

SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DEL GRADO EN ENFERMERÍA CON EL PROCESO DE CONVERGENCIA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

SATISFACTION OF NURSING ACADEMIC STAFF IN SPAIN WITH THE CONVERGENCE PROCESS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Emilio Rubén Pego Pérez* ¹, Isaac Fernández Rodríguez¹, María del Carmen Del Río Nieto¹, Rebeca Iglesias Barreira ²

¹ Universidad de Santiago de Compostela. España.

² Hospital QuirónSalud Lugo (Nosa Señora dos Ollos Grandes). España.

** Contacto principal para correspondencia editorial*

Pego Pérez, E., Fernández Rodríguez, I., Del Río Nieto, M., & Iglesias Barreira, R. (2022). Satisfacción del profesorado del Grado en Enfermería con el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior en España. *Revista Ene De Enfermería*, 16(3). Consultado de <http://www.ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/1321>

RECIBIDO: Septiembre 2021
ACEPTADO: Junio 2022

Resumen

Introducción: El Espacio Europeo de Educación Superior ha trabajado más para facilitar la transición de la formación profesional en enfermería a la formación universitaria en algunos países europeos. La educación de enfermería se ofrece en 45 de los 47 países miembros, la duración de los estudios varía entre 2 a 4 años y el título universitario es de grado y diplomatura.

Objetivo: determinar el grado de satisfacción del profesorado del grado de Enfermería en España con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Método: Estudio descriptivo con una muestra de 508 profesores de grado. La encuesta utilizada es un cuestionario en línea que incluye preguntas relacionadas con tareas docentes, evaluación y metodología, entre otros.

Resultados: Aproximadamente la mitad de los participantes están satisfechos con el nuevo sistema. Se han identificado algunos aspectos organizativos y docentes por mejorar.

Conclusión: Es necesario fomentar el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la movilidad en el profesorado, la coordinación entre los miembros del departamento y los proyectos de investigación dirigidos al pro-

fesorado de enfermería y la formación pedagógica.

Palabras clave: Programas de graduación en enfermería; satisfacción en el trabajo; docentes.

Abstract

Background: The EHEA has done more work to facilitate the transition from vocational training in nursing to university training in some European countries. Nursing education is offered in 45 of the 47 member countries, the duration of the studies ranges from 2 to 4 years and the University degree are bachelor and diploma.

Objective: To determine the degree of satisfaction of nursing academic staff in Spain with the convergence process of the European Higher Education Area.

Methods: This is a descriptive study with a sample of 508 degree professors. The survey used is an online questionnaire that includes task-related questions, evaluation, and methodology among others.

Results: Approximately half of the participants are satisfied with the new system. Some organizational and teaching aspects to be improved have been identified.

Conclusion: It is necessary to encourage the use of ICTs, mobility in the

teaching staff, coordination among the members of the department and research projects aimed at nursing faculty should be encouraged and pedagogical trainings.

Keywords: Education; Nursing; Diploma Programs; Job satisfaction; Faculty.

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha pasado por varios cambios hasta su constitución, aunque no será hasta el año 1999 con la Declaración de Bolonia, cuando se manifieste oficialmente. El objetivo principal del EEES es la creación de un sistema académico basado en el conocimiento y el logro de una mayor competitividad a través de la creación de herramientas para la realización de diversos rankings internacionales de las Universidades y entre docentes e investigadores.¹⁻³ Un resultado del EEES fue la Declaración de Bolonia, cuyo objetivo fue crear una estructura de títulos fácilmente comparable dentro de la educación superior y facilitar la cooperación entre las universidades de Europa. Los valores fundamentales del EEES construyen la libertad académica, la autonomía institucional y la participación de los estudiantes y el personal como protagonista en el desarrollo y fomento de la educación su-

perior.⁴⁻⁶ Otros autores sugieren que la creación de tal área también significa competencia en el "mercado de la educación" e intereses políticos.⁷⁻⁸ Mngo⁹ sugiere que uno de los objetivos es la hegemonía europea sobre otros países, aun así, el plan Bolonia no solo ha fomentado la movilidad entre países europeos sino que también lo ha hecho con África, América del Sur y Asia, también ha servido como modelo para la integración regional en África, Asia y América del Sur.

El EEES se desarrolló a través de varias etapas, la primera fase fue el lanzamiento del Proceso de Bolonia (declaraciones de Bolonia y Praga), la segunda fase se centró en el inventario (Berlín y Bergen), la tercera fase centró la consolidación (Londres, Lovaina, Budapest y Viena), la cuarta fase marcó el establecimiento del EEES (Bucuresti), en la quinta fase el EEES se estancó pero renovó el optimismo (Yereván), la sexta fase se centró en la implementación de los objetivos actuales y la definición de otros nuevos y recuperar el optimismo perdido de Yereván (París).^{4,6} Los cuatro propósitos principales son la preparación para el mercado laboral, la preparación para la vida como ciudadanos activos en las sociedades democráticas, el desarrollo personal y el desarrollo y mantenimiento de una base de conocimientos

amplia y avanzada.⁴⁻⁶ Un nuevo punto clave en los años posteriores a la creación del EEES ha sido el establecimiento de programas de doctorado con una nueva estructura y nuevos plazos, así como el apoyo a la investigación.¹⁰

El EEES cambia el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno se convierte en el principal protagonista del proceso de conocimiento mientras que el docente deja de ser un mero transmisor de información y adopta la figura de mediador de procesos.¹¹ Sin embargo, apenas existen estudios que hayan investigado la satisfacción docente en este nuevo escenario, y los que se han hecho hasta ahora han mostrado reticencias al cambio por parte de estos profesionales.¹ En el área de las ciencias de la salud, Ariza et al.¹¹ aportan datos relevantes, como el hecho de que los docentes valoran el trabajo docente en primer lugar, considerando en segundo lugar su investigación y por último; la gestión, a la que dan poca importancia; concluyendo que el 55% de la muestra analizada se siente satisfecha con la implementación mientras que el 33% volvería al sistema anterior.

Como resultado del Proceso de Bolonia, los sistemas académicos de estos países se basan ahora en tres ciclos de cualificaciones de educación superior.¹² Para su aplicación práctica,

se establecieron algunos objetivos que debían alcanzarse en el año 2010. Estos objetivos fueron la adopción de sistemas comparables con el reconocimiento de cualificaciones, la creación de un sistema basado en tres ciclos: Grado (primer ciclo) y Postgrado (segundo ciclo: Máster y tercer ciclo: Doctorado), y el establecimiento de un sistema de créditos que se denominará "Sistema Europeo de Transferencia de Créditos" (ECTS) que tiene como objetivo fomentar la movilidad tanto de los estudiantes como del profesorado y garantizar una mayor calidad educativa.^{1,12}

Estos tres ciclos están relacionados con los cuatro niveles más altos (5-8) del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). El MEC tiene como objetivo relacionar algunos marcos nacionales de cualificaciones con otros diferentes, y sus niveles se definen a través de descriptores (descriptores de Dublín) que cubren los diferentes tipos de aprendizaje (conocimientos, habilidades y competencias).¹³⁻¹⁵

Hoy, el sitio web del EEES describe el Área como: una colaboración internacional única en educación superior y el resultado de la voluntad política de 48 países con diferentes tradiciones políticas, culturales y académicas, que, paso a paso durante los últimos veinte años, construyeron un área que imple-

menta un conjunto común de compromisos: reformas estructurales y herramientas compartidas, que adoptan reformas en la educación superior sobre la base de valores clave comunes, como la libertad de expresión, la autonomía de las instituciones, los sindicatos estudiantiles independientes, la libertad académica y la libre circulación de estudiantes y personal académico.^{4-6,12}

En nuestro país contamos con el "Marco Nacional de Cualificaciones (NFQ)". El NFQ, conocido en España como MECU, es una estructura organizativa de cualificaciones por niveles que va desde el aprendizaje más básico hasta el más complejo. Al igual que el MEC, se compone de 8 niveles que también se definen a través de descriptores, y los 4 niveles superiores (5-8) están interrelacionados con los establecidos a través del plan de Bolonia y los descriptores de Dublín.¹⁶

El nivel sectorial (marco sectorial), está interrelacionado con el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), compuesto por 4 niveles, según el nivel de aprendizaje adquirido y tipo de certificado. Así, el nivel 1 corresponde a Técnico Superior, el nivel 2 corresponde a Grado y Licenciatura, el nivel 3 corresponde a máster y el nivel 4 corresponde a Estudios de Doctorado (PhD).¹⁷

Centrándose en los títulos de enfermería, Alemania, Francia y Gran Bretaña han desempeñado un papel importante en el desarrollo de la enfermería moderna en Europa, Florence Nightingale ha sido crucial para convertir la enfermería en lo que es hoy. El EEES y la Unión Europea (UE) han centrado sus esfuerzos para facilitar la transición de la formación profesional en enfermería a la formación universitaria en algunos países europeos.¹²

El Proyecto Tuning es un proyecto impulsado por la universidad, iniciado en 2000 y destinado a ofrecer un enfoque universal para implementar el Proceso de Bolonia a nivel de instituciones de educación superior y áreas temáticas. De las nueve áreas temáticas (Negocios, Química, Ciencias de la Tierra, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Matemáticas, Enfermería y Física), la enfermería fue pionera como profesión de las ciencias de la salud en participar en el proyecto. El enfoque dentro del área temática de enfermería fue el dominio académico y profesional de la enfermera general.^{12,16} Las competencias específicas de la asignatura de enfermería comprenden cinco dominios: (1) valores profesionales y el papel de la enfermera, (2) práctica de enfermería y toma de decisiones clínicas, (3) conocimiento y cognición, (4) comunicación y

habilidades interpersonales (incluida la tecnología para la comunicación), y (5) liderazgo, gestión y trabajo en equipo.¹²

Actualmente, la educación de enfermería se ofrece en 45 de los 47 países miembros, no hay educación de enfermería en Liechtenstein o la Santa Sede. La duración de los estudios varía de 2 a 4 años, siendo más frecuente una duración de 3 a 4 años. En relación con el título universitario, los más frecuentes son bachillerato y diplomado. El sistema educativo se desarrolló en colegios profesionales, universidades, facultades, escuelas adscritas de salud, escuelas secundarias de medicina, escuelas de enfermería, politécnicos, entre otros. Por último, existen diferencias entre países con relación al acceso a los títulos de máster y doctorado¹⁸

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es la determinación del grado de satisfacción del profesorado del grado de Enfermería en España con la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la educación centrada en el estudiante. Como objetivo secundario, se analizan los aspectos de la implantación del EEES (metodologías de aprendizaje, evaluación, recursos, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre otros).

MATERIAL Y MÉTODO

Diseño: Estudio descriptivo transversal.

Población y muestra

La población de estudio fue de 2.930 docentes del grado en Enfermería en España seleccionados a través de las páginas de las propias universidades españolas que imparten este grado. El tamaño muestral del estudio fue de 508 profesores de las Facultades y Escuelas de Enfermería de España ([Tabla 1](#)).

Aunque los cuestionarios fueron enviados a toda la facultad, este estudio considera si la muestra considerada es significativa para toda la población objeto. Para el tamaño de la población previamente indicada con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación del 5%, la muestra mínima necesaria sería de 340 docentes, valor que se ha superado significativamente. Con la muestra obtenida y un nivel de confianza del 95%, el error máximo de estimación sería <4%.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la Encuesta de Satisfacción de la Facultad Universitaria Española sobre la Implantación del EEES, validada por Ariza et al.¹¹ para las ciencias de la salud. Cons-

ta de 65 temas mixtos, divididos en siete bloques: (1) información personal y profesional, (2) aspectos generales e institucionales, (3) aspectos relacionados con la docencia, la investigación y la gestión, (4) metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje, (5) evaluación del alumnado, (6) formación del profesorado y (7) coordinación, organización y recursos disponibles en el centro, añadiendo un apartado final para comentarios y sugerencias adicionales. Se utilizó una escala de Likert (5 puntos), que va desde "completamente insatisfecho" hasta "completamente satisfecho". Se ha utilizado una aplicación informática específica para el envío, aplicación y recopilación de los resultados de la encuesta.

Procedimiento

En este estudio, primero se ajustaron las preguntas utilizadas y validadas previamente por Ariza et al.¹¹ en el profesorado de ciencias de la salud para la población objetivo de este artículo (profesores del Grado en Enfermería). Esos cambios no fueron sustanciales y sólo afectaron al análisis demográfico incluido en el bloque 1. De esa manera, se agregó un grupo de profesores no incluidos en la versión original de la prueba (Profesores Asociados de Ciencias de la Salud). Además, se evaluó el alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\approx 0,80$.

A continuación, se realizó la selección de la muestra entre las facultades de enfermería; por un lado desde las páginas web de las Universidades en las que estaban disponibles los correos electrónicos de los profesores, así como a través del contacto con el personal administrativo para aquellos que no disponían de información en la web. Después de eso, se envió al profesorado un correo electrónico invitándolos a participar en el estudio. En este correo electrónico, se proporcionó a los participantes un enlace a través del cual podían acceder a la aplicación web donde estaba disponible la encuesta. Todas las respuestas se registraron automáticamente en la aplicación. Además, a cada participante se le asignó un código de acceso único que permitió acceder a la encuesta de manera personalizada. Esto evita que una persona responda más de una vez a la encuesta y garantiza el anonimato de los participantes así como la protección de sus datos. Para mejorar la tasa de respuesta, se enviaron correos recordatorios a los 7 días, 15 días, 1, 2, 3 y 4 meses desde el inicio del estudio. Además, el encabezado del correo electrónico fue personalizado.

La disponibilidad de la encuesta fue de mayo de 2014 a septiembre de 2014, 5 años después de la implantación del EEES en España.

RESULTADOS

La tasa de participación en la encuesta fue de alrededor del 17%. La edad promedio de los participantes fue de 49,1 años (Desviación Estándar (DE) 9,8, mediana 51), de los cuales el 35,2% eran hombres y el 60,8% mujeres, mientras que el 3,9% no respondió esta cuestión. La Universidad con mayor participación fue la Universidad Complutense de Madrid (7,9%) ([tabla 1](#)). En lo referente a la categoría profesional, la mayoría (25,2%) fueron Profesores Asociados de Ciencias de la Salud seguidos de Catedráticos de la Universidad (20,9%). El promedio de años activos en la enseñanza ha sido de 15,3 años (DE 11,0, mediana de 13 años). Finalmente, respecto a los periodos de investigación de 6 años reconocidos, más de la mitad de la muestra (56,6%) afirmó no tener ninguno ([tabla 2](#)) (es decir, se encuentran en el inicio de su carrera universitaria o, al menos, no tienen méritos de investigación suficientes para tener dicho reconocimiento).

Aspectos generales e institucionales

Alrededor del 46% de los participantes indicaron que el proceso de adaptación podría mejorar en relación con los aspectos estructurales, metodológicos y organizativos, mientras que el

21,7% piensa que no se está llevando a cabo adecuadamente. Es importante destacar que hasta el 40,8% de los participantes tuvo dudas sobre si los cambios serán positivos para las universidades españolas, manteniendo el 33,3% de los profesores de enfermería muestreados que los cambios serán productivos. Finalmente, el 56,3% respondió que el esfuerzo y la dedicación necesarios para la adaptación de la planificación docente al EEES ha sido alto o muy elevado ([figura 1](#)).

Una mayoría del 51,3% de los participantes no volvería al sistema anterior, mientras que el 15,5% sí lo haría. Un tercio de la muestra informó que el nuevo sistema educativo mejorará la calidad de la Educación Superior en relación con su eficiencia y eficacia de manera moderada. El grado de satisfacción con los aspectos de adaptación al EEES se muestra en la [Tabla 3](#).

En lo relativo a la duración de los estudios universitarios, el 60,1% considera que debería ser de 4 años seguido del 14,2% que prefiere 5 años. Respecto a los estudios oficiales de máster, el 31% cree que la duración óptima es de 1 curso académico, mientras que el 26,3% piensa que debería durar dos cursos académicos. Un pequeño porcentaje del 1,77% para los estudios de grado y del 0,59% para los másteres considera que

la duración debe adaptarse a los contenidos de cada titulación.

Alrededor de un tercio de los participantes indicaron que han recibido suficiente información institucional para ayudarles a adaptarse a las asignaturas que se imparten en el EEES, seguidos por el 25,3% que indica haber recibido poca información y el 17,1% afirma no haber recibido información y el 10,2% responde que ha recibido mucha información. Por último, el 39,1% indica que sí sabe de la existencia en su centro de un plan de colaboración con el profesorado para la adaptación al EEES, seguido de un 20,4% que indica que este tipo de plan no existe y un 7% que no conoce su existencia.

Respecto a la preparación para la adaptación de los contenidos, metodología, evaluación, distribución de los alumnos, etc., el 49,4% indicó que le resultó fácil adaptarse al nuevo sistema, el 7,1% no lo encontró fácil y estaba más satisfecho con el sistema anterior y el 17,1% no ha notado el cambio ya que siempre ha trabajado con el mismo sistema.

Docencia, investigación y gestión

En lo referente a la docencia, el 82,5% la prioriza la docencia de forma alta o muy alta. Atendiendo a la investigación, el 68,1% le da una prioridad alta

o muy alta. La gestión se considera una prioridad media en un 38,8%, y una prioridad baja en un 25,8%. Finalmente, considerando la función asistencial, el 41,4% le da una prioridad alta o muy alta, mientras que el 22,3% y el 22,1% le dan una prioridad baja o una prioridad muy baja y respectivamente ([Figura 2](#)).

Analizando la planificación del profesorado, el 56,4% de los participantes afirma que su planificación se ajusta a un grado 4-5 (siendo 5 el ajuste máximo) al EEES, además, el 39,2% afirma que necesita más tiempo para preparar y programar la asignatura que imparte. El esfuerzo que suponen las funciones docentes se muestra en la [Tabla 4](#).

Alrededor del 60,8% de los participantes muestra una actitud positiva hacia la incorporación de España al Espacio Europeo de Investigación (EEI) y el 40,8% desea dedicar más tiempo a la investigación.

En relación con la forma de cursar el doctorado, el 38,2% indica que está a favor del nuevo programa de Postgrado (máster y doctorado), mientras que el 15,2% defiende el doctorado tradicional y el 13,8% ambos. En lo relativo al formato de tesis doctoral, el 39,4% de la muestra se posicionó a favor de la tesis tradicional y el 29,1% a la tesis realizada por compendio de artículos.

La viabilidad de realizar la tesis doctoral en tres años fue defendida por el 21,1% de los participantes, sin embargo, el 43,5% indicó que dependerá de la zona y el 14,0% indicó que no es viable. Además, el 33,1% afirmó que los nuevos estudios de doctorado no aumentarán la calidad de las tesis doctorales. Alrededor del 30% de la muestra tiene una opinión positiva sobre la creación de Escuelas de Doctorado, seguido por el 23,2% y el 10,6% que tienen opiniones indiferentes y negativas, respectivamente. Por último, al 35,4% le gustaría dedicar menos tiempo a las tareas de gestión.

Metodología y proceso de enseñanza-aprendizaje

Con relación a la metodología actual de enseñanza-aprendizaje, el 61,2% está de acuerdo con esta nueva forma de enseñar mientras que el 10,6% no lo hace y el 4,7% es indiferente a la metodología a utilizar.

Por otro lado, el 44,9% indica que esta nueva metodología aumenta la calidad docente frente al 20,5% que cree que la calidad docente no aumentará. Además, el 23,6% de los participantes tiene previsto continuar con las clases magistrales y el 50% quiere adaptarse al nuevo modelo. El 59,1% indica que su docencia se centra en el desarrollo de competencias de nivel alto o muy alto

dirigidas al alumnado seguido de un 12,8% que lo hace en un grado bajo-medio y un 5,5% que no centra la docencia en el desarrollo de competencias en el alumnado. Más de la mitad de los participantes (58,3%) utilizan las TIC como recurso frecuente a la hora de enseñar, seguidos por el 16,7% que las utilizan esporádicamente y el 2,2% que siguen utilizando métodos tradicionales.

El nivel de motivación de los alumnos respecto a la búsqueda de su propio conocimiento se sitúa en un 34,1% como muy bajo, seguido de un 29,5% que lo sitúa en medio-bajo y un 12,8% que lo sitúa como alto o muy alto. El 36,1% afirma que el alumnado da muy bajo uso de las tutorías, mientras que el 24,1% afirma un uso bajo-medio y el 16,2% alto o muy alto. Por último, con relación a la adquisición de resultados positivos con el nuevo modelo de aprendizaje cooperativo, el 48,6% afirma que se cumple la adquisición de dichos resultados mientras que el 22,4% tiene dudas y el 2% afirma que no hay resultados positivos.

Evaluación de los estudiantes

Observando el tipo de evaluación, el 50,98% prefiere evaluar por objetivos y competencias, el 8,27% solo por objetivos y el 14,37% solo por competencias. El 40,35% afirma que no es fácil para

ellos evaluar las competencias que los alumnos realmente han adquirido mientras que sí lo es para el 33,86% de la muestra.

La evaluación se realiza solo al final de la docencia por el 30,1% y el 15,8% de los participantes y es aplicada en las clases teóricas y en las prácticas sucesivamente; en contraste con el 43,5% y el 58,1% que lo realizan de forma continuada en teoría y en la práctica, respectivamente. El 53,9% está satisfecho o muy satisfecho con los resultados académicos de sus alumnos. Finalmente, el 26,8% afirma que los resultados académicos no han cambiado del antiguo sistema al nuevo, mientras que el 21,9% de los participantes afirma que ha mejorado con el nuevo sistema y el 10,6% dice que ha empeorado con el nuevo sistema.

Formación del profesorado

Una mayoría del 70,9% de los participantes manifiesta que la formación pedagógica es necesaria para ser profesor en la universidad, considerando que esta formación les ha permitido realizar su trabajo al 31,9% de los participantes, seguido de un 40,9% que dice que la formación debería mejorar y un 4,7% que considera escasa su formación. El 52,4% considera que su universidad proporciona los recursos formativos ne-

cesarios mientras que el 19,9% indica que no dispone de recursos formativos y el 6,3% indica que no sabe de su existencia.

Respecto a la actualización de conocimientos a lo largo de la vida, el 75,8% de los participantes dice que es una idea necesaria para aumentar la motivación de los docentes y mejorar como profesional. Por último, con relación a la movilidad del profesorado, el 30,9% dice tener en mente una estadia, mientras que el 32,5% dice no tenerla en mente y el 14,4% dice no haberla considerado.

Coordinación, organización y recursos

Alrededor de un tercio de los participantes indican que hay mucha coordinación entre los miembros de su departamento, mientras que el 37,6% indica que hay poca coordinación y el 4,9% indica que no hay coordinación entre los miembros de su departamento.

Atendiendo al objetivo del EEES de reducir la ratio alumno-profesor, el 23,8% afirma cumplir el objetivo, mientras que el 47,4% indica que el problema no se está resolviendo y el 6,9% no tiene conocimiento del problema.

El EEES recomienda un límite de 65 alumnos en el aula, que puede incrementarse en algunos casos a 72 (clases teóricas). Un 1,8% de los participantes

refieren que tienen más de 150 estudiantes en el aula, un 31,7% entre 73 y 150 estudiantes, un 18,1% entre 65 y 72 estudiantes y un 25% menos de 65 estudiantes. La relación recursos-necesidades se muestra en la [Figura 3](#).

Otros aspectos de interés

Con relación al doctorado, el 19,1% de la muestra ve necesario el requerimiento de publicaciones científicas en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR), antes de la defensa de la tesis, el 30,5% lo ve relevante pero sin ser necesariamente revistas JCR y el 21,5% no lo ve relevante. En el caso de una respuesta afirmativa, el número de publicaciones que son necesarias es de 1 para el 13,4%, 2 para el 17,9%, 3 para el 13,0%, 4 para el 3,2%, 5 para el 1,2%, 6 para el 0,39% y más de 6 para el 0,59% de los encuestados.

En relación con los criterios de la ANECA para obtener una acreditación como docente, consideran que son bajos un 2,36%, adecuados un 18,7%, altos un 32,9%, y el 7,1% de los participantes considera mejor el sistema de calificación anterior (donde había una relación con las plazas ofertadas).

La dedicación docente se modifica en función de la actividad investigadora reconocida, el 29,5% está de acuerdo con este enfoque mientras que el 27,9%

afirma que no está de acuerdo y el 18,3% no lo sabe.

El profesorado universitario requiere, entre otros, dedicación docente e investigadora, el 53,7% está satisfecho con las funciones que se le atribuyen, el 16,5% no lo está e indica que se debe elegir entre ser docente o investigador.

Comentarios y sugerencias adicionales del profesorado

Alrededor del 25,4% de los participantes quisieron dejar comentarios y sugerencias adicionales, las principales son las que siguen en la [Tabla 5](#).

DISCUSIÓN

Este estudio ha demostrado la satisfacción del profesorado del Grado en Enfermería de las universidades públicas y privadas de España. Estudios previos en otras áreas del conocimiento en España han determinado por un lado que casi la mitad del profesorado de Ciencias, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura en España indica que la adaptación al EEES podría mejorar, en línea con los datos reflejados en este trabajo, y por otro lado, indican que su nivel de esfuerzo para esta adaptación ha sido de bastante a moderado, asumiendo en todas las

áreas de conocimiento, un menor esfuerzo que en los profesores de enfermería que lo consideraban alto o muy alto.^{1,11,19-20}

El 56,6% de la muestra afirmaron no tener ningún sexenio de investigación, este aspecto revela dificultad del acceso de las enfermeras a la docencia reglada y a la investigación, además de la imposibilidad de ascenso en la escala de cuerpos docentes universitarios, futuras investigaciones deberán indagar sobre este aspecto.

En general, los docentes de todas las áreas del conocimiento tienen dudas sobre el nuevo sistema; patrón seguido por los profesores de enfermería, ya que más de la mitad de los docentes encuestados dijeron que estaban satisfechos con la adaptación al EEES. En línea con las facultades de Ciencias, en nuestra muestra el 15,5% volvería al sistema anterior. Esta tendencia no es tan evidente en los profesores de Ciencias de la Salud, donde el 33% volvería al sistema anterior, ni en Artes y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas, en las que alrededor del 40% volvería al sistema anterior. Con relación a la satisfacción con ECTS y SETs, la facultad de enfermería muestra una satisfacción moderada en línea con los resultados en otras áreas.^{1,11,19-20}

De las cuatro funciones desempeñadas por el personal docente de enfermería, la más valorada es la docencia, seguida de la asistencia, la investigación y finalmente la gestión, resultados que están en línea con los obtenidos en otras áreas del conocimiento. Al 40,8% de los participantes les gustaría dedicar más tiempo a la investigación y al 35,4% les gustaría dedicar menos tiempo a la gestión, así como los resultados reflejados para las cinco áreas de conocimiento.¹

La duración de los estudios de Grados y Máster es un tema polémico en el análisis de esta encuesta ya que no existe una mayoría clara que defienda una duración determinada de los estudios; sin embargo, gran parte de la muestra piensa que debe adaptarse a los contenidos así como al personal de las facultades de Ciencias de la Salud.¹⁹ Este problema ha sido previamente identificado por la EU en el año 2010, recomendando también establecer vínculos entre países y homogeneizar la duración de los mismos para que sea más fácil la homologación de los títulos o la convalidación de asignaturas.¹ Actualmente, la estructura de los Grados y Másteres de Enfermería en el EEES es muy similar, según Lahtinen¹⁸, a pesar de que algunos países siguen ofreciendo estudios de grado inferior. Estos autores también alentaron la implementación de un te-

reno común en la terminología y una base de datos que incluye los diferentes aspectos de la educación de enfermería en cada país. Por otro lado, la duración de los estudios de Grado oscila entre 3-5 años en las facultades de otros campos del conocimiento y para el Máster muchos de los participantes prefirieron 2 años.¹ Un trabajo reciente de Ślusarska et al.²¹ también apoyó el nivel de educación de tres etapas y el sistema educativo de posgrado (en Polonia) para preparar al personal de enfermería para el trabajo en diferentes sectores del sistema de salud.

Casi la mitad de los participantes afirma que no se está cumpliendo el objetivo del ratio alumnado-profesorado del nuevo sistema EEES y que no se aplican medidas suficientes para cumplirlos, otros estudios indican que más del 60% de los participantes muestran el mismo resultado.^{1,19-20}

En relación con la forma de hacer el doctorado, otros profesores, han elegido (más de la mitad de los participantes, 50-70%) la tesis tradicional.^{1,20} En este aspecto, Quevedo-Blasco y Buela-Casal²² indican que el nuevo formato de tesis por colección de artículos es beneficioso para algunas áreas del conocimiento, especialmente en el campo de las Ciencias de la Salud.

La viabilidad de realizar la tesis doctoral en tres años es defendida por el 21,1% de los participantes; sin embargo, el 43,5% indica que dependerá de la zona. En el resto de áreas de conocimiento, la tendencia es diferente, ya que casi la mitad de los participantes de todas las áreas refieren positiva y factible el doctorado en tres años.^{1,11,19-20} En este sentido, hay que destacar que en España el tiempo medio para obtener el doctorado es mucho mayor, unos 5,9 años de media.²³

En relación con la metodología actual de enseñanza-aprendizaje, los resultados sobre la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje son similares a los de las otras áreas de conocimiento a excepción de las Ciencias, donde alrededor del 50% está de acuerdo, un porcentaje ligeramente inferior al mostrado en las otras áreas y en enfermería, por lo que existen controversias en esa rama.¹ Casi el 40% de los participantes en otras áreas afirman que seguirán utilizando clases magistrales, a excepción de la rama de ciencias de la salud que indican su uso por el 37% de los participantes, siendo el número de profesores de enfermería menos reacios a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje.^{1,11}

Un gran porcentaje indica que su docencia se centra en el desarrollo de competencias de nivel alto o muy alto en

estudiantado, utilizando las TIC como recurso regular el 58,3% a la hora de impartir docencia. Los resultados en el uso de las TIC son inferiores a todas las áreas de conocimiento que están por encima del 70% de los participantes, en el caso de los profesores de enfermería, utilizan en menor medida las TIC.¹

El nivel de motivación de los estudiantes con respecto a la búsqueda de su propio conocimiento fue muy bajo. Parece que los profesores de enfermería detectan una menor motivación que otras áreas de conocimiento que los sitúan entre bajo-moderado en su mayoría.¹

En lo referente al tipo de evaluación, este trabajo determinó que el 50,98% de la muestra prefiere evaluar por objetivos y competencias y el 40,35% no encuentra fácil evaluar las competencias que los alumnos realmente han adquirido. El momento de la evaluación se realiza solo al final en el 30,1% y en el 15,8% en las clases teóricas y en las prácticas sucesivamente; en contraste con el 43,5% y el 58,1% que lo realizan de forma continuada en teoría y en la práctica, respectivamente. Parece que la evaluación continua en teoría y práctica es una opción compartida por la mayoría de los profesores de enfermería, así como por los profesores de Ciencias de la Salud y Ciencias que también

apuestan por el uso combinado de los dos sistemas de evaluación frente a Arquitectura e Ingeniería, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas que en su mayoría prefieren la evaluación continua.^{1,11,19-20}

En este trabajo la mitad de los muestreados están satisfechos o muy satisfechos con los resultados académicos de su alumnado. La noción de que los resultados académicos de los estudiantes no han mejorado en relación con el sistema anterior también se refleja en alrededor del 30% de los profesores de otras áreas.¹

La información institucional en nuestra muestra es escasa; en otras áreas del conocimiento más del 60% de los docentes dicen haber recibido mucha información institucional. Hay que destacar las Ciencias Sociales y Jurídicas donde más del 70% de los docentes dicen haber recibido información institucional.^{1,11,19-20} Finalmente, entre los participantes en esta investigación, el 39,1% indica que sí sabe de la existencia en su centro de algún plan de colaboración con el profesorado para la adaptación al EEES, seguido de un 20,4% que indica que no existe ese tipo de plan y un 25,7% que no conoce su existencia. En comparación con Ingeniería y Arquitectura, en la que el profesorado indica que más del 50% conoce un plan de colabo-

ración en su centro, los profesores de enfermería tienen menos conocimiento de la existencia de planes de colaboración en los centros encuestados.²⁰

El aspecto de la formación pedagógica es de especial interés ya que Rodríguez²⁴ ya había detectado que la escasez de formación para la educación basada en competencias es uno de los problemas fundamentales a la hora de la correcta implantación del nuevo sistema EEES. El 75,8% de los participantes dice que es una idea necesaria para aumentar la motivación de los profesores y mejorar como profesional. Los resultados obtenidos en este artículo son similares a los realizados en estudios previos para otras áreas.¹

Con relación a la movilidad de los docentes, la idea de realizar una estadía es menor en los profesores de enfermería en comparación con otras áreas de conocimiento, especialmente en lo que respecta a la rama de Artes y Humanidades en la que más del 60% de los docentes piensa en hacer una estadía.^{1,11,19-20} Parece haber controversias sobre el grado de coordinación, una tendencia que también se da en otras áreas.¹

Un alto porcentaje de participantes ha indicado que no dispone de recursos humanos, infraestructuras y materiales suficientes, un elemento importante

en la docencia ya que sin financiación no es posible implantar el EEES ni el EEI ni cumplir sus objetivos.³ Estos resultados son similares a otras áreas de conocimiento en lo que los participantes indican que tienen pocos recursos.²⁰

La relevancia mundial del Proceso de Bolonia seguirá creciendo con el tiempo. Se han dado pasos importantes para alcanzar el objetivo de hacer que la educación superior europea sea más competitiva. Es probable que esta tendencia continúe si la Unión Europea y la Comisión Europea continúan promoviendo el intercambio internacional de educación superior y la colaboración a nivel institucional, gubernamental y regional.⁹

LIMITACIONES

La participación de diferentes Universidades públicas y privadas puede influir en los resultados obtenidos, ya que cada una ha desarrollado diferentes métodos para la implantación del grado en Enfermería. Asimismo, los resultados se circunscriben al profesorado del grado en enfermería y podrían ser diferentes en otros grados. Por otro lado, no delimitar la percepción de la Universidad público-privada ha sido otra limitación.

CONCLUSIONES

En este estudio, la mitad de la muestra se muestra satisfecha con la implantación del EEES porque no volverían al sistema anterior, aunque los aspectos de las instalaciones podrían mejorar. Es necesario fomentar el uso de las TIC en los profesores de enfermería, ya que las utilizan muy por debajo de otras áreas de conocimiento. Por otro lado, se debe fomentar la movilidad en el profesorado, la coordinación entre los miembros del departamento y los proyectos de investigación dirigidos al profesorado de enfermería. Por último, la formación pedagógica de los docentes que podría, además, fomentar la motivación de los alumnos y el uso de la tutoría es necesaria.

Finalmente, este estudio es la base para la evaluación de los cambios en la educación superior en el grado de enfermería tras la pandemia por SARS-CoV-2.

CONFLICTOS DE INTERÉS

En el momento de realización del estudio una de las autoras era docente universitaria, lo que podría generar algún tipo de sesgo, sin embargo, no participó en la recolección ni análisis de los datos. (MCRN). Los demás autores no relatan conflicto de intereses.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ariza, T., Buela Casal, A. (dir.), Quevedo Blasco, R. (dir). Análisis de la satisfacción del profesorado con el espacio europeo de educación superior: propuestas de mejora para la convergencia europea [Tesis]. [Granada]: Universidad de Granada; 2014. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/35194/24461507.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Bengoetxea, E., Buela-Casal, G. The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology* [Internet]. 2013 [Citado: marzo de 2021];13(1):67-73. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70009-7](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70009-7)
3. Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Ramiro, M. T., Castro, A. Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación* [Internet]. 2011 [Citado: marzo de 2021];23(2):285-296. Disponible en: <http://www.ugr.es/~aepc/articulo/7.pdf>
4. Bergan, S. The European Higher Education Area: A road to the future or at way's end? *Tuning Journal for Higher Education* [Internet]. 2019 [Citado: marzo de 2021];6(2):23-49. DOI: [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp23-49](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp23-49)
5. Lan-Yong, Z., Sheng, L., Xin, Y., Liang, L. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: Development and Inspiration. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science icesd*. 2019.
6. Sin, C., Tavares, O., Cardoso, S., Rosa, M. J. European Higher Education and the Internal Market: Tensions Between European Policy and National Sovereignty. Springer. 2018.
7. Stukalina, Y., Roskosa, A., Pavlyuk, D. Investigating students' migration decisions in the frame of career management in higher education institutions of Latvia. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2018 [Citado: marzo de 2021];32(3):416-430. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2016-0200>
8. Winkel, O. Higher education reform in Germany. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2010 [Citado: marzo de 2021];24(4):303-313. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513541011045245>
9. Mngo, Z. Probing the progress of the external dimension of the Bologna process. *PSU Research Review* [Internet]. 2019 [Citado: marzo de 2021];3(3):215-226. DOI: <https://doi.org/10.1108/PRR-03-2018-0005>
10. Buela-Casal, G., Olivas-Ávila, J. A., Musi-Lechuga, B., Zych, I. The h index of the presidents of the American Psychological Association (APA) through journal articles included in the Web of Science data-base. *International Journal of Clinical and Health Psychology* [Internet]. 2011 [Citado: marzo de 2021];11(1):95-107. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=33715423006>
11. Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P. Satisfaction of Health Science teachers with the convergence process of the European Higher Education Area. *International Journal of Clinical and Health Psychology* [Internet]. 2013 [Citado: marzo de 2021];3(3):197-206. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70024-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70024-3)
12. Nilsson, J., Mischo-Kelling, M., Thiekoetter, A., et al. Nurse professional competence (NPC) assessed among newly graduated nurses in higher educational institutions in Europe. *Nordic Journal of Nursing Research* [Internet]. 2019 [Citado: marzo de 2021];39(3):159-167. DOI: <https://doi.org/10.1177/2057158519845321>
13. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Bergen. Ministros Europeos responsables de Educación Superior; 19-20 de mayo de 2005. Disponible en: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
14. Comisión Europea. ¿Qué es el marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente? Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 2008.
15. Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2017, relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Consejo Europeo. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189/15 de 15 de junio de 2017.
16. Marco Español de Cualificaciones (MECU). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/mecu/mecu.html>
17. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado. Madrid, Miércoles 3 de agosto de 2011.
18. Lahtinen, P., Leino-Kilpi, H., Salminen, L. Nursing education in the European higher education area-Variations in implementation. *Nurse Education Today* [Internet]. 2014 [Citado: marzo de 2021];34(6):1040-1047. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.09.011>
19. Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Buela-Casal, G. Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1* [Internet]. 2014

[Citado: marzo de 2021];18(1):45-70. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12311>

20. Quevedo-Blasco, R, Buela-Casal, G. Influence of the implementation of the European Higher Education Area on Engineering and Architecture university teachers. DYNA-Ingeniería e Industria [Internet]. 2017 [Citado: marzo de 2021];92(3):333-338. Disponible en: <https://www.ugr.es/~aepc/articulo/Influencia%20of%20the%20implementation%20of%20the%20European%20Higher%20Education%20Area%20on%20Engineering%20and%20Architecture%20university%20teachers.pdf>

21. Ślusarska, B., Zarzycka, D., Dobrowolska, B., Marcinowicz, L., Nowicki, G. Nursing education in Poland—The past and new development perspectives. Nurse education in practice [Internet]. 2018 [Citado: marzo de 2021];31(1):118-125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.05.010>

22. Quevedo-Blasco, R., Buela-Casal, G. Evaluación de tesis doctorales: Propuestas de mejora. Revista Mexicana de Psicología [Internet]. 2013 [Citado: marzo de 2021];30(1):69-78. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243033028008.pdf>

23. Dirección General de Política Universitaria. Avances en el EEES y el EEI. El nuevo Doctorado. Jornadas sobre la Nueva Configuración del Doctorado en Europa. Universidad del País Vasco. 2009.

24. Rodríguez, M. J. La garantía de la calidad, base de la movilidad. Revista de Docencia Universitaria [Internet]. 2011 [Citado: marzo de 2021];9(3):99-117. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6151>

FIGURAS Y TABLAS

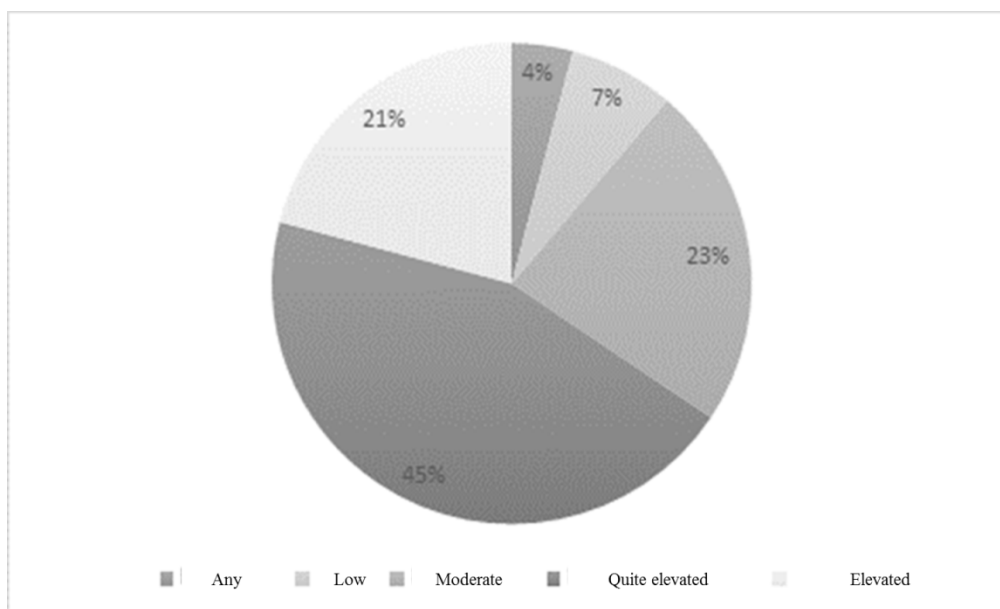


Figura 1: Porcentaje de la muestra acorde con el nivel de esfuerzo necesario para la adaptación al plan de enseñanza del EEES.

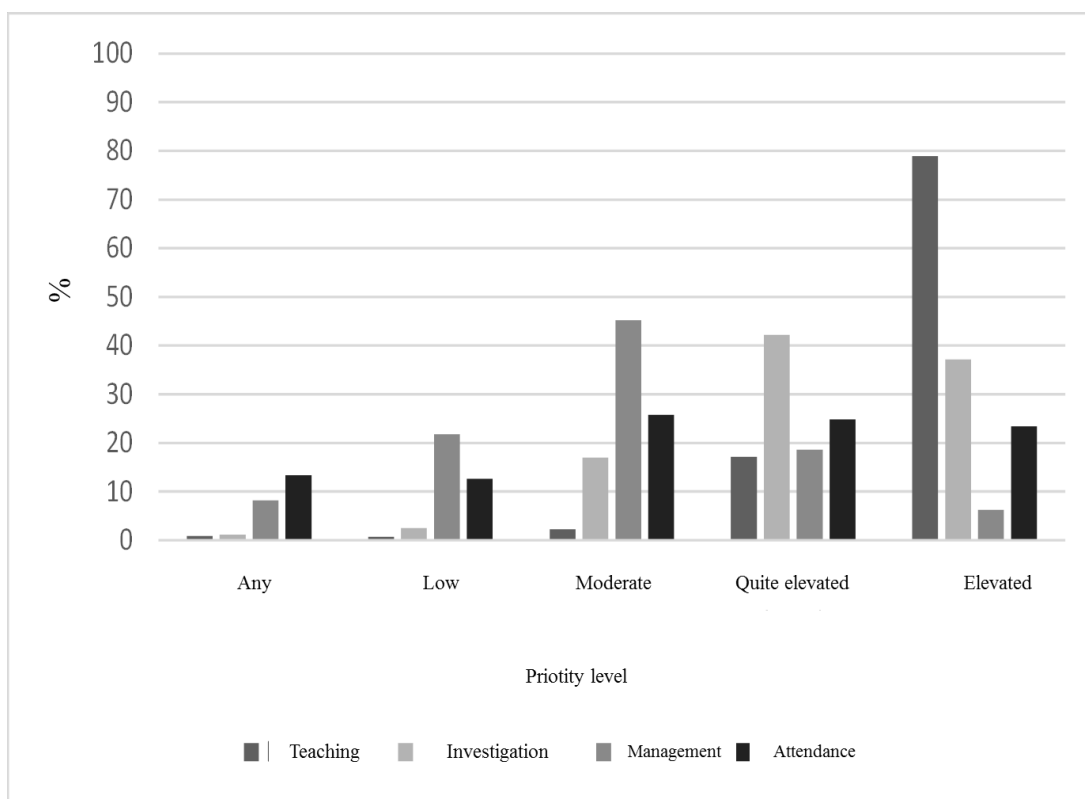


Figura 2: Porcentaje de la muestra atendiendo al prioridad con las tareas universitarias (docencia, investigación, gestion y tareas asistenciales).

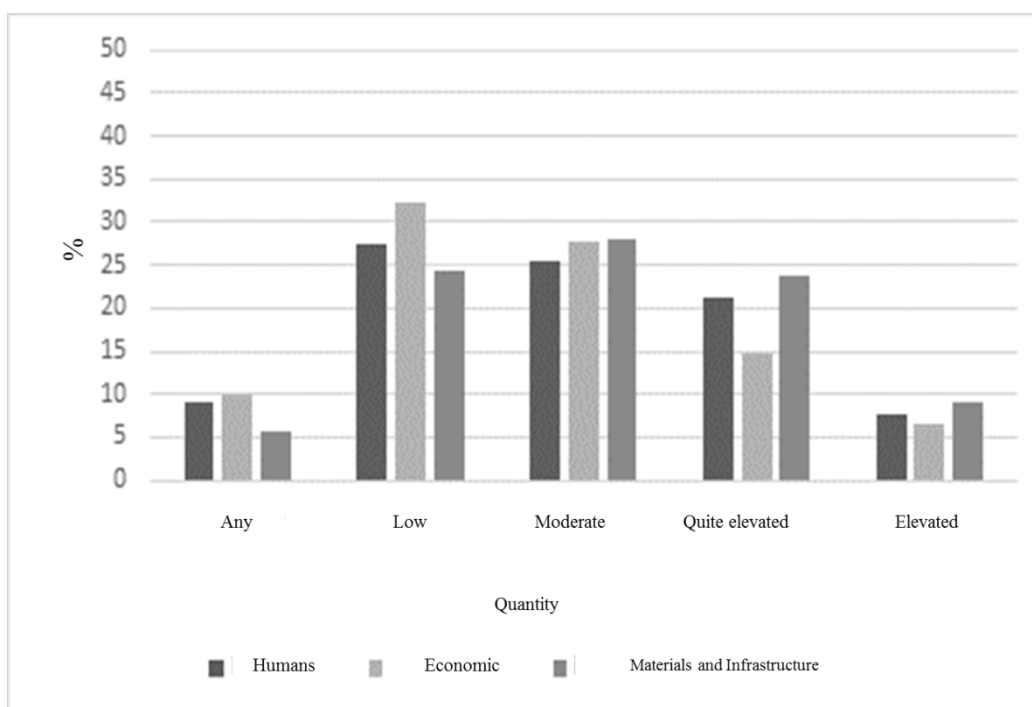


Figura 3: Porcentaje de la muestra atendiendo a los recursos percibidos en los centros de enfermería.

Table 1. Porcentaje de participación atendiendo a la Universidad. Se incluyen aquellas cuya participación ha sido superior al 3%. Las universidades con una participación igual se han organizado de forma alfabética.

Universidad	%
Universidad Complutense de Madrid	7,9
Universidad de Barcelona	7,1
Universidad del País Vasco	4,9
Universidad de Castilla La Mancha	4,3
Universidad de Granada	3,9
Universidad de Sevilla	3,9
Universidad de La Laguna	3,3
Universidad de Salamanca	3,3
Universidad de Zaragoza	3,3
Universidad Autónoma de Barcelona	3,1
Universidad de Santiago de Compostela	3,1

Table 2. Distribución de los períodos de investigación en la muestra.

Períodos de investigación	%
0	56,6
1	18,3
2	10,6
3	4,91
4	2,95
5	0,98
≥6	0,39
No responde	5,30

Table 3. Porcentaje del Profesorado de enfermería atendiendo al nivel de satisfacción con los aspectos contemplados por el EEES.

	Estructura de la titulación	ECTS	Sistema de cualificación	SET	Acreditación docente
Nada	5,5	4,6	3,9	6,0	6,4
Poco	14,3	11,3	15,7	14,7	16,6
Moderado	37,3	39,3	35,9	35,2	38,2
Elevado	34,1	35,4	37,5	34,2	30,9
Muy elevado	8,8	9,3	6,9	9,9	7,8

Note: Units: %; ECTS = Sistema Europeo de Transferencia de Créditos; SET = Suplemento Europeo al Título

Table 4. Nivel de esfuerzo de las funciones docentes.

	Nivel de esfuerzo (%)				
	Nada	Poco	Moderado	Elevado	Muy elevado
Mediador de enseñanza	2,9	13,1	33,1	36,7	14,1
Clases teóricas	2,7	18,5	37,7	33,1	8,0
Clases practicas	3,7	12,4	28,2	33,3	22,4
Seminarios	3,2	13,1	31,4	34,6	17,8
Supervisión del estudiantado	5,6	11,7	29,7	35,0	18,0
Tutorías	4,9	17,3	32,2	33,4	12,2
Evaluación	2,4	6,8	24,6	34,6	31,4
Coordinación docente	3,7	10,5	30,0	38,5	17,3

Table 5. Comentarios adicionales: problemas y soluciones propuestas.

Problemas	Dificultad para la movilidad
	Pocos recursos de investigación
	Dificultad para las estadías docentes
	Pocos recursos para reducir la ratio profesorado-estudiantado
	Dificultades para llevar a cabo el control de calidad docente
	Poca Información al personal docente, principalmente al profesorado asociado de ciencias de la salud
Soluciones	Hacer criterios ANECA más flexibles
	Dedicar más recursos a la investigación
	Aumentar la contratación docente
	Reestablecer la figura de profesor interino de sustitución
	Crear un comité para la evaluación de la calidad docente en cada centro
	Realizar evaluaciones docentes