



EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL EEES

THE UNIVERSITY PROFESSOR BEFORE THE EEES

Purificación CIFUENTES VICENTE

Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)

RESUMEN

En el nuevo contexto, el enfoque de enseñanza se centra en el alumno, lo que implica que el docente debe ser más que un transmisor de contenidos, un catalizador, un agente facilitador de aprendizajes en los alumnos, que favorezca la motivación e implicación de éstos en procesos de enseñanza.

Ante estos retos el profesor asiste a cursos y seminarios de formación, la mayor parte de la veces ofertados por la misma Universidad. Basta con hacer una encuesta a los profesores para conocer el alto porcentaje de asistencia a los cursos de formación.

Como veremos oferta formativa se está adecuando a estas realidades, con objeto de dar respuesta a las necesidades que progresivamente se le están presentando al profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se está consoli-

dando. Basta con recordar la declaración de Bolonia, el comunicado de Praga y en nuestro país la Ley Orgánica de Universidades. Con dicha ley se están dando los primeros pasos para la convergencia europea.

Las tendencias de la educación superior muestran un cambio de paradigma que implica una educación centrada en el aprendizaje. La sociedad demanda una formación vinculada con las necesidades profesionales.

“...los cambios generados en los últimos años en todas las actividades relacionadas con la docencia, investigación y gestión del ámbito universitario conlleva la incorporación de soluciones e innovaciones en el rol docente con capacidad para asumir los retos de una nueva educación en la que es necesario conjugar los avances tecnológicos, los nuevos enfoques pedagógicos y nuevas metodologías.” (en <http://www.gampi.upm.es/desarrolloprof.htm>)

Hablaremos de las nuevas demandas y retos que se le presentan al profesor universitario ante el EEES y como el profesorado se forma para estos cambios.

2. COMPETENCIAS DEL PROFESOR EN EL NUEVO PARADIGMA

“El profesor Van der Vleuten (1996) plantea el necesario cambio de perspectiva de los proyectos docentes de las universidades. Las diferencias en la perspectiva y en la práctica

docente que supone la elección de las características metodológicas de los programas basados en el aprendizaje exige una decisión reflexiva de los órganos competentes de cada universidad, para exigir a su profesorado la aplicación de metodologías de enseñanza acordes con la elección efectuada”.

Tabla 1: Características metodológicas

Programas basados en el aprendizaje		Programas basados en la enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición del conocimiento • Centrado en el estudiante • Dinámico y flexible 	a	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia del conocimiento • Centrado en el profesor • Estático y rígido
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de aprendizaje • Individualizado • Refuerza la actividad • Los estudiantes pueden descubrir • Se dan vías de aprendizaje 	b	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de enseñanza • Uniforme • Refuerza la pasividad • Los estudiantes se dejan llevar • Se describen las vías de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores formulan preguntas • Los profesores guían a los estudiantes 	c	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores dan respuestas • Los profesores dirigen a los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender es esencial • La evaluación formativa es esencial • La búsqueda de información es esencial • Biblioteca y recursos de aprendizaje son esenciales 	d	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar es esencial • La evaluación sumativa es esencial • Las clases son esenciales • Las aulas son esenciales
<ul style="list-style-type: none"> • La demanda es esencial • Independiente del lugar • Independiente del tiempo • Ritmo de estudio individualizado • Secuencia de estudios variables • Contenido variable 	e	<ul style="list-style-type: none"> • La oferta es esencial • Dependiente del lugar • Dependiente del tiempo • Ritmo de estudio uniforme • Secuencia de estudio uniforme • Contenido uniforme
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores trabajan en colaboración • La gestión educativa es esencial 	f	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores trabajan aisladamente • La autonomía departamental o individual son esenciales

Fuente: Van der Vleuten

El profesor Van der Vleuten relaciona las características de los programas con las capacidades. En la tabla siguiente sobre las capacidades y conocimientos del profesor en el

paradigma orientado al aprendizaje la letra entre paréntesis nos indica la relación con las características de los programas en la tabla anterior.

Tabla 2: Capacidades y conocimientos pedagógicos del profesor universitario orientado al aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del profesor para generar conocimientos y elaborar programas de estudio, materiales y contenidos adaptados al nivel de conocimiento de sus estudiantes en un marco complejo y flexible para la presentación de los conocimientos impartidos, puesto que los debe centrar en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (a). • Capacidad del profesor para establecer objetivos de aprendizaje reales y evaluables que refuercen la actividad de los estudiantes y su dedicación al trabajo riguroso y creativo (b) acorde con el desarrollo de los conocimientos del profesor sobre metodologías de enseñanza y de aprendizaje para formular las preguntas e interrogantes idóneos en cada situación (c). • Desarrollo de los conocimientos del profesor sobre los sistemas de evaluación y sobre la disponibilidad de la información y de los recursos de aprendizaje (d). • Capacidad de trabajo del profesor en gestión educativa y capacidad de coordinación - horizontal y verticalmente - en los diferentes cursos y asignaturas, con ritmos y secuencias variables (e y f).

Fuente: Van der Vleuten

3. PERFIL DEL NUEVO PROFESOR

Este cuadro está construido a partir de la figura sobre el perfil del nuevo profesor extraída de la ponencia del Profesor Miguel

Valcárcel (2004) “El profesor universitario y el proceso de convergencia” desarrollada en los cursos de verano de 2004 en El Escorial (Universidad Complutense).

Tabla 3: Perfil del nuevo profesor

Perfil del nuevo profesor		
Competencias Básicas	Experto en la disciplina académica	Competencias profesionales
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivas • Meta-cognitivas • Comunicativas • Gerenciales • Sociales • Afectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Facetas básicas • Facetas aplicadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del proceso de aprendizaje • Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica • Utilización de métodos y técnicas pertinentes • Gestión de la interacción didáctica y relaciones con alumnos • Evaluación, control y regulación de la propia docencia y aprendizaje • Conocimiento de marcos legales e institucionales

3.1 Nuevas demandas y nuevos retos

El Espacio Europeo de Educación Superior se articula en torno a estos principios básicos:

- Por una parte, en la transparencia de los procesos formativos, la cual puede alcanzarse siempre y cuando centremos la atención no tanto en el proceso de enseñanza cuanto en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje pasa a convertirse en eje central del proceso de formación, diseño curricular e interacción didáctica.
- Por otra parte, dicha transparencia se verá favorecida si contamos con una definición clara de la estructura de las tareas propuestas a los estudiantes en su correspondiente valoración en términos de créditos.
- Al mismo tiempo, la transferencia de aprendizajes puede lograrse si incorporamos, junto a la estructura de tareas desempeñadas por los estudiantes, una relación de los aprendizajes que éstos llegan a adquirir, esto es, una delimitación de los objetivos de la asignatura junto a la calificación final.
- Finalmente, hemos de reconocer que tanto la transparencia como la transferencia de aprendizajes, genera importantes repercusiones en el profesorado, lo que da lugar a una reformulación de su papel y dedicación profesional.

Como es lógico, el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible si no contamos con un profesorado universitario capacitado y motivado para hacer realidad este desafío, es decir, que se ajuste a un perfil profesional que le ofrezca la posibilidad de responder a las nuevas demandas y retos que vayan apareciendo.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha publicado un Documento Marco sobre la integración del sistema universitario

español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Aunque en éste no se hace mención explícita a la preparación del profesorado, en muchos casos está implícito (en www.univ.mecd.es/univ/html/informes/espacio_comun/convergencia_europea_documento.pdf?id=265) su decisivo papel en este proceso:

“... se hace pues necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a la mejora de la calidad y la innovación educativa...”

“... es necesario que para que las propuestas sean viables y generen confianza, respaldar los programas que promueven la adaptación del sistema vigente de enseñanza...”

“... el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos...”

Vemos, pues, que el perfil profesional del profesorado universitario incluye ahora nuevas demandas y retos, de la misma forma que refuerza y amplía su marco competencial.

Cuando hablamos (MANSO MARTÍNEZ, J. M.) de competencias docentes nos referimos a:

- Competencias cognitivas propias de la función del profesor de una disciplina determinada, lo que va ligado a la necesidad de recibir una formación adecuada, con la que favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
- Competencias meta-cognitivas que le hagan convertirse en “profesional reflexivo e investigador” centrado en su propia práctica,

a fin de mejorarla y alcanzar un máximo perfeccionamiento profesional.

- Competencias comunicativas, necesarias para hacer buen uso de un lenguaje científico acorde con las disciplinas que imparte.
- Competencias gerenciales, ligadas a la eficiente gestión de la enseñanza y sus recursos en diversos contextos de aprendizaje.
- Competencias sociales, que favorezcan llevar a cabo un trabajo en equipo, contando con la colaboración de otros docentes, y con el fin de emprender acciones interdisciplinarias.
- Competencias afectivas, lo que se traduce en asumir determinados compromisos y responsabilidades que aseguren una óptima consecución de objetivos educativos.

En este sentido, es fundamental que el profesor conciba el aprendizaje como algo emocional, no sólo cognitivo, es decir, que sea capaz de gestionar el diferente ritmo, estilo cognitivo, motivaciones, tipos de inteligencia, etc., de sus alumnos.

El profesor ha de asumir que el alumno no es un receptor pasivo del aprendizaje, sino el único posible creador de su conocimiento.

De la misma forma, en este nuevo contexto, el enfoque de enseñanza ha de estar centrado en el alumno, lo que implica que el docente debe ser más que un transmisor de contenidos, un catalizador, un agente facilitador de aprendizajes en los alumnos, que favorezca la motivación e implicación de éstos en procesos de enseñanza.

El profesor, en suma, es la persona capaz de conducir, de guiar científicamente el proceso de aprendizaje del estudiante hacia niveles superiores de desarrollo (GONZÁLEZ MAURA, V.).

En esta concepción, así pues, el profesor es un orientador del aprendizaje.

Todo ello se traduce en la necesidad de que profesores y estudiantes participen en procesos de enseñanza – aprendizaje de forma activa y cooperativa, trabajando sobre la base de planteamientos comunes.

En este sentido, la oferta formativa debe adecuarse a estas realidades, con objeto de dar respuesta a las necesidades que progresivamente vayan detectándose.

4. IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El proceso de convergencia el Espacio Europeo de Educación Superior plantea importantes repercusiones en el profesorado.

En este sentido, la preparación, actitud de colaboración e implicación de éste son requisitos necesarios para que el cambio se produzca con los mayores índices de calidad.

En los últimos años, la mayor parte de las Universidades españolas se han encargado de diseñar planes estratégicos para llegar a afrontar el reto que supone hacer realidad una enseñanza de calidad, la cual, como es lógico, requiere contar con un profesorado universitario lo suficientemente formado, motivado e implicado.

Podemos señalar, así pues, que la motivación didáctica y la formación del profesorado son factores estratégicos para el logro y la mejora de la calidad institucional, lo que ha llevado a la mayor parte de las Universidades españolas a centrar la atención en el perfeccionamiento y capacitación docente.

En relación al desarrollo de programas de formación del profesorado, debemos destacar la labor desempeñada por los Institutos de Ciencias de la Educación, cuyas actividades han estado integradas en planes estructurados, con objetivos claros y con una financiación relativamente estable.

Las principales modalidades desarrolladas por las Universidades en lo que a formación docente se refiere son las siguientes (VALCÁRCEL, 2003):

- De un lado, cursos de formación inicial del profesorado, destinado a aquellos docentes que comienzan su carrera docente, también llamados “profesores noveles”. En estos cursos, se ofrece una formación global en relación a los aspectos más destacados que intervienen en la docencia, integrándose tanto aspectos teóricos como prácticos.
- De otro, debemos destacar los cursos de formación permanente, cuyos objetivos van destinados a cubrir las necesidades del profesorado sobre temas de especial importancia, tales como:
 - Cuestiones metodológicas.
 - Ayudas vinculadas al desarrollo profesional.
 - Adecuado uso de las nuevas tecnologías y sus repercusiones didácticas.

En general, hemos de reconocer que ha sido positivo el esfuerzo llevado a cabo por las Universidades españolas en lo que a formación docente se refiere, lo que, en buena medida, nos ayudará a asumir el cambio con las mayores garantías de calidad.

4.1 Institucionalización de la formación y perfeccionamiento del profesorado

La profesionalización del profesor universitario en el plano docente es uno de los requisitos necesarios para el alcance de algunos de los objetivos marcados en el proceso de convergencia.

Este proceso de profesionalización docente se vería favorecido de la siguiente forma:

- De un lado, con la evaluación y reconocimiento de los programas de formación de las universidades.

- De otro, con el fortalecimiento de un sistema de acreditación docente del profesorado universitario.
- Finalmente, con la potenciación de un sistema nacional de coordinación y apoyo a la formación, que incida en el desarrollo de recursos y materiales, en la formación de formadores y en el diseño de modelos.

Una de las propuestas para favorecer dicha profesionalización es que sean las propias universidades las que diseñen sus propios Planes de Formación, si bien éstos han de fundamentarse en principios y programas avalados y coordinados desde una perspectiva autonómica y nacional.

En líneas generales, debemos señalar que los Planes de Formación de las universidades deben cumplir los siguientes requisitos (VALCÁRCEL, 2003, pp 83-84):

- Partir de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas del profesorado.
- Concentrar sus esfuerzos individuales y colectivos.
- Asumir compromisos de mejora en diferentes niveles: Departamento, titulación, grupos, profesores, asignaturas,...
- Definir un modelo de profesor y de universidad.
- Otorgar prioridad a los contenidos de formación más relevantes.
- Promover la diversidad de estrategias de formación y contenidos de aprendizaje.
- Estructurar los sistemas de recompensas y apoyo, así como desarrollar mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.

- Formular metas u objetivos a medio y largo plazo.
- Estructurar un sistema de tiempos y espacios destinados a la formación en sus diferentes contenidos.
- Dotar de recursos y materiales para su desarrollo y potenciar organismos de apoyo técnico.
- Ser evaluables para una posterior mejora.

5. ACCIONES EMPRENDIDAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

5.1 Iniciativas Internacionales

En el caso de las iniciativas internacionales destinadas a la formación del profesorado en el marco de la Convergencia Europea, nos centraremos, concretamente, en el caso de los Estados Unidos, Noruega y Reino Unido.

En relación a los Estados Unidos, destacar que desde los años 70 es aspecto común la creación y desarrollo de centros destinados a la mejora de la docencia universitaria.

Estos centros disponen de diversos cursos, materiales, asesoramiento y grupos de discusión destinados a favorecer el perfeccionamiento profesional del profesorado.

En el caso del Reino Unido y Noruega, la formación del profesorado va destinada tanto a los docentes noveles como a los permanentes.

En concreto, en 1991 la Staff & Educational Development Association (SEDA) inició un proyecto nacional para la formación y cualificación del profesorado que demuestran poseer determinados objetivos.

Dicha Asociación era encargada tanto de la acreditación de los programas de formación de profesores, como de dar respuesta a sus principales necesidades y carencias.

Con posterioridad a 1991, en concreto, en 1996, el esquema de la SEDA fue incorporado por una agencia oficial, el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE), cuyo propósito fundamental iba destinado a promover la educación superior mediante la puesta en marcha de diversas iniciativas.

Además de los anterior, los objetivos de esta agencia podemos resumirlos en los siguientes:

- Proporcionar consejo estratégico en el marco de la educación superior en relación con medidas destinadas a mejorar la experiencia de los estudiantes.
- Apoyar y avanzar el desarrollo curricular y pedagógico.
- Facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando programas de formación inicial y permanente.

5.2 Iniciativas reflejadas en el contexto de Bolonia

Tras la Declaración de Bolonia, se han producido toda una serie de medidas o iniciativas que, apoyándose en los fundamentos principales de este Documento, han concentrado sus esfuerzos en los siguientes aspectos:

- Elaborar una terminología común y un conjunto de metodologías para la convergencia.
- Mejorar la formación del profesorado y profesionales encargados de su preparación.
- Cooperar en el marco de la evaluación para así asegurar la consecución de la calidad.
- Favorecer la movilidad del profesorado universitario.

Como iniciativas de interés llevadas a cabo en las universidades, debemos destacar el caso de Helsinki y Maastricht, cuyos departamentos educativos, presentes en cada facultad, están bien coordinados, asumen el compromiso de llevar a buen término la formación del profesorado, y llevan a cabo investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dichos departamentos, de la misma forma, son un buen ejemplo en la medida en que desarrollan un trabajo interdisciplinar, esto es, trabajan sobre la base de objetivos y planteamientos comunes.

El caso de Helsinki, en concreto, es interesante por la filosofía en la que se apoya, esto es, aquella basada en la importancia otorgada a la investigación educativa como garantía de calidad del desarrollo profesional de los docentes.

En concreto, en esta universidad, existen especialistas cuyo cometido consiste en asesorar a los profesores para el diseño de los nuevos planes de estudio adaptados a las exigencias establecidas en la Declaración de Bolonia.

5.3 Iniciativas en Universidades Españolas

Como situación de partida en materia de formación del profesorado en las universidades españolas, debemos destacar que la mayor parte de éstas cuentan con centros específicos destinados a tal fin, junto a programas de innovación docente que aportan recursos adicionales a proyectos generados por equipos de profesores.

Aunque no partimos de cero en esta materia, también somos conscientes de que no está exenta de problemas, tales como:

- En la mayor parte de los casos, la oferta formativa no se adapta a las necesidades reales de formación de los profesores, y, junto a ello, a los modelos de enseñanza y aprendizaje que la propia formación propugna.

- La mayoría de cursos que se ofertan, son de corta duración y no se adecuan a los cambios detectados en las diversas áreas de conocimiento.
- Relacionado con lo anterior, dichos cursos no se concretan a las diferentes realidades, y, con ello, a disciplinas, centros y culturas diversas y a la diversidad de estudiantes.
- Sumado a lo anterior, destacar que con frecuencia, la formación del profesorado ha sido una cuestión eminentemente voluntaria, puesto que, a efectos de contratación y promoción, no ha recibido el reconocimiento que merece.

Dichos problemas, como es obvio, requieren una solución, máxime si tenemos en cuenta, tal y como señalamos en páginas precedentes, que la formación del profesorado es una acción prioritaria para que el proceso de convergencia sea llevado a buen término.

No obstante, pensamos contamos con situaciones más que favorables, en la medida en que la adaptación al proceso de convergencia coincide con los objetivos formulados por los centros de formación, fundamentalmente con aquellos que hacen referencia a la consecución de un aprendizaje significativo y al empleo de métodos plenamente activos, que aseguren una activa participación de los estudiantes.

Debemos señalar, a su vez, que no son pocas las universidades que cuentan con medidas específicamente dirigidas a la formación del profesorado, lo que se recoge en los Estatutos de éstas.

En concreto, debemos hacer alusión a la Agencia para la Calidad de las Universidades andaluzas, la cual, no sólo hace mención a la movilidad del profesorado, sino que aboga por favorecer el reconocimiento tras haber asistido a cursos de formación.

De la misma forma, esta Agencia se encarga no sólo de la formación, sino también de la financiación de proyectos de innovación.

Relacionados con el desarrollo de competencias y el proceso de convergencia, debemos destacar el Proyecto Tuning.

Este proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
- El establecimiento de un sistema de créditos.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos. (en http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html)

De la misma forma, se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Las competencias hacen referencia a:

- Resultados de aprendizaje, es decir, aquello que el estudiante ha logrado asimilar una vez completado el proceso de aprendizaje.
- Puntos de referencia flexibles para la elaboración y evaluación de planes de estudio, si bien, pese a dicha flexibilidad, introducen un lenguaje o terminología común para describir los objetivos de dichos planes.
- En el marco del proyecto *Tuning*, se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables.

En concreto, son cuatro los grandes ejes de acción:

- 1) Competencias genéricas.
- 2) Competencias disciplinarias específicas.

3) Papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.

4) Función del aprendizaje, docencia, evaluación y rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad.

En cada eje se ha trabajado siguiendo un proceso definido. El punto de partida consistió en información actualizada sobre la situación a escala europea. A continuación se reflexionó sobre esta información, que fue debatida por equipos de expertos en los siete ámbitos temáticos relacionados. El trabajo de estos equipos, validado por las redes europeas correspondientes, facilitó la comprensión, el contexto y las conclusiones que podrían ser válidas a escala europea.

Los cuatro ejes de acción permitirán a las universidades «afinar» sus planes de estudios sin perder su autonomía y su capacidad de innovación.

Podemos afirmar, a la vista de los datos de que disponemos, que en nuestro país contamos con experiencias valiosas, sobre todo en lo que a reconocimiento y valoración de la formación permanente se refiere.

No obstante, dado que el desarrollo de estas iniciativas es desigual en muchas universidades, sería interesante tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Los recursos destinados a la formación del profesorado deben lograr los resultados que en principio se proponen.
- Los programas de innovación deben contar con el apoyo psicopedagógico necesario.

Es interesante favorecer la participación del profesorado en proyectos internacionales, junto a la incorporación de expertos a los procesos de evaluación.

6. ASISTENCIA DEL PROFESORADO A CURSOS DE FORMACIÓN

6.1 Muestra

Enviamos cuestionarios por correo electrónico a 353 profesores de los cuales obtuvimos su correo electrónico a través de la página

web de cada Universidad. La muestra está constituida por profesores de las distintas Facultades de Educación de las Universidades Españolas.

La muestra definitiva la componen aquellos profesores que respondieron al cuestionario (Tabla 4).

Tabla 4: Muestra definitiva

Universidad	Nº correos recibidos
A Coruña	2
Autónoma de Barcelona	3
Barcelona	1
Complutense de Madrid	1
Deusto	4
Granada	1
Illes Balears	2
León.	1
Lleida	1
Murcia	1
Oberta de Catalunya	1
Oviedo	2
País Vasco	1
Pontificia de Salamanca	6
Rovira i Virgili	2
Santiago de Compostela	1
Valladolid	1
TOTAL	31

Tasa de respuesta $tr = \text{encuestados} / \text{encuestables}$ (MANZANO ARRONDO)

$$tr = 31 / 353 = 0,09$$

La tasa de respuesta es muy baja. No obstante nos parece interesante constatar las tendencias en las respuestas de los 31 profesores que han colaborado respondiendo al cuestionario.

Una de las razones posibles de esta tasa tan baja es el medio utilizado para el envío del cuestionario. Utilizamos el correo electrónico de cada uno de los profesores por lo que la confidencialidad se pierde.

Si la tasa de respuesta la referimos a las Universidades de las cuales al menos hemos recibido una respuesta, la tasa de respuesta es:

$$tr = 17 / 45 = 0,38$$

6.2 Cuestionario

El objetivo del cuestionario es describir las características de este grupo de profesores en relación con su rol en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El cuestionario en torno a su formación fueron:

1.-¿Ha asistido durante el año pasado a algún curso o seminario de formación del profesorado?

Sí

No

2.- Los cursos o seminarios estaban relacionados con:

El Espacio Europeo de Educación Superior.

La metodología docente.

La asignatura que imparte.

Las metodologías de investigación

Otros (Especificar cuáles).....

3.- De las siguientes propuestas de formación, ¿cuáles son las que se están llevando a cabo en su facultad?

Jornadas de debate, reflexión e intercambio de experiencias docentes.

Seminarios para el fomento de la innovación docente.

Cursos sobre la evaluación del profesorado.

Actividades dirigidas a los planes institucionales de mejora.

Otros (Especificar cuáles).....

Ninguna.

4.- ¿Qué dificultades encuentra para asistir a los cursos de formación del profesorado?

Falta de tiempo.

No aportan nada nuevo.

Falta de reconocimiento.

Falta de recompensas económicas.

Falta de información.

Otros (Especificar cuales).....

Ninguno.

Las preguntas son de elección múltiple, en principio cerradas. Sin embargo, hemos añadido la opción “otros” en todas las preguntas para dejar abierta de alguna manera la pregunta.

El cuestionario ha sido enviado el mes de septiembre de 2004 antes del comienzo de las clases. Hemos elegido este mes porque durante el periodo de los exámenes de septiembre pensamos que el profesor tiene más trabajo de despacho.

6.3 Resultados

Un **80,6%** de las persona encuestadas **asistieron** a algún **curso de formación** del profesorado durante el curso pasado (2003-2004) mientras que no lo hicieron el 19,4% (Ver Gráfico F 1).

Los **temas** de los cursos o seminarios a los que asistieron los encuestados estaban relacionados en un **64,5%** de los casos con el **EEES**, en un **35,5%** con la **metodología docente**, en un **32,3%** con la **asignatura** que imparte, en un 12,9% con las metodologías de investigación y, en un 3,2%, con otros temas (ver anexo 3: Respuestas a la opción otros en las diferentes preguntas del cuestionario) (Ver Gráfico F 2).

Gráfico F 1: ASISTENCIA A CURSOS O SEMINARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CURSO 2003-2004

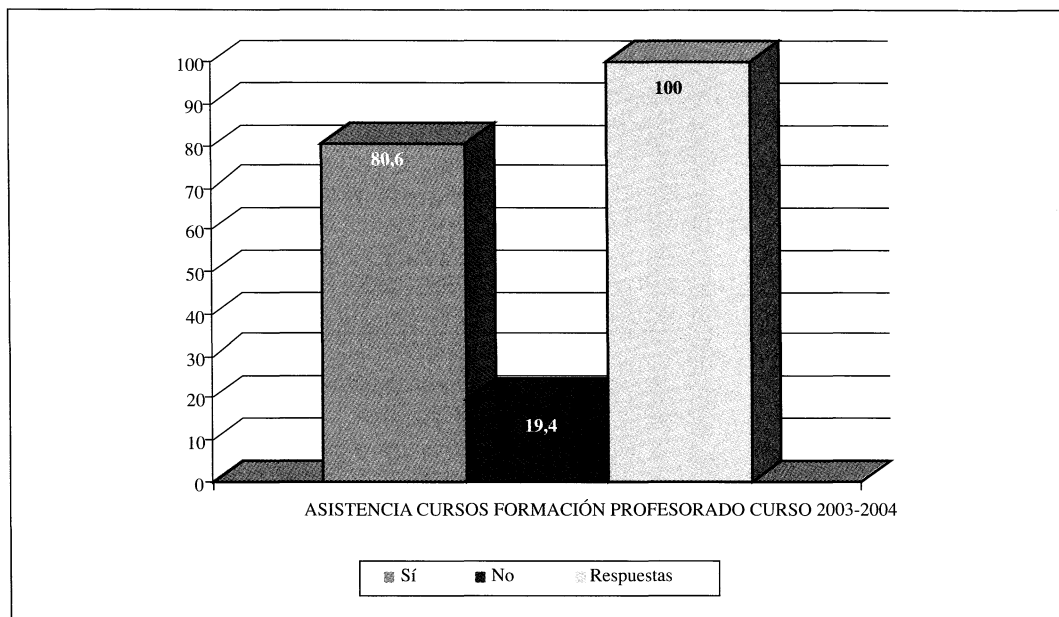
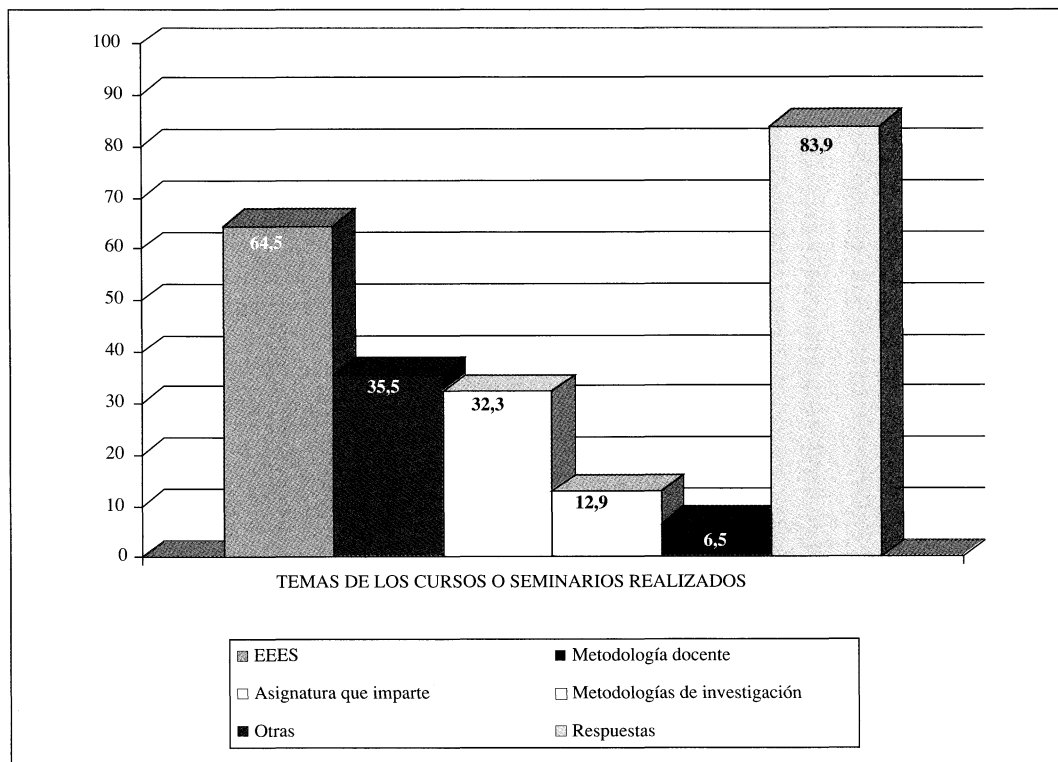


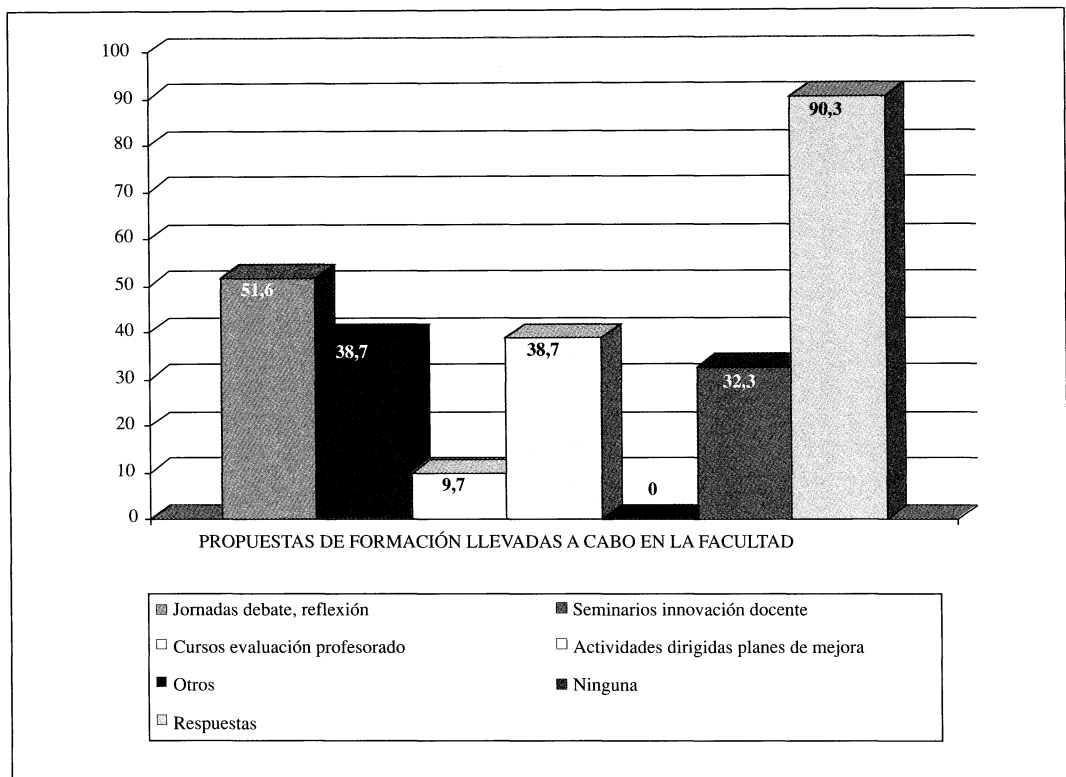
Gráfico F 2: TEMAS DE LOS CURSOS O SEMINARIOS REALIZADOS



Las propuestas de **formación** que se están llevando a cabo **en las facultades** a las que pertenecen los encuestados son en un **51,6%** de los casos las jornadas de debate, reflexión e intercambio de **experiencias docentes**, seguida de seminarios para el fomento de la **innovación docente** y activi-

dades dirigidas a planes institucionales de mejora en un **38,7%** de los casos y cursos sobre la evaluación del profesorado en un **9,7%**. El **32,3%** de la muestra responde que no se están llevando a cabo **ninguna** propuesta de formación del profesorado (Ver Gráfico F 3).

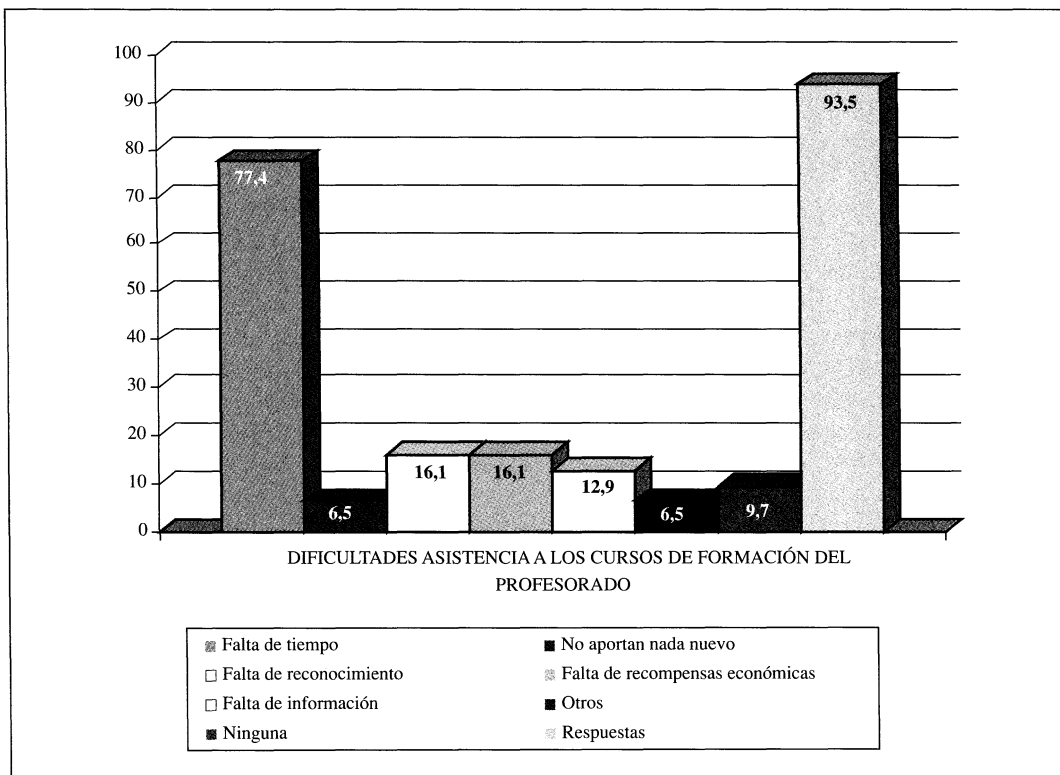
Gráfico F 3: PROPUESTAS DE FORMACIÓN LLEVADAS A CABO EN LA FACULTAD



Si nos centramos en las **dificultades** existentes para la asistencia a los cursos de formación del profesorado la principal dificultad es **la falta de tiempo** que ha sido elegida por un **77,4%** de los encuestados. Muy de lejos le siguen la falta de reconocimiento y la falta de recompensas económicas con un **16,1%**, la

falta de información con un **12,9%** y no aportan nada nuevo y otras dificultades (ver anexo 3: Respuestas a la opción otros en las diferentes preguntas del cuestionario) con un **6,5%**. El **9,7%** de la muestra responde que no encuentra ninguna dificultad para la asistencia a los cursos de formación (Ver Gráfico F 4).

Gráfico F 4: DIFICULTADES PARA ASISTIR A LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



7. CONCLUSIONES

Un 80,6% de los profesores encuestados asistieron a cursos de formación relacionados en un 64,5% de los casos con el EEES, en un 35,5% con la metodología docente, en un 32,3% con la asignatura que imparte.

La formación se lleva a cabo en las facultades en un 51,6% en las jornadas de debate, reflexión e intercambio de experiencias docentes, también en los seminarios para el fomento de la innovación docente y actividades dirigidas a planes institucionales de mejora en un 38,7% de los casos.

La principal dificultad para la asistencia a los cursos es la falta de tiempo que ha sido elegida por un 77,4% de los encuestados y tan

solo la falta de reconocimiento y la falta de recompensas económicas con un 16,1%.

La situación es favorable, en la medida en que la adaptación al proceso de convergencia coincide con los objetivos formulados por los centros de formación, fundamentalmente con aquellos que hacen referencia a la consecución de un aprendizaje significativo y al empleo de métodos plenamente activos, que aseguren una activa participación de los estudiantes.

8. BIBLIOGRAFÍA

DE KETELE, J. M. (2003): La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. **Revista de Educación**, 331. pp. 158-160

- GONZÁLEZ MAURA, V. “El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador de la educación en valores?, en <http://www.campus-oie.org/valores/viviana.htm>
- http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html
- <http://www.gampi.upm.es/desarrolloprof.htm>
- http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/espacio_comun/convergencia_europea_documento.pdf?id=265
- MANSO MARTÍNEZ, J.M.: “Reflexiones sobre un nuevo modelo de profesor universitario en Medicina. Una visión crítica de la Enseñanza Médica”, en <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.htm>
- MANZANO ARRONDO, V. en ROJAS, A.J.; FERNÁNDEZ, J.S. Y PÉREZ, C. (1998). **Investigar mediante encuestas**. Madrid: Síntesis, p. 91.
- MAYOR, C. (1996): **Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas**. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- MICHAVILA & MARTÍNEZ (Ed.) (2004). **La profesión de profesor de universidad**. Madrid: Unesco y Comunidad de Madrid. pp. 57-59.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003): Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. **Revista de Educación**, 331.
- VALCÁRCEL CASES, M. (2003): *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba.
- VALCÁRCEL, M. (2004). Ponencia: **El profesor universitario y el proceso de convergencia**. Curso de Verano en El Escorial (Universidad Complutense).
- VAN DER VLEUTEN, SCHERPBIER, WIJNEN & SNELLEN (1996) **Programas centrados en el aprendizaje**, Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Madrid, mayo de 2001, vol 1, nº2) en MICHAVILA & MARTÍNEZ (Ed.) (2004). **La profesión de profesor de universidad**. Madrid: Unesco y Comunidad de Madrid. pp. 57-59.
- ZABALZA, M.A. (2003): **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea.