente más centrada ahora en el diseño curricular, y en la administración y gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, en la creación y prescripción de recursos, en la orientación y asesoramiento, en la dinamización de grupos, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes,...

Para González y Crespo (2010) se pretende que docentes y alumnos en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entran en el análisis, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios, sin olvidar que el avance de la tecnología de la información propicia un cambio en el paradigma de la producción y divulgación del conocimiento; y en esto el sistema educativo y las instituciones deben asegurar el acceso al mismo y replantear cuáles son las competencias exigibles para docentes y alumnos.

Y como ponen de manifiesto Pérez y cols. (2009) la propuesta fundamental que el proceso de Bolonia destaca es que el aprendizaje individual y colectivo del estudiante y/o de los docentes, el centro de todas las actividades de la vida universitaria. Aprender como aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida para construir el propio proyecto personal y profesional, es la exigencia clave de la enseñanza universitaria en las condiciones cambiantes de la actual sociedad global de mercado. Ahora bien, como refiere Uroza (2004), si queremos mejorar la calidad de las instituciones universitarias y que tanto nuestro país como los profesionales que se forman en él sean realmente competitivos y no se desmarquen del resto de los países fuertes de Europa, deberemos enfrentarnos a un cambio en la forma de enseñar y aprender dentro de las aulas.

1.1.5.1. Funciones del docente en el nuevo modelo

Para Pérez y cols. (2009), sin duda la clave del éxito del cambio actual de la enseñanza universitaria al hilo del Proceso de Bolonia reside en la transformación sustancial de la función de los docentes. Hay muchos factores implicados y muchas condiciones requeridas, es cierto que la finalidad es que el estudiante se implique con autonomía y responsabilidad en aprendizajes relevantes y desarrolle las competencias humanas y profesionales que requiere la sociedad contemporánea, pero la llave de este proceso de cambio, el agente catalizador que ha de contribuir a que ese propósito se logre o fracase sigue siendo el docente. En este sentido, para Fernández (2007) en el pleno proceso de

transición de las universidades españolas hacia el EEES, se hace necesario un cambio de mentalidad por parte del profesorado universitario, que debe abandonar el protagonismo asumido hasta ahora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para otorgárselo al alumnado.

No obstante, como señala Contreras (2007), como especialistas de una materia o un ámbito de conocimiento hemos sido formados en una orientación clara hacia el dominio del contenido y, en pocos casos, desde la óptica de transmitir ese contenido o, mejor, transformarlo de forma que sea aprendido por otros. Así, para Fernández (2007), en este momento, desde el punto de vista del profesorado, se precisa un planificación del aprendizaje que organice cada uno de los elementos que conforman dicho proceso, para que mediante una interrelación entre ellos se consigan las metas propuestas, teniendo como finalidad última la consecución de un perfil profesional consensuado entre todos los implicados, poniendo el énfasis en la formación mediante un aprendizaje cooperativo y a través de competencias. Y como pone de manifiesto Tejedor (2009) la inquietud más apremiante para los profesores responde a la adaptación de sus funciones docentes en este proceso de cambio desde una *educación centrada en la enseñanza de contenidos* hacia una educación orientada hacia *el aprendizaje de competencias por parte del alumno*, ayudándole a adquirir las necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Ahora bien, como afirman Fernández-Valmayor y cols. (2005), en líneas generales, la universidad española lleva muchos años inmersa en planteamientos didácticos tradicionales, debido fundamentalmente a dos causas: la masificación y la falta de preparación didáctica del profesorado. Nos encontramos, ante dos problemas que necesitan: por una parte, más dotación económica para poder organizar la docencia con grupos reducidos de estudiantes y para contar con suficientes recursos espaciales y materiales; por otra parte, el profesorado habrá de aprender a diseñar sus asignaturas desde una concepción más constructivista del aprendizaje.

De esta forma, para Gusiñé y Pardo (2005), a algunos profesionales que se dedican a la docencia, y que están en capilla frente a los cambios que deben producirse en los planes de estudio del País para incorporarse a la Comunidad Europea (sistema de créditos europeos), en este momento de cambio, como es natural, se les despiertan serias inquietudes frente a situaciones que ya actualmente no controlan demasiado y podrían modificarse. Además de esto, estos autores sospechan que muchos estudiantes, no están demasiado predispuestos para asumir la responsabilidad de sus aprendizajes con el cambio de rol del profesor; lo que tendrá muchas y nuevas dificultades.

En este sentido, para Seva (2009), es innegable que la universidad necesita y reclama urgentes, profundas y drásticas reformas porque no es rentable. Precisa de una constante inversión en materiales, recursos e infraestructuras docentes e investigadoras. Algunos docentes han sido conscientes de las deficiencias existentes en los planes de estudio, en sus métodos pedagógicos, en sus técnicas didácticas y en sus resultados sociales, que es donde revierte su trabajo, y han sido muchos los que han logrado reciclarse, de forma extremadamente dificultosa, empleando nuevas herramientas metodológicas y diversos recursos, para así alentar su nueva concepción de los profesionales.

Pero para Jiménez y Casado (2009), en este momento, el principal objetivo del profesor universitario debe ser lograr una educación de calidad que sirva para que los alumnos estén capacitados, y sean más competentes para desempeñar mejor tanto funciones profesionales como sociales y personales. En este nuevo escenario universitario, el docente debe facilitar, exponer, sugerir y motivar para despertar el interés al discente por descubrir, examinar, investigar, formular hipótesis y ser capaz de presentar alternativas ante cualquier situación. En este sentido, se hace necesario reflexionar sobre la práctica docente y adecuarla a la nueva situación. Se debe cambiar, en ocasiones, el modo o modelo docente y revisar con periodicidad los contenidos que se desarrollan en las disciplinas que se imparten. Y para ello, es imprescindible el cambio progresivo y el apoyo institucional en la formación pedagógica del profesorado.

Por eso, para Uroza (2004), la actividad docente no puede reducirse en este marco europeo, a la mera transmisión de saberes de forma presencial en las aulas, sino que gran parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje se realizarán fuera de ellas, bajo la supervisión y dirección del profesorado, pero teniendo como sujeto fundamental en su ejecución al estudiante. Por otro lado, si las materias del currículo se medirán no como horas de enseñanza del profesor, sino como horas de trabajo del alumno, el profesor universitario deberá rediseñar con esta orientación su actividad docente. Y como pone de manifiesto Salas (2007), la labor del profesor no consistirá en una mera transmisión del conocimiento, sino que estará orientada a estimular el aprendizaje, ofrecer asesoramiento y tutorizar al alumnado. El trabajo dirigido y guiado se centrará fundamentalmente en la adquisición de competencias; y mediante éste el profesor monitorizará el progreso del estudiante, ofreciéndole apoyo y *feedback* del trabajo realizado.

Por su parte, para Pérez y cols. (2009) es conveniente destacar la necesidad de fomentar la pluralidad metodológica. No es probable que un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento. Será necesario, por tanto, recomendar la pluralidad y flexibilidad didáctica, para atender la diversidad de personas, situaciones y ámbitos del conocimiento que existen.

En el ámbito sanitario, López y Sánchez (2006) consideran que los docentes de la disciplina enfermera deberían ir sustituyendo las prácticas docentes que toman como referencia los modelos individualistas y poco pragmáticos o excesivamente costosos, así como huir de la descontextualización y el hermetismo de los contenidos a que puede llevar el modelo de entrenamiento, para ir adoptando unas prácticas educativas de la disciplina y de la profesión, en primer lugar, en conformidad con el modelo de desarrollo, cambio e innovación a que nos están conduciendo las demandas de adaptación al EEES y, en segundo lugar, inclinarnos o abrirnos hacia actitudes de investigación-acción que nos induzcan a colaborar con los compañeros y otros profesionales, a interactuar y aprender con los iguales y contribuir a resolver con ellos los problemas específicos de la tarea educativa que nos incumbe.

Y para Jiménez y Casado (2009) el profesor universitario debe afrontar las nuevas demandas, tanto sociales como institucionales que se presentan teniendo en cuenta:

- Existen muchas fuentes de búsqueda de la información y el profesor es una más.

- Se ofrecen nuevas titulaciones y estudios universitarios para adaptarse al mercado laboral.
- Nuevos desafíos profesionales y laborales.
- Implantación y utilización de las nuevas tecnologías y los campos virtuales como base del currículo.
- La importancia de aprender un segundo idioma en el proceso de globalización.
- Revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencia.
- Centrar la atención en el aprendizaje y el alumno. Nuevos modos de enseñar y aprender.
- Formación y capacitación del profesorado. Mediar entre el aprendizaje y el discente.
- Revisión de las metodologías y medios utilizados.
- Análisis de los modelos de evaluación.

1.1.5.2. Funciones del alumno en el nuevo modelo

Para Salas (2007), actualmente, el modelo de enseñanza de nuestras universidades se basa en el profesor, entendiendo al alumno esencialmente como receptor de la enseñanza; asimismo, fomenta la adquisición de conocimientos sobre todo a partir de la memorización y la comprensión, y plantea metodologías expositivas. Sin embargo, a partir del 2010, en el marco de un espacio común para la educación superior europea, pasaremos a un modelo basado en el aprendizaje. Y este modelo basado en el aprendizaje se basa en el alumno (responsable último de su aprendizaje), favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo. En este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo se definen los objetivos del aprendizaje, sino que se potencian las habilidades, actitudes y competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional de los estudiantes.

Hoy día dentro de la enseñanza universitaria, según Fonseca y Agueda (2007), el aprendizaje del alumnado universitario es una de las áreas más problemáticas, ya que tiende a depender de las clases que recibe y del material que le es suministrado por la figura docente y evita así el tener que asumir su propia responsabilidad a la hora de desarrollar un aprendizaje autónomo. La tendencia del modelo actual de universidad fomenta, por el contrario, el auto-aprendizaje por medio de una serie de técnicas que van, por ejemplo, desde el uso de bibliotecas virtuales al de las simulaciones interactivas, a los portafolios digitales, al uso de diarios de clase, al trabajo cooperativo, al estudio de casos o al aprendizaje basado en problemas. Como apunta Alcover (2007) este cambio de rol por parte de los estudiantes implica que han de incrementar su capacidad (habilidades y destrezas) para adquirir sus conocimientos por sí mismos, aumentando por tanto sus niveles de acción y de participación tanto en lo que se refiere a los procesos de aprendizaje como en lo relativo a los modos de demostrar las competencias adquiridas, ya que no sólo tendrá que enfrentarse a los tradicionales exámenes, sino también a otras actividades de aprendizaje que reflejen su rendimiento a través de diversos indicadores.

En este sentido, según González (2008), con el EEES, el concepto de enseñanza es más amplio, y se encuentra en la base de la educación donde la dimensión de la enseñanza (énfasis en el que enseña o en lo enseñado) está en función del que aprende y cómo aprenderá a conseguir lo que se le ha marcado como objetivo. Y para Uroza (2004), este modelo pedagógico pone al alumno en el centro del proceso, no exclusivamente como

receptor del conocimiento, sino desarrollando otro tipo de actividades que proporcionarán la adquisición de competencias profesionales necesarias para un futuro desempeño profesional de calidad. Ahora bien, como afirman Granero y cols. (2010) si el proceso de convergencia hacia el EEES se centra en el alumno, habrá que invitar a los estudiantes a que participen en el diseño de los planes de estudios, metodologías y procesos evaluativos, ya que su perspectiva es diferente de la de los miembros de la facultad.

Por su parte, para Pérez y cols. (2009) los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales. El concepto de utilidad aquí defendido se relaciona estrechamente con el concepto de sentido. Es útil aquello que tiene sentido para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida de los individuos, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos. Ahora bien, como ponen de manifiesto estos autores, sin conocer lo que hemos construido en nuestra vida previa y paralela al mundo académico es muy difícil que el aprendizaje universitario sea eficaz y relevante. Este conocimiento experiencial, pragmático, insuficiente y con muchos errores, lo hemos ido construyendo en nuestra vida cotidiana, por lo que la función del aprendizaje relevante es, en buena medida, la de problematizar el mundo que nos rodea preguntándonos por su sentido y funcionamiento, y utilizar el conocimiento científico a través de la investigación, el contraste, y la experimentación del cambio como mejor herramienta de comprensión.

Y para García (2009), la Universidad debe ofrecer en sus estudios de grado una oferta educativa estructural, que potencie la empleabilidad del individuo. Para este autor, la visión estructural se puede definir como el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias:

- Que les habilitan para el ejercicio de las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional en el momento de integrarse en el mercado de trabajo.
- Que facilitan su adaptación, adecuación y transición hacia las nuevas competencias requeridas en el futuro que se deriven de la evolución de su ámbito profesional.
- Que permitan su movilidad hacia ámbitos profesionales distintos al de sus estudios a través de mecanismos de transición y adaptación.

1.1.5.2.1. Los estilos de aprendizaje en Enfermería

Para Ordóñez y cols. (2003) tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta especialmente atrayente porque nos ofrece una teoría rica en sugerencias y aplicaciones prácticas con grandes posibilidades de conseguir un aprendizaje más efectivo. Y es que cuanto mayor sea la información que el formador recabe del discente, mayores serán las posibilidades de acercamiento entre los tres vértices del triángulo del proceso de aprendizaje: alumno, profesor y materia de estudio.

Como apuntan Ceballos y Arribas (2003) los estudiantes presentan distintas formas de aprender. Esta percepción nos lleva a interesarnos en el conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje. Pensar en los estilos de aprendizaje es de interés para la enseñanza de la Enfermería. Ahora bien, para estos autores el estilo personal de aprender suele ser desconocido, de ahí que el primer paso sea tomar conciencia de él.

Identificarlo permitirá determinar el método más acorde a seguir y desarrollar las condiciones que influyan más significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de enseñanza, siendo especialmente útil en los alumnos de Enfermería por desarrollar su aprendizaje práctico-clínico a través de la experiencia.

Según Gómez y cols. (2009), el Aprendizaje basado en Problemas (ABP) se ha presentado, desde sus inicios, como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que éste sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional. Además, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, la universidad debe formar titulados con perfiles que respondan a una demanda activa, más interdisciplinaria y flexible; titulados que asuman la formación continua como una herramienta necesaria para su propio desarrollo y el de su entorno.

Como afirman Ceballos y Arribas (2003) de las Escuelas de Enfermería deben egresar enfermeros reflexivos, capaces de cuidar a una gran variedad de personas en una gran diversidad de situaciones, llevando a cabo el proceso de una forma científica, con juicio crítico suficiente para promover el desarrollo profesional. Los docentes que realizan su labor en el campo de la Enfermería tienen la responsabilidad de formar a los futuros enfermeros en la adquisición de esas capacidades.

Ahora bien, para estos mismos autores, en la Enfermería el aprendizaje del alumno a lo largo de la carrera no sólo se desarrolla en el aula, sino que debe realizarse, una vez recibido el conocimiento teórico apropiado, haciendo una aplicación de dichos conocimientos en la práctica clínica. Es decir, la mayoría de asignaturas que conforman el desarrollo curricular de la disciplina enfermera contienen créditos teóricos, teórico-prácticos y práctico-clínicos y el método de aprendizaje seguido en la práctica clínica se desarrolla fundamentalmente a través de la experiencia. Esta realidad añade complejidad al proceso educativo.

1.1.6. El desarrollo de competencias

Para Jiménez y Casado (2009) el profesor debe poner en funcionamiento nuevas y buenas prácticas docentes con el objetivo de que los alumnos adquieran una amplia variedad y dominio de competencias. Desde un enfoque centrado en el estudiante, el profesor debe saber cuáles son las capacidades, conocimientos, habilidades y valores que de manera genérica (ligadas a cualquier estudio universitario) o específicas (relacionadas con los perfiles laborales concretos de cada titulación) debe alcanzar el estudiante universitario al terminar su formación superior.

Como señala Rodríguez (2009) el nuevo EEES entiende las competencias como motor clave del desarrollo académico que permite al alumno ingresar en el mercado laboral con altas perspectivas de éxito profesional. Las habilidades y destrezas demandadas por la empresa están ligadas a las competencias profesionales distinguiéndose varios tipos de habilidades: básicas (desarrolladas en los primeros niveles escolares y que sirven para fundamentar y desarrollar otras habilidades más específicas), genéricas (son útiles para el ejercicio de cualquier actividad profesional y suelen abarcar la totalidad de la personalidad), específicas (son habilidades propias de una profesión concreta y para ser

desarrolladas en el ejercicio profesional de la misma) y transversales (son comunes a diversas actividades profesionales y facilitan el cambio y adaptación a nuevas situaciones profesionales).

Por su parte, para Rodríguez (2009) existe una clasificación de las competencias desde la perspectiva técnica y desde la vertiente social. Las competencias técnicas implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicas de un determinado campo profesional (conocimientos generales, denominados como *saber*; o específicos y dominio de métodos y técnicas, *saber hacer*). Las competencias sociales hacen referencia a las motivaciones y valores: capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones (*saber aprender*), actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar en interactuar (*saber estar*) y hacer posible que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes como resultado de la intercomunicación personal (*hacer saber*).

Para Jiménez y Casado (2009) las competencias cobran una importancia esencial tanto en la planificación docente como en el papel a realizar por el alumno, y por tanto, en el modelo de enseñanza-aprendizaje a impulsar. Así, la metodología debe orientarse al desarrollo y consecución de las competencias asociadas tanto al contexto universitario en general, como a una titulación concreta o las ligadas a algunas disciplinas. Y para Pérez y cols. (2009) cuando como estudiantes o docentes nos proponemos desarrollar competencias tenemos que ampliar nuestra mirada y buscar no sólo el conocimiento de hechos o teorías (saber declarativo), sino también la operatividad y utilidad del mismo (saber hacer, saber expresar y saber comunicar), pero sobre todo el sentido que tienen dichos saberes para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional (querer saber y querer hacer conforme a valores y sentimientos, querer seguir aprendiendo, mejorando, innovando, recreando).

Según Pérez y cols. (2009) las competencias generales que se proponen y que habrán de concretarse para cada ciclo son:

- Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intenten comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real.
- Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento.
- Elaboración de juicios informados y responsables, así como propuestas de alternativas, tomando en consideración los aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos implicados.
- Comunicación ágil y clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TIC, al menos en la lengua materna y en una segunda lengua de ámbito internacional.
- Colaboración, trabajo en grupo y respecto a la diversidad y a la discrepancia, lo que supone madurez emocional. Cooperación nacional e internacional en investigación e innovación.
- Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida. Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de indagación.

Para Canalejas (2006), se considera necesario resaltar que en Enfermería se ha iniciado este proceso con ventaja frente a otras disciplinas, ya que siempre se ha diseñado la formación teniendo como punto de referencia el perfil profesional. Asimismo, a lo largo de los últimos años ya se ha avanzado hacia este cambio de mentalidad que propugna el Proceso de Convergencia, introduciendo innovaciones y mejoras en nuestro quehacer diario con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de esto, tenemos una compleja tarea que llevar a cabo y que exige, como primera medida, la formación de un equipo docente capaz de diseñar conjuntamente el recorrido curricular que van a realizar los estudiantes. No obstante, según Fernández (2008) la competencia de los profesionales sanitarios se ha de actualizar en relación con los cambios organizativos, funcionales y de los progresos científicos y técnicos, de acuerdo con estrategias de desarrollo profesional continuado. Conviene consensuar sistemas de acreditación de actividades y de centros proveedores y potenciar metodologías de aprendizaje dirigidas a la mejora de los componentes de habilidades y actitudes, dando prioridad a métodos de formación activos y globales.

Y como ponen de manifiesto Pérez y cols. (2009), las competencias o capacidades humanas de interpretación y de acción no se construyen en el vacío formal, sino que se nutren de contenidos y significados, de conocimientos sobre los diferentes ámbitos de la realidad. Sin conocimientos, sin contenidos, no hay competencias. Las competencias se desarrollan en un ambiente de aprendizaje mediante actividades o experiencias que requieren y manejan contenidos para entender los elementos y el funcionamiento de los fenómenos, problemas o situaciones de los distintos ámbitos de la realidad. En este sentido, se hace necesario que los estudiantes conozcan las materias fundamentales para desarrollarse profesionalmente, pero es igualmente importante que sepan cómo utilizarlas en los contextos variados, imprevisibles y complejos con los que se encontrarán durante su vida personal, social y profesional.

1.1.7. La evaluación del aprendizaje de los alumnos

Para Castillo y Cabrerizo (2006) la evaluación es, en la actualidad, uno de los temas que ha adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto administradores, como profesores, estudiantes y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o ser evaluado. Ello puede deberse probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación universitaria.

Como bien indican Pérez y cols. (2009), la evaluación debe convertirse en un instrumento para aprender. Por ello es necesario distinguir bien evaluación de calificación. Para estos autores, la calificación tiene que ver con la necesidad de describir, medir, clasificar y certificar. En el mejor de los casos informa sobre el nivel alcanzado en el aprendizaje, pero no sobre las causas de los aciertos o de los errores ni de las formas para mejorar. En cambio, la evaluación es un proceso continuo de descripción, indagación e interpretación que nos permite descubrir algunas de las causas de las distintas situaciones que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje,

para intervenir sobre ellas en orden a mejorarlas. Debe por tanto abarcar obviamente los productos, pero también los procesos y los contextos de aprendizaje.

Por su parte, para Castillo y Cabrerizo (2006) el cambio experimentado en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones, tanto en su concepción como en su práctica, aunque esos procesos de cambio pueden ser numerosos y abarcar diversos ámbitos del mundo educativo. Todos estos factores nos están llevando hacia una *cultura de la evaluación*, que no se limita al centro educativo, sino que se extiende al resto de las actividades sociales, lo que ha inducido a que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, estén aportando cada vez más recursos económicos, materiales y humanos. La aplicación de la evaluación en los distintos campos sociales conduce inexorablemente a la calidad de las actuaciones docentes, de los productos comerciales o de las relaciones sociales.

Tejedor (2009) entiende la evaluación educativa como un juicio de valor sobre una “acción educativa”, de la cual se deben obtener una serie de datos a través de determinados instrumentos y en unos tiempos establecidos (antes, durante y al final del proceso). De entre los elementos que configuran la enseñanza y el currículo, la *evaluación* es el elemento fundamental en el sentido de que centra y orienta a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo. Por otro lado, para Pérez y cols. (2009), el propósito fundamental de la evaluación educativa es proporcionar a todos los agentes implicados la información fiable suficiente para fundamentar sus juicios, decisiones y prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de ciudadanos cultos, comprensivos y participativos. Pretende informar los juicios profesionales de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Para Tejedor (2009), el papel que debe desempeñar la acción evaluativa en el quehacer docente es:

- La evaluación constituye uno de los procesos nucleares en el contexto de la enseñanza y de la educación en su conjunto.
- La evaluación es consecuencia de la idea de educación que un profesor tenga.
- La evaluación influye decisivamente en el proceso y en el producto de la educación, y en consecuencia, en su eficacia y calidad.
- La evaluación se entiende como el conjunto de prácticas que sirven al profesor para regular, revisar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los progresos o dificultades de los alumnos, según se van detectando a lo largo de la actuación docente.
- En una enseñanza de calidad, las técnicas de evaluación y las de enseñanza deben constituir un conjunto armónico.

Según apunta Tejedor (2009) si cambian las formas del quehacer docente universitario hay que pensar en la necesidad de modificar las estrategias de evaluación o al menos en ampliarlas para poder responder a los nuevos planteamientos, especialmente a los que hacen referencia a la verificación de adquisición de competencias por parte del alumno, sobre todo en la modalidad de “saber hacer”. En este sentido, para la evaluación de las competencias vinculadas con la adquisición de conocimientos (dimensión del “saber”), así como para la evaluación de actitudes y valores (dimensión del “saber ser”) pueden seguir evaluándose ambas con las técnicas e instrumentos utilizados tradicionalmente.

Sin embargo, para la evaluación de las competencias en su dimensión “saber hacer” va a ser necesario para el profesor completar los instrumentos de evaluación con algunas aportaciones que se están empezando a reconocer como muy adecuadas y útiles. Así, junto a las tradicionales estrategias de evaluación de las destrezas y habilidades que adquiriría el alumno, es conveniente ampliar la oferta de recursos de evaluación con la referencia a un nuevo instrumento que es el portfolio o portafolio.

Para Pérez y cols. (2009) el portafolio como sistema de evaluación educativa es, en primer lugar, una colección de trabajos realizados por el estudiante seleccionados y justificados por él mismo. Incluye, además, las reflexiones del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre los progresos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene; favorece, por tanto, que el estudiante desarrolle la capacidad de auto-evaluación. Cada estudiante selecciona, organiza, estructura y coordina los diferentes elementos que componen su portafolio de una manera única y personal. Esto supone la implicación del estudiante en su propia evaluación, apropiándose de su propio proceso de aprendizaje. Para otros autores como Tejedor (2009), el portafolio no sólo es un colección de evidencias que resume el trabajo académico de un estudiante, sino que explicita procesos de aprendizaje individual, describen procesos meta-cognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presenta juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional.

Según Pérez y cols. (2009), el portafolio ayuda al estudiante a desarrollar el conocimiento sobre la forma en que aprende (meta-cognición), a obtener una comprensión más profunda de sí mismo como aprendiz y, a partir de esta comprensión planear, ensayar y adquirir competencias que le ayuden a aprender mejor y en una gama más variada de situaciones. En este sentido, el portafolio es un instrumento privilegiado para el desarrollo de los dos pilares del aprendizaje relevante: la autonomía y la responsabilidad. En definitiva, el portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender cómo aprender.

1.1.8. Los contextos de aprendizaje

Como afirman Pérez y cols. (2009), es importante comprender la naturaleza de los contextos y ambientes universitarios que facilitan u obstaculizan el aprendizaje relevante, comprensivo, capaz de desarrollar las competencias fundamentales. Los contextos o ambientes de aprendizaje son sistemas, espacios ecológicos en los que intervienen múltiples aspectos o variables que interactúan entre sí, y cuya coherencia debemos procurar para facilitar el aprendizaje pretendido. Estos aspectos pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Componente académico (qué y cómo aprender, enseñar y evaluar).
- Componente organizativo (clima de relaciones sociales, agrupamientos, espacios y tiempos).
- Recursos (materiales didácticos, tecnológicos y personales).

Como apunta Torres (2002) esta novedosa situación en la que nos encontramos actualmente, tiene mucho que ver con la alteración de los vectores espaciales (aulas) y temporales (clases en horario) que han presidido el aprendizaje y la instrucción universitaria, y que ha provocado la generación de una nueva dimensión espacio-temporal: el ciberespacio. Y como señalan Pérez y cols. (2009), la introducción de estas redes en los contextos de aprendizaje universitario es una de las claves del éxito futuro de las instituciones. Y si los medios digitales están configurando claramente la humanidad, la naturaleza peculiar del diálogo, el intercambio de información que ha creado Internet tendrá mayores implicaciones para el futuro en relación a la naturaleza del contenido que se trabaja y explora actualmente.

Para Pérez y cols. (2009), las universidades no pueden concebirse como meras estructuras que imparten títulos y programas sino como comunidades académicas que crean poderosos espacios de intercambio del conocimiento tanto mediante la investigación como mediante la enseñanza. Ello supone diseñar ambientes de aprendizaje flexibles, organizados en torno a las necesidades de los aprendices más que estructuras de enseñanza definidas y mantenidas para satisfacer las necesidades de los docentes, o las rutinas de la institución.

Y como refieren estos mismos autores, el espacio universitario, en definitiva, necesita diversificarse: Aulas grandes y pequeñas, seminarios, talleres artísticos y técnicos, laboratorios, bibliotecas, instalaciones deportivas, espacios multiusos para el estudio, para el trabajo en grupo, para debates, centros de reunión informal, museos, empresas, instituciones...; así como, otros recursos de la comunidad social. En este sentido, es necesario prestar especial atención al diseño, desarrollo y establecimiento de los nuevos espacios virtuales que apoyarán, enriquecerán y multiplicarán los contextos habituales presenciales de enseñanza y aprendizaje.

1.1.9. Las tutorías

Para Rodríguez (2009) la tutoría académica está especialmente vacía de contenido en el contexto universitario actual por la falta de directrices de actuación y la falta de criterios para asumir responsablemente que las tutorías académicas son una herramienta de refuerzo constante para el alumno en su proceso de aprendizaje. Las directrices del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nuevo EEES otorgan a la atención personalizada y a la acción tutorial un peso indiscutible y crucial para que el alumno pueda completar con éxito su proceso formativo. Así, para Contreras (2007), la tutoría pasa a ser un espacio complementario al aula, aunque ésta tiene un carácter más selectivo y especializado. Ello, naturalmente, requiere de un nuevo modelo de régimen de dedicación del profesorado que contemple como dedicación a la docencia todos estos nuevos espacios de interacción con los estudiantes que han de crearse.

Otros autores como Shea (2005) proponen que la tutoría sirva como una extensión lógica del aula. Y para este autor, este importante vínculo se consigue por medio de objetivos realistas en el sentido de que tanto los alumnos como los propios docentes podrían establecerlos en el aula, o bien, en las tutorías. Por su parte, para Álvarez y González (2005) hay que considerar la tutoría como una prolongación de las actividades del aula para desarrollar actividades integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

y ésta debe convertirse en un elemento clave que defina el rumbo del cambio que se pretende dar a la formación universitaria surgida al amparo de los acuerdos de Bolonia.

Como señalan Castillo y Cabrerizo (2006), la tutoría constituye una acción integradora que debe influir sobre diversas áreas de formación del estudiante, de tal forma que se generen actividades dirigidas a la superación de problemáticas académicas y personales; al desarrollo de valores, actitudes y habilidades; al desarrollo de capacidades críticas, creativas y de innovación. Además el trabajo tutorial debe retroalimentarse a los demás actores del proceso educativo sobre las dificultades y logros presentados con el afán de establecer mejoras en las prácticas educativas. Es por esto que, según Rodríguez (2009) la acción tutorial debe convertirse, independientemente del tipo de tutoría que se desarrolle, en un componente básico y transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, para Boronat y cols. (2005) la acción tutorial es una función necesaria en todos los niveles educativos. De hecho, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria goza de un reconocimiento oficial y hace valer su presencia tanto en las disposiciones previas a la LOGSE (1990), como en esta ley y en las órdenes posteriores.

Y como señala Rodríguez (2009), en la actualidad, el EEES reactiva la función tutorial como elemento de base para el proceso formativo, siendo el docente una guía del proceso de aprendizaje del alumno que se extiende a lo largo de toda su vida. Por este motivo, es importante matizar que la función tutorial está inexorablemente unida a la función docente siendo la primera aún más importante por la labor de seguimiento y reforzamiento del proceso formativo del discente. Así, el nuevo tutor permanente deberá activar su rol como elemento de apoyo a la formación del alumno, a las dificultades que pueda presentar en su proceso formativo y a las manifestaciones personales del alumno que puedan interrumpir o afectar negativamente su proceso de concentración y actitud hacia la tarea de aprendizaje.

En este sentido, para Castillo y Cabrerizo (2006), el tutor debe poseer habilidades y capacidades genéricas que le permitan ser un generador de procesos de aprendizaje en los diferentes momentos y situaciones que enfrenta el estudiante en su proceso formativo. El tutor debe poseer algunas de las siguientes cualidades: tener conocimiento de la filosofía educativa, ser un profesor con experiencia académica que le permita desarrollar docencia e investigación sobre algunas de las temáticas del plan de estudios y que además estén vinculadas con las expectativas académicas de los estudiantes, tener un amplio conocimiento acerca de las diferentes áreas del ejercicio profesional y de las diversas asignaturas que ofrece el plan de estudios para orientar al estudiante convenientemente, generar las condiciones para que los estudiantes adquieran las herramientas intelectuales que les permitan acercarse a la información, recrear el conocimiento y prepararlo para producir conocimiento y comprensión de las técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje del estudiante para promover un aprendizaje significativo.

Y como ponen de manifiesto estos mismos autores, el profesor tutor debe desarrollar las siguientes funciones: ser guía y gestor del proceso académico, orientador profesional, proveedor de información y recursos, generador de ambiente propicio y dinamizador de grupos, motivador y facilitador del aprendizaje, supervisor y evaluador, otorgando

especial importancia a la evaluación formativa, que es la que diagnostica y orienta el progreso y la superación de las lagunas y errores que puede presentar el alumno en su proceso de aprendizaje.

Según Rodríguez (2009) para activar la realización de tutorías académicas se diseña el Proyecto de Intensificación Docente (PID) que pretende detectar las carencias del alumno en el aprendizaje de competencias con el objetivo de reforzar, garantizar e intensificar su aprendizaje en determinadas materias, según las competencias académico-profesionales definidas para las distintas asignaturas de la titulación, a través de la acción tutorial desarrollada por el docente. Para esta misma autora, el Proyecto de Intensificación Docente (PID) es un programa de refuerzo académico que permite establecer diagnósticos de las deficiencias académicas del alumno que permitan ejecutar medidas de intensificación docente para solventar dichas carencias a corto, medio o largo plazo según la tipología del problema.

1.1.10. Inclusión de nuevas tecnologías

Como bien señala Contreras (2007), la universidad desarrolla un doble contenido: de producción y transmisión del conocimiento; un conocimiento que ha vivido dos grandes hitos en su historia: la invención de la imprenta y aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y para Castillo y Cabrerizo (2006) una de las características definitorias del nuevo milenio está siendo, sin duda, la revolución tecnológica que se está produciendo en el control y tratamiento social de la información y de los mecanismos tecnológicos de la comunicación. La incorporación con fuerza de las TIC hace imprescindible la revisión y acomodación de algunas prácticas profesionales a la nueva cultura de intercomunicación social y planetaria que abre nuevas formas y caminos para la transmisión del conocimiento, y que está cambiando las relaciones humanas.

Para Pérez y cols. (2009), teniendo en cuenta que las posibilidades de comunicación en la era de la información global son ilimitadas, los contextos de aprendizaje académicos se abren en la actualidad a redes presenciales y virtuales que forman comunidades de aprendizaje que se extienden a lo largo de toda la vida. Si los medios digitales están configurando claramente la humanidad y nuestro entorno más cotidiano, la naturaleza peculiar del diálogo, el intercambio de información que ha creado Internet tendrá mayores implicaciones para nuestro futuro que la naturaleza del contenido que se trabaja y explora actualmente. La conectividad presencial y fundamentalmente virtual deberá ser uno de los ejes articuladores de los contextos de aprendizaje universitario.

Para Contreras (2007), al liberar al proceso de enseñanza-aprendizaje de las pesadas trabas que supone el modelo transmisivo directo como única fuente de información, se abren nuevos espacios de intercomunicación entre profesores y estudiantes. Así, las plataformas de teleformación y las herramientas de apoyo a la enseñanza semipresencial favorecen un control exhaustivo sobre la actividad del estudiante y permiten mecanismos de retroalimentación similares a los procesos de tutorización directa. Además, estas herramientas permiten la incorporación al ámbito universitario de estudiantes a tiempo parcial, dan cabida al desarrollo de ritmos de trabajo personales y encajan en el modelo de aprendizaje a lo largo de la vida que pretende potenciarse en el ámbito del EEES.

Y es que, como apuntan Castillo y Cabrerizo (2006) hay que tener presente que no habrá profesión en el futuro que no utilice las TICs, lo que se ve cuando se analizan algunos documentos institucionales de los Ministerios de Educación, las Comisiones Internacionales, la UNESCO, etc.; o en estudios prospectivos sobre los resultados que están produciendo la utilización profesional de las TICs. Es, sin duda, el fenómeno que está cambiando el presente y el futuro profesional de muchos profesores y los planteamientos académicos de muchas instituciones de Educación Superior.

Según Contreras (2007), el aula, como espacio exclusivo para la enseñanza y el aprendizaje, cede también su sitio a otros contextos donde los actores actúan e interactúan. Así, como señala Pizarro (2009), los nuevos planes de estudios adaptados al EEES hacen especial hincapié en la innovación docente y en el uso de las TICs como medio de enseñanza, pero también como metodología y contenido, todo ello para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. De esta manera, las TICs suponen un cambio importante en la forma en la que se relacionan las personas tanto en el ámbito profesional como en el académico. En el actual contexto educativo del EEES la relación docente-alumno tiene que ser mucho más dinámica, por lo que hace falta un espacio educativo que no sólo permita desarrollar ese dinamismo, sino que también facilite el mismo.

Según Castillo y Cabrerizo (2006) la disponibilidad y la utilización de las TICs implica algunos cambios importantes en las actuaciones y en el desarrollo profesional de los profesores: mayor universalización de la información, metodologías y enfoques crítico-aplicativos para la autoformación, actualización de los programas y de las metodologías y trabajo colaborativo de los estudiantes y del profesorado. Ahora bien, según Pizarro (2009) las TICs son una herramienta que permite el acceso a la información, la comunicación y al conocimiento, pero no proporciona conocimiento. El simple acceso a información, del tipo que sea, no implica que se logre el conocimiento, del mismo modo que el acceso a un determinado libro no implica que se sepa el contenido de ese libro. La tecnología facilita el acceso al conocimiento, la transmisión del conocimiento, e incluso espacios nuevos para que se desarrolle el proceso de aprendizaje, pero lograr el conocimiento depende de factores humanos. La tecnología se puede comprar, pero el conocimiento no.

Para Castillo y Cabrerizo (2006) la *aplicación de las TICs en los sistemas de enseñanza* de las Universidades en la actualidad se considera ya uno de los *indicadores de calidad* de estas instituciones, así como la adecuada integración de las TICs en los programas de las asignaturas constituye un aspecto más de la exigencia de actualización y adecuación del diseño curricular y los planes docentes a los cambios que se producen en nuestra sociedad. Pero, como apunta Pizarro (2009), el acceso generalizado, que no uso, de las TICs en la universidad española es un proceso que se simultanea con la implantación del EEES. El nuevo EEES exige realizar unas transformaciones metodológicas en el proceso de enseñanza que se ve favorecido por la disponibilidad de las TICs. La coincidencia de estas dos circunstancias simultáneas (TICs y EEES) está logrando que se produzcan cambios metodológicos en la enseñanza universitaria de forma progresiva. Estos cambios van a afectar tanto a la organización de la docencia como a la propia docencia y a la evaluación. El salto que supone pasar de “usar las TICs” a “usar las TICs como herramienta educativa” se está produciendo por la propia transformación del contexto de la educación superior: por un lado, una transformación técnica (TICs) y por

otro, una transformación organizativa y pedagógica (EEES). El uso de las TICs ayuda a la transmisión del conocimiento, pero también proporciona nuevos espacios para el aprendizaje necesario en el nuevo EEES.

Según Torres (2002) la introducción y desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones plantean un reto de crucial relevancia al mundo educativo universitario. Reto que no sólo tiene que ver con la estratégica posición que la actual revolución tecnológica concede a la educación en general y a la universidad en particular, reforzada además por la aparición en el mercado de trabajo de nuevos fenómenos tales como inéditos contenidos ocupacionales, yacimientos vírgenes de empleo y la instauración de la formación continua, a los que la institución universitaria debe hacer frente, sino que también pasa por las propias posibilidades que las TIC conceden a la innovación en la instrucción educativa.

Por su parte, para Pizarro (2009) el uso de las TICs en la docencia universitaria es un hecho necesario para la transformación que se está produciendo en las metodologías docentes que deben adecuar la enseñanza universitaria al nuevo EEES. En este nuevo contexto de la educación superior los conceptos tradicionales de aula, enseñanza y contenidos se transforman en aula abierta, aprendizaje y destrezas. Este hecho hace que el espacio físico de enseñanza cambie haciéndose necesario un espacio más amplio que permita tener en cuenta no sólo las actividades del alumno en el aula, sino también las tareas y el trabajo que realiza fuera de ella.

Como pone de manifiesto Torres (2002) hay una serie de aspectos sociales que están afectando, tanto positiva como negativamente, la penetración de las nuevas tecnologías en el medio universitario. Al respecto cabe considerar dos ámbitos: de un lado, el nivel macro concretado en la inserción de la universidad en la Administración pública española. De otro, los factores sociales específicos de la institución universitaria. Respecto a los segundos, este autor señala que pueden dinamizar o retrasar este proceso de introducción de la TIC en la universidad española. Proceso que, a su vez y en lo básico, se desarrolla en dos ámbitos interconectados. De un lado, el ámbito institucional que tiene que ver con el propio diseño organizativo de cada universidad que introduce, apoya y desarrolla las TIC en esta institución. De otro, el comportamiento de los principales actores sociales del medio universitario (profesorado, alumnos, PAS). La suma de ambos medios de análisis nos proporciona el listado de elementos sociales que, en este nivel, frenan la plena implantación de las TIC en las universidades españolas.

Para Pizarro (2009) el *b-learning*, también denominado aprendizaje mixto, se puede considerar como la respuesta al fracaso del *e-learning*, y pretende aprovechar tanto las ventajas del proceso docente presencial tradicional, como las del proceso docente a distancia o *e-learning*. La enseñanza presencial y la virtual se integran para mejorar el aprendizaje. Al ser un proceso mixto tiene escalas que se mueven entre los dos extremos o polos (enseñanza presencial y enseñanza a distancia), con mayor presencia de una u otra en función del diseño del curso y de las necesidades del profesor y de los alumnos.

Para Torres (2002), si la información y el conocimiento son los ejes centrales de la nueva sociedad emergente, no cabe duda que el sustento que los alimenta y mantiene es la triada que forman los vectores del aprendizaje, la instrucción y la educación. Si existe una idea que comparten los distintos expertos sobre las consecuencias sociales del

nuevo tipo de sociedad es que la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas constituyen herramientas esenciales para el trabajo y el desarrollo personal. Así, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos es un referente obligatorio que introduce la nueva sociedad informacional.

1.1.11. Mitos o ideas erróneas en torno al Proceso de Bolonia y al EEES

Siempre que se está creando algo nuevo, debido en muchas ocasiones a la desinformación respecto a los aspectos del proceso en cuestión, aparecen una serie de mitos o ideas erróneas girando en torno al tema. Así, desde las universidades se ha tratado de combatir estas ideas erróneas en su población estudiantil a través de información a través de sus páginas web o mediante la entrega en mano a los distintos estudiantes de folletos, en los que se les informa de los principales cambios que trae consigo el nuevo modelo.

Algunas de las ideas erróneas que las universidades han tenido que intentar desechar de sus estudiantes han sido:

- Con Bolonia no se van a devaluar las licenciaturas que actualmente se imparten.
- Con la nueva reforma universitaria se harán más trabajos fuera del aula.
- El EEES no se olvida de las cuestiones ligadas a la atención de los estudiantes con dificultades económicas, sociales, etc.
- Los nuevos estudios de grado tendrán una duración mínima de 4 años.
- Con el EEES no desaparecen las becas y ayudas para sustituirlas por préstamos-renta.
- Con la reforma universitaria los profesores deberán estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes.
- Bolonia no hará que las tasas y precios públicos de los grados, máster y doctorado aumenten.
- Con la reforma universitaria hay un reconocimiento del tiempo y el esfuerzo propio del estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje.
- La estructura de las enseñanzas universitarias no impedirá contabilizar el trabajo con el estudio.
- Con la nueva reforma universitaria ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje.
- Con la nueva reforma universitaria es obligatorio en todos los grados, en el último curso la realización de un trabajo fin de grado.
- El EEES no trae consigo el que los estudiantes tengan que realizar prácticas gratis en empresas.
- Bolonia no supone la supeditación de las universidades públicas a los intereses privados de las empresas.

1.2. Antecedentes del estudio

La construcción del EEES supone un proyecto ambicioso y los responsables de los estudios universitarios de enfermería lo consideran un reto muy positivo ya que supone una reflexión y un análisis en profundidad tanto de los contenidos de las materias que

componen el actual plan de estudios, como del enfoque y de la metodología docente. Por esto la adaptación al EEES, no se puede traducir en simples readaptaciones mecánicas y superficiales tanto en la implantación de créditos europeos como en la transición de las titulaciones tradicionales al esquema de grado y postgrado (Libro Blanco Título de Grado de Enfermería).

La formación a lo largo de la vida, es el resultado imparabile del progreso científico y tecnológico, en todos los estudios, pero muy especialmente en los referentes a las ciencias de la salud, en los que dichos avances están en relación con la salud de los individuos y las comunidades. Esto obliga a un esfuerzo de adaptación constante a los cambios y a tener una predisposición permanente por aprender. Por otra parte, la mayoría de los programas de formación de titulados/as de enfermería europeos son muy parecidos a los que se imparten en la actualidad en nuestro país. Esto es debido a que tenemos problemas sociales y sanitarios parecidos: la multiculturalidad, el envejecimiento de la población, los avances tecnológicos, los dilemas éticos, etc. También el disponer de directivas europeas y de recomendaciones respecto a la formación y funciones de los profesionales sanitarios y de enfermería por parte de la Organización Mundial de la Salud, hace que los contenidos de los programas a nivel de Europa sean similares (Libro Blanco Título de Grado de Enfermería).

Para Fernández (2008), hay que constatar el esfuerzo de diversas escuelas para introducir cambios en los planes de estudio y nuevas estrategias metodológicas encaminadas al objetivo de una educación basada en las competencias finales del alumno. Algunos ejemplos son los nuevos planteamientos en el diseño de programas y la introducción de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, los prácticum o los sistemas de evaluación basados en las competencias. Y en este sentido, como apunta García (2009), son muchas las Universidades del territorio nacional que ya han puesto en marcha iniciativas conforme a las nuevas directrices: proyectos piloto de nuevos planes de estudio, aplicación práctica y evaluada de nuevas metodologías docentes innovadoras, planes formativos para facilitar al profesorado el proceso de adaptación, creación de unidades específicas de apoyo para prestar orientación a todos los participantes en el proceso de cambio, organización administrativa de las instituciones,...

Buscando estudios que se hayan realizado en el campo de la Enfermería respecto al EEES, hemos podido constatar que se han publicado muchos artículos acerca de esta temática; sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que tratara sobre los conocimientos y la información que tienen los estudiantes de enfermería sobre el EEES, que es en última instancia el trabajo que se está desarrollando. No obstante, es interesante hacer alusión a las publicaciones que en el ámbito enfermero se han realizado sobre el proceso de convergencia Europea.

Así por ejemplo, respecto al análisis del aprendizaje y la evaluación, como señalan Granero y cols. (2010) en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud de la Universidad de Almería (España), se implantó una experiencia piloto en el año 2004-2005 para los estudios de Enfermería, que está generando abundantes reflexiones sobre el proceso.

En el Departamento de Enfermería de la Universidad Europea de Madrid llevan varios años trabajando en un proyecto de adaptación de la Titulación de Enfermería de acuerdo al nuevo enfoque del Modelo de Créditos Europeos y así poder adecuar los estudios de enfermería a los parámetros que marca el EEES. En este sentido, González y Agudo (2005) ha realizado un trabajo de adaptación de la asignatura de Estadística a los criterios del EEES en el pasado año 2003-2004, en la que se modificaron algunos aspectos metodológicos. La asignatura de estadística, en la Universidad Europea de Madrid, se imparte en la diplomatura de Enfermería en el primer curso y forma parte de la asignatura troncal de Enfermería Comunitaria I. Ésta es anual y cuenta con 14 créditos de los tradicionales, 10 teóricos y 4 prácticos.

Lora (2005) ha realizado un trabajo en el que ha propuesto un Proyecto Docente para la enseñanza teórica de la materia troncal Enfermería Médico-Quirúrgica, de los Planes de Estudio conducentes a obtener el título de Diplomado/Grado en Enfermería. La metodología, basada en la enseñanza por competencias profesionales, la programación y el cómputo de créditos que se proponen en este Proyecto son acordes con la antigua Ley de Reforma Universitaria pero, también, perfectamente compatibles con el método convergente que implica el EEES. La autora, elige esta asignatura por ser la que más troncalidad tiene en los vigentes planes de estudios (48 créditos, 12 teóricos y 36 prácticos). Y esto, junto con la cantidad de créditos prácticos, la mayor parte de ellos asistenciales, hace que esta asignatura sea difícil de adaptar, de modo que las pautas que se siguen para ello serán extrapolables a otras asignaturas. Un año más tarde, esta misma autora realiza un trabajo en el que propone un Proyecto Docente para la impartición del Practicum de la materia troncal Enfermería Médico-Quirúrgica, de los Planes de Estudio conducentes a la obtención del título de Diplomado/Grado en Enfermería. Éste sigue las mismas pautas que en trabajo anterior.

Para Lora (2008) la experiencia acumulada en los años que los actuales Planes de Estudio se han impartido puede y debe ser aprovechada a la hora de elaborar los nuevos. Siguiendo esa idea, la autora realiza un trabajo en el que estudia cómo ha sido adaptada en los actuales Planes la materia troncal Enfermería Médico-Quirúrgica en la totalidad de las escuelas del país. Se ha elegido esa materia por considerar que es bastante representativa tanto en la titulación como en el trabajo del profesional de enfermería. En este estudio, se alcanzan una serie de conclusiones muy interesantes sobre la importancia de los estudios de enfermería, así como respecto al número de créditos teóricos y prácticos o la tendencia a incluir asignaturas *Practicum* anticipándose al EEES.

Según Gusiñé (2009) en España y concretamente en Barcelona y en la Escuela de Enfermería de esta Universidad, con el objetivo de introducir las competencias en TICs (obligatorias a partir de la modificación de los planes de estudio basados en el llamado modelo Bolonia) se implementa en la práctica docente, con la incorporación de una nueva asignatura, de las ciencias de la información, al currículum del Grado de los estudiantes de enfermería, adoptando así la tendencia mundial, conocida como la alfabetización en información, de toda la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza y especialmente en la enseñanza universitaria.

Para Egea y cols. (2004) el estudio y análisis bibliográfico y documental sobre El Sistema de Convergencia Europeo de los Estudios de Educación Superior, les ha

llevado a la elaboración de un trabajo, realizado desde los contenidos prácticos de una materia curricular, incluida en la Diplomatura de Enfermería de la Universidad de Murcia, por un grupo de trabajo integrado por alumnos de enfermería, bajo la orientación y dirección de una docente del Departamento de Enfermería de la citada Universidad. Estos autores como resultado de este trabajo exponen, siempre desde el punto de vista del alumno, informado y documentado sobre el tema, una opinión y perspectiva sobre la reestructuración que sufrirán los estudios de Educación Superior, sus contenidos y repercusión, así como las alegaciones al Proyecto, como propuestas de mejora, para la consecución de los resultados deseados tras su implantación. También apuntan estos autores, que los resultados de estas consideraciones no constituyen una aceptación o rechazo ante los nuevos planteamientos educativos por parte de esta muestra de alumnos, sino una opinión que consideran valiosa y pertinente, al dar a conocer nuevas propuestas desde uno de los colectivos más implicados y afectados en este futuro y, a la vez, cercano proceso de cambio: los alumnos.

Como apuntan Roca y cols. (2009), la EUI Sant Joan de Déu (adscrita a la Universitat de Barcelona) está desarrollando un proceso de transformación interno con la finalidad de adecuarse a las exigencias del EEES, implantando nuevas metodologías docentes acordes con los planteamientos pedagógicos. Una de las innovaciones realizadas es el aprendizaje basado en Casos Integrados (CI), que viene poniendo en práctica desde hace dos años. Esta metodología se basa en la integración de varias asignaturas y en el sistema de tutorías de grupo reducido y compartidas por profesorado de distintas áreas de conocimiento. El CI se inspira en el aprendizaje basado en problemas, lo que permite que el alumnado se enfrente a situaciones concretas que debe resolver. Con el CI se pretende que los estudiantes trabajen competencias profesionales y objetivos de aprendizaje, poniendo especial énfasis en el trabajo en equipo y la resolución de casos; y realizando una evaluación formativa, contextualizada, compartida, orientadora, integradora y crítica.

Martínez y cols. (2007) presentan una experiencia de adaptación al EEES desarrollada en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Alicante, en la que se estructuran dos asignaturas (Enfermería en salud mental e Intervención comunitaria) del actual plan de estudios de Enfermería de manera transversal y con una metodología de enseñanza-aprendizaje adaptada al EEES en una única materia que ha venido en denominarse Enfermería integrada. Esta experiencia ha permitido poner en práctica recursos innovadores dirigidos a elaborar estrategias conjuntas de intervención familiar y comunitaria donde se han podido contemplar las complejas realidades de la comunicación, el diálogo y la interacción, desde una perspectiva integral e integradora, basada en la experiencia, la reflexión, la observación y el respeto. Para estos autores, con esta experiencia los alumnos están capacitados para la asimilación gradual de los contenidos de las materias y desarrollo progresivo de las competencias, su implicación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de habilidades de comunicación, generación de una práctica reflexiva y un análisis crítico.

Martínez de Albéniz y Basurto (2004) ponen de manifiesto las experiencias de intercambio con Holland y United Kindong (UK), que ha mantenido la Escuela Universitaria de Enfermería de Victoria-Gasteiz. Para estas autoras, esto ha permitido enriquecer sus perspectivas, cuestionarse multitud de cosas y también aumentar el nivel de incertidumbre e inseguridad, ya que de esta manera, se pasa a revisar los marcos de

referencia en los que se mueven profesores y alumnos; y permite, además, ampliar las perspectivas y comprensión de los hechos desde otras realidades.

Después de haber analizado trabajos que versaban sobre cambios estructurales (experiencias piloto, implantación de ECTS, propuesta de proyecto de asignaturas,...), por otro lado, nos hemos encontrado mayoritariamente con trabajos en los que se analizaban los aprendizajes que han de adquirir los alumnos en el nuevo EEES.

Así, Lleixà y cols. (2007) realizaron una experiencia en la Escuela de Enfermería de la Universidad Rovira i Virgili Campus Terres de l'Ebre, en la asignatura de Ciencias Psicosociales Aplicadas I. Estos autores ofrecieron la opción a los alumnos de elegir entre diferentes estrategias pedagógicas, una de las cuales se enmarca dentro del aprendizaje reflexivo. Tenían como objetivos utilizar una metodología más activa, reflexiva y participativa para el estudiante, así como iniciar el cambio de rol del profesor y del alumno. De los resultados obtenidos en la experiencia se dedujo que el nivel de satisfacción tanto del alumno como del profesor era óptimo. En la evaluación la opción del aprendizaje reflexivo obtuvo puntuaciones más elevadas. Y se detectó la necesidad de implantar la utilización de tecnologías de la comunicación e información para poder ofrecer igualdad de oportunidades a todos los alumnos.

Guirao (2008) ha realizado un estudio cuyo objetivo era conocer la opinión del alumnado sobre el tipo de aprendizaje adquirido en la asignatura de Salud Pública en el curso 2007-2008 en la Escuela de Enfermería La Fe de Valencia. Los alumnos en general valoraron que el trabajo cooperativo, el trabajo autónomo impartido en la asignatura les permitió realizar aprendizaje significativo. Por otro lado, se identifica como un área de mejora la necesidad de que las orientaciones por parte del profesorado le permita conectar los nuevos conocimientos con conocimientos previos.

Durante el primer cuatrimestre del curso académico 2002-2003, Ordóñez y cols. (2003) diseñaron un estudio para determinar y analizar los estilos de aprendizaje predominantes entre los alumnos de la Escuela de Ciencias de la Salud de la Universidad de Cádiz. De igual modo se estudiaron los posibles cambios que en cuanto a preferencias podían existir entre los distintos estadios de su formación académica (1º, 2º y 3º curso). Para conseguir tal fin, estos autores recurrieron al Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados mostraron una clara preferencia por el estilo Reflexivo, seguido por el Pragmático, Teórico y por último el Activo.

Teniendo en cuenta que desde el curso 2005/2006 el Departamento de Enfermería de la Universidad de Sevilla ha fomentado la implantación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la Diplomatura de Enfermería, Guerra (2009) ha realizado un trabajo en el que ha intentado conocer las opiniones de los estudiantes sobre el ABP, en la asignatura de Administración de Servicios de Enfermería, en la Unidad Docente Valme, durante el curso 2007/2008. Así, la mayoría de los alumnos/as refiere que se vinculan los contenidos de la asignatura con aspectos prácticos de la misma y que están satisfechos con la labor docente de la profesora. Por otra parte, esta autora, cree que es conveniente establecer estrategias de mejora en todo el proceso y evaluación del ABP. Además, este método de aprendizaje es importante tenerlo en cuenta, a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza, máxime cuando la puesta en

marcha del sistema de créditos europeos favorece la implantación de este método de aprendizaje.

Seguimos con estudios realizados también en alumnos, pero en esta ocasión respecto a las competencias:

Romà y cols. (2009), buscando asegurar la construcción de un aprendizaje significativo, entre los conocimientos que el estudiante tiene de partida y los que deberá ir adquiriendo, presentaron en la Universidad de Alicante una propuesta para la categorización de las competencias, que permitió su agrupación y la determinación de su secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado.

Velasco y Alemany (2009) realizaron un estudio en el cual se propusieron conocer y analizar la opinión de los y las estudiantes de la Escuela de Enfermería “La Fe” de Valencia acerca de las competencias genéricas a tres niveles: 1) la importancia que les conceden para su futuro desarrollo profesional; 2) hasta qué punto consideran que se trabajan en las diferentes materias; y 3) hasta qué medida consideran que las dominan. Del análisis realizado por estas autoras, se desprende una evolución significativa entre las valoraciones realizadas por los/las alumnos/as de tercer curso respecto a los/las de primero, poniendo de relieve que las experiencias realizadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en esta Escuela, según se avanza en el desarrollo curricular, influyen positivamente y de manera notable, en la consideración, tanto de la importancia de las competencias genéricas como en su dominio de las mismas, así como la constancia de que son trabajadas en la mayoría de las materias.

García y cols. (2009) realizaron un trabajo cuyo propósito principal era la integración de conocimientos, así como la adquisición de una serie de competencias transversales por parte de los alumnos de la Escuela Universitaria de Enfermería de Algeciras de la Universidad de Cádiz. En el trabajo participaron una serie de asignaturas pertenecientes al segundo curso de la Diplomatura en Enfermería: Enfermería Médico-Quirúrgica I, Enfermería Médico-Quirúrgica II, Ciencias Psicosociales Aplicadas, Farmacología I y Nutrición y Dietética. Con la realización de esta actividad, estos autores, pretendieron poner en marcha la metodología del aprendizaje basado en resolución de problemas (ABP), para fomentar la capacidad de auto-aprendizaje por parte de profesores y alumnos.

Y en relación a profesores, también hemos encontrado trabajos, como por ejemplo:

Latorre y Blanco (2008) realizaron una investigación que se encuadra dentro de un estudio de mayor envergadura llevado a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Granada y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la Convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. En concreto, el estudio centró su atención en el profesorado de esta Universidad que imparte docencia en titulaciones correspondientes al campo de Ciencias de la Salud. El propósito general fue determinar cuáles eran las necesidades de estos docentes respecto a la preparación profesional para la incorporación al EEES, así como, conocer las expectativas derivadas del proceso de convergencia europea.

Y se ha encontrado un estudio, bastante interesante en profesionales de enfermería: Sarabia (2009) realizó un estudio con el cual pretendía conocer la opinión de los profesionales de tres Comunidades Autónomas (Asturias, País Vasco y Cantabria) sobre el título de Grado, las especialidades y la prescripción enfermera, dado que son algunos de los temas de mayor actualidad en Enfermería. Sobre la titulación del Grado de Enfermería, se obtiene que un 65,4% refiere estar bien informado, un 75,3% destaca que lo más importante que supondrá el título de Grado será el acceso al Doctorado y un 69,3% afirma que el acceso al Grado no ha de suponer grandes cambios en el trabajo diario de la enfermera/o en cuanto a carga de trabajo, modificaciones salariales o competencias profesionales. Un 12,3% afirma que los nuevos planes de estudio se iniciarían en España en el curso 08/09 y un 67,9% afirmaba desconocerlo. En cuanto a qué apartado de la formación darían más peso en la elaboración de los nuevos planes de estudio, el 72,4% refiere que aumentaría la carga práctica de los alumnos y un 9,5% que aumentaría la formación dedicada a la investigación. En cuanto al supuesto de que hubiera que llevar a cabo la nivelación de Diplomado en Enfermería al Grado, un 91,2% refiere que será igual que el procedimiento para nivelar ATS y el 86,4% refiere que sí lo realizará llegado el caso.

Por otra parte, se ha hecho una búsqueda de artículos fuera del campo de la Enfermería, pero tampoco se han encontrado estudios sobre los conocimientos y la información que tienen los estudiantes universitarios sobre el EEES. Los estudios encontrados son acerca de distintos temas como características demandadas de los profesores, carencias y demandas en su formación, experiencia piloto en la implantación del ETCS,...

Según Martínez y cols. (2006), la labor docente ha sido estudiada fundamentalmente desde la propia perspectiva del profesorado, necesitándose imprimir también el enfoque propio del destinatario. Y ese es precisamente el objetivo de su estudio, en el que afrontaron un diseño centrado en la opinión que el alumnado ofrece sobre las características que demanda de sus profesores. Estos autores trabajaron con una muestra de estudiantes de distintas universidades: Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Salamanca y Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" de Madrid.

Camacho y Padrón (2005) realizaron un estudio que tenía como objetivo conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, con vistas a prepararles para afrontar la realidad de la enseñanza y mejorar su bienestar profesional. Para ello aplicaron el Cuestionario Autoevaluativo del Malestar Docente, CAMD – Alumnado, a una muestra de alumnos/as de tercer curso de diferentes titulaciones de Magisterio y a los que estaban realizando el CCP o CAP con vistas a ejercer en la Educación Secundaria o Bachillerato. Los resultados mostraron que las necesidades formativas más demandadas por el alumnado, como carencias significativas en su formación están relacionadas con el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, desempeño de la función tutorial, trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración. Las diferencias más significativas entre variables se encontraron en la *Especialidad*, siendo los Licenciados (letras y ciencias), respecto al resto de las titulaciones de Maestro, los que manifestaron mayores carencias en su formación.

Molero (2008) ha realizado un estudio basado en el análisis de las calificaciones académicas (rendimiento académico) y la valoración de la docencia en una muestra de estudiantes participantes en la experiencia piloto de implantación del crédito europeo en una muestra de estudiantes de segundo curso de la titulación de Maestro en Educación Musical en la Universidad de Jaén, que cursaron la asignatura obligatoria Pedagogía Diferencial en dos promociones diferentes, la primera de ellas correspondiente al curso académicos 2004/05 y la segunda en el curso 2005/06.

Respecto a los profesores, si hemos encontrado una serie de trabajos que tratan sobre distintos temas relacionados con la adaptación al EEES:

Paredes y Estebanell (2005) en su trabajo abordaron las actitudes del profesorado universitario ante el cambio que supone la introducción del denominado Crédito Europeo (ECTS) y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se pone de manifiesto que el profesorado universitario tiene una opinión muy positiva sobre la repercusión de las TIC en su actividad docente; más moderada sobre las condiciones para su correcta implantación; y crítica con las carencias de políticas e infraestructuras universitarias de apoyo. Las exigencias de la nueva enseñanza y la participación de las TIC son solidarias. Por otra parte, la formación permanente debe dirigirse a cuestiones educativas asociadas al Crédito Europeo (ECTS) y aprovechamiento y uso didáctico de los recursos tecnológicos, con cursos ofrecidos por la propia universidad y seminarios sobre temáticas específicas, donde se potencie la cultura colaborativa y el desarrollo de proyectos de enseñanza abierta con TIC.

Según apuntan Duarte y cols. (2005), en estos momentos nos encontramos con una gran escasez de investigaciones y estudios orientados, no sólo al análisis de la situación de la formación del profesorado, sino sobre todo a la identificación de las necesidades formativas de los mismos, y en base a ello, propuesta y puesta en marcha de planes de acción y mejora para su formación y capacitación en aspectos en los que pudiera ser más deficitaria, como son los referidos a cuestiones didácticas, psicopedagógicas y comunicativas, y no sólo capacitación en materia técnica/instrumental y estética.

Desde la Universidad de Huelva, a manos de Duarte y cols. (2005) se realizó el estudio en docentes de una serie de universidades españolas que participaban en actividades virtuales, a los que se les administró un cuestionario en formato electrónico. Para contactar con ellos se estableció comunicación vía correo electrónico y vía telefónica con responsables de teleformación de todas las universidades. En total participaron 39 universidades, lo que representa que la mayoría de las universidades españolas han accedido a formar parte y colaborar activamente en este estudio. En relación a las actitudes sobre la Enseñanza Virtual en el proceso de Convergencia Europea, los resultados que se obtuvieron tras el diseño, desarrollo y aplicación del instrumento destacaron que la mayoría de los encuestados mostraban su mayor acuerdo acerca de que «La enseñanza Virtual favorecerá la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior», «El Espacio Europeo de Educación Superior supondrá un auge decisivo en la Enseñanza Virtual», «Se conseguirán eliminar las barreras espacio temporales» y su desacuerdo con la afirmación de que «La Enseñanza Virtual será más negativa para el profesorado universitario».

Martín y cols. (2005) presentaron los resultados de un estudio sobre el nivel de conocimiento y las demandas del profesorado universitario ante el proceso de Convergencia Europea. En el mismo participaron 1670 docentes de 34 universidades. Se examinó la información y formación que estos profesores tienen en relación al EEES. Así, los docentes eran bastante conscientes de los cambios que se pretenden, aunque se manifiestan poco preparados para afrontarlos. Las demandas de formación del profesorado eran elevadas en relación a la información sobre el proceso de convergencia y a los cambios que se iban a producir en la universidad española como consecuencia de la armonización con Europa. Así como a las innovaciones metodológicas que los docentes tendrían que adaptar, especialmente en el terreno de la incorporación de las TIC a la enseñanza, las tutorías, etc.

Sánchez y cols. (2005) realizaron una investigación sobre las percepciones del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ante los cambios metodológicos que suponen la introducción del Crédito Europeo (ECTS) y la utilización de las TIC en su actividad docente e investigadora. A través de un cuestionario y varios paneles de expertos, estos autores recogieron información sobre el conocimiento sobre el Proceso de Convergencia Europeo (PCE); el nivel de formación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); las temáticas más demandadas por los profesores y el tipo de oferta formativa más adecuada para cubrir esas demandas; así como, los tipos de servicios de apoyo que consideran más importantes.

Ante la inminente adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el trabajo de Meroño y Ruiz (2006) ha pretendido evaluar el conocimiento y las actitudes de las principales novedades del EEES por parte de los profesores universitarios. Basándose en el diagnóstico de la situación actual se propone un modelo de investigación que sirva para la elaboración de las acciones para la adaptación más eficaces. La evaluación del modelo se ha realizado a través de un análisis empírico de 423 profesores universitarios pertenecientes a las tres Universidades de la Región de Murcia (Universidad de Murcia, Universidad Politécnica de Cartagena y Universidad Católica San Antonio).

Respecto al nivel de conocimiento en general podemos decir que una proporción importante del personal docente e investigador conoce las reformas concretas que implica el EEES. Por otra parte, la actitud de los profesores universitarios hacia el EEES es bastante positiva pues todas las novedades que supone la reforma han sido valoradas en término medio por encima de 3 (en una escala tipo likert de 1-5 donde 1= muy mal y 5= muy bien) lo que arroja una luz esperanzadora a la hora de que el profesorado se implique profesionalmente en la implantación de una nueva universidad en la Europa del conocimiento. Por último, el profesorado valora la utilidad de las diferentes actuaciones encaminadas a facilitar la adaptación de forma positiva.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está generando importantes cambios a nivel legislativo, administrativo y pedagógico en los países comprometidos en armonizar sus sistemas universitarios. Este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender. Teniendo en cuenta esto, y con el propósito de conocer las opiniones del profesorado sobre las reformas que se están realizando y valorar las repercusiones en su actividad docente, González y Raposo (2008) han realizado una

investigación con 1015 profesores para identificar sus necesidades formativas en diversas temáticas relacionadas con la convergencia europea. Así, a estos profesores se les preguntó por su participación en alguna experiencia de implantación de los ECTS y sobre su grado de información acerca de las temáticas de la Convergencia Europea. También se les preguntó sobre el grado de interés en recibir cursos en planificación, metodología, evaluación, tutorías y cuestiones generales sobre la Convergencia Europea.

Serrano (2010) con su investigación pretendió conocer las creencias que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene un conjunto de profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Se quiere contrastar, además, si se produce alguna diferencia en las creencias de estos profesores en función de algunas variables ya estudiadas en el campo de «Pensamientos del Profesor». Para la consecución de estos fines, se ha utilizado una metodología de investigación de tipo cuantitativo, fundamentalmente descriptiva, basada en el uso de tests estadísticos. Exactamente, para el acopio de datos se ha construido un cuestionario de creencias pedagógicas que tiene un total de 73 ítems que intentan cubrir los ámbitos esenciales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito institucional de la Universidad: Universidad, educación y formación; naturaleza humana y potencialidad educativa; infraestructuras organizativas; planificación y programación; selección y organización de los contenidos; naturaleza del conocimiento; metodología; teorías del aprendizaje; formación y funciones del docente. Los resultados derivados del tratamiento estadístico empleado en los datos obtenidos mediante este instrumento permiten deducir que, en general, los profesores y profesoras encuestados/as mantienen una actitud progresista hacia la educación, excepto en cuestiones que hacen referencia a la metodología, evaluación del proceso de enseñanza y programación de la enseñanza. La certidumbre que suministra la comparación realizada informa además, de que no existen diferencias de pensamiento a partir de las variables por las que se caracteriza a los profesores y profesoras de la muestra.

Y entre la búsqueda, se ha encontrado un estudio realizado tanto a profesores como a alumnos:

Durante el curso 2007/2008, Gómez y cols. (2009) realizaron una actividad de ABP coordinado entre las asignaturas de Desarrollo Bucofacial y Psicología, pertenecientes al primer curso de la Licenciatura de Odontología. En dicha experiencia participaron 4 profesores y 85 alumnos que han conseguido afrontar y resolver un caso clínico real donde han tenido que alcanzar objetivos de aprendizaje de las dos asignaturas implicadas, así como desarrollar competencias profesionales. A raíz de los resultados obtenidos en el estudio, estos autores consideran que el ABP interdisciplinar puede constituir una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales en el nuevo contexto del EEES. Por otra parte, la coordinación parece una vía ideal para poder optimizar el tiempo que, tanto alumnos como profesores, deberán dedicar en el desarrollo y evaluación de las competencias que demanda el nuevo contexto universitario.

1.3. Justificación del estudio

Según Jiménez y Casado (2009) la armonización de las metodologías educativas es uno de los elementos más importantes del proceso de construcción del EEES que requiere un impulso conjunto de las universidades, las administraciones educativas, los estudiantes y los profesores comprometidos con la mejora continua de la docencia universitaria. En este proceso, estas autoras entienden que los profesores y los estudiantes universitarios conforman uno de los pilares básicos de esta institución social.

En este sentido, aprovechando la oportunidad de tener que realizar un proyecto final de máster, hemos decidido analizar los conocimientos y la información que sobre el EEES posee uno de estos pilares básicos, es decir, los estudiantes universitarios.

Por otro lado, para Sendín y Espinosa (2009), es verdaderamente preocupante que el gran público, y las personas que se ven afectadas por el EEES (la comunidad universitaria) sea bastante ignorante aún de las verdaderas consecuencias de la realidad que desde hace ya tiempo viene implementando y adaptando. Por esto, se ha decidido estudiar a un curso de alumnos de una universidad privada que desde hace ya tiempo se encuentra inmersa en el denominado Proceso de Bolonia, y ver así, si estos estudiantes tienen los suficientes conocimientos respecto al EEES y si disponen de información al respecto.

Y como apunta Pérez y cols. (2009) si el sentido, los motivos y los principios que orientan el proceso no son comprendidos ni aceptados por quienes tienen la responsabilidad de ponerlos en práctica, los cambios se convierten, en el mejor de los casos, en meras reformas burocráticas y rituales que modifican la superficie de los procesos sin afectar realmente al núcleo de las prácticas. Y en cierta forma, para que los estudiantes y los profesores se comprometan con la mejora de la docencia universitaria se hace necesario que los unos y los otros dispongan de unos conocimientos sólidos y estén en todo momento informados sobre todos los avances que están aconteciendo en materia del EEES.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este trabajo de investigación se han planteado una serie de objetivos. Los objetivos del estudio se han dividido en general y específicos:

2.1. Objetivo general

Para la consecución de este trabajo de investigación se ha formulado el siguiente objetivo general:

- Identificar los conocimientos y la información de los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa sobre el EEES.

2.2. Objetivos específicos

Y para poder responder al objetivo general planteado, se han establecido una serie de objetivos específicos que son:

- Averiguar si los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa conocen los cambios que trae consigo la adopción del EEES.
- Identificar si los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa conocen los objetivos/metas que se persiguen con la Declaración de Bolonia.
- Saber los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios en enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa sobre la nueva estructura de la educación superior.
- Conocer los mitos o ideas erróneas que tienen sobre el EEES los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa.
- Averiguar si los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa saben dónde pueden obtener información sobre el EEES.
- Conocer las diferencias en los conocimientos sobre el EEES que se presentan en los estudiantes universitarios de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa según variables socio-demográficas.
- Conocer la información que han recibido sobre el EEES los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa.
- Identificar las fuentes de información del EEES que tienen los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa.
- Conocer las diferencias en la información sobre el EEES que se presentan los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa según variables socio-demográficas.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

En este apartado del trabajo de investigación se va a plasmar el tipo de estudio, la población y la muestra del estudio, las variables del estudio, el instrumento de recogida de datos que se ha utilizado y la previsión del tratamiento y análisis de los datos.

3.1. Tipo de estudio

Se llevará a cabo un estudio observacional descriptivo de corte transversal y con abordaje cuantitativo.

3.2. Población y muestra

La población del estudio ha estado constituida por 257 estudiantes matriculados en el año académico 2009/2010 en la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa (Cuadro 1).

| Cuadro 1: Distribución de la población del estudio | | | |
|---|---------------|--------------|--------------|
| | Mañana | Tarde | Total |
| 1º Curso | 50 | 48 | 98 |
| 2º Curso | 56 | 38 | 94 |
| 3º Curso | 40 | | 40 |
| 4º Curso | 25 | | 25 |
| Total | | | 257 |

Y la muestra estuvo compuesta por 98 estudiantes universitarios de enfermería que se encuentran cursando 1º de la Licenciatura en Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa en el año académico 2009/2010 (Cuadro 2). Para la selección de estos alumnos se ha utilizado el muestreo no aleatorio accidental o de conveniencia. En ningún momento se han utilizado criterios de inclusión o de exclusión para la selección de los individuos que han formado parte de la muestra.

| Cuadro 2: Distribución de la muestra del estudio | | | |
|---|---------------|--------------|--------------|
| | Mañana | Tarde | Total |
| Muestra teórica | 50 | 48 | 98 |
| Muestra real | 43 | 43 | 86 |

La muestra teórica estaba compuesta por un total de 98 estudiantes matriculados en el año académico 2000/2010, sin embargo, realmente han formado parte del estudio 86 de estos estudiantes. De los 12 alumnos que han faltado, 10 han sido utilizados en el

proceso de pilotaje del cuestionario (ver más adelante instrumento de recogida de datos) y 2 alumnos no se encontraban en clase los días que se habían habilitado para pasar los cuestionarios.

3.3. Variables del estudio

Las variables que se van a estudiar en este trabajo de investigación se van a dividir en variables dependientes y variables independientes.

3.3.1. Variables dependientes

- Conocimientos de los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa.
- Información de los estudiantes universitarios de enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa.

3.3.2. Variables independientes

- Edad de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Sexo de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Lugar de residencia de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Lugar de nacimiento de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Estado civil de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Turno en el que estudian los estudiantes universitarios de enfermería.
- Modalidad de acceso a la universidad de los estudiantes universitarios de enfermería.
- Situación laboral de los estudiantes universitarios de enfermería.

3.4. Instrumento de recogida de datos

Se ha decidido utilizar como instrumento de recogida de datos un cuestionario, que ha sido construido teniendo en cuenta el contenido que aportan las páginas web de cada una de las universidades a sus alumnos para que estos me mantengan informados sobre el EEES, así como los folletos que las distintas universidades se han encargado de confeccionar para dar información a la comunidad estudiantil acerca de los principales cambios que trae consigo el EEES.

Este cuestionario (Anexo I) consta de un total de 33 preguntas: dicotómicas, de respuesta múltiple y verdadero/falso; agrupadas en 3 partes: 1) Datos socio-demográficos, 2) Conocimientos sobre el EEES y 3) Información sobre el EEES.

Una vez se ha elaborado el cuestionario, nos hemos puesto en contacto con la dirección de la Delegación en Canarias de la UFP para presentar los objetivos y la finalidad de la realización de este estudio, así como pedir permiso para pasar los cuestionarios a los estudiantes del primero curso (Anexo III).

El cuestionario ha sido sometido a un proceso de pilotaje en una pequeña parte de la muestra objeto de estudio (los estudiantes de primero de enfermería). Este proceso se ha realizado en un total de 10 estudiantes (10% de la muestra), concretamente 5 alumnos

del turno de mañana y otros 5 alumnos del turno de tarde, que decidieron formar parte del proceso de pilotaje, previa propuesta.

El cuestionario lo realizaron todos los alumnos que se encontraban en clase los días seleccionados para pasar los cuestionarios. Se ha utilizado el horario de clases. Los alumnos necesitaron un tiempo aproximado de 15-20 minutos para rellenar los mismos. La recogida de datos se llevó a cabo el día 18 de Junio de 2010 para el turno de tarde y el 24 de Junio para el turno de mañana.

A la hora de pasar los cuestionarios a los alumnos en el aula, se han presentado el tema y los objetivos que se perseguían con el trabajo, enfatizando el carácter anónimo e individual, y rogándoles la máxima sinceridad posible por su parte al contestar a las preguntas. Además, se insistió a los alumnos que no debían poner nombres en el cuestionario, y que los mismos sólo serían valorados por el responsable de la investigación. Y también se les dijo a los alumnos que el cuestionario era de carácter voluntario (consentimiento informado) y en todo momento se salvaguardaron los principios éticos de Nuremberg.

3.5. Previsión del tratamiento y análisis de los datos

En nuestro trabajo de investigación, tanto el vaciado de los cuestionarios como el análisis de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 17.0 para Windows.

El análisis estadístico ha incluido la estimación de prevalencias para cada uno de los ítems considerados en el cuestionario. Para el establecimiento de diferencias estadísticas se ha utilizado el test de la X^2 de Pearson. Se ha considerado como significativo un nivel de $p < 0,05$.

Para una mayor ilustración de los resultados, estos se han presentado mediante cuadros y gráficos. Se han utilizado diagrama de barras y de sectores.

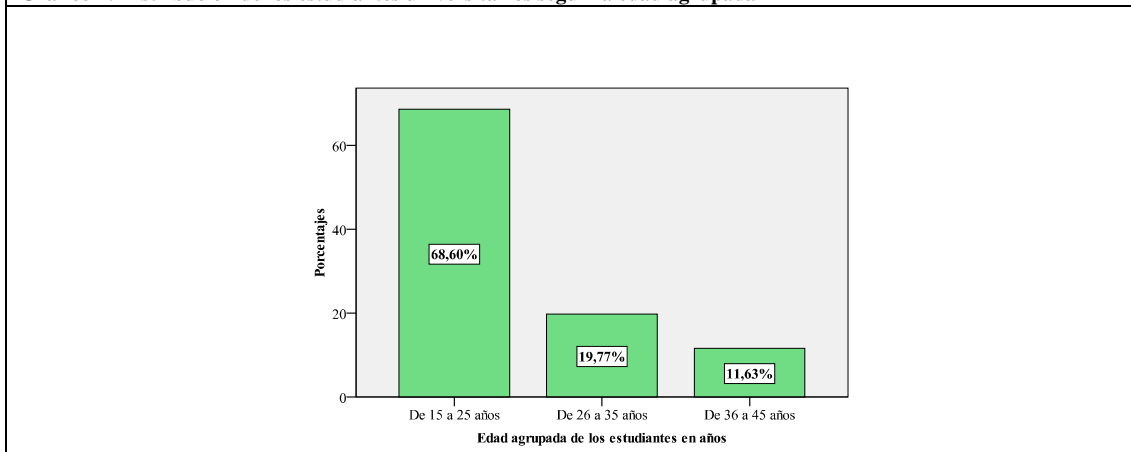
4. RESULTADOS

Este apartado del trabajo de investigación se ha dividido en 3 partes que son: 1) La caracterización de la muestra (datos socio-demográficos), 2) Conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES y 3) Información de los estudiantes universitarios sobre el EEES. Para el cruce de variables, se ha decidido presentar únicamente aquellas asociaciones en donde se ha encontrado significación estadística ($p < 0,05$).

4.1. Caracterización de la muestra. Datos socio-demográficos

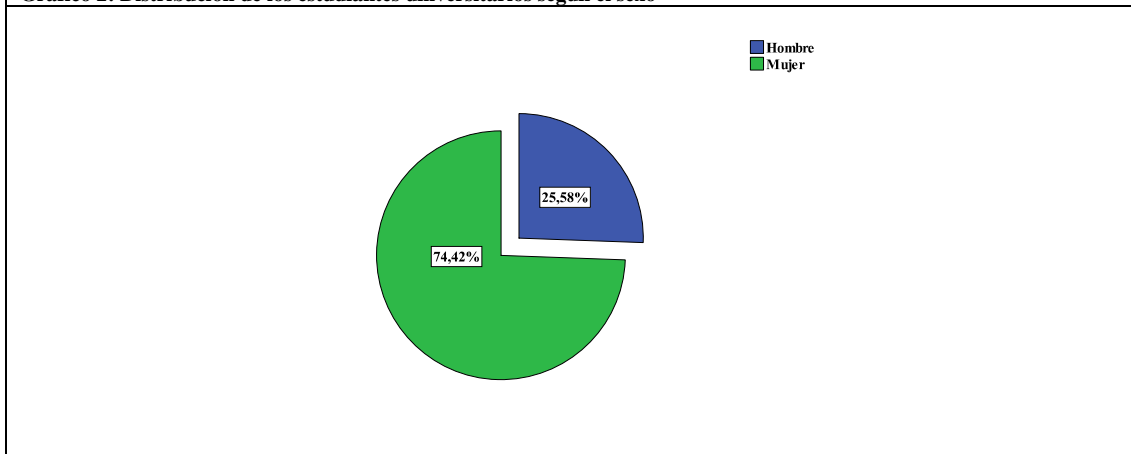
La edad mínima de los estudiantes de enfermería que han formado parte de la muestra ha sido de 18 años y la máxima de 44 años, con una media de 24,45 años, una desviación típica de 6,99 y una mediana de 21. Para un mejor tratamiento y análisis de los datos, se ha decidido agrupar la edad de los estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta la edad mínima y la máxima, se han establecido 3 grupos de edad tal y como se muestra en el Gráfico 1; así, el mayor grupo de edad de los establecidos es de 15 a 25 años con un 68,6% (59).

Gráfico 1: Distribución de los estudiantes universitarios según la edad agrupada

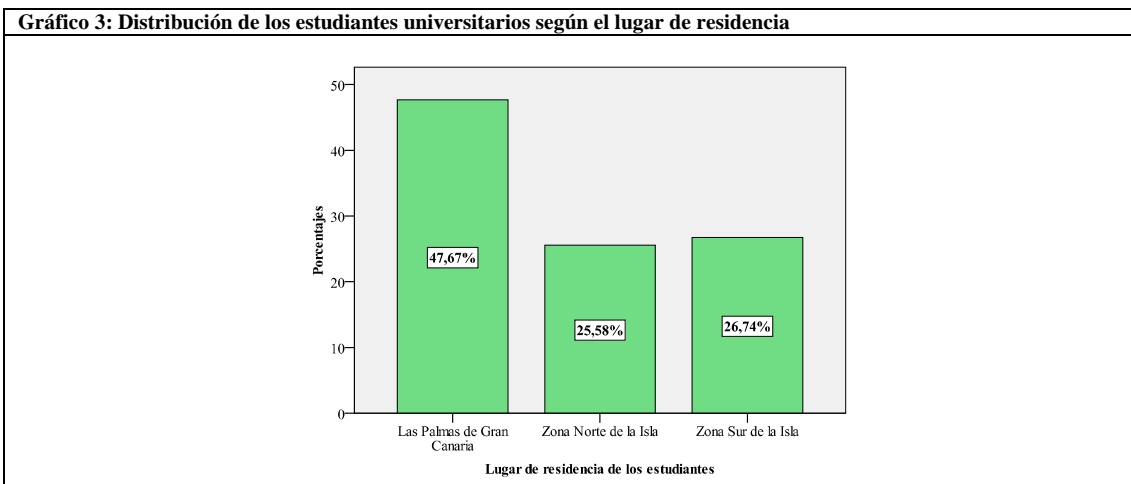


Como indica el Gráfico 2, hay un predominio del género femenino (74,4%, 64).

Gráfico 2: Distribución de los estudiantes universitarios según el sexo

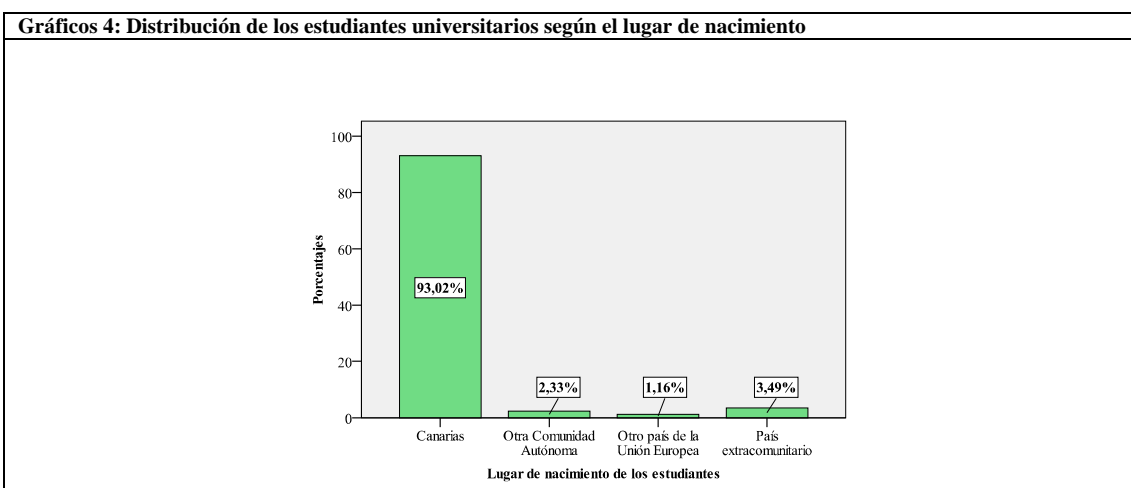


Respecto al lugar de residencia de los estudiantes universitarios, un 47,7% (41) residen en Las Palmas de Gran Canaria (Gráfico 3).



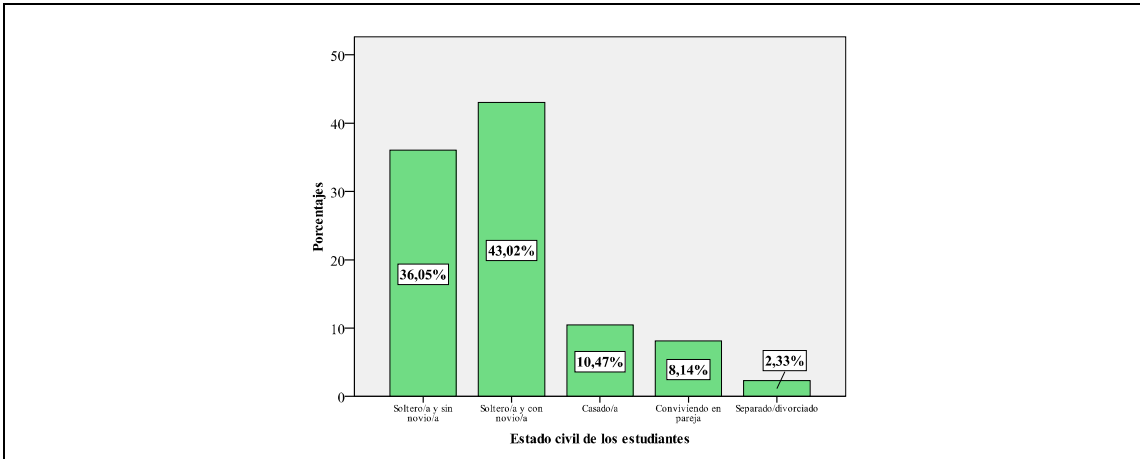
Del total de estudiantes que residen en la zona norte, un 36,4% (8) vive en Arucas, un 27,3% (6) vive en Gáldar, un 13,6% (3) vive en Santa Brígida, un 9,1% (2) vive en Firgas y Santa María de Guía respectivamente, y un 4,5% (1) vive en Valsequillo. Y del total de estudiantes que residen en la zona sur, un 45,5% (10) vive en Telde, un 31,8% (7) vive en Vecindario, un 9,1% (2) vive en Maspalomas, y un 4,5% (1) vive respectivamente en San Bartolomé de Tirajana, Carrizal y Juan Grande.

Como se pone de manifiesto en el Gráfico 4, la mayoría de los estudiantes han nacido en Canarias (93%, 80). Las Comunidades Autónomas que han referido los estudiantes son Barcelona (1, 50%) y Andalucía (1, 50%). Los países extracomunitarios en los que han nacido los estudiantes son Cuba (2, 66,7%) y Ecuador (1, 33,3%). Y el otro país de la Unión Europea que han referido es Rusia.

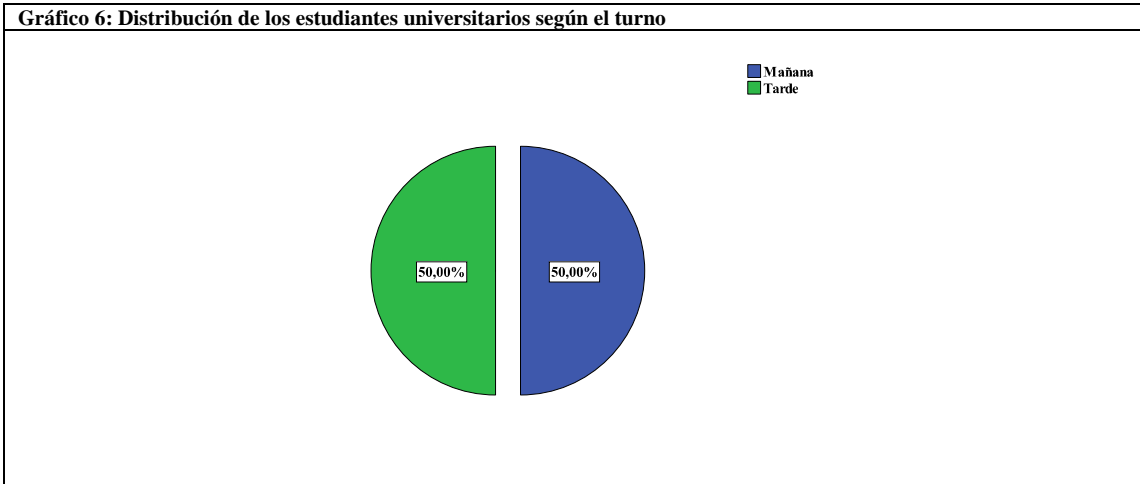


Como se muestra en el Gráfico 5, el 43% (37) de los estudiantes están solteros y con novio.

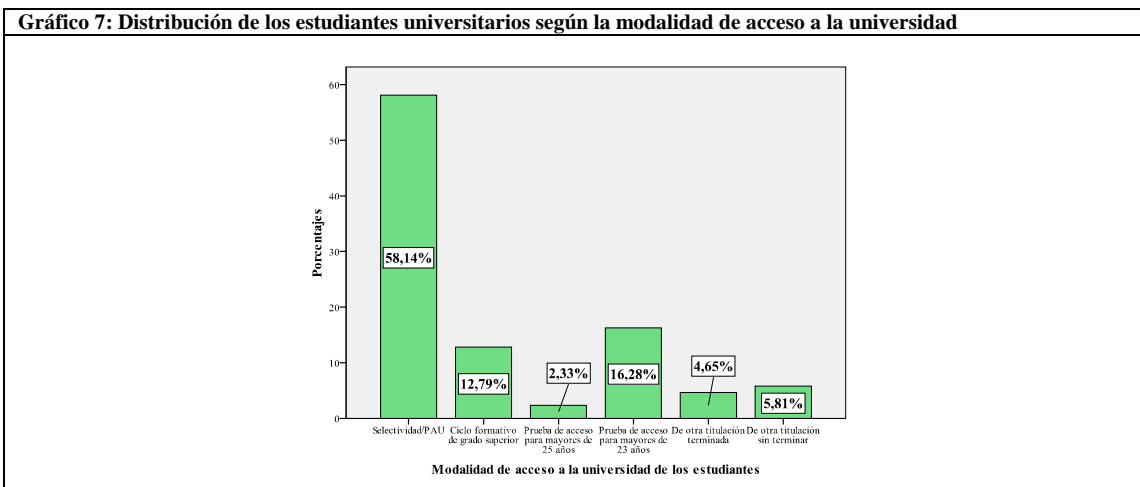
Gráfico 5: Distribución de los estudiantes universitarios según el estado civil



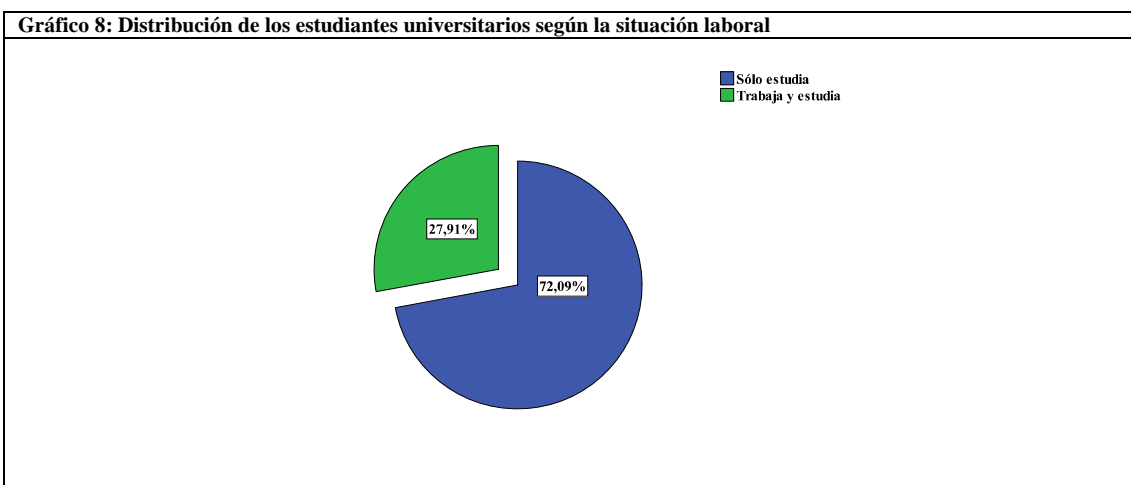
Un 50% (43) de los estudiantes se encuentran en el turno de mañana y el otro 50% en el de tarde (Gráfico 6).



Como se indica en el Gráfico 7, un 58,1% (50) de los estudiantes han accedido a esta universidad a través de la Selectividad/PAU.

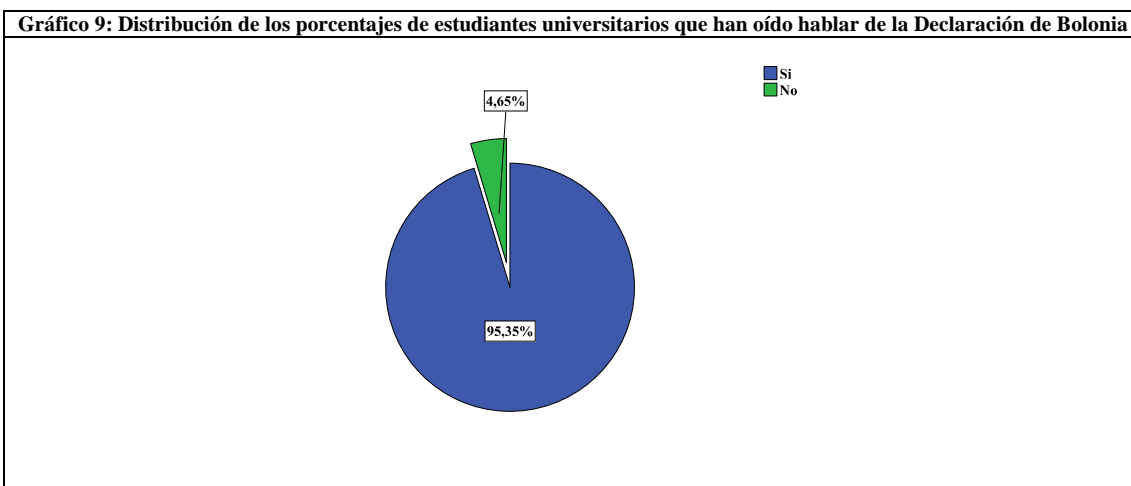


Como se pone de manifiesto en el Gráfico 8, un 72,1% (62) de los estudiantes sólo estudian.



4.2. Conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES

Como se puede ver en el Gráfico 9, un 95,3% (82) de los estudiantes universitarios han oído hablar de la Declaración de Bolonia. Se han observado diferencias estadísticamente significativas en función del turno ($p=0,041$); así, el 100% (43) de los estudiantes del turno de mañana habían oído hablar de la Declaración de Bolonia; y respecto al turno de tarde, un 90,7% (39) sí había oído hablar de la misma, mientras que un 9,3% (4) no había oído hablar de ella (Cuadro 3).



Cuadro 3: Distribución de los estudiantes universitarios que han oído hablar de la Declaración de Bolonia en función del turno

| | Si | | No | | Total (n/%) |
|---------|----|------|----|-----|----------------|
| | n | % | n | % | |
| Mañana | 43 | 100 | 0 | 0 | 43/100 |
| Tarde | 39 | 90,7 | 4 | 9,3 | 43/100 |
| Totales | 82 | 95,3 | 4 | 4,7 | 86/100 |

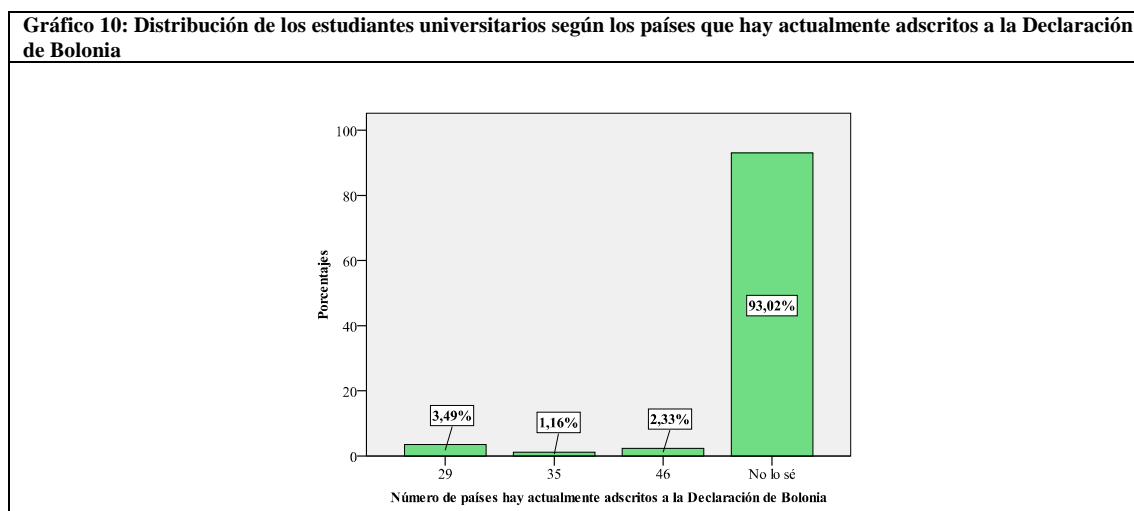
De los estudiantes que han oído hablar de la Declaración de Bolonia, y respecto a los objetivos/metastas de la misma, es de destacar que un 92,7% (76) de los estudiantes

universitarios no cree que la adopción de un sistema basado, fundamentalmente en dos ciclos principales sea un objetivo (Cuadro 4).

| Cuadro 4: Distribución de los estudiantes universitarios según los objetivos/metas de la Declaración de Bolonia | Sí | | No | | Total (n/%) |
|--|----|------|----|------|----------------|
| | n | % | n | % | |
| La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales | 6 | 7,3 | 76 | 92,7 | 82/ 100 |
| La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular | 20 | 24,4 | 62 | 75,6 | 82/ 100 |
| El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS | 38 | 46,3 | 44 | 53,7 | 82/ 100 |
| La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea | 38 | 46,3 | 44 | 53,7 | 82/ 100 |
| La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables | 45 | 54,9 | 37 | 41,5 | 82/ 100 |
| La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma | 27 | 32,9 | 55 | 67,1 | 82/ 100 |

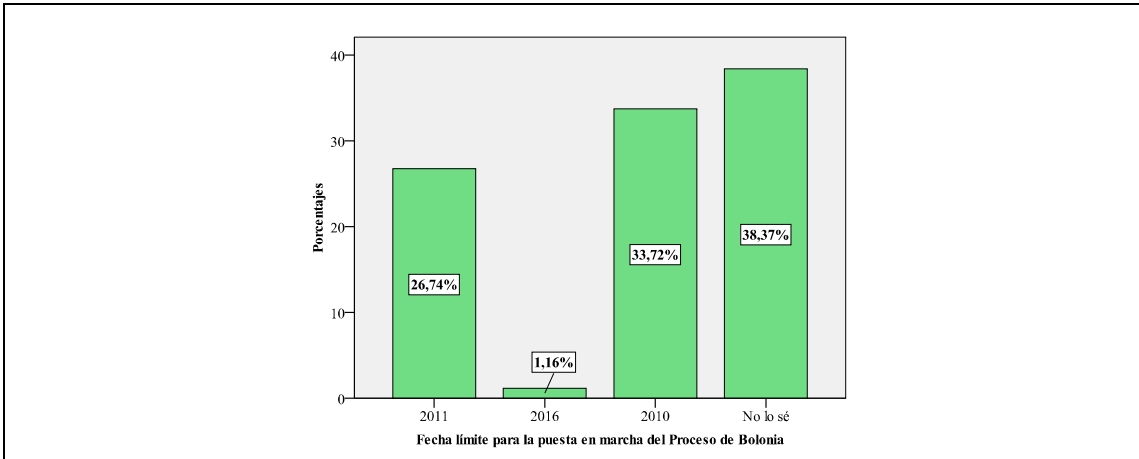
Por su parte, un 40,2% (33) de los estudiantes contestaron a una sola de las opciones, un 25,6% (21) contestó a dos opciones, un 22% (18) contestaron a 3 opciones, un 61% (5) contestó a 4 opciones y un 6,1% (5) contestó a 5 opciones. No hubo ningún estudiante que contestara a las 6 opciones.

Como se muestra en el Gráfico 10, un 93% (80) de los estudiantes universitarios no sabe cuántos países hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia.

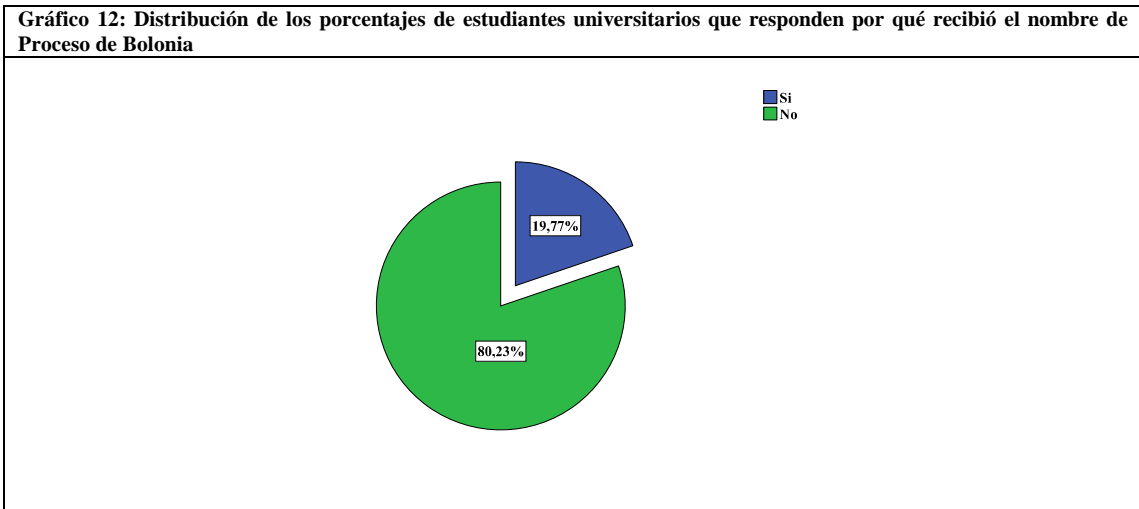


Un 38,4% (33) de los estudiantes universitarios no sabe la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia; sin embargo, un 33,7% (29) responde acertadamente que en el año 2010 (Gráfico 11).

Gráfico 11: Distribución de los estudiantes universitarios según la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia



Como se puede ver en el Gráfico 12, un 80,2% (69) no sabe por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la edad agrupada de los estudiantes ($p=0,002$); de esta manera, un 88,1% (52) de los estudiantes de 15-25 años no saben por qué recibió ese nombre frente a un 11,9% (7) que sí lo sabe; un 76,5% (13) de los estudiantes de 26-35 años no sabe por qué recibió el nombre mientras que un 23,5% (4) sí que lo sabe; y un 60% (6) de los estudiantes de 36-45 años si sabe por qué recibió el nombre frente a un 40% (4) que no lo sabe (Cuadro 5).

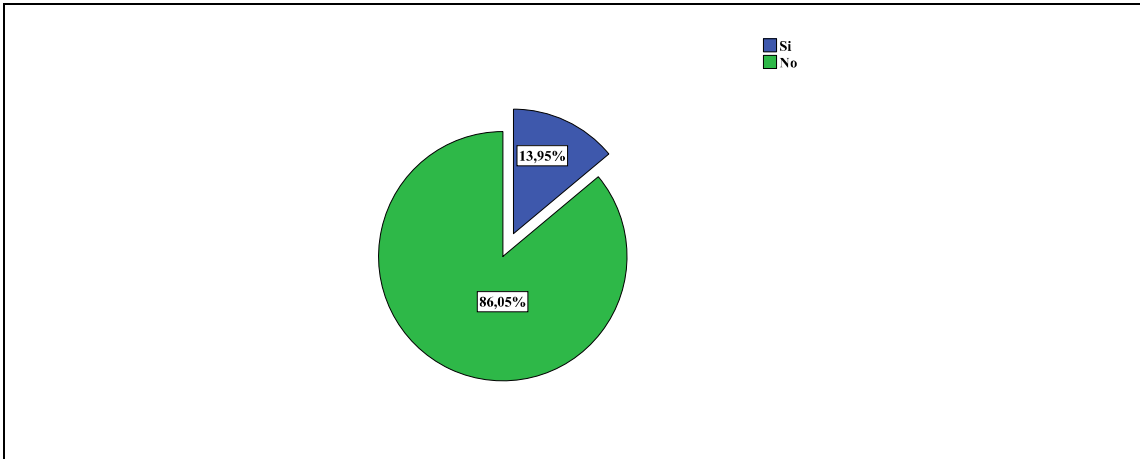


Cuadro 5: Distribución de los estudiantes universitarios que responden por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia en función de la edad agrupada

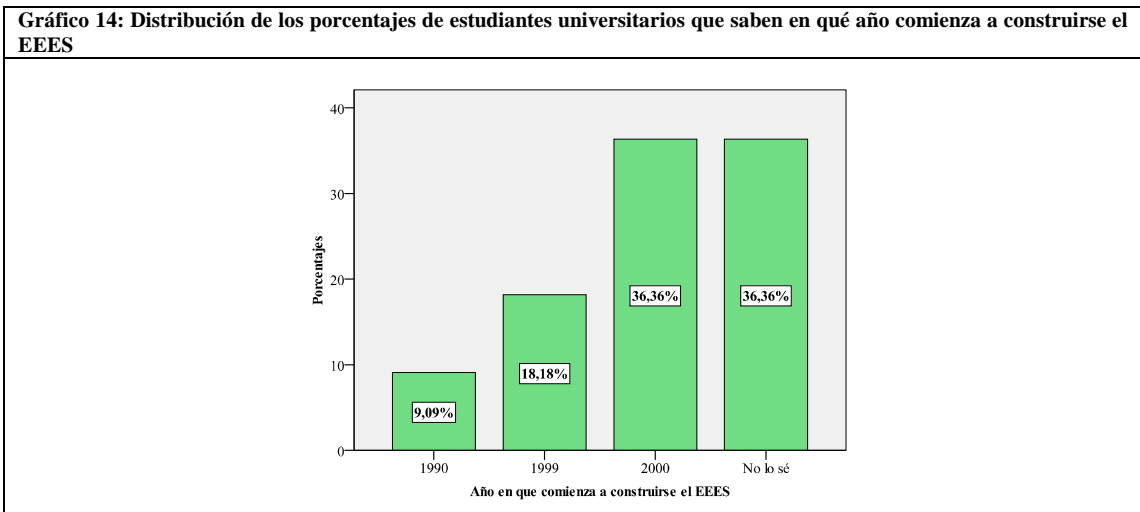
| | Si | | No | | Total (n/%) |
|---------------|----|------|----|------|-------------|
| | n | % | n | % | |
| De 15-25 años | 7 | 11,9 | 52 | 88,1 | 59/100 |
| De 26-35 años | 4 | 23,5 | 13 | 76,5 | 17/100 |
| De 36-45 años | 6 | 60 | 4 | 40 | 10/100 |
| Totales | 17 | 19,8 | 69 | 80,2 | 86/100 |

Como se pone de manifiesto en el Gráfico 13, un 86% (74) de los estudiantes universitarios no sabe lo que significan las siglas EEES.

Gráfico 13: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que contestan lo que significa EEES



De los estudiantes universitarios que sabían que EEES es Espacio Europeo de Educación Superior, un 36,4% (4) no sabía en qué año comienza a construirse el mismo, y tan sólo un 18,2% (2) contesta acertadamente que el año 1999 (Gráfico 14).



Como se puede observar en el Cuadro 6 respecto a los aspectos a los que afecta principalmente la reforma universitaria, un 57% (49) piensa que la garantía de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos a los que afecta la reforma universitaria.

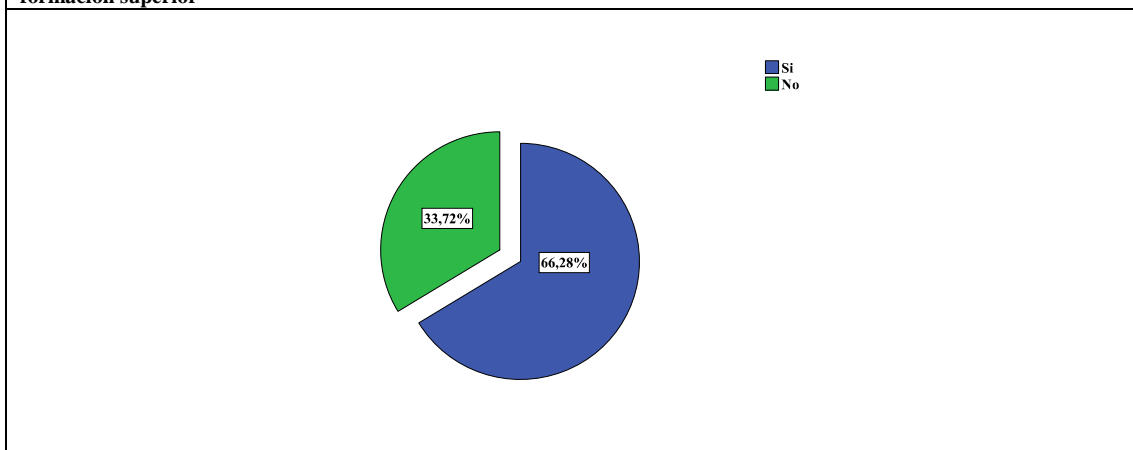
Cuadro 6: Distribución de los estudiantes universitarios según los aspectos a los que afecta principalmente la reforma universitaria

| | Sí | | No | | Total (n/%) |
|---|----|------|----|------|-------------|
| | n | % | n | % | |
| Estructura u ordenación de los estudios | 43 | 50 | 43 | 50 | 86/100 |
| Las metodologías docentes | 48 | 55,8 | 38 | 44,2 | 86/100 |
| Garantía de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje | 49 | 57 | 37 | 43 | 86/100 |

Es importante destacar que un 55,8% (48) de los estudiantes universitarios respondieron a una sola opción, un 25,6% (22) respondió a dos opciones y un 18,6% (16) respondieron a las 3 opciones.

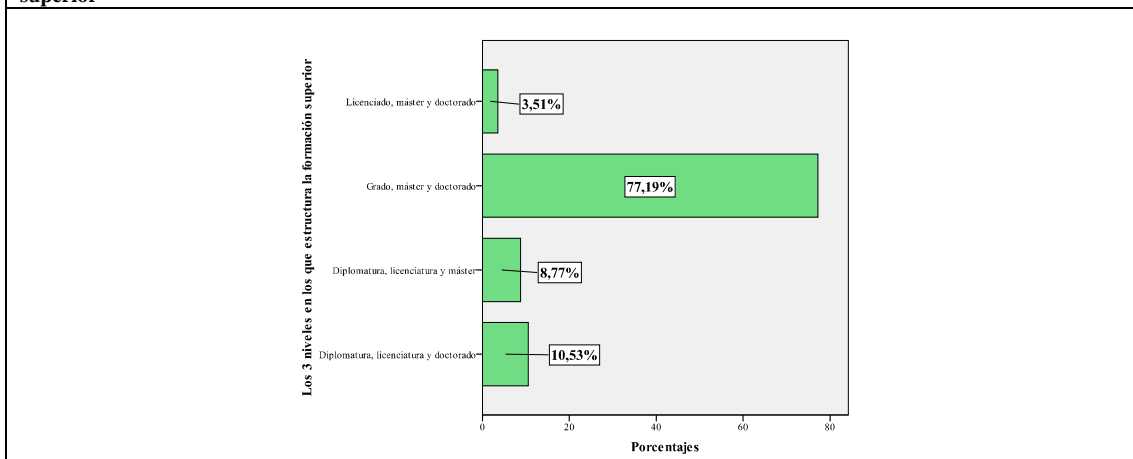
Como se indica en el Gráfico 15, un 66,3% (57) de los estudiantes universitarios saben cuáles son los 3 niveles en los que se estructura la formación superior.

Gráfico 15: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que saben los niveles en los que se estructura la formación superior



De los estudiantes universitarios que saben los niveles en los que se estructura la formación superior; un 77,2% (44) contesta acertadamente que los 3 niveles son grado, máster y doctorado (Gráfico 16).

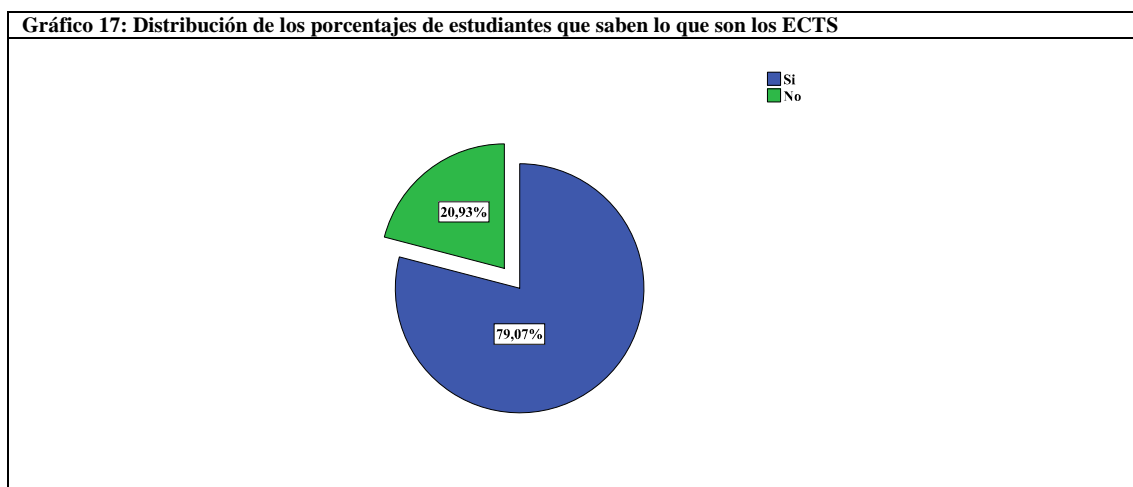
Gráfico 16: Distribución de los estudiantes universitarios según los 3 niveles en los que se estructura la formación superior



Como se muestra en el Cuadro 7 respecto a los mitos e ideas erróneas en relación al Proceso de Bolonia; un 91,1% (79) creen que es verdadero el hecho de que con la nueva reforma universitaria se harán más trabajos fuera del aula; un 95,3% (82) cree que es verdadero que los nuevos estudios de grado tendrán una duración mínima de 4 años; un 91,9% (79) creen que es verdadero que con la reforma universitaria los profesores deberán estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes; un 86% (74) piensan que es verdadero que con la reforma universitaria hay un reconocimiento del tiempo y el esfuerzo propio del estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje; un 88,4% (76) piensa que es verdadero que con la nueva reforma universitaria ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje; y un 95,3% (82) piensa que es verdadero que es obligatorio en todos los grados, en el último curso la realización de un trabajo fin de grado.

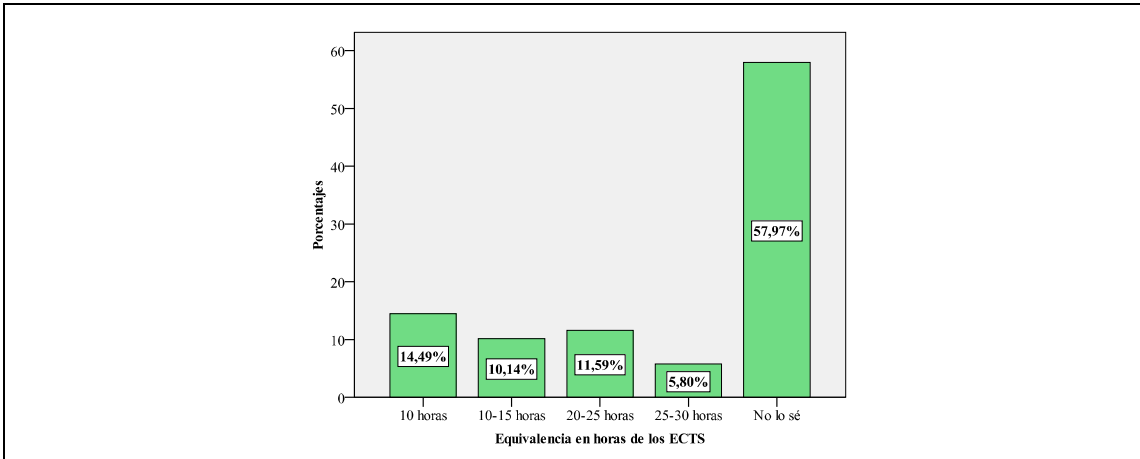
| Cuadro 7: Distribución de los estudiantes universitarios según sus ideas erróneas respecto al Proceso de Bolonia | | | | | |
|--|-----------|------|-------|------|-------------|
| | Verdadero | | Falso | | Total (n/%) |
| | n | % | n | % | |
| Con Bolonia se devalúan las licenciaturas que actualmente se imparten | 26 | 30,2 | 60 | 69,8 | 86/100 |
| Con la nueva reforma universitaria se harán más trabajos fuera del aula | 79 | 91,1 | 7 | 8,1 | 86/100 |
| El EEES se olvida de las cuestiones ligadas a la atención de los estudiantes con dificultades económicas, sociales, etc. | 29 | 33,7 | 57 | 66,3 | 86/100 |
| Los nuevos estudios de grado tendrán una duración mínima de 4 años | 82 | 95,3 | 4 | 4,7 | 86/100 |
| Con el EEES desaparecen las becas y ayudas para sustituirlas por préstamos-renta | 36 | 41,9 | 50 | 58,1 | 86/100 |
| Con la reforma universitaria los profesores deberán estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes | 79 | 91,9 | 7 | 8,1 | 86/100 |
| Bolonia hará que las tasas y precios públicos de los grados, máster y doctorado aumenten | 42 | 48,8 | 44 | 51,2 | 86/100 |
| Con la reforma universitaria hay un reconocimiento del tiempo y el esfuerzo del propio estudiante en el desarrollo de su aprendizaje | 74 | 86 | 12 | 14 | 86/100 |
| La nueva estructura de las enseñanzas universitarias impedirá compatibilizar el trabajo con el estudio | 29 | 33,7 | 57 | 66,3 | 86/100 |
| Con la nueva reforma universitaria ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje | 76 | 88,4 | 10 | 11,6 | 86/100 |
| El EEES trae consigo el que los estudiantes tengan que realizar prácticas gratis en empresas | 51 | 64 | 31 | 36 | 86/100 |
| Es obligatorio en todos los grados, en el último curso la realización de un trabajo fin de grado | 82 | 95,3 | 4 | 4,7 | 86/100 |
| Bolonia supone la supeditación de las universidades públicas a los intereses privados de las empresas | 26 | 30,2 | 60 | 69,8 | 86/100 |

Como se puede ver en el Gráfico 17, un 79,1% (68) de los estudiantes universitarios saben lo que son los ECTS.

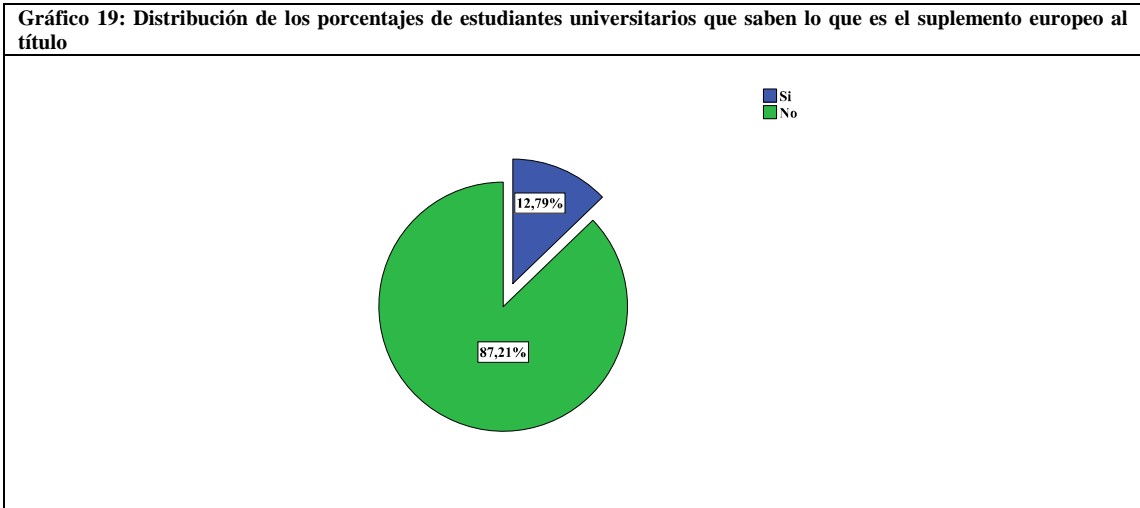


De los estudiantes que saben lo que son los ECTS, un 58% (40) no sabe la equivalencia en horas de los ECTS, y tan sólo un 5,8% (4) responden acertadamente que son 25-30 horas (Gráfico 18).

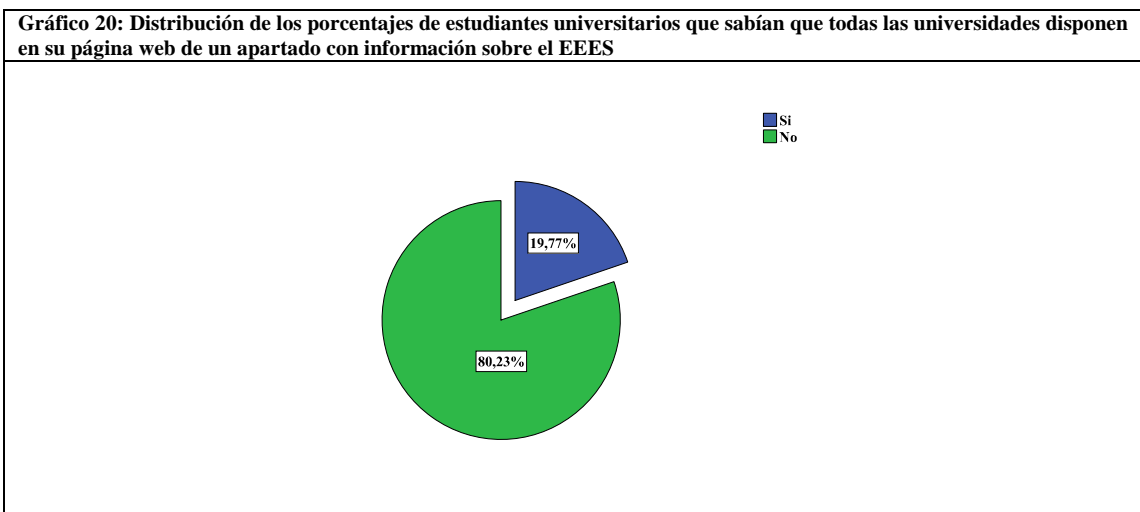
| Gráfico 18: Distribución de los estudiantes universitarios según la equivalencia en horas de los ECTS |
|---|
| |



Un 87,2% (75) de los estudiantes no sabe lo que es el suplemento europeo al título (Gráfico 19).

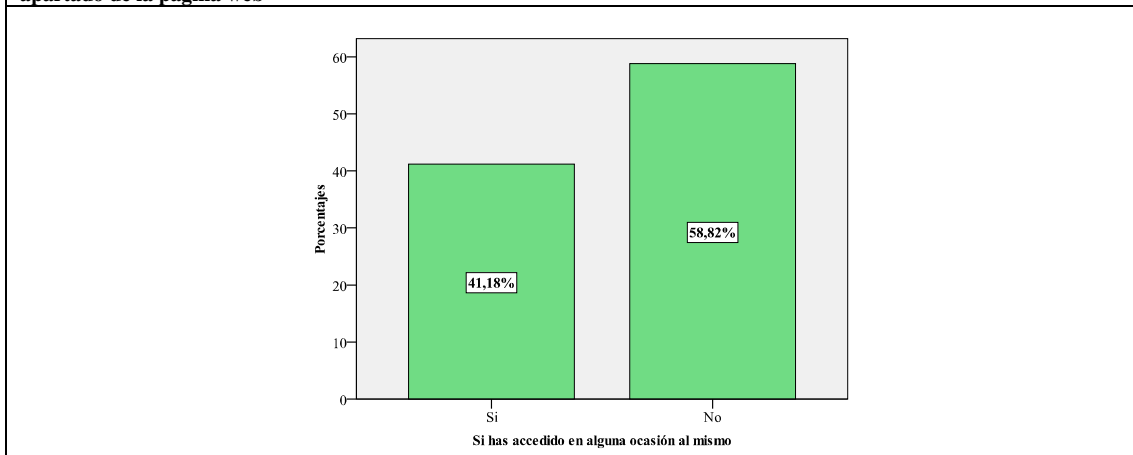


Como se observa en el Gráfico 20, un 80,2% (69) de los estudiantes universitarios no sabía que todas las universidades disponen en su página web de un apartado con información sobre el EEES.



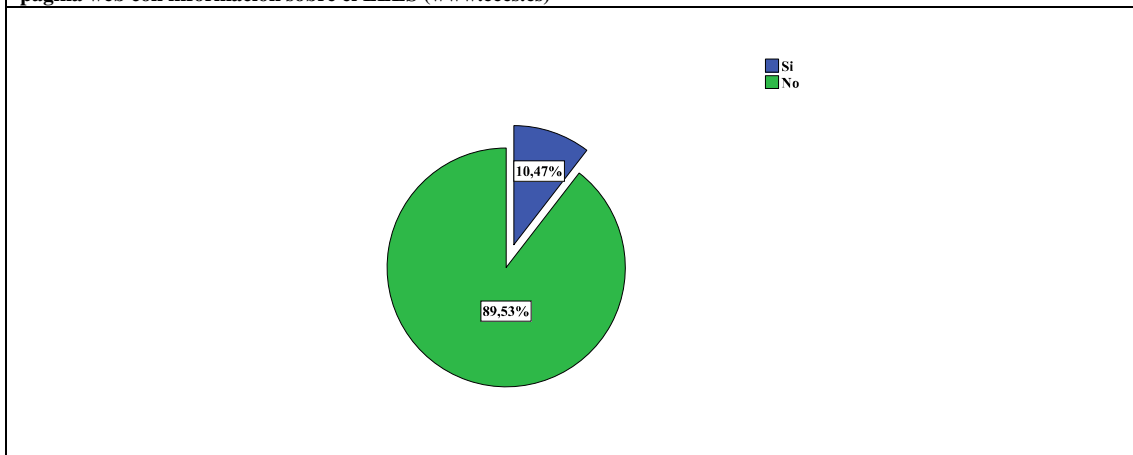
De los estudiantes universitarios que sabían de la existencia de un apartado en las páginas web de todas las universidades; un 58,8% (10) en ninguna ocasión había accedido a este apartado (Gráfico 21).

Gráfico 21: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que han accedido en alguna ocasión a este apartado de la página web



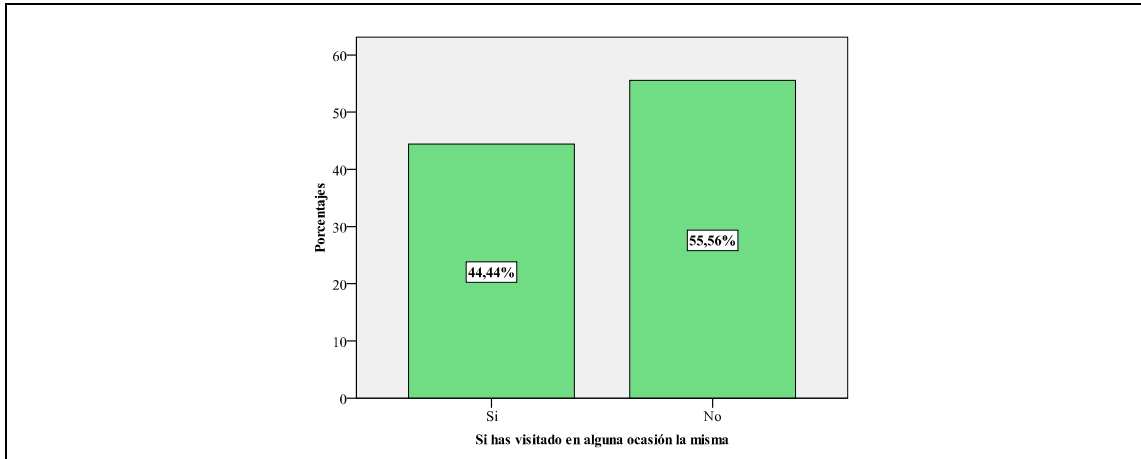
Como se muestra en el Gráfico 22, un 89,5% (77) de los estudiantes universitarios no sabían que en internet disponen de una página web con información sobre el EEES.

Gráfico 22: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que sabían que en internet disponen de una página web con información sobre el EEES (www.eees.es)



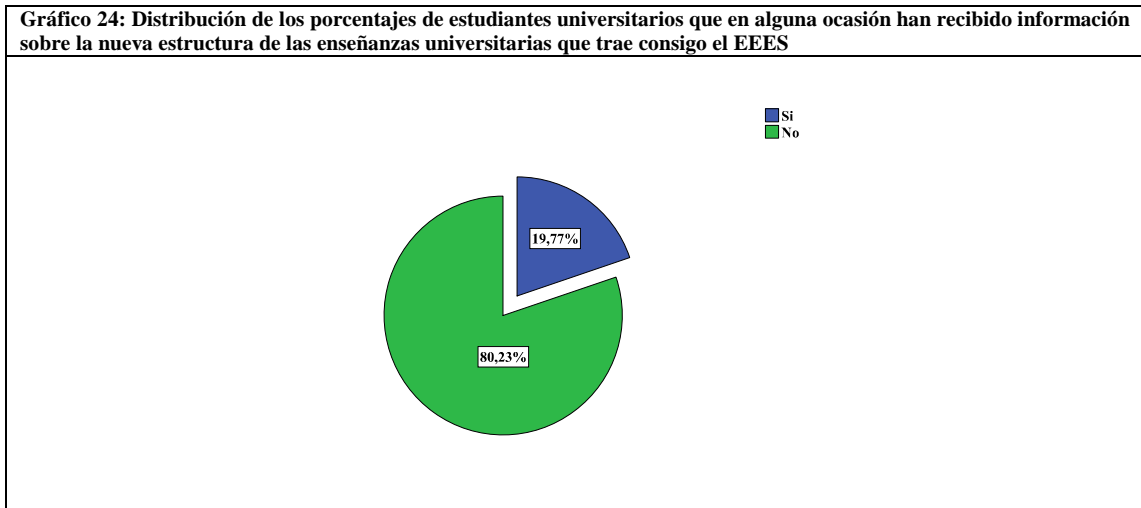
De los estudiantes universitarios que sabían que disponen de una página web en internet donde pueden informarse sobre el EEES, un 55,6% no ha visitado en ninguna ocasión esta página (Gráfico 23).

Gráfico 23: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que han visitado en alguna ocasión esta página web (www.eees.es)



4.3. Información de los estudiantes universitarios sobre el EEES

Como se indica en el Gráfico 24, un 80,2% (69) de los estudiantes universitarios manifiesta que no ha recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias. Se han observado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los estudiantes ($p=0,038$); en este sentido, un 95,5% (21) de los estudiantes de sexo masculino no han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias frente a un 4,5% (1) que si la ha recibido; y un 75% (48) de las estudiantes de sexo femenino no han recibido información mientras que un 25% (16) si que la han recibido (Cuadro 8). Por otra parte, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de la situación laboral ($p=0,024$); así, un 74,2% (46) de los estudiantes que sólo estudia no ha recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias frente a un 25,8% (16) que si la ha recibido; y un 95,8% (23) de los estudiantes que trabajan y estudian no han recibido información mientras que un 4,2% (1) si que la ha recibido (Cuadro 9).



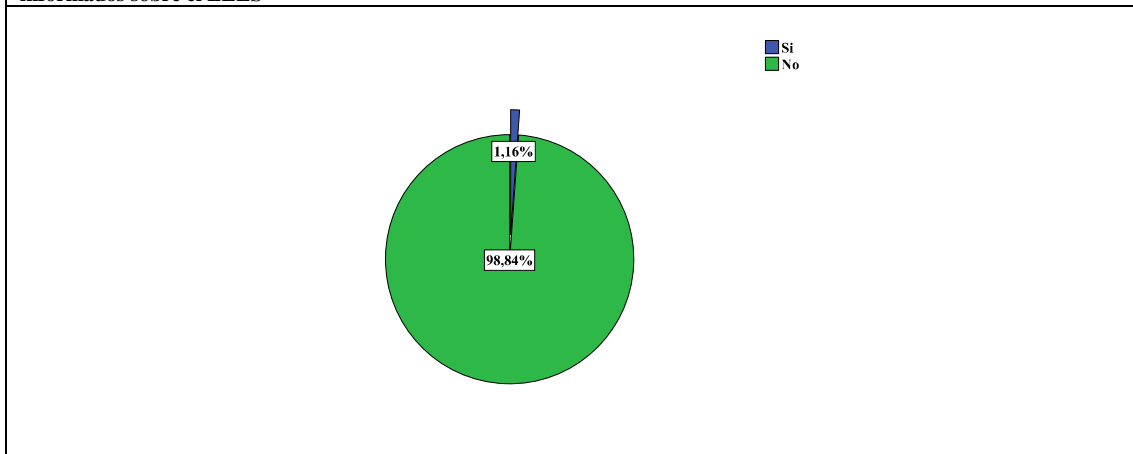
Cuadro 8: Distribución de los estudiantes universitarios que en alguna ocasión han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES en función del sexo

| | Si | | No | | Total (n/%) |
|---------|----|------|----|------|----------------|
| | n | % | n | % | |
| Hombre | 1 | 4,5 | 21 | 95,5 | 22/100 |
| Mujer | 16 | 25 | 48 | 75 | 64/100 |
| Totales | 17 | 19,8 | 69 | 80,2 | 86/100 |

| Cuadro 9: Distribución de los estudiantes universitarios que en alguna ocasión han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES en función de la situación laboral | | | | | |
|--|----|------|----|------|-------------|
| | Sí | | No | | Total (n/%) |
| | n | % | n | % | |
| Sólo estudia | 16 | 25,8 | 46 | 74,2 | 62/100 |
| Trabaja y estudia | 1 | 4,2 | 23 | 95,8 | 24/100 |
| Totales | 17 | 19,8 | 69 | 80,2 | 86/100 |

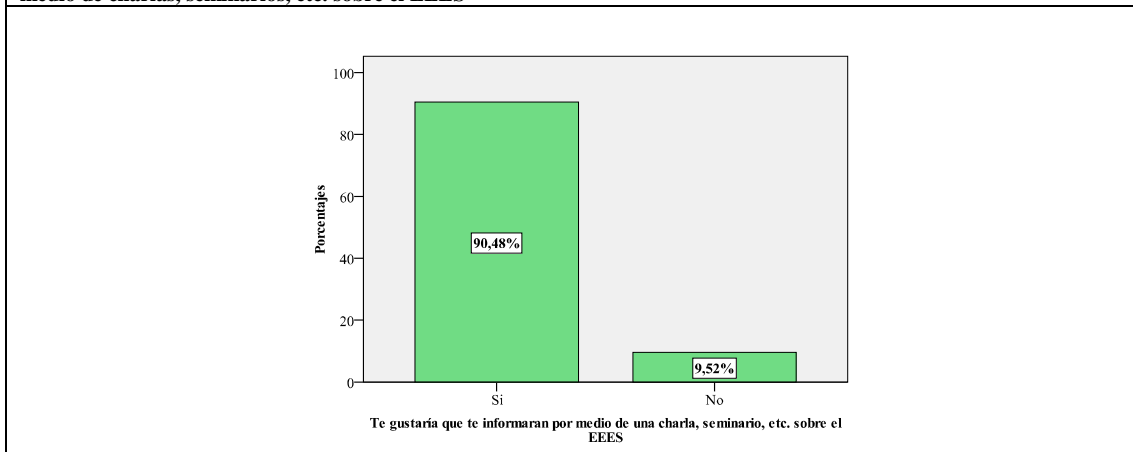
Como se muestra en el Gráfico 25, un 98,8% (85) de los estudiantes universitarios considera que no está lo suficientemente informado sobre el EEES.

Gráfico 25: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que consideran que están lo suficientemente informados sobre el EEES



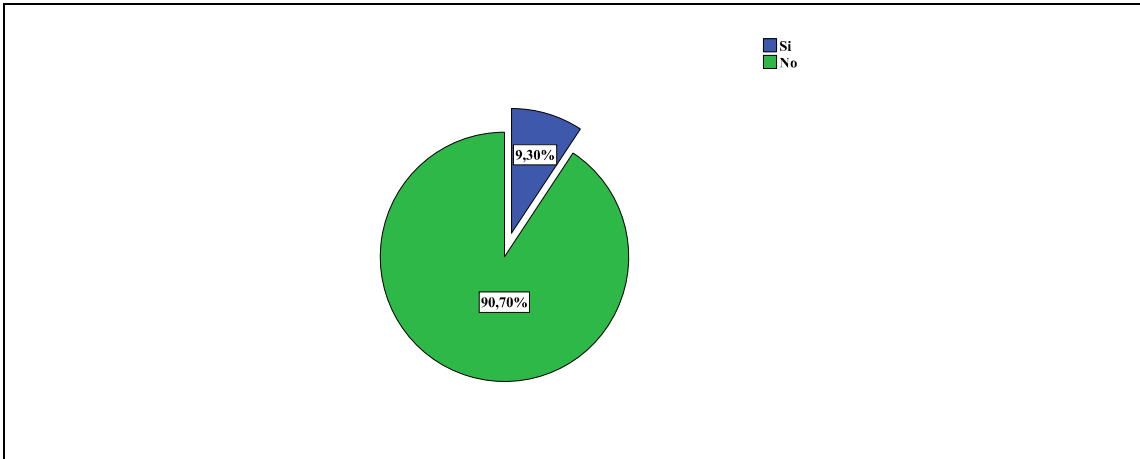
De los estudiantes universitarios que consideran que no están lo suficientemente informados, a un 90,5% (76) les gustaría que se les informara por medio de charlas, seminarios, etc. sobre el EEES (Gráfico 26).

Gráfico 26: Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que les gustaría que se les informara por medio de charlas, seminarios, etc. sobre el EEES

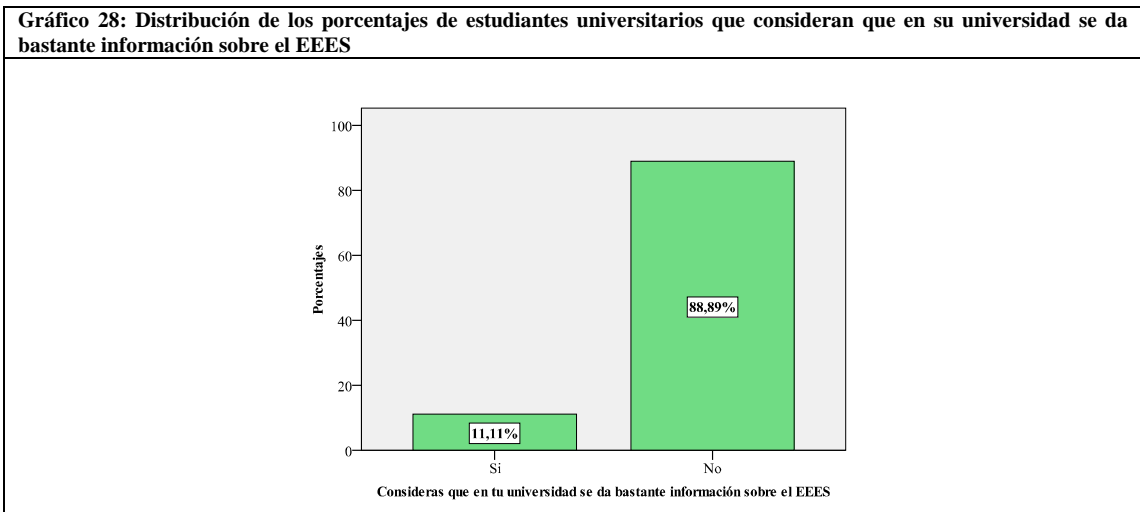


Como pone de manifiesto el Gráfico 27, un 90,7% (78) de los estudiantes universitarios refiere que no han recibido información en su universidad sobre el EEES.

Gráfico 27: Distribución de los porcentajes de los estudiantes universitarios que han recibido información en su universidad sobre el EEES



De los estudiantes universitarios que han contestado que si han recibido información en su universidad sobre el EEES, un 88,9% (8) no consideran que en su universidad se da suficiente información sobre el EEES (Gráfico 28).



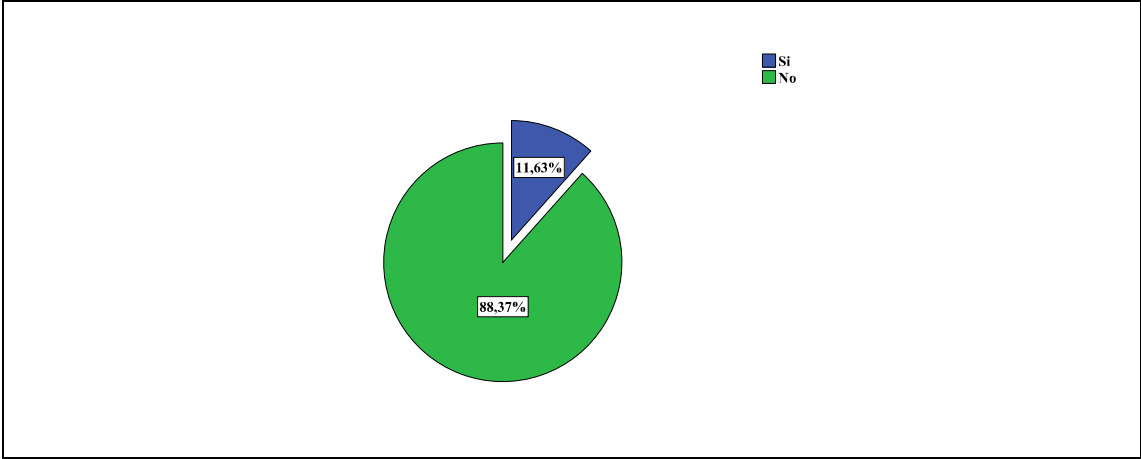
Las fuentes de información sobre el EEES más utilizadas por los estudiantes universitarios son: internet, los profesores, la televisión y los folletos (Cuadro 10).

Cuadro 10: Distribución de los estudiantes universitarios según las fuentes de información sobre el EEES

| | Si | | No | | Total (n/%) |
|-------------------|----|------|----|------|-------------|
| | n | % | n | % | |
| Folleto | 4 | 17,4 | 19 | 82,6 | 23/100 |
| Internet | 18 | 78,3 | 5 | 21,7 | 23/100 |
| Profesores | 9 | 39,1 | 14 | 60,9 | 23/100 |
| Televisión | 5 | 21,7 | 18 | 78,3 | 23/100 |
| Radio | - | - | 23 | 100 | 23/100 |
| Otros | 1 | 4,3 | 22 | 95,7 | 23/100 |

Como se puede observar en el Gráfico 29, un 88,4% (76) de los estudiantes responden que no han recibido por parte de los profesores de la universidad donde estudian información sobre el EEES.

Gráfico 29: Distribución de los porcentajes de estudiantes universitarios que refieren que en la universidad donde estudian sus profesores les han informado sobre el EEES



5. DISCUSIÓN

Antes que nada, conviene destacar el hecho de, que como ya se ha puesto de manifiesto en el apartado de antecedentes, no se ha encontrado ningún estudio con unas características similares al que se presenta. En este sentido, al no disponer de resultados de otros estudios, no se pueden realizar una comparativa con los resultados derivados de nuestro estudio (discusión externa), debiéndonos centrar en realizar una reflexión acerca de los mismos (discusión interna) desde la perspectiva y panorámica de los avances experimentados con la aparición del EEES.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la muestra real era de 98 alumnos, y al final han contestado al cuestionario un total de 86, la participación ha sido del 87,75% (elevada).

Respecto al instrumento de recogida de datos elegido (cuestionario), ha intentado ser lo menos exhaustivo posible, procurando incluir en el mismo aquellas preguntas más relevantes de cada uno de los aspectos que incorpora el EEES. Sin embargo, se podían haber incluido otras preguntas y haber sido mucho más específico; no obstante, no se ha considerado necesario en la realización de este trabajo, si bien este instrumento ha servido para tener una primera aproximación acerca del tema en cuestión, en el caso que nos ocupa: por una parte, *identificar los conocimientos de los estudiantes universitarios de enfermería sobre el EEES*, y por otra, *conocer la información que los estudiantes universitarios de enfermería tienen sobre el EEES*.

En relación a las respuestas por parte de los estudiantes universitarios, se asume que estos han sido sinceros/as a la hora de contestar al cuestionario. No obstante, en cualquier estudio que presente unas características similares a éste se puede dar la circunstancia de que no hayan contestado de manera sincera. Y lo que sí es cierto, es que los estudios de investigación difícilmente están exentos en su totalidad de este tipo de sesgos.

También hay que decir, que hubiera sido más interesante preguntar al total de estudiantes que cursan la licenciatura en enfermería, y no solamente a los alumnos del primer curso como se ha hecho. Así, pese a que podríamos pensar que los alumnos de los distintos cursos presentan características similares, los resultados alcanzados con este trabajo no se pueden generalizar al conjunto de los estudiantes universitarios de la Delegación en Canarias de la Universidad de Fernando Pessoa.

5.1. Caracterización de la muestra. Datos socio-demográficos

Sabiendo que la mayoría de los estudiantes proceden de la selectividad/PAU, es normal que el mayor grupo de edad sea el de 15 a 25 años. Respecto al sexo y sabiendo que la titulación de enfermería ha sido eminentemente femenina (y así, lo ha apuntado el Informe Salud y Género 2007-2008), vemos esto reflejado en la muestra de estudiantes universitarios con la que se ha trabajado, en el sentido de que es mayor el colectivo femenino. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes están solteros/as y con novio/a, algo normal ya que como se ha dicho anteriormente el mayor grupo de edad lo encontramos en los que tiene entre 15-25 años.

La mayoría de los estudiantes han accedido a esta universidad a través de la selectividad/PAU, y ésta corresponde a la modalidad de acceso a la universidad de la mayoría de las universidades. Así, para el Informe Salud y Género 2007-2008, la población que pasa por las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), representa prácticamente el 90% de los accesos a las universidades.

Puesto que la Delegación en Canarias de esta Universidad portuguesa está ubicada en Vegueta, una zona de la capital de la Isla de Gran Canaria, es lógico que el lugar de residencia de la mayor parte de los estudiantes universitarios que conforman la muestra sea la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Y la mayor parte de estos estudiantes han nacido en Canarias, poniendo de manifiesto que la mayoría de los alumnos que cursan sus estudios son españoles frente a una minoría de extranjeros que se deciden a cursar sus estudios tanto en esta Universidad privada como en la pública (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).

Y si se relaciona el hecho de que la mayoría de los estudiantes tienen entre 15-25 años y proceden de la selectividad/PAU, parece lógico el hecho de que la mayoría sólo estudie, y que sean menos los que compaginen sus estudios con la realización de un trabajo.

5.2. Conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES

La mayoría de los estudiantes universitarios encuestados en esta Universidad han oído hablar de la Declaración de Bolonia. En este sentido, esto es normal, ya que en estos últimos tiempos en los medios de comunicación, a través de folletos,... se ha dado mucho énfasis a este proceso, al menos, para que los alumnos y alumnas sepan de qué se trata. Por otro lado, habrá que ver si los estudiantes sólo han oído hablar de la misma, y de verdad conocen los cambios que trae consigo, o no. Es decir, que no será lo mismo haber oído hablar de ella, pero no saber nada de sus cambios; que haber oído hablar de la misma, y conocer los cambios del proceso.

Teniendo en cuenta que todos los objetivos/metastas que se presentaron en el cuestionario a los estudiantes encuestados se corresponden a la Declaración de Bolonia; en todos y cada uno de ellos, a excepción de uno (*la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables*), los estudiantes han contestado negativamente. Esto pone de manifiesto que, pese a que los estudiantes han oído hablar de la Declaración de Bolonia, estos no saben cuáles son los objetivos o metas que se persiguen con la misma.

Por otra parte, la mayoría de los estudiantes universitarios encuestados no sabe cuántos países hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia. Y un 80% de los estudiantes no sabe por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia. En este sentido, para que los alumnos sepan cuál es el número real de países que forman actualmente parte de la Declaración de Bolonia, así como, por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia, es necesario que hayan estado al tanto de los avances acaecidos respecto al EEES; algo que, sin duda, al juzgar por los resultados encontrados, la mayoría no ha hecho.

Pese a que casi un 38% de los estudiantes universitarios encuestados no sabe la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, también es cierto que casi un

34% responde acertadamente que en el año 2010 y casi un 27% contestan que en el año 2011. Este es uno de los datos que todos los y las estudiantes universitarios de cualquier titulación deberían saber, ya que se trate de una fecha que va a marcar un hito en la historia de la educación en España y en Europa.

Un 86% de los estudiantes universitarios encuestados no sabe lo que significan las siglas EEES. En este punto, choca el hecho de que, como se ha constado anteriormente, estos alumnos hayan oído hablar de la Declaración de Bolonia, pero no sepan lo que significan las siglas EEES, máxime teniendo en cuenta que por medio del Proceso de Bolonia es que se va a establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por su parte, de la minoría de estudiantes universitarios encuestados que sabían que EEES es Espacio Europeo de Educación Superior, un 36% no sabía en qué año comienza a construirse el mismo, y tan sólo un 18% contesta acertadamente que el año 1999. Este dato también es llamativo, ya que hay algunos alumnos que saben lo que significan las siglas EEES, pero no saben el año en que comienza a construirse el mismo.

Teniendo en cuenta que los 3 aspectos que se han presentado en el cuestionario van a afectar principalmente la reforma universitaria, en todos los casos la mayoría de los estudiantes universitarios encuestados han contestado afirmativamente. Si bien, anteriormente veíamos que estos estudiantes no tenían claro los objetivos o metas de la Declaración de Bolonia, en este punto, parecen indicarnos que los aspectos que van a afectar a la reforma en las universidades son más conocidos por ellos.

Pese a que un 66% de los estudiantes universitarios encuestados saben cuáles son los 3 niveles en los que se estructura la formación superior, también es cierto, que un 33% no lo sabe. Y de los estudiantes universitarios que saben los niveles en los que se estructura la formación superior, un 77% contesta acertadamente que los 3 niveles son grado, máster y doctorado. Este es un dato lógico, teniendo en cuenta que este cambio es uno de los que más se ha hablado, debido al hecho de que a partir del año 2010, las diplomaturas desaparecen, y tanto éstas como las licenciaturas que ya existían van a ser sustituidas por el grado.

Respecto a los mitos e ideas erróneas en relación al Proceso de Bolonia, en el cuestionario se les han presentado a los estudiantes unas cuantas ideas correctas y otras que no se ajustan a la realidad del proceso; y hay que decir, que la inmensa mayoría de los estudiantes han contestado acertadamente a las ideas que se les han presentado. Así:

- Un 70% de los estudiantes universitarios piensan que con Bolonia no se van a devaluar las licenciaturas que actualmente se imparten. De esta forma, dado que los títulos de grado habilitan para el ejercicio profesional y tienen la misma cualificación que las actuales licenciaturas, es evidente que no pierden valor. Prueba de ello, es que cuando la Administración Pública convoque plazas de titulados superiores se podrán presentar tanto licenciados como graduados.

- Un 91% creen el hecho de que con la nueva reforma universitaria se harán más trabajos fuera del aula. Aunque también es cierto que se hará menos dentro del aula. Lo relevante es que todo el trabajo del estudiante (en casa, en la universidad o en prácticas) necesario para alcanzar los objetivos fijados por el título está contabilizado en los

créditos ECTS. Conviene recordar lo que puso de manifiesto Alcover (2007) anteriormente, o sea, que la carga de trabajo del estudiante en el sistema ECTS incluye el tiempo invertido no sólo en la asistencia a clases, sino también en la participación en seminarios, en el estudio independiente (individual y en grupo), en la asistencia a tutorías, en el trabajo de consultas y búsquedas en bibliotecas, en la realización de lecturas, en la confección de trabajos, en la preparación y realización de exámenes, etc.

- Un 66% piensan que con el EEES no se olvida de las cuestiones ligadas a la atención de los estudiantes con dificultades económicas, sociales, etc. Y un 95% cree que los nuevos estudios de grado tendrán una duración mínima de 4 años.

- Un 58% piensan que con el EEES no desaparecen las becas y ayudas para sustituirlas por préstamos-renta. El Gobierno Español ha puesto en marcha unos préstamos renta para cursar estudios de máster en cualquier lugar de Europa (EEES), Estados Unidos o Canadá; pero estos ni sustituirán el sistema de becas actual ni tienen que devolverse con intereses. Estos préstamos son una posibilidad más que se ofrece a los estudiantes para cursar sus estudios de postgrado, un plus al resto de becas y ayudas que se seguirán ofreciendo. El periodo de devolución del préstamo comienza una vez terminado el postgrado y, únicamente, en aquellos casos en los que el graduado o graduada haya logrado (y mantenga) un nivel de renta superior a los 22.000 euros al año. Si después de 15 años estos requisitos no se cumplen, el préstamo (o la parte que quede por devolver) prescribirá.

- Un 91% creen que con la reforma universitaria los profesores deberán estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes. Así, como ya ha señalado Salas (2007), el marco del EEES va a poner sobre la mesa unas reglas de juego diferentes, en las que el alumno debe tomar más responsabilidad y autonomía, y el profesor tendrá que desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje algo diferentes a los que está llevando a cabo actualmente. Por su parte, para Jiménez y Casado (2009), el principal objetivo del profesor universitario debe ser lograr una educación de calidad que sirva para que los alumnos estén capacitados, y sean más competentes para desempeñar mejor tanto funciones profesionales como sociales y personales.

- Un 86% piensan que con la reforma universitaria hay un reconocimiento del tiempo y el esfuerzo propio del estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje. Para Salas (2007) a partir del 2010, en el marco de un espacio común para la educación superior europea, pasaremos a un modelo basado en el aprendizaje del alumno (responsable último de su aprendizaje), favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo.

- Un 66% creen que la estructura de las enseñanzas universitarias no impedirá contabilizar el trabajo con el estudio. Bolonia apuesta por una formación de alta calidad y esto pasa por dedicar tiempo al estudio (en el aula y fuera de ella). Asimismo, Bolonia facilitará la matrícula a tiempo parcial para permitir a los profesionales en ejercicio que puedan cursar estudios superiores. En este sentido, la reforma viene unida al propósito de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y cada vez más, las universidades van incrementando la oferta de aprendizaje virtual que, debidamente tutorizado por los profesores, facilita la compatibilidad entre trabajo y estudios universitarios. En palabras de Contreras (2007), las herramientas virtuales permiten la incorporación al ámbito

universitario de estudiantes a tiempo parcial, dan cabida al desarrollo de ritmos de trabajo personales y encajan en el modelo de aprendizaje a lo largo de la vida que pretende potenciarse en el ámbito del EEES.

- Un 88% piensa que con la nueva reforma universitaria ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje. Así, para Jiménez y Casado (2009) las competencias cobran una importancia esencial tanto en la planificación docente como en el papel a realizar por el alumno, y por tanto, en el modelo de enseñanza-aprendizaje a impulsar. Y como apuntan Pérez y cols. (2009), el objetivo fundamental de la enseñanza y el aprendizaje universitario no reside, pues, en el aprendizaje de unos textos, ni en la superación de unas pruebas en las que se reproduce el contenido de tales textos o apuntes, sino en la formación y desarrollo de las competencias personales y profesionales que requiere vivir en la compleja sociedad basada en la información e intervenir en un mundo desconocido, incierto y cambiante. La formación de estas competencias fundamentales requiere la reconstrucción del conocimiento pragmático que los estudiantes han adquirido a lo largo de su vida y elaborar conocimiento comprensivo, significativo y explícito.

- Un 51% piensan que Bolonia no hará que las tasas y precios públicos de los grados, máster y doctorado aumenten. Y un 95% piensa que es obligatorio en todos los grados, en el último curso la realización de un trabajo fin de grado.

- Un 70% creen que Bolonia no supone la supeditación de las universidades públicas a los intereses privados de las empresas. La Universidad no se privatizará, sigue siendo pública y soberana para decidir qué títulos oferta. Otra cosa es que escuche a los agentes sociales para conocer las demandas y necesidades de la sociedad, que no está compuesta sólo por empresas privadas. También están las Administraciones Públicas, Colegios Profesionales, etc.; con los que, cabe la posibilidad de diseñar nuevas titulaciones, pero no desaparecerán las actuales.

Únicamente, ha habido un grupo de alumnos que han contestado erróneamente a una de estas ideas. En este sentido, un 64% cree que el EEES trae consigo el que los estudiantes tengan que realizar prácticas gratis en empresas, lo que es falso. En la reforma no se habla de prácticas en empresas, sino de realizar prácticas externas. Dichas prácticas tratarán de supervisar el que ha venido siendo hasta hoy el mayor déficit en la formación universitaria: la falta de formación práctica, y serán los propios centros lo que gestionen y supervisen a través de Convenios dichas prácticas, que dependerán de cada titulación.

Es curioso destacar, que casi un 80% de los estudiantes contesten que saben lo que son los ECTS, y que tan sólo un 6% conoce su equivalencia en horas. Este dato también debería ser conocido por ellos, ya que el ECTS con respecto al antiguo crédito supone un cambio sustancial en el haber académico de los y las estudiantes. En este sentido, conviene recordar que para autores como Alcover (2007), González (2008) y Mansilla (2009) el nuevo sistema de créditos europeos, el denominado ECTS supone un reconocimiento de la carga de trabajo real del estudiante necesario para la consecución de los objetivos de un programa educativo, objetivos que se especifican básicamente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir.

Por otro lado, Salas (2007) viene a señalar que un crédito europeo debe reflejar entre 25 y 30 horas de trabajo de los estudiantes (estos tendrán que cursar 240 créditos ECTS para obtener el título de Grado, de los cuales 180 corresponderán a contenidos comunes y 60 a formación adicional de orientación académica básica o profesional).

Por otra parte, un 87% de los estudiantes encuestados no sabe lo que es el suplemento europeo al título. Debería ser conocido por los estudiantes ya que se encuentra relacionado con los ECTS. Así, como apunta Ramón (2006), los ECTS van a valorar el aprendizaje del alumno expresado en horas, y junto a éste, en los títulos se les acompañará un certificado (Suplemento al Diploma) que incluirá la trayectoria académica y profesional del estudiante, además de información relativa al plan de estudios cursado (naturaleza, nivel, contenido, contexto).

Un 80% de los estudiantes universitarios encuestados no sabía que todas las universidades disponen en su página web de un apartado con información sobre el EEES frente a casi un 20% que si lo sabían. Y de los estudiantes universitarios que sabían de la existencia de un apartado en las páginas web de todas las universidades; casi un 60% en ninguna ocasión había accedido a este apartado frente a un 41% que si lo hizo en alguna ocasión. Desde luego, esto pone de manifiesto la poca curiosidad que muestran los alumnos y alumnas a la hora de visitar la página web de la Universidad y explorar los asuntos que la misma pone a disposición de todo el colectivo que se encuentra cursando sus estudios.

Casi un 90% de los estudiantes universitarios encuestados no sabían que en internet disponen de una página web con información sobre el EEES. Y de los pocos estudiantes universitarios encuestados que sabían que disponen de una página web en internet donde pueden informarse sobre el EEES, un 55% no ha visitado en ninguna ocasión esta página. Si esto se relaciona con el hecho anterior, se corrobora la idea de que estos alumnos y alumnas muestran poca curiosidad en explorar en la red temas que puedan ser de su interés académico.

5.3. Información de los estudiantes universitarios sobre el EEES

Antes que nada, conviene destacar lo que Pizarro (2009) señala respecto a la relación entre información y conocimiento. Para este autor, el simple acceso a información, del tipo que sea, no implica que se logre el conocimiento, del mismo modo que el acceso a un determinado libro no implica que se sepa el contenido de ese libro.

Un 80% de los estudiantes universitarios encuestados manifiesta que no ha recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES. Analizando esto por sexos, se ve como son más los estudiantes encuestados del sexo masculino los que no han recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias frente al colectivo femenino. En relación con esto, si tenemos en cuenta que las mujeres suelen ser por regla general más aplicadas que los hombres, podemos pensar que ellas muestran más curiosidad respecto a otros temas, y también para éste.

Por otra parte, es mayor el porcentaje de los estudiantes encuestados que trabajan y estudian que manifiestan no haber recibido información sobre la nueva estructura de las

enseñanzas universitarias. Esto es lógico, teniendo en cuenta que los estudiantes que realizan ambas tareas disponen de menos tiempo para realizar diversas funciones, entre ellas informarse de estos temas.

Casi un 99% de los estudiantes universitarios encuestados considera que no está lo suficientemente informado sobre el EEES, y a un 90% de estos les gustaría que se les informara por medio de charlas, seminarios, etc. sobre el EEES. Esto es buena señal, ya que aquellos estudiantes que se consideran desinformados, manifiestan querer recibir información respecto a este tema, que sin duda, es interesante para ellos pese a crearles en muchas ocasiones incertidumbre.

Casi un 91% de los estudiantes universitarios encuestados refiere que no han recibido información en su universidad sobre el EEES; y un 88% de los estudiantes responden que no han recibido por parte de los profesores de la universidad donde estudian información sobre el EEES. Por otro lado, de la minoría de estudiantes universitarios encuestados que han contestado que si han recibido información en su universidad sobre el EEES, casi un 89% consideran que en su universidad no se da suficiente información sobre el EEES. Es bastante destacable el hecho de que en la universidad no se dé información sobre el EEES, sus profesores tampoco lo hagan, y que la poca información que se les proporciona a los estudiantes es insuficiente. Desde luego que, como apuntaron anteriormente, a la inmensa mayoría les gustaría recibir información al respecto.

Las fuentes de información sobre el EEES de los estudiantes universitarios son, por este orden: internet, profesores, televisión, folletos y otras fuentes (familiares). Llama la atención que casi un 90% de los estudiantes haya respondido con anterioridad que sus profesores no les dan información sobre el EEES, y que como segunda fuente de información aparezca el profesorado. Por otro lado, no es de extrañar que internet sea la principal fuente de información, ya que ésta constituye la vía preferente (o al menos la primera en ser utilizada) de la mayoría de las personas (incluidos los estudiantes universitarios) para cualquier tipo de información (incluido el Proceso de Bolonia y el EEES).

6. CONCLUSIÓN

En general, se puede afirmar que los conocimientos sobre el EEES que tienen estos estudiantes son insuficientes, y carecen de la información adecuada sobre el EEES. Por otro lado, analizando pormenorizadamente muchas de las respuestas dadas por estos estudiantes universitarios a las diversas preguntas que han conformado el cuestionario, se reflejan algunas incongruencias respecto a determinados temas.

Así, en relación a los conocimientos de los estudiantes universitarios sobre el EEES:

- La mayoría de los estudiantes de esta Universidad han oído hablar de la Declaración de Bolonia. Y respecto a los objetivos/metas corresponden a la Declaración de Bolonia; en todos y cada uno de ellos, a excepción de uno, los estudiantes han contestado negativamente.

- La mayoría de los estudiantes no sabe cuántos países hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia. Y pese a que casi un 38% de los estudiantes no sabe la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, casi un 34% responde acertadamente que en el año 2010.

- Un 80% de los estudiantes no sabe por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia, mientras que un 20% si lo sabe. Un 86% de los estudiantes no sabe lo que significan las siglas EEES. Y de la minoría de estudiantes que si lo sabían, un 36% no sabía en qué año comienza a construirse el mismo, y tan sólo un 18% contesta acertadamente que el año 1999.

- Respecto a los 3 aspectos que van a afectar principalmente la reforma universitaria, en todos los casos la mayoría de los estudiantes han contestado que son aspectos que van a afectar a la reforma de la universidad. Pese a que un 66% de los estudiantes encuestados saben cuáles son los 3 niveles en los que se estructura la formación superior, también es cierto, que un 33% no lo sabe. Y de los estudiantes que saben los niveles en los que se estructura la formación superior, un 77% contesta acertadamente que los 3 niveles son grado, máster y doctorado.

- Respecto a los mitos e ideas erróneas en relación al Proceso de Bolonia, la inmensa mayoría de los estudiantes han contestado acertadamente a las ideas que se les han presentado. Únicamente, ha habido un grupo de alumnos que han contestado erróneamente a una de esas ideas.

- Casi un 80% de los estudiantes saben lo que son los ECTS. De estos, un 58% no sabe la equivalencia en horas de los ECTS y tan sólo un 6% responden acertadamente que son 25-30 horas. Por otra parte, un 87% de los estudiantes no sabe lo que es el suplemento europeo al título.

- Un 80% de los estudiantes no sabía que todas las universidades disponen en su página web de un apartado con información sobre el EEES. Y de los estudiantes que sabían de su existencia, casi un 60% en ninguna ocasión había accedido a este apartado. Casi un 90% de los estudiantes no sabían que en internet disponen de una página web con

información sobre el EEES. Y de los pocos estudiantes que si sabían, un 55% no la había visitado en ninguna ocasión.

Y, por su parte, en relación a la información de los estudiantes universitarios sobre el EEES:

- Un 80% de los estudiantes manifiesta que no ha recibido información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES. Casi un 99% de los estudiantes considera que no está lo suficientemente informado sobre el EEES. Y a un 90% de estos les gustaría que se les informara por medio de charlas, seminarios, etc. sobre el EEES.

- Casi un 91% de los estudiantes refiere que no han recibido información en su universidad sobre el EEES; y un 88% de ellos responden que no han recibido por parte de los profesores información sobre el EEES. Casi un 89% de los estudiantes que reconocer haber recibido información consideran que en su universidad no se da suficiente información sobre el EEES. Y las fuentes de información sobre el EEES de los estudiantes universitarios son: internet, profesores, televisión, folletos y otras fuentes (familiares), por ese orden.

Finalmente y teniendo en cuenta los resultados que se han encontrado en este estudio, se propone:

- Fomentar al personal directivo y al que trabaja en la universidad (administrativo y de servicio) para que de alguna manera se impliquen en propiciar un entorno favorecedor para que los estudiantes puedan disponer de información respecto al EEES. Se pueden elaborar y repartir una serie de folletos informativos al respecto.

- Implementar desde la Universidad la realización de seminarios, cursos y talleres que traten temas sobre el Proceso de Bolonia y el EEES, tratando de que conozcan los cambios que trae consigo este nuevo modelo, y además, intentando abolir las incoherencias que sobre determinados temas presentan los y las estudiantes.

- Implicar al profesorado de las distintas asignaturas a que contribuyan a tratar estos temas (Proceso de Bolonia y EEES) en sus clases y a que los estudiantes profundicen en los mismos.

- Valorar las intervenciones que se lleven a cabo con los y las estudiantes; y que éstas intervenciones no sólo sean de carácter informativo, sino instructivo, en el sentido de que después de las mismas se valore si los estudiantes verdaderamente han alcanzado un mínimo de conocimientos necesarios.

- Estimular a otros compañeros y compañeras a que realicen estudios similares, con esta misma población (estudiantes universitarios) para que futuros investigadores dispongan de datos respecto a estos temas.

- Seguir realizando estudios en esta misma línea, tanto en el mismo ámbito de estudio (la Universidad Fernando Pessoa), como en ámbitos de estudios diferentes. Podría ser bastante interesante realizar un estudio comparativo entre la Universidad Fernando Pessoa y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, máxime teniendo en cuenta que una pertenece al ámbito público y la otra al privado.

7. BIBLIOGRAFÍA

1. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Libro Blanco Título de Grado de Enfermería. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf [Consultado el 20.10.2010]
2. Alcover de la Hera, C.M.; Crego Díaz, A.; Domínguez Bilbao, R.; Martínez Íñigo, D.; Rodríguez Mazo, F.; Sanz Moríñigo, M.L. y cols. Formación de competencias transversales para el autoaprendizaje y la automotivación: la experiencia universitaria en los cursos cero en URJC. En: Trillo del Pozo, D. Reflexiones sobre rendimiento educativo. Volumen 61. Madrid: Librería-Editorial Dykinson. 2007; 181-200.
3. Boni Aristizábal, A. y Pérez-Foguet, A. Construir la ciudadanía global desde la universidad: propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas. Volumen 32. Barcelona: Editorial Intermón Oxfam. 2006.
4. Calderón Iglesias, R. El nuevo papel de la Educación Superior. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 22-41.
5. Camacho González, H.M. y Padrón Hernández, M. Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones de alumnado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2005; 8 (2). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1226506345.pdf [Consultado el 21.07.2010]
6. Canalejas Pérez, M.C. Enseñanza de grado en Enfermería en el marco de la Convergencia Europea. Metas de Enfermería. 2006; 9 (1): 28-31. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwMjg4NTk%3D> [Consultado el 06.07.2010]
7. Carreras García, J.; Sevilla Alonso, C. y Urbán Crespo, M. Euro-universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia. Volumen 64. Barcelona: Icaria Editorial, 2006.
8. Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. Formación del profesorado en Educación Superior. Didáctica y currículum. Volumen I. Madrid: McGraw-Hill. 2006.
9. Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y evaluación. Volumen II. Madrid: McGraw-Hill. 2006.
10. Ceballos Benito, I y Arribas Barahona, C. El diagnóstico de los estilos de aprendizaje: Un instrumento valioso para apoyar la formación en los estudiantes de enfermería. Enfermería Global. 2003; 3. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/620/646> [Consultado el 15.07.2010]
11. Contreras González, L.C. El marco de la Convergencia Europea: los créditos ECTS. En: Aguaded Gómez, J.I. y Fonseca Mora, M.C. Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2007; 3-12.
12. De Pablos Pons, J. y González Ramírez, T. El proceso de integración en el espacio europeo de educación superior: necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla. Volumen 22. Sevilla: Universidad de Sevilla. 2006.
13. Duarte, A, Guzmán, M.D.; Infante, A.; Pardo, A. y Pavón, I. Actitudes del profesorado universitario sobre la enseñanza virtual en el proceso de convergencia europea. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2005; 8 (6). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234179274.pdf [Consultado el 21.07.2010]

14. Egea Mármol, M.D.; Carbonel Aguirre, O.; Alarcón Sabater, M.; Herrera Morcillo, P.; Martínez González, A.; Pertusa Mazón, M. y cols. Análisis de la nueva propuesta educativa para la Educación Superior: opinión sobre el documento de convergencia europea desde la perspectiva del alumnado de la diplomatura en enfermería. *Enfermería Global*. 2004; 5. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/561/580> [Consultado el 12.07.2010]
15. Fernández Araque, A.M. Competencias de las profesiones sanitarias. *Nursing*. 2008; 26 (7): 56-64. Disponible en: http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13125849&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=20&fichero=20v26n07a13125849pdf001.pdf&ty=60&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es [Consultado el 02.07.2010]
16. Fernández Serrat, M.L. Planificación del aprendizaje. En: Aguaded Gómez, J.I. y Fonseca Mora, M.C. Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2007; 13-24.
17. Fernández-Valmayor Crespo, A.; Fernández-Pampillón Cesteros, A. y Merino Granizo, J. Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM. Madrid: Editorial Complutense. 2005.
18. Fonseca Mora, M.C. y Aguaded Gómez, J.I. Introducción: Una nueva Universidad, nuevos modelos para enseñar. En: Aguaded Gómez, J.I. y Fonseca Mora, M.C. Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2007; 1-3.
19. García Cabanillas, M.J.; Bas Sarmiento, P.; Bianchi Llave, J.L.; Martelo Baro, M.A. Sesiones de aprendizaje interdisciplinar para la adaptación al EEES. *Metas de Enfermería*. 2009; 12 (1): 50-55. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generallitats/ficheros/verFichero.php?NzAwNzk1MDI%3D> [Consultado el 08.07.2010]
20. García Manjón, J.V. La empleabilidad de los universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 140-157.
21. García Suárez, J.A. Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona. 2006.
22. Gómez Esquer, F.; Rivas Martínez, I.; Mercado Romero, F. y Barjola Valero, P. Aplicación interdisciplinar del aprendizaje basado en problemas (ABP) en ciencias de la salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*. 2009; 4. Disponible en: http://revistas.um.es/red_u/article/viewFile/92291/88871 [Consultado el 20.07.2010]
23. González García, F. M. El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI. Madrid: Narcea Ediciones. 2008.
24. González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*. 2008; 26 (2). Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/93891/90541> [Consultado el 23.07.2010]
25. González Velázquez, M.S. y Crespo Knopfler, S. Perfil del docente en el siglo XXI en la educación superior. *Desarrollo Científico en Enfermería*. 2010; 18 (4): 174-178. Disponible en: <http://www.index-f.com/dce/18pdf/18-174.pdf> [Consultado el 02.07.2010]
26. González Villanueva, P. y Agudo Gisbert, E. (2005). Adaptación de la estadística al modelo de convergencia europea. *Educare 21*. 2005; 21. Disponible: <http://www.enfer>

meria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwMjc3NzU%3D [Consultado el 05.07.2010]

27. Granero Molina, J.; Fernández Sola, C. y Aguilera Manrique, G. Evaluación frente a calificación en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una reflexión ético-crítica. *Index de Enfermería*. 2010; 19 (1): 37-41.

28. Guerra Martín, M.D. Opinión de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enfermería Global*. 2009; 17. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/75201/72951> [Consultado el 17.07.2010]

29. Guirao Goris, J.A. Opinión del alumnado respecto al tipo de aprendizaje conseguido en el módulo de salud pública impartido con metodología de innovación. *Educare 21*. 2008; 49. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwNTIxNDU%3D> [Consultado el 10.07.2010]

30. Gusiñé García, F. Enfermería y cibercultura: créditos europeos y nuevos conocimientos. *Educare 21*. 2009; 58. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwODEwNTg%3D> [Consultado el 06.07.2010]

31. Gusiñé García, F. y Pardo Fernández, A. Europa, la reforma de los planes de estudio para la adaptación a los créditos europeos, o la reforma global de calidad educativa. Un análisis bibliográfico. *Enfermería Global*. 2005; 6. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/521/535> [Consultado el 15/07/2010]

32. Jiménez Vivas, A. y Casado Melo, A. Nuevos paradigmas del modelo de enseñanza y aprendizaje en el EEES. Su concreción en las guías docentes. En: García Manjón, J.V. *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 42-63.

33. Latorre Medina, M.J. y Blanco Encomienda, F.J. El profesorado del campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante el proceso de armonización europea: estudios de sus expectativas y necesidades formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2008; 11 (1). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860314.pdf [Consultado el 21.07.2010]

34. Lleixà Fortuño, M.M.; Querol Vidal, M.P.; Berenguer Poblet, M.; García Martínez, M.; Romaguera Genís, S. Albacar Riobóo, N. y cols. Caminando hacia el EEES, experiencia de innovación metodológica: contrato pedagógico. *Metas de Enfermería*. 2007; 10 (9): 7-10. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwNDQ3Nzg%3D> [Consultado el 05.07.2010]

35. López Ortega, J. y Sánchez Jurado, L. Aproximación reflexiva y analítica sobre la formación permanente para docentes de la disciplina enfermera. *Educare 21*. 2006; 29. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwMzQ3NTc%3D> [Consultado el 05.07.2010]

36. Lora López, P. Proyecto docente para la convergencia de la materia de enfermería médico-quirúrgica al EEES. *Enfermería Global*. 2005; 7. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/473/456> [Consultado el 06.07.2010]

37. _____ Proyecto docente para la impartición del practicum de enfermería médico-quirúrgica convergente al EEES. *Enfermería Global*. 2006; 7. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/446/417> [Consultado el 08.07.2010]

38. _____ Estudio previo de la materia de enfermería médico-quirúrgica para la adaptación de los planes de estudio de enfermería convergentes con el EEES en las universidades españolas. *Enfermería Global*. 2008; 14. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/35971/34481> [Consultado el 12.07.2010]

39. Macià Soler, M.L.; Moncho Vasallo, J.; Zabalegui Yarnoz, A.; Ricomá Mutané, R.; Nurín Orrio, C.; Mariscal Crespo, M.I. y cols. Espacio Europeo de Educación Superior. Situación actual. Marco legislativo. Enfermería Global. 2006; 8. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/327/307> [Consultado el 12.07.2010]
40. Mansilla Blanco, M.I. El European Credit Transfer System (ECTS) como medida del haber académico. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 64-85.
41. Marín Fernández, B. Plena integración de la Enfermería en la Universidad. Enfermería Intensiva. 2008; 19 (4): 165-168. Disponible en: http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13130037&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=142&fichero=142v19n04a13130037pdf001.pdf&ty=144&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es [Consultado el 02.07.2010]
42. Martínez de Albéniz Arriarán, M. y Basurto Hoyuelos, S. Compartiendo reflexiones, desde una mirada enfermera, sobre una experiencia de intercambio europeo. Educare 21. 2004; 4. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwMjI3MTg%3D> [Consultado el 07.07.2010]
43. Martínez García, M.M.; García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Educación XX1. 2006; 9: 183-198. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-09.pdf> [Consultado el 22.07.2010]
44. Martínez Riera, J.R.; Cibanal Juan, L. y Pérez Mora, M.J. Experiencia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Metas de Enfermería. 2007; 10 (3): 57-62. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwMzk4MTU%3D> [Consultado el 08.07.2010]
45. _____ Integración docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Metas de Enfermería. 2009; 12 (6): 50-55. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwODA5Njc%3D> [Consultado el 08.07.2010]
46. Meroño Cerdán, A.L. y Ruiz Santos, C. Estrategias de adaptación al EEES a partir del conocimiento y la actitud del profesorado universitario. Revista de Investigación Educativa. 2006; 24 (1). Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97701/93741> [Consultado el 23.07.2010]
47. Ministerio de Sanidad y Consumo. Informe Salud y Género 2007-2008. Mujeres y hombres en las profesionales sanitarias. Disponible en: http://www.msc.es/ciudadanos/proteccionSalud/mujeres/docs/informeSaludGenero2007_2008.pdf [Consultado el 17.10.2010]
48. Molero López-Barajas, D. Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del EEES. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2007; 13 (2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.pdf [Consultado el 24.07.2010]
49. Moreno Casbas, T.; Fuentelsaz Gallego, C; Hernández Fabá, E. y Ruzafa Martínez, M. Al cumplir 2 años. Enfermería Clínica. 2006; 16 (6): 295-296. Disponible en: http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13095592&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=35&fichero=35v16n06a13095592pdf001.pdf&ty=70&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es [Consultado el 02.07.2010]
50. Murga Menoyo, M.A. y Quicios García, M.P. La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa. Madrid: Librería-Editorial Dykinson. 2006.

51. Ordóñez Muñoz , F.J.; Rosety-Rodríguez, M. y Rosety-Plaza, M. Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de ciencias de la salud. *Enfermería Global*. 2003; 3. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/viewFile/619/645> [Consultado el 12.07.2010]
52. Paredes Labra, J. y Estebanell Minguell, M. Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo. Un nuevo desafío para la Educación Superior. *Revista de Educación*. 2005; 337: 125-148. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_07.pdf [Consultado el 21.07.2010]
53. Pérez Gómez, A.; Soto Gómez, E.; Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. *La Universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
54. _____ *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/unevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
55. _____ *Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
56. _____ *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
57. _____ *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
58. _____ *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
59. _____ *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Akal. 2009. Disponible en: http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/nuevastitulaciones/reforma/Plan_Bolonia.pdf [Consultado el 25.10.2010]
60. Peya Gascóns, M. Buenas noticias para la profesión enfermera. *Nursing*. 2008; 26 (3): 6. Disponible en: http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13117323&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=20&fichero=20v26n03a13117323pdf001.pdf&ty=84&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es [Consultado el 02.07.2010]
61. Pizarro Sánchez, I. El uso de las TICs como herramienta educativa. En: García Manjón, J.V. *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 196-211.
62. Ramón Fernández, F. La educación para la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación del sistema de créditos europeos. En: Colomer Viadel, A. *La participación en las administraciones públicas: ¿cooperación o enfrentamiento?*. Volumen 5. Valencia: Ed. Univ. Politéc. Valencia. 2006; 337-347.
63. Roca Caparà, N.; Vega Monteagudo, C.; Morera Pomarede, M.J.; Heridia Torras, M.; Hurtado Pardos, B.; Insa calderón, E. y cols. La evaluación del caso integrado. Una nueva metodología de aprendizaje. *Educare* 21. 2009; 56. Disponible en: <http://www.en>

fermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwODA0Nzc%3D
[Consultado el 05.07.2010]

64. Rodríguez Escanciano, I. La activación de las tutorías en el marco del EEES a través de la creación de proyectos de intensificación docente. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 120-139.

65. Romà Ferri, M.T.; Velasco, M.L.; López-Coig, M.L. y Sanjuan, A. Categorización de las competencias del plan de estudios de Enfermería para su secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Educare 21. 2009; 54. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwNzk4OTc%3D>
[Consultado el 07.07.2010]

66. Salas Velasco, M. La elaboración del proyecto docente: el método de la economía de la educación y programación de la asignatura. Volumen 90. Barcelona: Editorial UOC. 2007.

67. Sarabia Cobo, C.M. Opinión de los profesionales sobre el título de Grado, las especialidades y la prescripción enfermera. Metas de Enfermería. 2009; 12 (4): 60-63. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwODAzNzk%3D> [Consultado el 09.07.2010]

68. Sendín García, M.A. y Espinosa Martín, M.T. Una visión histórico-normativa del EEES. De la Declaración de Bolonia a la oferta de los nuevos títulos universitarios. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 2-21.

69. Serrano Pinto, A; García Mateos, R. y San Lázaro Campillo, I.J. Situación de la docencia enfermera en la región de Murcia desde la perspectiva discente. Enfermería Clínica. 2009; 19 (2): 59-60. Disponible en: http://www.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pidet_articulo=13117323&pidet_usuario=0&pcontactid=&pidet_revista=20&fichero=20v26n03a13117323pdf001.pdf&ty=84&accion=L&origen=elsevier&web=www.elsevier.es&lan=es [Consultado el 02.07.2010]

70. Serrano Sánchez, R.C. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Revista de Educación. 2010; 352: 267-287. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf [Consultado el 23.07.2010]

71. Seva Llor, A.M. Necesitábamos la reforma universitaria y ha llegado Bolonia. Enfermería Global. 2009; 17. Disponible en: <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/File/75331/73071> [Consultado el 13.07.2010]

72. Teichler, U. Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectivas de futuro. Barcelona: Octaedro. 2009.

73. Tejedor Tejedor, F. J. Evaluación de aprendizajes de los estudiantes universitarios en el marco del EEES. En: García Manjón, J.V. Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. La Coruña: Editorial Netbiblo. 2009; 178-195.

74. Torres Alberó, C. El impacto de las nuevas tecnologías en la Educación Superior: un enfoque sociológico. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria. 2002; 2 (3). Disponible en: <http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/VOL2NUM3/Activos/pdfs/Torres.pdf> [Consultado el 20.07.2010]

75. Uroza Sanz, B. Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: Torre Puente, J.C.; Gil Coria, E. y Gil, E. Hacia una

enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J. Madrid: Univ Pontifica de Comillas. 2004; 191-218.

76. Velasco Laiseca, J. y Alemany Anchel, M.J. Las competencias genéricas valoradas por l@s alumnos de Enfermería. Educare 21. 2009; 57. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/Generalitats/ficheros/verFichero.php?NzAwODA3NTk%3D>
[Consultado el 11.07.2010]

Anexo I: CUESTIONARIO

CONOCIMIENTOS E INFORMACIÓN SOBRE EL EEES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA DE LA DELEGACIÓN EN CANARIAS DE LA UNIVERSIDAD FERNANDO PESSOA

Hola mi nombre es **Pedro Jorge Araujo**, soy DUE y Licenciado en Enfermería.

En estos momentos estoy realizando un Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y tengo que realizar un Trabajo Final de Máster sobre **Los Conocimientos y la Información sobre el EEES de los Estudiantes de Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa**, con el fin de poder conseguir el título de Máster, así como obtener resultados que puedan serme útiles en un futuro para un estudio más profundo.

Lo único que te pido, es que **POR FAVOR** rellenes este cuestionario, que es totalmente **ANÓNIMO** y **VOLUNTARIO**, y como principal responsable del estudio te garantizo que sólo yo voy a ver y procesar los cuestionarios, y por ello, te ruego que en todo momento seas lo más sincero/a posible al contestar a las diferentes preguntas que se te formulan.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

PARTE I. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

1. **Edad:** _____ años.

2. **Sexo:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Hombre |
| <input type="checkbox"/> | Mujer |

3. **Lugar de residencia:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | En Las Palmas de Gran Canaria |
| <input type="checkbox"/> | En la zona Norte de la Isla, <i>especificar cuál:</i> |
| <input type="checkbox"/> | En la zona Sur de la Isla, <i>especificar cuál:</i> |

4. **Lugar de nacimiento:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Canarias |
| <input type="checkbox"/> | Otra Comunidad Autónoma, <i>especificar cuál:</i> |
| <input type="checkbox"/> | Otro país de la Unión Europea, <i>especificar cuál:</i> |
| <input type="checkbox"/> | País extracomunitario, <i>especificar cuál:</i> |

5. **Estado civil:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Soltero/a y sin novio/a |
| <input type="checkbox"/> | Soltero/a y con novio/a |
| <input type="checkbox"/> | Casado/a |
| <input type="checkbox"/> | Conviviendo en pareja |
| <input type="checkbox"/> | Separado/divorciado |
| <input type="checkbox"/> | Viudo/a |
| <input type="checkbox"/> | Otros, <i>especificar cuál:</i> |

6. **Turno en el que estás estudiando:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | Mañana |
| <input type="checkbox"/> | Tarde |

7. **¿Cuál ha sido la modalidad de acceso a la universidad que tuviste?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Selectividad/PAU |
| <input type="checkbox"/> | Ciclo formativo de grado superior |
| <input type="checkbox"/> | Prueba de acceso para mayores de 25 años |
| <input type="checkbox"/> | Prueba de acceso para mayores de 23 años |
| <input type="checkbox"/> | De otra titulación (terminada) |
| <input type="checkbox"/> | De otra titulación (sin terminar) |

8. **¿En qué situación laboral te encuentras actualmente?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sólo estudio |
| <input type="checkbox"/> | Trabajo y estudio |

PARTE II. CONOCIMIENTOS SOBRE EL EEES

9. **¿Has oído hablar de la Declaración de Bolonia?:** (*Marca con una X*)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

10. **En caso afirmativo, ¿cuál/es de los siguientes crees que son objetivos/metas de la Declaración de Bolonia?:** (*Marca con una X la/s respuesta/s que consideres*)

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales |
| <input type="checkbox"/> | La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular |
| <input type="checkbox"/> | El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS |
| <input type="checkbox"/> | La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea |
| <input type="checkbox"/> | La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables |
| <input type="checkbox"/> | La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma |

11. **¿Sabes cuántos países hay actualmente adscritos a la Declaración de Bolonia?:** (*Marca con una X una sola respuesta*)

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | 29 |
| <input type="checkbox"/> | 35 |
| <input type="checkbox"/> | 46 |
| <input type="checkbox"/> | 54 |
| <input type="checkbox"/> | No lo sé |

12. **¿Conoces la fecha límite para la puesta en marcha del Proceso de Bolonia?:** (*Marca con una X una sola respuesta*)

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | 2011 |
| <input type="checkbox"/> | 2016 |
| <input type="checkbox"/> | 2010 |
| <input type="checkbox"/> | 2030 |
| <input type="checkbox"/> | No lo sé |

13. **¿Sabes por qué recibió el nombre de Proceso de Bolonia?:** (*Marca con una X*)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

14. **¿Sabes lo que significa EEES?:** (*Marca con una X*)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

15. **¿Sabes en qué año comienza a construirse el EEES?:** (Marca con una X una sola respuesta)

| | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | 1990 |
| <input type="checkbox"/> | 1999 |
| <input type="checkbox"/> | 2000 |
| <input type="checkbox"/> | 1981 |
| <input type="checkbox"/> | No lo sé |

16. **¿Cuál/es son los aspectos a los que afecta principalmente la reforma universitaria?:** (Marca con una X la/s respuesta/s que consideres)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Estructura u ordenación de los estudios |
| <input type="checkbox"/> | Las metodologías docentes |
| <input type="checkbox"/> | Garantía de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje |

17. **¿Sabes cuáles son los 3 niveles en los que se estructura la formación superior?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

18. **En caso afirmativo, ¿cuáles son esos 3 niveles?:**

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Diplomatura, licenciatura y doctorado |
| <input type="checkbox"/> | Diplomatura, licenciatura y máster |
| <input type="checkbox"/> | Grado, máster y doctorado |
| <input type="checkbox"/> | Licenciado, máster y doctorado |

19. **Señala verdadero (V) o Falso (F) según creas conveniente a cada una de las siguientes frases:** (Marca con una X)

| | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Con Bolonia se devalúan las licenciaturas que actualmente se imparten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con la nueva reforma universitaria se harán más trabajos fuera del aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El EEES se olvida de las cuestiones ligadas a la atención de los estudiantes con dificultades económicas, sociales, etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Los nuevos estudios de grado tendrán una duración mínima de 4 años | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con el EEES desaparecen las becas y ayudas para sustituirlas por préstamos-renta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con la reforma universitaria los profesores deberán estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bolonia hará que las tasas y precios públicos de los grados, máster y doctorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con la reforma universitaria hay un reconocimiento del tiempo y el esfuerzo del propio estudiante en el desarrollo de su aprendizaje | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| La nueva estructura de las enseñanzas universitarias impedirá compatibilizar el trabajo con el estudio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Con la nueva reforma universitaria ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| El EEES trae consigo el que los estudiantes tengan que realizar prácticas gratis en empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es obligatorio en todos los grados, en el último curso la realización de un trabajo fin de grado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bolonia supone la supeditación de las universidades públicas a los intereses privados de las empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. **¿Sabes lo que son los ECTS?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

21. **En caso afirmativo, ¿cuál es la equivalencia en horas de los ECTS?:** (Marca con una X una sola respuesta)

| | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | 10 horas |
| <input type="checkbox"/> | 10-15 horas |
| <input type="checkbox"/> | 20-25 horas |
| <input type="checkbox"/> | 25-30 horas |
| <input type="checkbox"/> | No lo sé |

22. **¿Sabes lo que es el suplemento europeo al título?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

23. **¿Sabías que todas las universidades disponen en su página web de un apartado con información sobre el EEES?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

24. **En caso afirmativo, ¿has accedido en alguna ocasión al mismo?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

25. **¿Sabías que en internet dispones de una página web con información sobre el EEES (www.eees.es)?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

26. **En caso afirmativo, ¿has visitado en alguna ocasión la misma?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

PARTE III. INFORMACIÓN SOBRE EL EEES

27. **¿Consideras que estás lo suficientemente informado en el EEES?:** (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

28. En caso negativo, ¿te gustaría que te informaran por medio de una charla, seminario, etc. sobre el EEES?: (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

29. ¿Te han dado en tu universidad información sobre el EEES?: (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

30. En caso afirmativo, ¿consideras que en tu universidad se da bastante información sobre el EEES?: (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

31. En el caso de poseer información del EEES, ¿de dónde has obtenido la información que tienes sobre el EEES?: (Marca con una X la/s respuesta/s que consideres)

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Folleto |
| <input type="checkbox"/> | Internet |
| <input type="checkbox"/> | Profesores |
| <input type="checkbox"/> | Televisión |
| <input type="checkbox"/> | Radio |
| <input type="checkbox"/> | Otros, especificar cuál: |

32. ¿En alguna ocasión, te han dado información sobre la nueva estructura de las enseñanzas universitarias que trae consigo el EEES?: (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

33. En la universidad donde actualmente estudias, ¿te han dado información los profesores del EEES?: (Marca con una X)

| | |
|--------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> | Si |
| <input type="checkbox"/> | No |

Se han acabado las preguntas, Y DE NUEVO MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

Anexo II: Cronograma

| ACTIVIDADES | Abril | Mayo | Junio | Julio | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre |
|-----------------------------|-------|------|-------|-------|--------|------------|---------|-----------|-----------|
| Revisión bibliográfica | | | | | | | | | |
| Definición del tema | | | | | | | | | |
| Objetivos | | | | | | | | | |
| Definición de la población | | | | | | | | | |
| Construcción instrumentos | | | | | | | | | |
| Pre-test | | | | | | | | | |
| Recogida de datos | | | | | | | | | |
| Codificación de datos | | | | | | | | | |
| Tratamiento de los datos | | | | | | | | | |
| Redacción de los resultados | | | | | | | | | |
| Entrega del proyecto | | | | | | | | | |

Anexo III: Petición de autorización para pasar los cuestionarios

A la atención del Sr. Director de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa de Oporto (Portugal)

El que suscribe, Pedro Jorge Araujo, Licenciado en Enfermería, con DNI 78501316-Q, se encuentra realizando un Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para Educación Superior en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y es preciso que realice un Trabajo de Final de Máster para la obtención del título correspondiente. Para ello, va a realizar un estudio sobre **“Conocimientos e Información sobre el EEES de los Estudiantes de Enfermería de la Delegación en Canarias de la Universidad Fernando Pessoa”**.

A través del presente escrito, solicito su colaboración para permitir que los alumnos de los cursos de 1º, que acuden a esta Universidad cumplimenten voluntaria y anónimamente el cuestionario que se adjunta para su revisión.

Los datos recogidos en este cuestionario serán tratados con confidencialidad, y en todo momento se respetarán las normas éticas.

Muchas gracias por su colaboración.

Reciba un cordial saludo.

Atentamente.

Pedro Jorge Araujo
Firma