

PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS DESTINADO A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE
LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
(convocatoria: 27 de enero de 2003; BOE: 7 de febrero de 2003) (Resolución: 13 de mayo de 2003)

PROYECTO EA2003-0040

**LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO ESPAÑOL PARA
LA CONVERGENCIA EUROPEA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

COORDINADOR:

Miguel Valcárcel Cases (UCO)

COMITÉ GESTOR:

Tomás Escudero Escorza (UNIZAR)

Francisco Michavila Pitarch (UPM)

José Luis Pino Mejías (US)

COMISIÓN ASESORA DE CONVERGENCIA EUROPEA

Andrés García Román (UCO)

Carmen Ruiz Rivas (UAM)

Gaspar Rosselló (UB)

Raffaella Pagani (UCM)

COMISIÓN ASESORA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Fernando Blanco Lorente (UNIZAR)

Delio del Rincón Igea (ULE)

José Manuel Coronel Llamas (UHU)

José Moya Otero (ULPGC)

Carmen Vizcarro (UAM)

Córdoba, 17 de noviembre de 2003

Índice

RESUMEN DEL PROYECTO	5
RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO	9
CAPÍTULO I: Marco Introdutorio	13
I.1 Justificación del proyecto	15
I.2 El Espacio Europeo en Educación Superior	19
CAPÍTULO II: Descripción de la Situación Actual en el Proceso de Convergencia Europea	23
II.1 Antecedentes de cambios en la enseñanza universitaria en España	25
II.2 Situación actual del profesorado universitario en España	27
II.3 Visión del profesorado universitario	33
II.4 Panorámica de algunas acciones emprendidas para la formación del profesorado para la Convergencia Europea	39
II.5 Resultados de la encuesta a los responsables universitarios de la Convergencia Europea	45
II.6 Definición de fortalezas y debilidades	49
CAPÍTULO III: Preparación del Profesorado para la Convergencia Europea	51
III.1 Definición del perfil del profesorado para la Convergencia Europea	53
III.2 Un nuevo profesor universitario: otra dedicación	57
- El contenido de la dedicación	58
- El tiempo de dedicación	60
III.3 Participación del profesorado en la configuración de los títulos universitarios y los proyectos docentes	63
- Configuración del sistema universitario heredado y adaptación a la Convergencia Europea	64
- Diseño y desarrollo de las titulaciones universitarias	66
- Propuesta para resolver los problemas y mejorar la calidad del diseño previsto para las titulaciones	68
- Diseño y desarrollo de los proyectos o programaciones docentes	68
- Descripción de la situación de partida y algunos de los problemas que genera	69

	- Propuestas para mejorar la calidad de los proyectos o programaciones docentes	70
III.4	La evaluación del profesorado en el marco de la Convergencia Europea	71
	- Evaluación de la calidad docente	72
	- Instancias implicadas en una docencia de calidad	74
	- Objetivos y metodología de la evaluación	75
III.5	Medidas de incentivación del profesorado	77
	- Luces y sombras sobre la incentivación	77
	- Complejidad de la evaluación	78
	- Directrices para optimizar los sistemas de incentivación	80
III.6	Guía para la formación e implicación del profesorado	81
	- Nuevas necesidades	82
	- Institucionalización de la formación y el perfeccionamiento del profesorado	83
	- Niveles de formación	84
	- El diseño de la formación	85
	- La innovación docente	88
	- Otros elementos de apoyo	89
 CAPÍTULO IV: Propuestas del Estudio		91
IV.1	Propuestas de acción	93
IV.2	Implantación de las propuestas	99
IV.3	Difusión de los resultados del proyecto	101
 REFERENCIAS		103
 ANEXOS		109
1.	Descripción del desarrollo del proyecto	111
2.	Información cuantitativa sobre el profesorado en España	117
3.	Descripción de la realización de la encuesta y sus resultados	127
	- Modelo de encuesta	129
	- Respuestas recibidas	133
	- Resultados de la encuesta	137
4.	Listado de documentos más relevantes para este estudio	151
5.	Glosario de términos, y su relación entre sí, en el proceso de Convergencia Europea	157
	- Glosario de términos	159
	- Relaciones entre términos	169
6.	Propuesta sobre la dedicación del profesor	173

Resumen del Proyecto

CONVOCATORIA ESTUDIOS Y ANÁLISIS 2003 Resultados del Proyecto de referencia

Título: LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ESPAÑOL PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ref: EA2003-0040

Línea: 12d

Responsable: MIGUEL VALCÁRCEL CASES

Palabras clave: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

Keywords: EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION, TEACHER TRAINING, TEACHER INVOLVEMENT

Resumen:

En España y los demás países europeos, los esfuerzos para la Convergencia Europea en Educación Superior se han centrado en la estructura de las enseñanzas, implantación del sistema ECTS de "créditos europeos", suplemento europeo al diploma, etc, y no han considerado debidamente el papel crucial del profesorado que va a impartir las enseñanzas en el nuevo marco.

Este proyecto constituye la primera aportación sistemática para que el profesorado tenga el protagonismo que le corresponde en el cambio sustancial del sistema de enseñanza-aprendizaje. Después del pertinente análisis de la situación actual, y a partir de los resultados de una encuesta a los responsables universitarios del proceso de Convergencia, se realizan propuestas concretas tales como: definición del perfil del "nuevo" profesor universitario, su nueva dedicación a la función docente, su evaluación en el nuevo contexto y su incentivación para que se forme (aptitud) y se implique (actitud) en el proceso. Se recogen, asimismo, propuestas específicas dirigidas a las administraciones públicas.

Abstract:

In Spain, as in the other European countries, endeavours towards European Convergence in Higher Education have focussed on the structure of teaching, the implementation of the European Credit Transfer System (ECTS), the European supplement to the diploma, etc., so they have failed to examine in a systematic manner the crucial role of those who are to teach within the new framework.

This project constitutes the first systematic study aimed at ensuring that teachers' role in the substantial change that is to take place in the teaching-learning process is duly appreciated. Following an analysis of the state of the art in this matter, and based on the results of a survey among university officials in charge of the convergence process, specific proposals such as the following are made: defining the profile of the "new" university teachers, their teaching dedication, and incentives to their training (fitness) and involvement (attitude) in the process. Specific proposals aimed at public administrations are also formulated.

Resumen Ejecutivo del Proyecto

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO

*El punto de partida de este trabajo ha sido el convencimiento de la necesidad urgente de formar e implicar plenamente al profesorado de las universidades españolas en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que comporta la Convergencia Europea en Educación Superior. Se considera que es un punto crítico para que este proceso culmine con éxito. Debe hacerse constar que se han encontrado pocos antecedentes de un planteamiento sistemático de la preparación del profesorado en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, pese a su importancia. El plan de trabajo se ha desarrollado conforme a lo previsto en el proyecto remitido al MECD (ver **Anexo 1**).*

*A modo introductorio, el **capítulo I** de este informe se dedica a justificar el tema del proyecto, así como a una breve descripción del Espacio Europeo en Educación Superior. Éste se completa con el **Anexo 4**, que contiene los documentos marco más relevantes para el estudio, y un **Anexo 5** en el que se incluye un glosario de términos clave para el proceso de Convergencia, con la novedad del establecimiento de esquemas que los agrupan entre sí.*

*El **capítulo II** contiene una descripción de la situación actual del proceso de Convergencia Europea en España. Se inicia con un breve repaso histórico de los antecedentes de cambio en las enseñanzas universitarias en España. Se comenta la situación actual del profesorado universitario en nuestro país, que se completa con los datos cuantitativos que se encuentran en el **Anexo 2**. Se ofrece a continuación una visión sobre el profesorado universitario en España, así como un resumen de las acciones emprendidas hasta la fecha para la formación del profesorado en este contexto. Una parte sustancial de este trabajo ha sido la información suministrada por los responsables de la Convergencia Europea de las Universidades, que*

*han sido consultados a través de una encuesta cuyos resultados tienen un notable grado de fiabilidad, ya que más del 70% de las Universidades han contestado. De ella se desprende la importancia estratégica de la formación e implicación del profesorado, que ha confirmado el acierto de emprender este proyecto. El modelo de encuesta, los resultados y su tratamiento estadístico se encuentran en el **Anexo 3** de este informe.*

*El **capítulo III** de este informe contiene un conjunto de propuestas de cambio, tanto generales como específicas, para la preparación del profesorado para la Convergencia Europea. Se utiliza como referencia la definición del perfil del "nuevo" profesor para abordar tanto el contenido como el tiempo de su nueva dedicación (que se completa en el **Anexo 6** con una propuesta detallada), pautas para la participación del profesorado en la configuración de los títulos y proyectos docentes, su evaluación en el nuevo marco, así como medidas para incentivar su participación. Este capítulo clave del informe termina con una guía detallada para la formación e implicación del profesorado en la implantación del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de la Armonización Europea y, en definitiva, para mejorar y modernizar las enseñanzas universitarias en España.*

*Las propuestas de este estudio, basadas en las conclusiones más relevantes de los capítulos anteriores, se recogen en el **capítulo IV**. Se proponen acciones sobre la actitud de los gestores ante el cambio, sobre el marco legislativo, y sobre el apoyo explícito de las administraciones y universidades a la formación e implicación del profesorado. De forma más específica, se formulan propuestas concretas sobre la dedicación del profesorado, sobre su participación en la configuración de títulos y proyectos docentes y sobre la formación, implicación, evaluación e incentivación del profesorado.*

Capítulo I.

MARCO INTRODUCTORIO

I.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El cambio previsto

Las enseñanzas universitarias de primero, segundo y tercer ciclo van a sufrir una modificación profunda tanto en estructura como en contenido si se establece la Convergencia Europea en Educación Superior. A partir del año 2010 o antes, el proceso enseñanza-aprendizaje va a ser muy diferente en las universidades españolas. La “revolución” que se avecina es muy importante. Además de la nueva estructura (graduado-master-doctorado) y la evolución del crédito español al europeo (ECTS), deberá cambiarse el énfasis actual en la información de la materia específica por un enfoque más centrado en la formación general del estudiante. En el ranking de las competencias de los futuros graduados, explicitado en el informe final del proyecto TUNING, destaca la garantía de que el alumno egresado tenga capacidad de síntesis y de análisis, de resolver problemas, de aplicar los conocimientos a la práctica, de adaptarse a nuevas situaciones, de gestionar la información, de trabajar en equipo, de organizar y planificar, de trabajar de forma autónoma, entre otras. Si contemplamos la realidad de las enseñanzas universitarias en España, se puede inferir que estamos a cierta distancia del planteamiento propuesto, que es ya una realidad en países avanzados desde hace años. Cuando se analizan los planes de estudio de los mismos, se critica desde aquí los escasos contenidos específicos (¡en España se imparte mucha más materia!) y se olvida la formación integral del alumnado y su preparación para el mercado laboral. Eso sí, con excepciones notables que confirman la aproximación general.

Puntos críticos

Entre los puntos críticos más relevantes para alcanzar la Convergencia Europea se encuentran: el desarrollo de un marco político y técnico eficaz y eficiente, el soporte económico-administrativo de las instituciones implicadas (Unión Europea, Administraciones Públicas, Conferencias de Rectores, Agencias de Calidad y Universidades), la integración plena del entorno socio-económico y el establecimiento de sistemas de garantía de calidad (ej. acreditación de titulaciones).

El factor humano

Para alcanzar el éxito en la Convergencia Europea el factor humano es un aspecto clave que está detrás de todos los puntos críticos descritos: los gestores a diferentes niveles (europeo, nacional, autonómico, universitario: rectorado, centros, departamentos), los agentes sociales, el profesorado y el alumnado. Pero no todos los grupos humanos tendrán el mismo impacto en la implantación y desarrollo de la Convergencia. El factor humano más sustancial es y será el del profesorado universitario. En cambio, no se

prevén problemas relevantes en la gestión, ni en la participación de los agentes sociales, ni en el alumnado, que acogerá con entusiasmo la nueva forma de aprendizaje.

Antecedente reciente de cambio

En España existe un antecedente de cambio que debe tenerse presente en estos momentos para no cometer los mismos errores. La implantación de los denominados “nuevos planes de estudio” y “nuevas titulaciones” ha sido muy larga y, en general, con poco éxito, debido a que se olvidó sistemáticamente al profesorado que debía proponer los nuevos planes e impartir las enseñanzas. Se ha dado prioridad a acaparar el máximo número de créditos para los departamentos, se han hecho adaptaciones muy ligeras para mantener a ultranza las materias que se dominaba, se han intentado, y muchas veces conseguido, hacer un “by-pass” a innovaciones (tímidas) de interés e impacto, no se ha tenido en cuenta el mercado laboral de forma sistemática y, sobre todo, se ha olvidado al estudiante como pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje.

Estudios recientes sobre la realidad universitaria española ponen de manifiesto la necesidad del cambio. Así, por ejemplo, en el "Informe Pigmalion" realizado por la empresa Técnicas de Empleo Global Media, se concluye que la mayoría de los estudiantes ignoran los requerimientos del mercado de trabajo, y un 48% de los mismos aseguran no sentirse preparados para ejercer como titulado superior.

Papel del profesorado

El profesorado es el verdadero “cuello de botella” para alcanzar plenamente los objetivos de la Convergencia Europea. Debe propiciarse la renuncia a los hábitos ya establecidos fomentando una actitud abierta, receptiva, progresista, favoreciendo su aptitud ante la nueva situación. A la pregunta de si el profesorado universitario español está, en general, preparado para el cambio que se avecina, la respuesta es no. Además del abandono de la clase magistral como vía casi exclusiva de impartir enseñanzas y cambiar la metodología de impartición de clases prácticas, deberá tenerse presente la formación integral del estudiante, poner mayor énfasis en el mercado laboral y en el aprendizaje de nuevas técnicas pedagógicas.

La secuencia informar-formar-implicar-involucrar es la que debe usarse para lograr la preparación del profesorado primero, y su compromiso después. La diferencia entre implicar e involucrar es la que existe entre hacer abluciones en el borde o sumergirse en la "piscina" de la Convergencia Europea.

Oportunidad

En la actualidad se está trabajando intensamente en España para el cambio del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje en las universidades hacia el nuevo modelo que implica la Convergencia Europea. También se están realizando de forma puntual acciones más específicas, tales como impartición de conferencias y seminarios, planes piloto de adaptación de titulaciones, etc. No existe un planteamiento sistemático de la preparación del profesorado responsable del diseño e impartición de las enseñanzas, pese a su importancia estratégica. Es urgente dedicar esfuerzos y recursos notables para su mentalización, formación e implicación en paralelo al desarrollo técnico de los marcos europeo, nacional, y universitario y no esperar al final, como es habitual. Esta es la misión del proyecto.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha publicado un documento-marco⁸ sobre la integración del sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Aunque en el mismo no se hace una referencia expresa a la preparación del profesorado, en muchos párrafos del mismo está implícito su papel trascendental en este proceso. Así se considera que:

"... 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 ..."; etc.

Por otra parte, debe hacerse constar el apoyo explícito que el gobierno del Estado ha dado a la formación del profesorado en enseñanzas previas a lo que a partir de ahora vamos a calificar de "superior". El Consejo de Ministros del día 12 de septiembre de 2003 aprobó un plan quinquenal de formación del profesorado, con una aportación económica sustancial y justificado por la necesidad de la adaptación del profesorado al nuevo marco surgido de la denominada Ley de Calidad. Uno de los "motores" de este proyecto es propiciar una apuesta estatal y autonómica semejante, así como un apoyo firme de las universidades para que el profesorado universitario se forme e implique en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que surgirá del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los documentos recientes de Lobkowicz¹, Rector honorario de la Universidad de Munich ("Hacia la definición del buen profesor universitario") y Docampo², Rector de la Universidad de Vigo ("Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor") constituyen un apoyo intelectual a los objetivos de este proyecto, que se exponen a continuación:

Objetivos generales del proyecto

- a) Elaboración y difusión de un documento fruto de una amplia participación en el que se hagan propuestas detalladas y temporalizadas tendentes a informar, formar e involucrar al profesorado universitario español en el nuevo marco de enseñanza-aprendizaje que supondrá la Convergencia Europea en Educación Superior.
- b) Contribuir a la modernización de las enseñanzas universitarias en España utilizando como "motor de cambio" las acciones dirigidas a la Convergencia Europea en Educación Superior.

Objetivos específicos del proyecto

- 1) Propiciar un **clima favorable** entre el profesorado universitario español ante los cambios implícitos en la Convergencia Europea.
- 2) Definición de **puntos críticos** para la plena integración del profesorado universitario español en la Convergencia Europea en Educación Superior.
- 3) Descripción del **marco técnico** genérico implícito en la Convergencia Europea, así como de la formación genérica del estudiante (poco enfatizada en la enseñanza tradicional).
- 4) Definición del **perfil del profesorado** (actitudes y aptitudes) para lograr el éxito de la Convergencia Europea.
- 5) Diseño de **estrategias generales y específicas** para la plena integración del profesorado en la Convergencia Europea en Educación Superior.
- 6) Desarrollo de **procedimientos** (ej. cursos, seminarios, redes informáticas, etc.) para preparar la participación del profesorado en la Convergencia Europea a tres niveles:
 - a) Estatal/autonómico; b) Institucional; y c) Centro/titulación.
- 7) **Difusión** sistemática de los resultados del proyecto en todo el ámbito universitario español.

I.2 EL ESPACIO EUROPEO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la primera Declaración de la Sorbona en 1998, se han sucedido las reuniones de Ministros de Educación de los estados miembros y de próxima adhesión (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003) con la ratificación sucesiva de declaraciones y comunicados que reconocen la importancia del desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con objetivos y métodos compartidos. Simultáneamente se han incorporado como agentes activos del proceso, las universidades (a través de la EUA, Salamanca 2001; Graz 2003), los estudiantes (ESIB) y el Parlamento Europeo.

La idea de una **Europa del Conocimiento** se está imponiendo como el máximo valor de la Unión Europea frente al resto del mundo y, en la última reunión de Berlín (septiembre 2003), los Ministros de Educación de 37 países se reunieron con el fin de realizar un seguimiento del proceso de convergencia iniciado en la mayoría de los países y evaluar las acciones realizadas en cada uno de ellos.

El **Comunicado de Berlín**³ subraya la importancia de:

- La dimensión social del Proceso de Bolonia reafirmando la posición clave de la educación superior como un bien y una responsabilidad pública. Recoge las conclusiones de las Cumbres de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) que proponen construir una *'Europa con la economía más competitiva y dinámica basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento sostenible con empleos siempre mejores y con una gran cohesión social'*.
- Las acciones impulsadas por la *EUA* (publicación del *Trends III*⁴), la Comisión Europea y los grupos de seguimiento del proceso de Bolonia
- La sinergia entre el emergente Espacio Europeo de Educación Superior y el espacio Europeo de Investigación (*European Research Area - ERA*) reforzando las bases de una Europa del Conocimiento
- El mantenimiento de la riqueza cultural europea preservando la diversidad de tradiciones y lenguas
- La promoción de la innovación y el desarrollo social y económico mediante la cooperación entre instituciones de educación superior que deben ser las máximas impulsoras, junto con las organizaciones de estudiantes, del proceso de convergencia
- La profundización en la adopción de los puntos básicos señalados en la Declaración de Bolonia:
 - Reconocimiento de titulaciones: ratificando la Convención de Lisboa y expidiendo el Suplemento europeo al título (*Diploma supplement*⁵) a todos los estudiantes
 - Impulso en la adopción de un sistema basado en dos ciclos principales. Las titulaciones de primer y segundo ciclo pueden tener distintas orientaciones y perfiles para adaptarse a las necesidades académicas y del mercado de trabajo. Se subrayan los avances realizados gracias a la implicación de las instituciones y se manifiesta la

importancia del desarrollo de la elaboración de cualificaciones comparables y compatibles que se describan en términos del trabajo del estudiante, el nivel, los resultados del aprendizaje, las competencias y los perfiles profesionales.

- Establecimiento del sistema de créditos europeos ECTS⁶ como sistema de referencia no sólo como créditos de transferencia sino también de acumulación
- Impulso de la movilidad de profesores, estudiantes y personal técnico y de administración
- Desarrollo y promoción de sistemas efectivos de evaluación de la calidad con métodos y estándares reconocidos y compartidos
- Promoción de la dimensión europea en educación superior mediante el desarrollo de programas de titulaciones conjuntas (*Joint degrees*)

Las universidades europeas de los distintos países han aceptado el reto y están en proceso de adoptar o ya han adoptado las principales líneas de actuación que permitirán la existencia de un espacio europeo común. Esto supondrá ventajas desde el punto de vista socio-laboral, igualdad de oportunidades para todos los titulados, y la posibilidad de atracción de estudiantes de otros países, especialmente los países de América Latina y del Caribe que han estado representados en Berlín a través del comité de seguimiento del espacio común de enseñanza superior UEALC.

España se encuentra en pleno proceso de adaptación de su sistema de educación superior desarrollando los objetivos que se recogen en el **Título XIII de la LOU** (Ley Orgánica 6/2001⁷). En los Artículos 87 y 88 se recogen los principales puntos de actuación:

- Adopción del Suplemento europeo al título (Art. 88.1)
- Adopción del Sistema europeo de créditos (Art. 88.3)
- Establecimiento de modalidades cíclicas de cada enseñanza y títulos de carácter oficial (Art. 88.2)
- Fomento de la movilidad (Art. 88.4)

El Documento Marco⁸ publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (febrero 2003) ha marcado el inicio de los debates en los distintos niveles educativos y la reciente publicación de los Reales Decretos sobre la implantación del Suplemento europeo al título (RD 1044/2003⁹) y los créditos europeos (RD 1125/2003¹⁰) permiten tener un marco legal para iniciar las actuaciones iniciales del proceso.

Conviene resaltar que el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior tiene un binomio básico de referencia: **transparencia y calidad**.

La **referencia obligada será el crédito europeo** que implica en sí mismo un cambio en el paradigma educativo ya que centra el sistema en el esfuerzo de aprendizaje del estudiante que tendrá que participar de forma más activa en su propia formación. La definición del crédito europeo, tal como se enuncia en el RD 1125/2003 establece:

“El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.”

En España la adopción de los créditos europeos va a suponer una revisión obligada de los actuales planes de estudio y debería suponer también un cambio desde un sistema de enseñanza más memorístico hacia un sistema de aprendizaje que permita una formación integral del estudiante.

La clave del proceso de reforma se centra, por tanto, en un nuevo sistema docente y los principales actores serán los profesores y los estudiantes. Entre los resultados reflejados en el documento *"Trends 2003 - Progress towards the European Higher Education Area"* (S.Reichert & C.Tauch), cabe destacar que más de un 35% de profesores y un 60% de estudiantes no conocen la repercusión real del proceso de convergencia³⁸.

El establecimiento de un marco legal para la implantación de las reformas es sólo un imprescindible primer paso; la reforma real debe producirse en el seno de las universidades y en ella deben sentirse implicados todos los miembros de la comunidad universitaria. Los órganos de gobierno deben facilitar la puesta en marcha de los nuevos métodos, las administraciones locales deben incentivar y financiar los procesos de adecuación, estableciendo mecanismos de control de los resultados, pero serán los profesores los que finalmente garanticen el éxito de las reformas. La tarea no es sencilla y requerirá grande dosis de trabajo e ilusión; esto sólo será posible con un profesorado que se sienta parte activa del proceso, al que se le proporcionen los medios y la formación necesarios y al que se le reconozca adecuadamente el esfuerzo realizado.

En el **Anexo 4** de este informe se incluye una relación de los documentos clave que soportan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En el **Anexo 5** de este informe se incluye un glosario de los términos clave en el proceso de Convergencia, y se establecen relaciones entre los mismos a través de esquemas que agrupan los términos según las temáticas fundamentales.

Capítulo II.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

II.1 ANTECEDENTES DE CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

El origen de las instituciones universitarias está marcado por la autonomía con que se erigen en los aspectos económico, jurídico y administrativo. Este alto grado de autonomía se mantiene desde su fundación hasta mediados del siglo XVIII. Ello no significa que durante este dilatado período reyes, obispos y municipalidades no trataran de influir en el gobierno de las universidades y recortar sus fueros, en cuanto que entraban en conflicto con sus respectivas prerrogativas, pero "a la larga, y estableciendo un aproximado balance, la universidad suele salir triunfante de estas lides¹¹".

En este marco, el sistema de formación del profesorado es de inspiración gremial y el sistema de acceso al título de "maestro", que facultaba a impartir docencia mediante un examen, sigue inspirando los procesos de acceso a la función pública docente. Aunque debe recordarse que durante muchos años los integrantes de las "comisiones", que mediante votación secreta se encargaban de decidir el nombramiento de los catedráticos, eran estudiantes.

La primera reforma que anuncia un cambio significativo en la capacidad de autogobierno universitario es el Real Decreto de 23 de julio de 1768 dado en Aranjuez, que asignaba a un miembro del Consejo de Castilla poderes en materia de personal universitario y, en general, recortaba los fueros académicos.

Para interpretar este cambio debe tenerse en cuenta el estancamiento sufrido por las universidades españolas como consecuencia de procesos como la contrarreforma o la decadencia de la dinastía de los Austria sustituida por los Borbones, que traen una concepción mucho más centralista y uniformadora del Estado.

Es indudable el interés de los ilustrados en mejorar las universidades, aunque fuera motivado por la necesidad de evitar la revolución mediante la adopción de reformas imprescindibles. Los planes de estudio inspirados por Jovellanos u Olavide son claro ejemplo de unas aspiraciones que las convulsiones del siglo XIX impidieron alcanzar.

El siglo XIX es para la Universidad, al igual que para el conjunto de la sociedad española, un período de lucha en el que todos los avances de los períodos constitucionalistas eran seguidos por el regreso a los principios del más rancio absolutismo.

Dados los objetivos del presente proyecto, en el siguiente cronograma nos hemos limitado a señalar algunos de los principales hitos que marcaron cambios significativos en las universidades españolas.

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

AÑO CAMBIOS MÁS RELEVANTES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

1808	Igualación de todas las universidades a la de Salamanca. Plan Caballero.
1812	Constitución de Cádiz.
1813	Informe Quintana basado en el pensamiento de Condorcet. En el plan de estudios se marcan, además de los contenidos y los libros, los métodos de enseñanza.
1814 1820	Primera etapa absolutista de Fernando VII.
1820	Trienio Liberal. Reglamento General de Instrucción Pública (29 de junio de 1821).
1823	Establecimiento en Madrid de la Universidad Central (Real Orden de 3 de octubre de 1822).
1824	Comienza la segunda etapa absolutista. Plan Calomarde: Plan Literario de Estudios y Arreglo General de las Universidades del Reino: Total centralización con el objetivo de erradicar de las universidades el pensamiento liberal.
1836	Plan de Estudios del Duque de Rivas, vuelta al de 1821.
1838	Establecimiento de la financiación mediante los derechos de matrícula, tras la desaparición de los diezmos en 1837.
1842 1857	Período de permanente conflicto social en el que se suceden ocho intentos de reforma universitaria.
1857	Ley Moyano que establece el modelo de instrucción pública, que se mantiene hasta 1970. Cuerpo único de profesores con acceso por oposición.
1865	Primera cuestión universitaria. Expediente a Emilio Castelar y Julián Sanz del Río.
1869	Sexenio revolucionario. Constitución que proclama la libertad de la ciencia. Los profesores quedan relegados de la obligación de presentar el programa de la asignatura.
1875	Decreto Orobio que acaba con la libertad de enseñanza y provoca la segunda cuestión universitaria ("la Santa Isabel").
1919	Ley Silió que reconoce mayor autonomía a las universidades y que es suspendida en la Dictadura de Primo de Rivera.
1931 1936	Segunda República: Sucesión de reformas como consecuencia de la inestabilidad política. Creación de los estudios de pedagogía.
1940	Ley de 29 de julio de 1943 de Ordenación Universitaria. Vinculación a la Falange, el catolicismo tradicionalista y los principios del movimiento.
1970	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.
1983	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
2001	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

II.2 SITUACIÓN ACTUAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

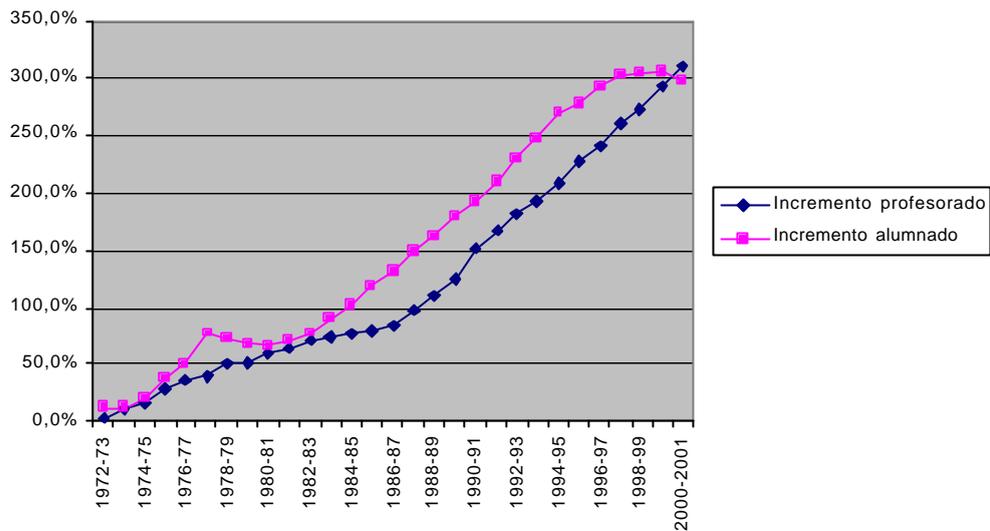
Para poder diseñar un sistema de formación y asesoramiento específicamente orientado a facilitar la realización de las nuevas tareas derivadas del proceso de Convergencia Europea, es preciso que, tras la anterior aproximación cualitativa a la situación del profesorado universitario, dispongamos de una visión de conjunto cuantitativa de la evolución y situación actual de las plantillas universitarias.

La evolución del número total de profesores de las universidades españolas en los últimos treinta cursos del siglo XX puede verse en la siguiente tabla.

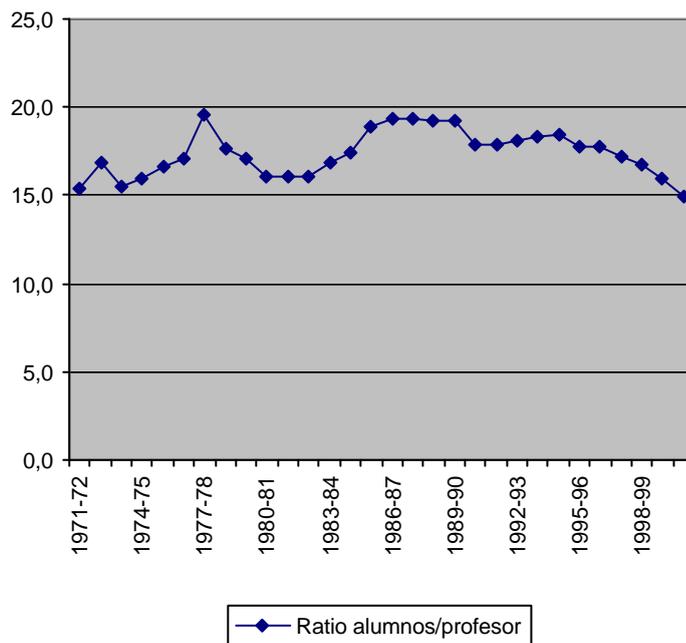
<i>Profesores</i>	
1971-72	25.344
1972-73	25.981
1973-74	28.322
1974-75	29.335
1975-76	32.466
1976-77	34.586
1977-78	35.196
1978-79	38.046
1979-80	38.420
1980-81	40.384
1981-82	41.577
1982-83	43.173
1983-84	44.288
1984-85	45.118
1985-86	45.296
1986-87	46.705
1987-88	50.171
1988-89	53.500
1989-90	56.922
1990-91	63.665
1991-92	67.841
1992-93	71.297
1993-94	74.251
1994-95	78.193
1995-96	82.951
1996-97	86.362
1997-98	91.168
1998-99	94.344
1999-2000	99.619
2000-2001	104.076

Para comparar este enorme incremento con la evolución experimentada por el número de estudiantes universitarios en el mismo periodo, en el siguiente gráfico se reflejan conjuntamente los incrementos porcentuales acumulados del número de profesores y estudiantes respecto al curso 1971-72. Podemos comprobar, que a pesar del gran esfuerzo por aumentar las plantillas, el crecimiento acumulado del profesorado no alcanza al de los estudiantes hasta que se produce la disminución del número total de estudiantes consecuencia de la bajada demográfica.

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

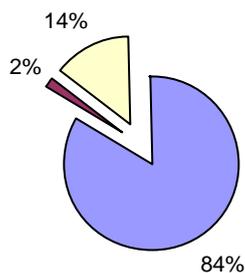


De hecho el indicador número de estudiantes por profesor no mejora su nivel de 1971 hasta treinta años después.



Esta evolución de los totales no refleja la verdadera magnitud del esfuerzo realizado en España en materia de plantillas docentes universitarias, por cuanto no tiene en cuenta la titularidad de los centros ni la distribución del profesorado en categorías.

El siguiente diagrama de sectores muestra la distribución porcentual del profesorado en función de la titularidad del centro en el curso 2000-01.



La evolución del total de profesorado funcionario en la última década puede verse en la siguiente tabla:

	<i>CU</i>	<i>TU</i>	<i>CEU</i>	<i>TEU</i>	<i>TOTAL</i>
Enero de 1993	5.081	15.178	1.250	7.238	28.747
Enero de 2003	7.932	25.633	2.271	11.114	46.950
Diferencia	2.851	10.455	1.021	3.876	18.203
Incremento	56%	69%	82%	54%	63%

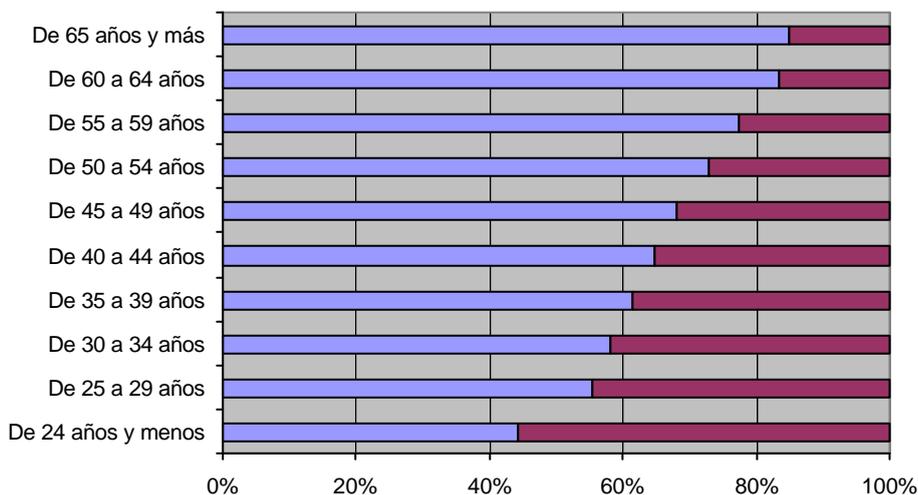
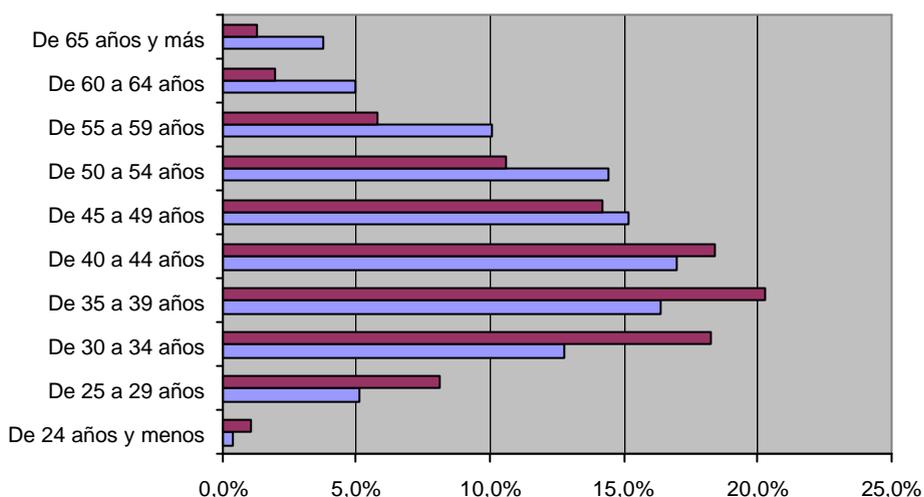
Las últimas estadísticas publicadas sobre el profesorado contratado corresponden al curso 2000-01, y en ellas podía comprobarse el incumplimiento del límite que se establecía para los asociados, ya que siendo el 20% o 30% el porcentaje que podían representar los asociados respecto al total, en la práctica se llegaba en el conjunto de las universidades al 54,5%.

En la siguiente tabla, y en las Tabla 1 del **Anexo 2**, podemos ver que en la última década se han creado doce nuevas universidades públicas y cómo han crecido todas las universidades.

	<i>total</i>	<i>% del total</i>	<i>% respecto a los funcionarios</i>
Funcionarios	46.837	56,5%	100,0%
Asociados	25.531	30,8%	54,5%
Asociados de ciencias de la salud	5.482	6,6%	11,7%
Ayudantes	4.228	5,1%	9,0%
Visitantes, eméritos y otros	883	1,1%	1,9%
Total	82.961	100,0%	177,1%

Dado que no se dispone de datos detallados actualizados, no es posible realizar aún un análisis de la incidencia de la considerable reducción que la LOU significa en relación a los porcentajes que deben representar los profesores de cuerpos del estado respecto al total de la plantilla docente¹².

En la Tabla 2 del **Anexo 2** se encuentran los datos más recientes incluidos en la página web del Instituto Nacional de Estadística sobre la distribución del profesorado por categorías y áreas de conocimiento. En la Tabla 3 del **Anexo 2** se encuentran los porcentajes de profesorado femenino distribuido también por categorías y áreas de conocimiento.



Es evidente la evolución positiva de la participación de la mujer en las plantillas docentes universitarias, que ha permitido que ya sean mayoría en el colectivo más joven.

En relación a la distribución de edades, el INE ofrece una agrupación por intervalos de la que se obtiene la siguiente estimación de la edad media del total del profesorado universitario:

Ambos sexos: 43.6

Mujeres: 41.3

Hombres: 44.8

II.3 VISIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El profesorado es el elemento clave en cualquier reforma educativa. Son numerosas las evidencias que demuestran que los cambios solamente pueden llevarse a las aulas si cuentan con el apoyo del colectivo encargado de hacerlos realidad.

La educación superior no es una excepción, sino que suele ser el nivel en que es más necesaria la implicación activa del profesorado en los procesos de mejora.

Evidentemente, la necesaria colaboración del profesorado no es una condición suficiente para alcanzar las metas que se establecen en las reformas educativas. Para lograr una mejora real del proceso enseñanza–aprendizaje se requiere la conjunción de otros factores, entre los que destacan la existencia de un liderazgo impulsor de la reforma, capaz de movilizar los apoyos institucionales adecuados y la, al menos, no oposición de los estudiantes.

Por todo ello hablar de evolución del profesorado universitario es tanto como hacerlo de las propias universidades.

Giner de los Ríos en 1887 se preguntaba:

"¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene algo que ver con ellos? Parece como si, a medida que se asciende en la llamada "jerarquía" de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo".

"La universidad con todas sus mucetas, borlas y medallas, tiene mucho que aprender de la escuela"¹³.

Cien años después, se inicia un intenso proceso de reforma de las enseñanzas universitarias con la promulgación del Real Decreto 1497/1987 de Directrices Generales Comunes, de 27 de noviembre. Sin embargo, sigue sin ser considerada la necesidad de ofertar una formación específica al profesorado universitario¹⁴.

Esta falta de atención a los cambios que debía experimentar el profesorado para alcanzar los objetivos de la reforma de las enseñanzas, se debió fundamentalmente a que esta reforma llega a identificarse casi en exclusiva con la modificación del catálogo de títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional, y de sus respectivos planes de estudio,

Al hacer balance del proceso de tramitación de los nuevos planes de estudio, desde su elaboración hasta su puesta en marcha, podemos observar que los debates y conflictos se centraron en la determinación de las materias y de la carga lectiva de las mismas. La

atención a los procesos de enseñanza–aprendizaje, en general, fue muy escasa, cuando no inexistente, y por tanto la reforma apenas incidió en el desarrollo profesional de los profesores universitarios. Este balance general no debe hacernos olvidar la existencia de iniciativas que reflejaban la conciencia de abordar la faceta didáctica de la reforma, a modo de ejemplo pueden citarse la celebración de la Primera Reunión Nacional de Didáctica Universitaria (Córdoba, 1989), o las conclusiones del proyecto “ Estudio sobre la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria”, entre las que señalaba: “...*los profesores universitarios actuales tenemos un enorme poder histórico – generacional, el poder de autorreproducción de nuestro propio modelo anacrónico a través de nuestra práctica docente y de nuestro poder de decisión sobre los futuros profesores universitarios, pues somos nosotros quienes los seleccionamos en las comisiones de adjudicación de plazas docentes*”, reflexión que llevaba a solicitar la puesta en marcha de mecanismos institucionales que aceleraran el cambio profesional de los docentes universitarios”¹⁵.

Si se realiza un análisis comparativo con la situación en otros países de nuestro entorno, podemos comprobar que la preocupación por el desarrollo profesional de los docentes crece a partir de mitad de la década de los 90. El Banco Mundial en 1994 ya señalaba la necesidad de contar con profesores de alta calidad y bien motivados, la UNESCO reconocía la importancia del papel del profesorado universitario en su Conferencia General celebrada en París en Noviembre de 1997, y en su Conferencia Mundial de 1998 sobre Educación Superior (“Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción) se realiza un debate específico con el título “Desarrollo profesional del personal universitario: Una misión continua”.

Entre las conclusiones de los debates citados sobre características, actitudes y aptitudes necesarias en un profesor universitario en el nuevo siglo, podemos destacar:

- Ser conscientes y comprender las distintas formas en que un alumno aprende.
- Conocer las metodologías adecuadas para dar respuesta a los nuevos retos.
- Disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para emplear la evaluación de los alumnos como herramienta para favorecer el aprendizaje.
- Emplear las posibilidades que brindan el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Dominar las técnicas de tutoría, tanto presenciales como a distancia.

Sin embargo, la conferencia de la UNESCO constata la práctica inexistencia de sistemas institucionales de formación inicial y perfeccionamiento del profesorado universitario. Hasta el punto de que, en la inmensa mayoría los países, no se exige ningún tipo de

formación pedagógica a los profesores universitarios para ser confirmados en sus puestos académicos.

Esta falta de institucionalización de los modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario, (más concretamente, de los procesos orientados al perfeccionamiento de las destrezas y actitudes), tiene su origen en la creencia mayoritaria de que para saber enseñar basta con saber la materia. Y que, por tanto, la calidad de la enseñanza depende casi exclusivamente del nivel científico de los profesores y de las infraestructuras.

Las recomendaciones de trabajos clásicos como el de Gaff¹⁶ que señalan la necesidad de coordinar los procesos de desarrollo personal, instruccional y organizativo chocan con la enorme inercia de los sistemas educativos y la diversidad de aspectos que deben tenerse en cuenta para el diseño de un modelo integral.

Volviendo a la evolución del sistema universitario español, entre los informes que se realizan a partir de 1993, año en que finaliza el periodo transitorio de diez años previsto para la adaptación de las plantillas docentes al modelo establecido en la LRU, cabe destacar el Informe sobre financiación de la Universidad¹⁷ en el que se señala la necesidad de emplear los contratos programas entre administraciones educativas y universidades para financiar como principales actuaciones:

- Programas de mejora de la calidad docente: diseño de nuevos programas y materiales de enseñanza, sistemas de evaluación de alumnos, etc.
- Programas de perfeccionamiento y reciclaje del profesorado universitario: financiación de años sabáticos, preparación para la docencia de nuevos programas, etc.
- Programas de evaluación institucional de las universidades: financiación de los procesos de evaluación y de los planes de actuación que se deriven de ellos, etc.

El positivo desarrollo de los programas de evaluación institucional contrasta con la situación de los otros dos programas propuestos. Mientras que la cultura de la evaluación de la calidad está comenzando a impregnar todas las actividades universitarias, las actividades de perfeccionamiento y reciclaje crecen a un ritmo mucho más lento.

La culminación del proceso de transferencias en materia de educación superior a las Comunidades Autónomas y los cambios producidos en las universidades tras doce años de vigencia de la LRU, aconsejaban la actualización de la Ley. Comienza un periodo de intenso debate sobre las líneas maestras de la universidad del nuevo siglo, que se realiza en paralelo en los ámbitos nacional e internacional. Trabajos como “La Universidad

española hoy. Propuestas para una política universitaria”¹⁸, o el Informe “Universidad 2 mil” encargado por la CRUE, forman parte del proceso de aumento de la atención a los cambios en la educación superior, que se produce en los estudios de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO o la Comisión Europea¹⁹, o en otros Estados²⁰.

En los aspectos didácticos, la conclusión es que el cambio pendiente es “*desplazar el eje del sujeto que enseña al sujeto que aprende*”²¹. La razón fundamental de que el aprendizaje de los alumnos no sea la tarea primordial de las universidades españolas puede ser la falta de valoración de la labor docente.

El sistema retributivo del profesorado universitario diseñado por el Real Decreto 1086/1989 instauro el principio de la evaluación de la docencia y la investigación, el desarrollo de los mecanismos para el reconocimiento de los correspondientes complementos retributivos ha puesto de manifiesto la enorme diferencia entre las actividades que son tenidas en cuenta para la obtención de una u otra de estas retribuciones complementarias.

Hoy en día el prestigio de un profesor universitario en España viene dado por su labor investigadora, hasta el punto de que en el caso hipotético de dos catedráticos, uno de los cuales solamente tuviera reconocidos complementos de investigación y el otro sólo complementos docentes, el primero sí podría participar como miembro de los tribunales para el acceso a la función pública docente, mientras que el segundo no²².

Prestigiar la docencia es imprescindible para lograr que el profesorado universitario se implique claramente con las nuevas tareas derivadas del nuevo marco que representa la participación real en el espacio europeo de educación superior.

Uno de los debates con más presencia en los medios de comunicación en la etapa previa a la aprobación de la LOU, se centró en los procesos de acceso a los cuerpos docentes universitarios.

Sin entrar en la polémica sobre el tipo de pruebas, o la composición de las comisiones, es evidente que el modelo de acceso a los cuerpos docentes, y, desde la LOU, a los contratos laborales indefinidos, influye decisivamente sobre el funcionamiento las universidades.

La organización de la Universidad en áreas de conocimiento, es un avance de la LRU, que la LOU potencia en lo referente a los procesos de habilitación. Pero que, como todo modelo organizativo, produce efectos indeseados. El principal es la dificultad que plantea a la colaboración interdisciplinar, que suele ser un ámbito en que se producen avances científicos relevantes. Otro efecto es que no pueda hablarse propiamente de

visión de profesorado universitario, ya que en cada área de conocimiento predomina una visión de cuál debe ser el modelo de profesor ideal.

Un aspecto que es compartido por profesores de todas las áreas de conocimiento, es la creencia de que la buena docencia fluye directamente de la buena investigación. El problema radica en que a pesar de los esfuerzos realizados por muchos autores e instituciones, esta creencia lo sigue siendo. Es decir, no se han podido aportar evidencias de validez general que la soporten. De hecho son muchos los contraejemplos que evidencian que entre la labor docente y la investigadora existe un conflicto, que es resuelto individualmente por el profesor en cada una de sus etapas profesionales²³.

La investigación y la docencia son dos funciones que deben ser ejercidas por el profesorado universitario, de forma que el desarrollo de cada una de ellas permita el adecuado desarrollo de la otra.

Los resultados del primer Plan Nacional de Evaluación Institucional de la Calidad, y los avances del segundo Plan de Calidad de las Universidades, ponen en evidencia una tendencia positiva en el interés del profesorado por colaborar activamente en los programas de mejora derivados de los procesos de evaluación.

Algunos estudios empíricos recientes²⁴ señalan que, con carácter general, el profesorado universitario se siente plenamente capaz de hacer comprender a sus alumnos los contenidos informativos, mientras que encuentra dificultades para lograr que el alumno desarrolle su capacidad de elaboración, fluidez discursiva y sus valores de crecimiento personal y compromiso social.

El que se estén identificando los puntos débiles del proceso de enseñanza – aprendizaje y el que el profesorado esté demostrando su voluntad de esforzarse por superarlos son suficiente base para solucionarlos. Queda, por tanto, poner a disposición del profesorado los medios de formación y asesoramiento que le ayuden institucionalmente a su desarrollo profesional.

II.4 PANORÁMICA DE ALGUNAS ACCIONES EMPRENDIDAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

Algunas iniciativas internacionales, con especial referencia a las europeas

Comentaremos en este apartado iniciativas internacionales de modo general, puesto que este es el escenario en el que se sitúan las universidades europeas y el proceso de convergencia es, en cierta medida, una adaptación a la escena internacional más amplia, aunque haciendo una especial mención de algunas universidades europeas.

Puede establecerse una diferencia entre algunos países en los que la formación tiene carta de naturaleza (Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y, tal vez en menor medida, Países Bajos y otros países escandinavos) y otros países en los que, no estando estas iniciativas ausentes, están, sin embargo, menos arraigadas y sistematizadas. Es necesario enfatizar también que esta mayor tradición de la formación va de la mano con interesantes iniciativas en la evaluación de la calidad docente dirigida a su mejora (es decir, no exclusivamente centrada en los resultados, sino en el desarrollo de los puntos débiles detectados).

En el caso de EE.UU., desde los años 70 es una nota común la creación y desarrollo de centros para la mejora de la docencia universitaria, especialmente en las universidades más prestigiosas como puede ser el caso del MIT, Berkeley, Chicago, Harvard o Stanford²⁵. Estos centros ponen a disposición del profesorado universitario una serie de cursos, materiales, asesoramiento y grupos de discusión con el fin de desarrollar su función docente.

En dos países europeos es obligatoria la formación del profesorado: Noruega y Reino Unido. En ambos casos, no sólo lo es para los profesores noveles, sino también para los permanentes. El caso del Reino Unido es paradigmático en este sentido. En 1991 la Staff & Educational Development Association (SEDA) inició un proyecto nacional para la formación y cualificación de los profesores de educación terciaria según el cual reciben acreditación los profesores que demuestran ciertos objetivos específicos. Esta asociación se encargaba tanto de la acreditación de los programas de formación como de los profesores; así, en 1996 se habían reconocido 30 programas y se habían acreditado más de 700 profesores^{26, 38, 42}. Posteriormente, este esquema ha sido incorporado por una agencia oficial, el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE). La Higher Education Academy, que ha comenzado a funcionar en octubre del 2003, aúna dos organismos anteriores, el ILTHE, ya mencionado y la Learning and Teaching Support Network (LTSN) y tiene como objetivo promover la educación superior mediante distintas iniciativas como proporcionar consejo estratégico en el sector de la educación superior en relación con medidas para mejorar la experiencia de

los estudiantes, apoyar y avanzar el desarrollo curricular y pedagógico y facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua..

Desarrollos específicos en el contexto de Bolonia

Tras la Declaración de Bolonia, se han producido una serie de iniciativas que, siguiendo las directrices de este documento y de otros posteriores, establecen redes de universidades que colaboran para elaborar una terminología común y un conjunto de metodologías para la convergencia, mejorar la formación de los profesores y los profesionales que se encargan de su formación, cooperar en materia de evaluación y aseguramiento de la calidad y asegurar la movilidad de los profesores universitarios. En este sentido, por ejemplo, el grupo League of European Research Universities (LERU) o el proyecto Network for Tertiary Level Educators (NETTLE).

Igualmente existen iniciativas de interés en las universidades. Tal vez una característica de los servicios que éstas ofrecen a sus profesores, comparadas con las españolas, es la mayor dotación con la que cuentan los departamentos educativos. Así, la universidad de Maastricht, con un departamento educativo en cada facultad y un total de 70 profesores e investigadores; la universidad de Oslo con 4 profesores senior y dos investigadores (además de personal administrativo) y varios ayudantes o la de Helsinki, con 15 directores de desarrollo educativo que trabajan en los distintos campus y centros (para una comparación de los centros españoles y extranjeros, véase^{27,28}). Estos departamentos, generalmente con equipos multidisciplinares especializados en educación superior, están bien coordinados, se responsabilizan de la formación y apoyo a los profesores y llevan a cabo también investigación sobre procesos de enseñanza y aprendizaje. Es interesante resaltar que, a pesar de trabajar en los distintos centros, estos profesionales dependen de la administración central de la universidad, no de un centro en particular (no son necesariamente expertos en las distintas materias y representan, de hecho, una perspectiva “ajena” al centro, aunque trabajan y colaboran con él). El caso de Helsinki puede ser interesante, por la calidad de los resultados educativos alcanzados en niveles educativos anteriores en Finlandia²⁹. Esta universidad ha adoptado un programa para el desarrollo de la enseñanza de acuerdo con los objetivos de convergencia que incluye una evaluación internacional de los estudios que permite su comparación con otros países europeos y a raíz de la cual las facultades diseñarán sus proyectos de desarrollo para 2004-2006. Como queda indicado, 15 especialistas en educación superior, trabajando en los 4 campus y 11 facultades de esta universidad, ofrecen asesoramiento en análisis de contenidos centrales de programas, métodos docentes o de evaluación, tutoría y asesoramiento a estudiantes, supervisión profesional o formación. El trabajo de estos especialistas está presidido por una filosofía firmemente basada en la importancia de la investigación educativa como garantía de la calidad del desarrollo de los docentes. Estos expertos desempeñan un papel central en el asesoramiento a los profesores para el diseño de los nuevos planes de estudio adaptados a las exigencias de Bolonia³⁰.

Algunas iniciativas en universidades españolas

La situación de partida

Ya se ha comentado en otros apartados la situación previa de las universidades españolas en materia de formación del profesorado. En resumen, podemos afirmar que la mayor parte de las universidades españolas disponen de centros y recursos específicos de formación para sus profesores, así como, un buen número de ellas, de programas de innovación docente que aportan recursos adicionales a proyectos generados por equipos de profesores. Así, pues, y como queda ya reseñado, no se parte de cero en esta materia.

Cabría matizar estas afirmaciones, sin embargo, en el sentido de que tal vez la oferta formativa no está suficientemente adecuada, ni en contenidos ni en el formato que adopta, a las necesidades de los profesores y en ocasiones ni siquiera, podríamos decir, a los modelos de enseñanza y aprendizaje que la propia formación propugna. En efecto, tradicionalmente se ha ofrecido una serie de cursos de corta duración (formato que, dicho sea de paso, se ajusta bien a la disponibilidad de tiempo de los docentes) que en ocasiones resulta deslavazada y poco sistemática y que ha presentado, asimismo, una carencia importante: no se ha atendido debidamente al proceso de aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos al día a día de la docencia de los participantes, obviándose igualmente la necesaria concreción a sus distintas realidades, definidas por disciplinas, centros y culturas distintas, así como por la diversidad de los estudiantes. Que esto se haya producido en demasiadas ocasiones por la falta de medios con que han contado estos servicios no resta valor a esta apreciación y se ha traducido en una percepción no todo lo positiva que debiera por parte de sus propios usuarios.

En honor a la verdad, es necesario señalar que contamos también con magníficos ejemplos en los que el funcionamiento ha superado estas limitaciones, tanto con ofertas de formación sistemáticas, especialmente dirigidas a los profesores noveles, así como prestando la debida atención y apoyo a la transferencia de estos conocimientos a la práctica docente cotidiana^{27, 28, 31}.

Es también de justicia señalar que los recursos con los que han contado estos centros han sido mucho más limitados que los de sus contrapartes europeas^{27, 28} y, por otra parte, que con demasiada frecuencia, la formación del profesorado ha sido una actividad no solamente voluntaria, sino que ha recibido escaso o nulo reconocimiento tanto a efectos de contratación como de promoción. De hecho, para que la formación docente de los profesores presente los mínimos exigibles de eficacia, estas son condiciones que deben modificarse.

Acciones específicas dirigidas al proceso de convergencia

Como hemos visto en los resultados de la encuesta (apartado II.5, Anexo 3), la formación de los profesores se considera una acción prioritaria con vistas al éxito del proceso de convergencia que, sin embargo, y a tenor de lo que dicha encuesta indica en cuanto a las acciones emprendidas en las distintas universidades, puede considerarse una cuestión pendiente. Sin embargo, es interesante resaltar que, en gran medida, la adaptación al proceso de convergencia coincide con los objetivos *declarados* por los centros de formación y que éstos vienen persiguiendo desde hace ya tiempo, puesto que reflejan los avances psicopedagógicos, esto es, la consecución de un enfoque activo, reflexivo, significativo y centrado en el aprendizaje, que debe complementarse con procedimientos de evaluación ajustados a estos objetivos³².

Conviene también resaltar, por otra parte, que no son pocas las medidas adoptadas en las universidades que, sin referirse en muchas ocasiones específicamente a la formación del profesorado, sí crean las condiciones apropiadas para que ésta pueda tener lugar con un mayor impacto que hasta ahora. Así, en los nuevos Estatutos de muchas universidades se recoge, ya sea como obligación o como derecho o ambos a la vez, la formación docente del profesorado. Igualmente, esta actividad se ha incluido en no pocos planes estratégicos de las universidades, aunque es necesario reconocer que con distinto grado de concreción. Finalmente, la evaluación del profesorado está siendo una importante herramienta para dar valor a las iniciativas de formación, puesto que se ven reconocidas en ella y con frecuencia se incluyen también en los planes de evaluación desarrollados por las propias universidades. Mención especial merece, en este sentido, el esquema de evaluación de la Agencia Catalana de Qualitat³⁴, al proponer un esquema común y, en cuanto a los criterios que incorpora, bastante avanzado.

En cuanto a los planes de formación, merece una mención especial la iniciativa de la Agencia para la Calidad de las Universidades andaluzas³⁵, que propone igualmente un esquema de aplicación común en las universidades de esta comunidad autónoma con dos pilares: uno de formación y otro de financiación de proyectos de innovación docente. Esta iniciativa parece especialmente interesante al introducir en la formación elementos comunes que resultan convincentes para favorecer su reconocimiento y, a la vez, la movilidad del profesorado.

Existen también algunos ejemplos de esfuerzos muy específicos e interesantes relacionados con el desarrollo de competencias y, sobre todo, con el desarrollo del proceso de convergencia completo, en relación con el proyecto Tuning³⁶. Concretamente, existe una interesante experiencia de un plan de innovación pedagógica, recogido como una de las tres prioridades del plan estratégico de la universidad para 2000-2003 y basado en un Marco Pedagógico elaborado al efecto, así como en las conclusiones del proyecto Tuning. Este plan se ajusta a un desarrollo progresivo, tras las experiencias experimentales de algunas titulaciones y funciona con un fuerte apoyo de

los servicios de apoyo a la docencia, formación y asesoramiento docente y evaluación de la docencia.

Algunas universidades han trabajado específicamente en la docencia centrada en el desarrollo de competencias³⁷. En estas experiencias, con fuerte apoyo del equipo rector y la coordinación de los departamentos, se han identificado en primer lugar las competencias generales y específicas que se persiguen para desarrollar posteriormente programas de formación dirigidos tanto a los estudiantes como a los profesores. La formación incluye tanto apoyo al desarrollo de proyectos como formación propiamente dicha, incluyendo formación continua y a demanda y formación intensiva, de naturaleza más general. Es, igualmente, un plan de desarrollo progresivo.

En conclusión, puede afirmarse que existen en nuestro país experiencias valiosas y en la línea de las prácticas internacionales y que recientemente se ha avanzado con carácter general en la creación de las condiciones necesarias para que la formación reciba el debido reconocimiento. No obstante, el desarrollo de estas iniciativas es desigual en las distintas universidades y es necesario un esfuerzo importante para sistematizar de forma cooperativa esta formación, implicando a las distintas instancias involucradas. Sería importante, igualmente, hacer un esfuerzo para que los recursos destinados a esta actividad sean suficientes para lograr los resultados que se persiguen. En relación con los programas de innovación, convendría que contasen con el necesario apoyo psicopedagógico para llevarlos a cabo con éxito, evitando así desaprovechar valiosos esfuerzos de los profesores (de hecho, éste es el esquema de formación más aconsejable para la formación continua). Mención especial merece el desarrollo de planes de evaluación de la actividad docente que, complementando la evaluación de resultados, abran vías de desarrollo y mejora que cuenten con la participación de los profesores. Igualmente, cabría señalar el interés de participar en proyectos internacionales dirigidos a este fin, así como de incorporar a expertos internacionales a los procesos de evaluación.

II.5 RESULTADOS DE LA ENCUESTA A LOS RESPONSABLES UNIVERSITARIOS DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Para la realización de este estudio se ha enviado el cuestionario que aparece en el **Anexo 3** a 64 responsables universitarios de la convergencia europea de las 53 universidades españolas, ya que son 11 las universidades que cuentan con 2 responsables de esta materia. En el presente informe se analizan sintéticamente las respuestas incluidas en los 42 cuestionarios que se han recibido, de los cuales 15 corresponden a Vicerrectores de Ordenación académica, 11 a Vicerrectores de Profesorado, 7 a Vicerrectores de Ordenación Académica y Profesorado y las 7 restantes corresponden a otros cargos universitarios.

La tasa de respuesta ha sido del 73,6% para las universidades y del 65,6% para los responsables. Lo que representa para un nivel de confianza del 95,5% un error de muestreo del 0,0832 para las universidades y 0,0914 para el total de cuestionarios. Estos niveles nos permiten garantizar la significación de los resultados.

Dada la diversidad de responsabilidades ejercidas por los encuestados se ha estudiado si el cargo desempeñado está asociado a las respuestas dadas, no detectándose ninguna diferencia estadísticamente significativa derivada de la función que desempeñan.

El cuestionario consta de seis apartados. En el **Anexo 3** se incluye el análisis estadístico, tablas y gráficos para cada uno de éstos.

El apartado A corresponde a la valoración del grado de importancia de ciertos aspectos relacionados con el proceso de convergencia europea. Los datos aportados confirman que los factores críticos percibidos por los encuestados son: su propia gestión y la implicación del profesorado, siguiendo en orden de importancia:

- La formación del profesorado.
- La financiación de los cambios.
- La estructura de las enseñanzas.
- La implicación de los estudiantes.

Esto supone reconocer que sea cual sea la forma en la que se configure el nuevo sistema se abrirá un proceso en el que ellos tendrán un nivel de participación acorde al de sus responsabilidades. Esta suposición nos ayuda a entender por qué valoran en menor medida la importancia de la “estructura de las enseñanzas”.

En cualquier caso, las personas encuestadas muestran un elevado nivel de “corresponsabilización” en el éxito del proceso lo cual supone una excelente

oportunidad para que el resultado final pueda contribuir a la mejora de las universidades.

En el apartado B se solicita la valoración de la dificultad de implantación de los elementos claves del proceso de Bolonia. Conviene subrayar que, aunque los factores elegidos tienen matices diferenciales, también tienen una “base común” muy amplia. Esto supone que buena parte de las dificultades reconocidas en un factor pueden tener consecuencias directas en otro.

En todo caso, estamos centrando la atención en las dificultades para el “proceso de enseñanza” de las decisiones adoptadas en el “proceso de convergencia”, teniendo en cuenta que estas dificultades no son automáticas sino que dependen, como muy bien reconocen los encuestados, de las decisiones que adopten.

Los encuestados valoran con mayor grado de dificultad de implantación a la evaluación/acreditación de las enseñanzas, a la implantación de la estructura de las titulaciones así como al sistema europeo de créditos, siendo el sistema de calificaciones y el suplemento europeo al título los elementos que consideran tienen menor grado de dificultad para ser implantados.

La evaluación de los aprendizajes, siguiendo el modelo de acreditación europeo, implica que tanto la fuente de información (exámenes, trabajos, exposiciones, etc) se puede ampliar, al igual que los criterios valorativos, siendo el criterio básico la contribución al perfil competencial definido.

Si consideramos, como hemos hecho antes, la estrecha relación que mantienen entre sí los factores seleccionados, y añadimos la valoración hecha por los encuestados respecto del grado de importancia de sus propias decisiones obtendremos una conclusión que, aunque pueda resultar obvia, no deja de ser importante:

Las universidades tendrán que realizar un gran esfuerzo por aportar a sus profesionales una amplia base teórica, tecnológica y práctica, respecto de las características y consecuencias de las nuevas condiciones para la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a la valoración de los obstáculos más relevantes relativos al profesorado en el proceso de convergencia europea, que constituye el apartado C, la mayoría de los encuestados opinan que estos son:

- La falta de formación sobre el nuevo proceso de enseñanza–aprendizaje
- Que el actual sistema de enseñanza fomenta, en general, una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje

- Que el profesorado puede resistirse a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral del estudiante

Hay pues, una línea de intervención que todos los encuestados asumen como esencial: la formación del profesorado. Esta línea resulta ser el obstáculo más importante. La formación, que tendría que superar no sólo el desconocimiento sino también las posibles reservas y resistencias, va a suponer un elemento crítico dentro de esta situación, por eso convendría definir y valorar el tipo de estrategia formativa más adecuada.

En el apartado D se solicita la valoración de una serie de propuestas de acción para la implicación del profesorado en el proceso de convergencia. Las tablas en las que se resumen los resultados nos muestran que todas las propuestas tienen una valoración muy similar. No obstante, nos permiten identificar los componentes básicos de cualquier estrategia para la formación del profesorado:

- Desarrollo de procedimientos.
- Cambios en la evaluación.
- Revisión de su dedicación a distintas funciones, etc.

En definitiva, las condiciones que se han considerado esenciales para el éxito del proceso de convergencia.

En el apartado E se solicitan sugerencias de temas relacionados con el profesorado y la convergencia europea, la mayoría de ellas giran en torno al tema de formación e implicación del profesorado así como el de financiación.

Por último, en el apartado F, se solicita información acerca de las acciones ya realizadas en cada universidad con vistas a la convergencia europea. En la mayoría de los casos consisten en la realización de actividades de tipo informativo.

Los datos arrojan un grado de evidencia suficiente en cuanto a la valoración que hacen los encuestados de la importancia que tienen las decisiones que adopten las universidades, y podríamos añadir que en gran medida esas decisiones tendrán relación con la estrategia que adopten en la formación del profesorado.

A modo de conclusión podemos decir que las personas encuestadas reconocen la importancia de:

1. Sus propias decisiones en la gestión
2. La implicación del profesorado.

Además, señalan que las principales dificultades aparecerán en la evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Por todo ello será necesario definir estrategias para la implicación del profesorado que contemplen como elementos centrales los aspectos formativo e informativo, y que se complementen con medidas de incentivación y reconocimiento.

II.6 DEFINICIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Del contenido de este capítulo sobre la situación actual del profesorado para su plena incorporación al nuevo proceso enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior, se desprende una serie de puntos fuertes y débiles que se comentan a modo de resumen aquí, y que son objeto de propuestas de mejora en el capítulo IV. Hay que soslayar la falsa creencia de que sólo las debilidades deben ser objeto de acciones de mejora. También las fortalezas requieren medidas para asentarlas y acrecentarlas.

Puntos fuertes en la preparación del profesorado para la Convergencia

- a) La preparación del profesorado para la Convergencia Europea se considera un tema muy relevante por parte de las universidades que han participado en la consulta. Ello se desprende tanto por el elevado grado de participación (más del 70%) como por el contenido de sus respuestas.
- b) El interés del profesorado universitario en su participación en los planes nacionales de evaluación institucional de la calidad gestionados por el Consejo de Universidades, pone en evidencia la tendencia positiva de este colectivo por colaborar activamente en programas de mejora derivados de los procesos de evaluación.
- c) El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene prevista la elaboración y publicación de un Real Decreto sobre el profesorado en el ámbito de la Convergencia Europea como uno de los desarrollos de la LOU, lo que implica una oportunidad para el reconocimiento oficial de la necesidad de un planteamiento sistemático de su formación e implicación, así como para que las propuestas de acción de este estudio (capítulo IV) puedan materializarse en un documento oficial de obligado cumplimiento.
- d) Se considera que la incorporación del alumnado en el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje no será un obstáculo de relevancia, siempre que el sistema implantado y el profesorado creen el marco adecuado.

Puntos débiles en la preparación del profesorado para la Convergencia Europea

- a) No existe en la actualidad ningún planteamiento sistemático para informar, formar, implicar e involucrar al profesorado en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

- b) Los antecedentes del cambio de los denominados "nuevos planes de estudio", como consecuencia de la aplicación de la LRU, no son alentadores dados los resultados del proceso. El olvido del profesorado como protagonista principal del cambio en el diseño, desarrollo e impartición de las enseñanzas fue un factor negativo que no debe repetirse en el cambio actual, que es de mucho mayor calado. Hay que evitar implantar una reforma para que todo siga prácticamente igual.

- c) La formación e implicación del profesorado en el proceso de cambio del sistema enseñanza-aprendizaje en España, son considerados como los puntos más críticos por los responsables de la Convergencia en las universidades españolas para alcanzar el éxito en este contexto.

- d) La escasa importancia concedida por los responsables al apoyo financiero para el proceso de implantación y desarrollo de la Convergencia Europea se considera un factor preocupante, ya que es preciso dedicar recursos tanto a la formación del profesorado como a la infraestructura (ej. equipamientos docentes coherentes con las nuevas tecnologías) y a la reducción drástica de la masificación (ej. cursos con 30 alumnos como máximo), lo que implica un incremento de la plantilla del profesorado.

Capítulo III.

PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

III.1 DEFINICIÓN DEL PERFIL DEL PROFESORADO PARA LA CONVERGENCIA EUROPEA

El Espacio Europeo de Educación Superior se va a configurar en torno a dos principios básicos: la transparencia de los procesos formativos y la transferencia entre los distintos sistemas universitarios de los aprendizajes adquiridos.

Todos y cada uno de los sistemas universitarios nacionales habrán de valorar las consecuencias de esos principios sobre su actual configuración y desarrollar estrategias adecuadas para que su adaptación al Espacio Europeo pueda contribuir a mejorar la calidad del sistema.

El presente informe representa una contribución en las dos direcciones apuntadas, a la vez que un intento de reconocer y definir algunas consecuencias para el sistema universitario actual y sus correspondientes alternativas. Para ello, nos hemos apoyado en algunos supuestos resaltados, de manera explícita o implícita, por los sucesivos documentos articuladores del proceso de convergencia, tales como los siguientes:

1. La transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, y consideramos *el aprendizaje como eje central* del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica.
2. La transparencia se verá favorecida por una definición clara de la estructura de tareas propuesta a los estudiantes para el aprendizaje y en su correspondiente valoración en términos de créditos. Este supuesto, sirve de nexo entre el principio de transparencia y el principio de transferencia.
3. La transferencia de los aprendizajes se podrá lograr con más facilidad si junto a la estructura de tareas desarrolladas por los estudiantes, se incorpora una relación concreta de los aprendizajes adquiridos (objetivos de la asignatura) y no sólo una calificación final.
4. El último de estos supuestos es que las consecuencias sobre los distintos sistemas educativos de la implantación (transparencia y transferencia), es decir su impacto, pueden ser muy diferentes en cada universidad, dependiendo de la estrategia de adaptación que se tome. Pero siempre el impacto sobre el perfil del profesorado será grande y supondrá una reformulación de su dedicación profesional

En todo caso, sea cual sea la estrategia que adopten las distintas universidades, tendrán que aceptar y se beneficiarán de un marco de equilibrio y respeto a la diversidad cultural y a la autonomía de los sistemas nacionales, de defensa de la calidad docente e

investigadora de las instituciones universitarias, de clara apuesta por unos planes de formación facilitadores de la inserción profesional de los graduados y orientados al logro de una sociedad europea democráticamente fuerte y socialmente justa, compuesta por ciudadanos cultos desde las perspectivas científica, humanística, artística y técnica, capaces y dispuestos a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

La integración generalizada en este marco ideológico y de principios va a demandar cambios sustanciales en los sistemas universitarios en los planos estructural, organizativo y docente. Pero, en todos los casos, la flexibilidad y la adaptabilidad van a ser criterios obligados para alcanzar la debida armonía y homogeneidad en un contexto de diversidad y, al mismo tiempo, extraordinariamente dinámico.

Resulta casi una obviedad decir que el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado para esta empresa, esto es, que se ajuste a un *perfil profesional* que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que vayan apareciendo. Incluso con el riesgo de equivocarnos, podemos afirmar que el profesorado universitario actual podría estar muy distante del perfil profesional requerido en las nuevas condiciones. La razón esencial por la que afirmamos esto no es otra que esta: el perfil profesional actual es el fruto de la adaptación a las condiciones heredadas. Consecuentemente con lo anterior, es estratégico incidir en el cambio de perfil, con acciones y programas de formación y apoyo, allí donde se detecten necesidades.

El profesor en el próximo contexto de nuestra educación superior, puede necesitar una perspectiva diferente para entender y gestionar la educación *desde la perspectiva del que aprende* y para diseñar y desarrollar la enseñanza atendiendo a la *calidad en el empleo y en la formación de ciudadanos*, teniendo en todo momento presente que el marco de referencia educativo y laboral es el *espacio europeo* y que, por tanto, hay que favorecer la movilidad de los estudiantes en la Comunidad Europea, potenciar el acercamiento cultural y académico entre los alumnos de los distintos países y proporcionarles la formación necesaria para trabajar en distintos países, en contextos muy diversos, con diferentes equipos y con metodologías variadas.

Cuando hablamos de perfil profesional, nos referimos al *conjunto de capacidades y competencias* que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. En el caso del *perfil del profesorado universitario*, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad en el espacio de convergencia europea, es definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes.

Un perfil como el anterior requiere el aseguramiento de un marco competencial básico como el siguiente:

- Competencias *cognitivas* propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes
- Competencias *meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y auto-crítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- Competencias *comunicativas*, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- Competencias *gerenciales*, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias *sociales* que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias *afectivas* que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Si nos centramos ahora en la formación de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un *experto en la disciplina académica* correspondiente, deberá tener una amplia gama de *competencias profesionales básicas*, según se desprende de la literatura especializada que ofrece multitud de ideas y sugerencias. Una síntesis de competencias necesarias para este nuevo profesor sería la siguiente:

- Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales
 - Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen.
 - Organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades.
 - Promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
 - Uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral.
- Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
 - Diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales. Esta competencia debe ejercerse de manera colegiada dentro de las unidades académicas responsables.

- Programación de unidades didácticas. Identificación y selección de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación.
- Planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje.
- Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
 - Conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos.
 - Uso flexible y eficiente de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados.
 - Innovación en métodos y en utilización de recursos.
 - Introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente.
- Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos
 - Relación constructiva con los estudiantes
 - Asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos
- Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje
 - Conocimiento de métodos y técnicas y de sus potencialidades y limitaciones en diversas situaciones.
 - Diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación.
 - Utilización flexible de procedimientos en circunstancias diversas
 - Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultas de los procesos de evaluación
- Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante
 - Adecuación de la acción profesional con las normas vigentes.
 - Adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al espacio europeo de educación superior.
 - Reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores.
- Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
 - Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación
 - Capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza.

III.2 UN NUEVO PROFESOR UNIVERSITARIO: OTRA DEDICACIÓN

El impacto de la convergencia en la actividad profesional concreta del profesorado universitario resulta difícil de cuestionar. De hecho, las propuestas e iniciativas se encaminan a abordar directamente las cuestiones derivadas de dicho impacto en el colectivo docente. En una reciente reunión celebrada en Graz, se hablaba³⁸ de “ir habilitando los instrumentos del cambio”, entre los que se menciona la *dedicación del profesorado*. Aunque inicialmente, se obtenga la impresión de que los cambios afectan principalmente al colectivo de los estudiantes (nuevas estructuras de las enseñanzas y titulaciones, posibilidad de estudiar en diferentes países, etc.), y que el espacio común de educación superior está orientado y destinado al estudiante, como no podría ser de otra manera, no hay duda de que el profesorado recibirá buena parte de la onda expansiva derivada de la introducción de dichos cambios.

Tras analizar el perfil profesional, nos interesa organizar la reflexión alrededor de cómo va a ser la dedicación del profesorado. Los cambios derivados de este proceso de armonización en materia de enseñanza superior van a suponer una reorganización de la dedicación del profesorado durante el transcurso de su actividad profesional, en definitiva, un planteamiento diferente del tiempo de trabajo, en todos los sentidos. Sin perder de vista en ningún momento los asuntos relacionados con las actividades propias de investigación y aquellas vinculadas a la gestión universitaria, vamos a centrar la reflexión específicamente sobre el trabajo y las tareas docentes.

El proceso de convergencia europea representa una ampliación cualitativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje. La introducción del crédito europeo como “*unidad de haber académico*” valora el volumen global de trabajo realizado por los estudiantes en sus estudios, no sólo las horas de clase. Todo el trabajo realizado hasta el momento en relación a la articulación de las diferentes propuestas parece dejar clara la dedicación de los estudiantes durante sus quehaceres universitarios. No es de extrañar que el nuevo modelo educativo, basado en el trabajo del estudiante, deje de tener como punto de referencia la docencia del profesor.

Cuando nos centramos en el profesorado se comprueba fácilmente la derivación de estas propuestas, pues aparecen nuevas tareas (en algunos casos) o bien se reconoce como parte del trabajo del profesorado algo que ya se venía haciendo, esto es, junto a las horas de docencia presenciales, se empiezan a reconocer otros espacios y tiempos de dedicación como las tutorías, la atención personalizada, la organización, desarrollo y evaluación de diversas actividades de carácter práctico, la implicación en actividades relativas a la semipresencialidad, las tareas de coordinación docente..., lo que, en definitiva, supone el reconocimiento del tiempo necesario para preparar todo este abanico de tareas docentes y no sólo el tiempo de preparación de las clases

tradicionales. Hablar pues, de dedicación del profesorado, supone echar un vistazo a todo aquello que marca la actividad de este colectivo profesional en la institución universitaria.

Aunque estas propuestas no sorprendan a buena parte del colectivo de profesores universitarios, pues ya se encuentran incorporadas en sus “agendas” docentes, esto es, en su modo de entender la enseñanza, también es cierto que para no pocos, suponen la reconsideración de buena parte del trabajo hasta ahora desarrollado. Cambiar la perspectiva que toma como centro al profesor y la enseñanza, a otra que toma como eje para la acción al estudiante y a su aprendizaje, no es una operación simple y sencilla. Este cambio requiere una seria reestructuración del trabajo docente desarrollado en la institución universitaria. Dos implicaciones básicas se derivan de ello:

1. La enseñanza universitaria es una actividad más compleja que la simple transmisión de un saber determinado. Por lo tanto, hay algo más que hacer, en lo que implicarse, a lo que atender y que controlar en el desarrollo de la docencia. El profesorado tendrá que dedicarse a otros menesteres y contenidos como parte de su actividad profesional docente.
2. La enseñanza universitaria, como actividad, exige mayor atención, dedicación y uso del tiempo del que hasta ahora empleaba el profesorado, dentro del conjunto de actividades profesionales en las que puede implicarse en la universidad.

El contenido de la dedicación

La formación integral de los estudiantes requiere planteamientos diferentes desde el punto de vista docente. Si se habla de una concepción del aprendizaje permanente, deberíamos plantear la idea de “enseñanza permanente”. Aquello de “*voy a clase, suelto el rollo y me voy*”, se encuentra, pues, en serio peligro de extinción. Si hasta ahora el trabajo docente ha quedado reflejado básicamente en los créditos asignados en su docencia para las horas presenciales (teóricas y/o prácticas), parece claro que necesitamos una nueva fórmula para calcular la dedicación del profesorado en la que contemplar no sólo las clases tradicionales, sino también su dedicación e implicación en la totalidad de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Los trabajos prácticos, el desarrollo de seminarios, el tiempo dedicado a las prácticas y trabajos de campo, el tiempo de estudio personal del estudiante, en casa o en la biblioteca, la articulación, en consecuencia, de otros sistemas de evaluación..., todo ello hace suponer una seria alteración de la dedicación actual del profesorado en cuanto a su implicación en la actividad docente. En consecuencia, *el reconocimiento de la labor docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y supervisar el trabajo de los estudiantes.*

La cuestión de fondo planteada supone la revalorización de la función docente del profesorado universitario. Estamos hablando de que a diferencia de dedicarnos a dar clases como siempre se ha hecho, ahora nuestra dedicación docente se amplía cualitativa y cuantitativamente. Cuestiones como la elección de los métodos didácticos o la planificación de la asignatura, con frecuencia no han sido asuntos considerados dignos de prestarles algo de atención. A partir de ahora, esto ya no será posible, y habrá que prestar atención y dedicar tiempo a temas como los siguientes:

a) Relacionados con la planificación de la docencia (algunos ejemplos)

- Planteamiento de las opciones para el desarrollo de la asignatura (asistentes, no asistentes y opción semipresencial).
- Coordinación de asignaturas dentro del plan de estudios, área e incluso asignatura (cuando hay varios profesores), identificando, actualizando o refinando las competencias específicas y generales y su asignación exclusiva o complementaria a una o más materias de una titulación.
- Identificación de los métodos de trabajo que permitan desarrollar tales competencias.
- Organización de las actividades de carácter práctico a desarrollar durante el curso académico.
- Una buena organización del programa y calendario de desarrollo de la asignatura, claro, preciso y accesible para los estudiantes y para el propio profesorado.
- Planteamiento de acciones de coordinación docente con otros profesores implicados en la docencia al mismo grupo de estudiantes.

b) Relacionados con la metodología a seguir (algunos ejemplos)

- La adopción de criterios de flexibilidad metodológica en función del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario. La clase ya no es el único espacio sobre el que proyectar la dedicación del profesorado.
- El uso de los recursos didácticos más apropiados para el desarrollo de la asignatura y los estudiantes matriculados.
- Prestar mayor atención a las estrategias que utilizan los estudiantes para asimilar la información y transferirla.
- Escuchar a los estudiantes, identificar sus errores y dificultades
- Dar la retroalimentación necesaria a los estudiantes, especialmente en relación con actividades de evaluación continua.
- Reflejar en los procedimientos de evaluación los conocimientos, habilidades, y actitudes que constituyen los objetivos de una materia

c) Relacionados con la evaluación (algunos ejemplos)

- Entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado.
- Proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar.
- Ofrecer la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado.
- Incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico.

En suma, lo que o bien damos por sentado, o bien sencillamente lo consideramos un asunto de segundo orden, adquiere en estos momentos mayor protagonismo. Y lo que es más importante, cuando entremos a analizarlo y le dediquemos tiempo podremos comprobar lo diferente que es respecto a la idea que teníamos originariamente.

El tiempo de dedicación

Aunque para algunos estos cambios supongan un elevado nivel de incertidumbre respecto a la concepción de sus tareas docentes, es decir, al modo en que se entiende la expresión “dar clase” y a los principios de su actividad docente, el principal centro de interés no está tanto en los conocimientos y competencias profesionales del profesorado sino en las implicaciones derivadas de poner en práctica dichos conocimientos y competencias. Hasta ahora la dedicación del profesorado es medida en términos de créditos, los planes de organización de la docencia se diseñan e implementan asignando al profesorado las horas de docencia, normalmente (24 créditos para el profesorado a tiempo completo), y entendiendo las horas como horas de clases presenciales (teóricas/prácticas). La pregunta ahora es cómo se contemplan esas 240 horas, qué lectura hay que hacer de las mismas en este nuevo contexto de dedicación.

Con los nuevos planteamientos, el profesor va a tener que acentuar su esfuerzo y, por tanto, su dedicación temporal a tareas como:

- Organizar, desarrollar y evaluar, actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo) para los estudiantes como parte sustantiva, no secundaria, en su formación.
- Atender mejor y más a los estudiantes de manera tanto personal como colectiva en pequeños grupos.
- Preparar todo el trabajo, no sólo la clase, tal y como la concebimos.
- Acometer con garantías los procesos de evaluación de los estudiantes, de la asignatura o materia, pero también de su actividad como profesional de la docencia.

- Gestionar la provisión de los recursos necesarios para el desarrollo de la docencia.
- Planificar y organizar la asignatura en general.
- Diseñar y poner en funcionamiento planes de innovación y mejora de la propia docencia.
- Trabajar en colaboración con otros compañeros e instituciones en la mejora de la docencia.
- Prestar mayor atención a la docencia como actividad profesional. Ya no es suficiente conocer el contenido de la materia.

Como podemos observar, los cambios previstos derivados del proceso de convergencia europea van a suponer una reestructuración del trabajo docente globalmente considerado, tanto por el contenido de la dedicación docente (ampliado cualitativamente), como por el tiempo requerido para ello (incrementado cuantitativamente), como por el modo en que deberá trabajar el profesor (menos individual y más en colaboración). En muchos casos, estamos hablando de un proceso de intensificación de la actividad profesional cuyo impacto evidente en el profesorado deberá ser bien planteado y valorado, si no queremos provocar resistencias y rechazos. Evidentemente, y sin merma del tiempo de dedicación a la actividad investigadora, quizás una vez comprobado el desarrollo de estas propuestas en materia docente, debemos reflexionar, en su conjunto, acerca del tema de la dedicación del profesorado universitario respecto a la tres tareas básicas en las que se organiza su trabajo: la docencia, la investigación y la gestión.

Por todo ello, las propuestas sobre la *dedicación del profesorado deberían encaminarse hacia tres dimensiones básicas*:

1. El desarrollo de políticas de formación inicial y permanente del profesorado universitario en materia docente. Una actividad docente, compleja, singular, multidimensional y contextualizada precisa de una mayor atención por parte del profesorado encargado de su gestión. El desarrollo de competencias profesionales, capacidades y habilidades hasta el momento no contempladas o subestimadas por el profesorado para el desarrollo de la docencia supondrá la necesidad de una mayor y mejor dedicación a la actividad docente como parte de su quehacer profesional.
2. La utilización de nuevos parámetros para computar el tiempo de trabajo del profesorado en materia docente, como consecuencia de su diversificación en un número mayor de actividades y descentrando la exclusividad en el tiempo de clase presencial. Del mismo modo que se ha llegado a contabilizar el tiempo empleado por el estudiante a la hora de trabajar, sería conveniente llegar a saber cómo se valora el tiempo de trabajo del profesor en una asignatura y cómo queda contabilizado a efectos de su contemplación en el Plan de Organización Docente. En el **Anexo 6** se detalla una propuesta sobre la dedicación del profesorado.

3. Adoptar las medidas que estimulen y hagan posible la profesionalización del profesorado en su función docente mediante la elaboración de un proyecto docente en revisión permanente, la auto-evaluación y el trabajo dentro de equipos docentes que permitan y favorezcan la aludida evaluación.

Para finalizar este apartado, hay que resaltar que la reestructuración del tiempo de trabajo docente del profesorado universitario es una tarea esencial, imprescindible de acometer. Pero no se está hablando de meras operaciones cosméticas, fácilmente asimilables por un sistema como es el universitario. Se trata de un cambio cultural profundo respecto a la consideración del trabajo del profesorado universitario. Y esto es lo más difícil, lo más importante y lo más interesante, a la vez. La “convergencia” en asuntos relacionados con la docencia en el espacio europeo de enseñanza superior no se materializa en una simple operación matemática de conversión como la que hemos hecho para convertir las pesetas a euros. Como podemos imaginar, se trata de algo más “complicado”.

III.3 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS TÍTULOS UNIVERSITARIOS Y LOS PROYECTOS DOCENTES

Hemos venido sosteniendo que el ajuste del sistema universitario español a las condiciones propias de un espacio común europeo, conlleva cambios en el sistema actual y hemos anunciado ya dos de esos cambios: la estructura de tareas profesionales y el perfil docente. Ahora vamos a profundizar sobre el cambio en los modelos de planificación y, específicamente, en el modo en que se configuran y desarrollan las titulaciones universitarias.

Los profesores universitarios asumen, de forma colegiada, una triple función: a) preservar el saber heredado, b) ampliarlo y c) transmitirlo a las próximas generaciones. Estas funciones pueden alcanzar una relevancia desigual en unos u otros sectores de la universidad, pero en todos son de gran importancia. Esto supone una participación activa del profesorado universitario en todos los niveles de decisión, pero en cada uno de ellos en condiciones diferentes y con diferentes niveles de responsabilidad. Una de las formas concretas en las que esas funciones se concretan y se hacen evidentes es a través de los “proyectos docentes” o “programaciones de sus asignaturas”. Cada una de esas funciones conlleva sus propias tareas, así como un conjunto de condiciones que, a la vez que limitan las respuestas aceptables, contribuyen a su configuración.

El modo en que esas tres responsabilidades se desarrollan y el nivel de calidad que llegan a alcanzar depende en gran medida del marco normativo establecido por las administraciones y las propias universidades, así como por el nivel de formación que los profesores hayan alcanzado para ejercer las competencias implicadas en el ejercicio de esas tres responsabilidades. Dicho brevemente, el marco normativo institucional fija las condiciones que harán aceptables las propuestas que los profesores realicen para asumir con éxito sus responsabilidades. Este sencillo principio supone que los proyectos o programaciones docentes dependen directamente de la forma en que las administraciones públicas definen el diseño y el desarrollo de cada uno de los títulos universitarios.

Hechas estas consideraciones parece evidente que cualquier cambio en las condiciones fijadas por las administraciones públicas tendrá amplias consecuencias sobre el saber preservado, el modo en que se amplía y mejora y el modo en que se transmite. Pues bien, el propósito en este apartado es el de analizar y valorar las consecuencias de los cambios introducidos por las administraciones públicas en el diseño y el desarrollo de las titulaciones universitarias, para hacer efectiva la convergencia del sistema universitario español en el espacio común europeo de la educación superior.

El procedimiento elegido para hacer visibles esas consecuencias y responder a ellas consiste en (i) describir las condiciones heredadas, (ii) presentar los cambios y (iii) presentar las propuestas que permitirían hacer esos cambios e introducir mejoras significativas en la enseñanza universitaria. Esta secuencia expositiva la hacemos a dos niveles: para las titulaciones y para los proyectos docentes.

Configuración del sistema universitario heredado y adaptación a la Convergencia Europea

La configuración del sistema universitario español es fruto de la LOU y de las normas que la desarrollan. Este marco normativo es el que establece las posibilidades y las limitaciones para que los procesos formativos que se desarrollen puedan ser a la vez transparentes y sus aprendizajes puedan resultar transferibles.

Las universidades tienen entre sus responsabilidades la elaboración de planes de títulos académicos, pero esta elaboración tiene que desarrollarse siguiendo las condiciones fijadas por el Ministerio, a través de las directrices generales y específicas. El cumplimiento de las directrices es una condición necesaria para que el título propuesto por la universidad pueda ser homologado y tenga el reconocimiento de título oficial. Estas directrices han sido definidas y desarrolladas por el Ministerio, a través de sucesivas normas reguladoras, estableciendo, a su vez, las condiciones para la elaboración de los planes de estudio y programas correspondientes a las titulaciones según su tipología, ciclo, etc.

Las enseñanzas universitarias oficiales de primer ciclo se regulan con el objetivo de proporcionar a los alumnos una formación universitaria en la que se integren conocimientos generales básicos junto con conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, así como los conocimientos específicos de carácter profesional orientados a la integración en el mercado.

Las enseñanzas universitarias oficiales de segundo ciclo se regulan para ofrecer a los estudiantes una formación avanzada de carácter especializado, en un determinado ámbito científico, técnico o artístico, o bien para promover su formación en tareas investigadoras.

El modelo general de planificación utilizado en el diseño y el desarrollo de las enseñanzas universitarias aparece recogido en el Cuadro 1. Este modelo no se verá modificado en cuanto a la distribución de competencias como consecuencia de la convergencia en el espacio europeo de educación superior, que sí tendrá efectos en el diseño de las titulaciones.

Cuadro 1: Modelo general de planificación de las enseñanzas

ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS: NIVELES Y ÓRGANOS DE DECISIÓN			
Primer nivel de concreción	Ministerio de Educación Comisión de Coordinación del Consejo de Coordinación Universitaria	Reconocimiento y homologación de titulaciones. Designación de asignaturas troncales, asignación de créditos y adscripción a las áreas de conocimiento	Catalogo de titulaciones universitarias. Directrices para la elaboración de los planes de estudio de las titulaciones.
Segundo nivel de concreción	Universidades: Centros y Departamentos	Diseño del plan de estudios de las titulaciones. Desarrollo de las asignaturas troncales. Asignaturas obligatorias Asignaturas optativas Carga lectiva	Diseño del Título profesional Proyectos docentes departamentales
Tercer nivel de concreción	Departamentos y Áreas de conocimiento	Elementos didácticos de las asignaturas: objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación	Programaciones de asignaturas

Los cambios en el diseño de las titulaciones se derivan de las condiciones fijadas para la convergencia: la incorporación del sistema europeo de créditos (ECTS) y la orientación de esas titulaciones y de todo el proceso formativo hacia la adquisición de competencias.

La adopción del sistema [ECTS] constituye una reformulación conceptual de la organización del currículum de la educación superior, adaptándola a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida comporta un nuevo modelo educativo que ha de centrar las programaciones y las metodologías docentes en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas. El crédito universitario definirá el número total de horas que se estiman necesarias para que un estudiante pueda alcanzar las competencias vinculadas a una determinada asignatura y en el nivel que los objetivos y los contenidos de esa asignatura establecen.

Las condiciones de asignación de créditos a cada una de las materias que configuren el plan de estudios son compatibles con distintos sistemas universitarios y con distintos enfoques de la enseñanza, lo que significa que los sistemas educativos no perderán todas sus singularidades, pero también que seguirá siendo necesario un esfuerzo amplio para lograr una acción didáctica eficaz. Sin embargo, en ningún caso se puede negar que las condiciones que establece el proceso de convergencia, hacen difícil sostener algunos hábitos adquiridos tanto en el funcionamiento de las universidades como en la función docente.

Diseño y desarrollo de las titulaciones universitarias

Vamos a interesarnos ahora por los cambios que convendría introducir en las titulaciones para que puedan contribuir, como un elemento más, a la convergencia de nuestro sistema universitario con el resto de los sistemas europeos. Nuestra aproximación tiene dos partes, en la primera analizamos brevemente la situación actual e identificamos las principales cuestiones a resolver y, en la segunda, tratamos de formular algunas propuestas que ayuden a resolver las cuestiones pendientes desde la perspectiva de la convergencia y también desde la mejora de la calidad del sistema universitario.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior insta a los Estados miembros a adoptar un *sistema de titulaciones comprensible y comparable* que promueva oportunidades de trabajo para nuestros estudiantes y una mayor competitividad internacional. De esta forma, tenemos ya definido el principal reto al que nos enfrentamos tanto en el diseño como en el desarrollo de las titulaciones universitarias, esto es, cómo definir un sistema de titulaciones que sea, a la vez, comprensible y comparable. Para lograrlo, un apoyo obligado tienen que ser las directrices ministeriales para el diseño y el desarrollo de las titulaciones universitarias pues, aunque en este terreno la responsabilidad directa recae en las propias universidades, la homologación de las titulaciones no será posible al margen de las aludidas directrices.

Bajo estas coordenadas, los planes de estudio tendrán un diseño basado en los siguientes elementos:

- Denominación del título, número global de créditos, materias troncales, número de créditos asignados a cada una de ellas y vinculación de las mismas a áreas de conocimiento.
- Especificación de los conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse para la obtención del título.
- Efectos profesionales vinculados a la obtención del título
- Relevancia del título para el desarrollo del conocimiento científico y el mercado laboral español y europeo.

En cuanto a las materias que configuran un título, se contemplan los siguientes tipos:

1. *Materias troncales* que constituyen los contenidos homogéneos mínimos correspondientes a un mismo título oficial válido en todo el territorio nacional. Este tipo de materias representarán al menos el 70% y serán el elemento clave para definir el perfil competencial del título.

2. *Materias no troncales* que serán definidas por las universidades al aprobar sus planes de estudio, y podrán ser:
 - Materias obligatorias de universidad libremente establecidas por éstas, que el alumno deberá cursar obligatoriamente.
 - Materias optativas de universidad libremente establecidas por éstas, que el alumno podrá elegir entre las ofrecidas.
3. *Materias de libre elección* por el alumno en orden a la flexible configuración de su curriculum. Representarán al menos el 10% de la carga lectiva total del plan de estudio y serán elegidas libremente por el alumno entre todas las materias impartidas en la universidad correspondiente.

Vistos los elementos que configuran la titulación, llama poderosamente la atención la ausencia de cualquier referencia a las competencias pese a que este es un asunto crítico. Sin embargo, de una selección y definición adecuada de cada una de las competencias vinculadas al título, así como de su secuenciación en los dos ciclos y las tres titulaciones establecidas, depende en gran medida el éxito de este nuevo sistema y la posibilidad de que se contribuya a mejorar la calidad de las enseñanzas universitarias. De la selección de estas competencias depende que el estudiante pueda alcanzar un perfil adecuado. De la formulación de estas competencias depende que la contribución de cada una de las materias a ese perfil pueda ser clara y eficaz.

Por otra parte, la vinculación de las competencias a contenidos concretos y a las áreas de conocimiento que los generan, abrirá un espacio permanente de reflexión y de debate que requerirá la participación activa de las áreas de conocimiento. Una forma concreta de orientar esta participación sería la elaboración de diseños curriculares orientativos³⁸ para cada una de las áreas de conocimiento, sobre cuya base se elaborarán las propuestas de las distintas materias. En la misma dirección convendría que las áreas de conocimiento crearan un observatorio permanente para el seguimiento de la contribución que sus conocimientos realizan a las competencias propias de cada una de las titulaciones en las que intervienen.

Finalmente, la relación entre contenidos y competencias reclama una formulación de los contenidos que permita un reconocimiento de su diferenciación epistemológica y didáctica. Si examinamos con atención lo establecido en las directrices comprobaremos que se refiere a *conocimientos*, *aptitudes* y *destrezas*. Esta diferenciación entre contenidos puede suponer que la forma tradicional de definición del contenido, los tradicionales descriptores, deban ser sustituidos por unos nuevos descriptores, muchos más analíticos y menos temáticos, que permitan diferenciar entre saberes teóricos, técnicos y prácticos.

Propuesta para resolver los problemas y mejorar la calidad del diseño previsto para las titulaciones

Dado que la responsabilidad última en la configuración del título la tienen las universidades, creemos que es posible optar por un modelo de diseño de las titulaciones que, siendo respetuoso con las directrices ministeriales, pueda contribuir a un sistema comprensible y comparable. La propuesta de diseño que nos parece más adecuada es la que hemos definido en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Propuesta para el diseño de las titulaciones de grado

DISEÑO DE LAS TITULACIONES DE GRADO			
CONTEXTO DEL TÍTULO			
Funciones profesionales asignadas	Principales puestos de trabajo a los que está vinculado	Estudios desde los que se puede acceder	Estudios a los que da acceso
TEXTO DEL TÍTULO (DISEÑO)			
Perfil competencial	Áreas de conocimiento	Asignaturas	Créditos
Competencias generales		Troncales	
Competencias específicas		Obligatorias	
		Optativas	
		Libre configuración	

Diseño y desarrollo de los proyectos o programaciones docentes

El proyecto docente es el principal instrumento tanto para la configuración de las titulaciones universitarias como para su desarrollo, es el instrumento de participación del docente en la decisiones colegiadas que se adoptan tanto en el departamento como en el área de conocimiento y que afectan al diseño de los planes de estudio como a su posterior desarrollo, ya sea a través de los proyectos formativos de los departamentos como de las programaciones de aula. El proyecto docente define la contribución que un profesor realizará tanto en el desarrollo de las asignaturas troncales, como en el diseño de las asignaturas que aparecen como obligatorias, optativas o de libre configuración.

Dentro de la aproximación que venimos haciendo al diseño y desarrollo de las titulaciones universitarias, nos vamos a ocupar ahora de los proyectos docentes deteniéndonos especialmente en uno de sus aspectos esenciales: la programación de las asignaturas. La aproximación que vamos a realizar tendrá dos partes, en la primera realizaremos una breve descripción de la situación actual y extraeremos de ella las principales cuestiones a resolver, en la segunda parte trataremos de formular algunas propuestas que ayudarán a resolver las cuestiones pendientes, de modo que los cambios puedan contribuir no sólo a la convergencia sino a mejorar la calidad del sistema educativo universitario

Descripción de la situación de partida y de algunos de los problemas que genera.

Las directrices establecidas por el Ministerio para el diseño de las titulaciones universitarias no incluyen, prácticamente, referencias directas al modo en que se configurarán cada una de las asignaturas, aunque sabemos, porque así se establece para las asignaturas troncales, que en el programa de estas asignaturas habrá que incluir objetivos y contenidos.

Ahora bien, dada la importancia que tiene la configuración del programa, tanto para el desarrollo coherente de la titulación, como para lograr que los estudiantes alcancen el perfil competencial previsto, son muchas las universidades que han establecido sus propias directrices sobre el modo en que el profesorado debe configurar los programas de sus asignaturas. Así pues, la situación de partida se puede caracterizar por la variedad de respuestas existentes tanto en el seno de cada universidad como entre distintas universidades.

En este nivel de aproximación a la problemática generada por la convergencia europea, también quedan cuestiones importantes por resolver, que, a continuación, tratamos de señalar, al tiempo que apuntamos algunas posibles soluciones.

La configuración de los títulos deja un espacio de decisión, aproximadamente el 30% de los créditos, a cada una de las universidades, de modo que convendría definir algunos criterios comunes que contribuyeran a dotar a este margen de decisión de la mayor eficacia posible. Esos criterios irían dirigidos, sobre todo, a definir cuándo conviene hacer uso de cada una de las posibilidades que ofrecen las directrices generales.

Cada proyecto docente debe desarrollar y completar los descriptores fijados en el plan de estudio e incluso, en el caso del margen de decisión propio de cada universidad, proponer descriptores nuevos. Pues bien, en todo este desarrollo las áreas de conocimiento tienen una función vital, aunque sean los departamentos los responsables últimos de las propuestas, dado que son las áreas las que contribuyen a generar un consenso sobre el programa concreto de una determinada asignatura.

Aunque exista un nivel elevado de consenso sobre la estructuración del contenido, quedan pendientes dos cuestiones muy críticas, como la formulación de los objetivos de cada una de las asignaturas y la estructura de tareas que mejor podría contribuir a su consecución. Los objetivos de cada una de las asignaturas son indicadores válidos de un nivel de dominio de las competencias definidas en el título, por tanto, los objetivos que cada asignatura asuma como propios deben tener una relación clara y directa con las competencias establecidas. Por otra parte, la consecución de los objetivos depende más de la realización adecuada de las tareas académicas propuestas que de la transmisión directa del contenido.

La estructura de tareas, nudo gordiano del programa en cualquier asignatura, requiere que el mayor esfuerzo del profesorado se oriente hacia los aprendizajes de los alumnos, no sólo hacia la enseñanza. Pues bien, esto supone que el profesorado habrá de dedicar una parte de su tiempo a organizar esas tareas y el entorno en el que se van a desarrollar.

Finalmente hemos de referirnos a la evaluación de los aprendizajes, pues no es fácil lograr que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes puedan ser reconocidos y valorados de un modo claro y transparente, algo esencial en el nuevo sistema de transferencia de créditos europeo.

Propuesta para mejorar la calidad de los proyectos o programaciones docentes

Nuestra propuesta de configuración para los programas de las asignaturas universitarias (Cuadro 3) gira en torno a la estructura de tareas, es decir a lo que los estudiantes habrán de realizar para alcanzar el nivel competencial que marcan los objetivos de la asignatura. Para superar con éxito las distintas tareas, los estudiantes tendrán que dominar distintos tipos de saberes (teóricos, técnicos y prácticos) y hacerlo en contextos más próximos a sus condiciones laborales. En este sentido, una de las cuestiones centrales de todo programa, será la relación entre las tareas académicas que propongan a los estudiantes y el tipo de tareas propias de su ejercicio profesional.

Junto a las tareas ocupan un lugar destacado los criterios de evaluación, dado que son los que nos permitirán reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos. En términos generales, nuestra propuesta es favorable a que el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes se haga a partir de la resolución de cada una de las tareas propuestas.

Cuadro 3: Propuesta para la planificación de cada una de las asignaturas

DISEÑO DE LAS PROGRAMACIONES DE LAS ASIGNATURAS			
COMPETENCIAS DE LA TITULACIÓN ASUMIDAS O COMPARTIDAS POR LA ASIGNATURA			
Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Tareas de aprendizaje	Criterios e instrumentos de evaluación
DOMINIO PROFESIONAL (Relación de los principales recursos que los estudiantes tendrán que saber utilizar de un modo competente)			
RECURSOS DISPONIBLES PARA EL APRENDIZAJE			
Bibliografía	Documentación	Tecnología	

III.4 LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Una propuesta de evaluación del profesorado se basa necesariamente en una definición previa de criterios de calidad de las actividades que éste desempeña. Parece que no hay demasiada duda que estas actividades son, básicamente, creación y transmisión del conocimiento, gestión académica y lo que podríamos llamar, de modo amplio, servicio a la comunidad. Cabría una primera pregunta en el sentido de si estas actividades deben o pueden desarrollarse todas simultáneamente o bien se produce una selección, tal vez iniciada por el propio profesor y que puede tener un carácter más o menos temporal o permanente; puede incluso depender del curso evolutivo de la carrera docente, puede observarse una mayor tendencia entre los jóvenes a dedicar más tiempo y esfuerzos a la investigación, mientras que en épocas más tardías puede existir una mayor valoración de tareas como la gestión, la docencia, o la difusión del conocimiento u otros servicios a la comunidad.

En cualquier caso, se trate de opciones más o menos temporales o permanentes, parecería oportuno contar con algún tipo de evaluación integrada que permita reflejar en el haber de un profesor las diversas actividades que puede haber llevado a cabo en un determinado período temporal, puesto que la dedicación a estas diferentes actividades es en cierta medida alternativa dentro del total de tiempo del que dispone el profesor. Al mismo tiempo, deben ser consideradas de forma independiente, puesto que existe evidencia suficiente para afirmar que la relación de la calidad entre ellas es escasa o nula. Pulido y otros³⁹ llevaron a cabo una experimentación con un sistema de estas características, que permitía adjudicar pesos distintos a las distintas actividades mediante el porcentaje de dedicación a cada una de ellas con suma 100. Estos pesos o porcentajes pueden ser asignados por distintos actores (profesores, como en ese estudio, o también autoridades) y reflejar también distintos aspectos, como la dedicación u opinión de los propios profesores, o bien una distribución estratégica de estos pesos con el fin de estimular la dedicación a una u otra actividad en un momento dado y, tal vez, en un contexto determinado. Esta propuesta contemplaba las actividades de docencia, investigación y gestión, aunque se trataba de una propuesta teórica que podría ampliarse para incluir actividades de otra naturaleza.

Cada una de estas categorías de actividad, a su vez, contiene diferentes epígrafes o descriptores de distinto nivel, unos más agregados, otros más simples que se agregan para conformar los de nivel superior. De esta forma, es posible utilizar, para distintos objetivos, indicadores con distinto grado de complejidad, que pueden ser descompuestos en los más simples y seguramente comprensibles y aceptables (incluso discutidos y consensuados si es necesario). Esta posibilidad tiene un obvio interés para utilizar indicadores más o menos complejos o simples de fácil traducción o equivalencia mutua.

Evaluación de la calidad docente

Si nos centramos en la actividad docente *en el marco de la armonización europea*, debemos recordar en primer lugar el importante cambio que como resultado de este proceso se produce en la concepción de la docencia y en las actividades docentes que deben llevarse a cabo para conseguir las metas y objetivos que se proponen. Esto va a incidir en los criterios de calidad de la docencia de los que se desprenderán los indicadores o las medidas más aconsejables para su evaluación.

Teniendo en cuenta los objetivos de la docencia propuestos en el proceso de armonización, buscando una definición de *calidad docente*, que nos facilite la selección de *indicadores* de la misma, probablemente no resultaría difícil ponernos de acuerdo en que, dejando al margen cuestiones puramente formales de la docencia, las siguientes características identifican una docencia de calidad:

- *Contenido del curso*: selección y adecuación de objetivos y contenidos correctamente formulados y organizados y ajustados al tiempo disponible.
- *Coordinación* y, en su caso, subordinación de estos objetivos a los generales de una titulación.
- *Características de las presentaciones en clase* (que seguramente pasarán a ocupar un lugar menos hegemónico que en el pasado, aunque no desaparecen): claridad de las explicaciones, entusiasmo, habilidad para iniciar y mantener un diálogo pedagógico con los estudiantes, enseñanza en pequeños y grandes grupos, etc.
- *Metodología docente y gestión del curso*: organización docente, métodos de docencia y evaluación, calidad de la retroalimentación a partir de la evaluación, coordinación con ayudantes u otros profesores en su caso, organización de actividades para los estudiantes tales como problemas, proyectos, estudio de casos, visitas de campo, etc.
- *Enseñanza fuera de clase*: tutorización de estudiantes, accesibilidad para los estudiantes, trabajo en pequeños grupos, seminarios, etc.
- *Calidad de los aprendizajes*, como producto final de una docencia de calidad, incluyendo la adquisición de competencias generales (p.e., comunicación oral y escrita) la adquisición de conocimientos específicos de distinta naturaleza y complejidad (conocimientos declarativos junto a metodológicos, valores y actitudes éticas y profesionales), motivación de los estudiantes para seguir estudiando la materia u otras afines, ajuste de los estudiantes egresados a perfiles científicos o profesionales actualizados, capacidad para el aprendizaje independiente, etc.
- *Producción de materiales docentes*: materiales para actividades y proyectos a realizar por los estudiantes, escribir libros de textos y publicaciones sobre docencia y aprendizaje de la materia.
- *Actitud profesional y crítica ante la docencia*: reflexión y replanteamiento sistemático y continuo de la docencia, participación en equipos de trabajo de

finalidad docente, autoevaluación, participación en proyectos de innovación, proyecto de desarrollo profesional docente...

- *Trabajo institucional colegiado por la calidad de la enseñanza y los aprendizajes:* planificación, coordinación, evaluación y seguimiento de programas de estudio, actuación como mentor de colegas, participación en proyectos de innovación grupales.

En esta línea, Elton y Partington⁴⁰ ofrecen una interesante propuesta en la que se esfuerzan por establecer un paralelismo entre los criterios de *calidad docente* y los criterios de *calidad investigadora*, lo que ofrece diversas ventajas ya que éstos están muy extendidos y son comprendidos y aceptados de un modo bastante general. Adicionalmente, parece interesante recurrir, en la medida de lo posible, a criterios semejantes, aunque incluyendo las adaptaciones apropiadas para evaluar distintas actividades siempre que ello resulte posible. De forma resumida, estos autores proponen los siguientes:

- Preparación para la enseñanza (claridad de objetivos, materiales docentes...)
- Calidad de la actuación docente (efectividad de las clases magistrales, seminarios, clases prácticas...)
- Volumen y amplitud de la enseñanza (tiempo dedicado, experiencia con distintos tipos de estudiantes, dificultad de contenidos).
- Innovación en la enseñanza (en un curso, metodología, equipos docentes...).
- Comunicación con los estudiantes (asequibilidad fuera del aula, orientación...).
- Procedimientos de evaluación/exámenes (amplio rango de métodos de evaluación y ajuste a objetivos).
- Evaluación de la propia enseñanza (observación de resultados, reflexión y revisión sistemáticas).
- Gestión de la enseñanza (participación en comisiones de revisión, innovación, evaluación...)
- Invitaciones a enseñar en otros lugares
- Pertenencia a grupos profesionales
- Servicio profesional en otras universidades y organizaciones
- Publicaciones sobre enseñanza
- Subvenciones, peticiones para enseñar en otras instituciones.

Es de interés señalar que, junto a estos criterios generales de calidad de la docencia, deberían considerarse otros para el actual período de transición al espacio universitario europeo, como son el tiempo dedicado a la formación, el trabajo con colegas para identificar y coordinar objetivos generales y específicos, para llevar a cabo los cálculos de tiempo necesarios o para la elaboración de proyectos colegiados de transformación con suficiente detalle. Es decir, el tiempo dedicado a estas cuestiones debería recibir el suficiente reconocimiento como tiempo de docencia.

Instancias implicadas en una docencia de calidad

Es obvio que el desarrollo y desempeño de una docencia de calidad no es exclusivamente una labor del profesor, sino que el contexto en el que éste trabaja puede contribuir eficazmente (o interferir) en el mismo. Así pues, convendría contemplar distintos niveles implicados en una docencia de calidad, desde el individual al departamento, el centro, la titulación o la propia universidad. El Cuadro 4 resume algunos de los indicadores que podrían utilizarse:

Cuadro 4. Posibles indicadores de calidad de la docencia

INSTANCIAS IMPLICADAS	INDICADORES
PROFESOR	<u>1.- DOCENCIA IMPARTIDA:</u> - N° de materias - N° de créditos - N° de estudiantes
	<u>2.- PROGRAMAS DE ASIGNATURA: PROYECTO DOCENTE</u> Programa disponible Objetivos Bibliografía Libros de texto propios o participación en libros de texto Materiales docentes Organización o métodos docentes: variados (además de lección magistral) Sistema de evaluación (continua, de resultados) y retroalimentación de resultados
	<u>3.- OTROS</u> Resultados de la docencia: resultados académicos (% de A, N, etc.) Encuestas de calidad: calificación en ítem-resumen Coordinación de asignaturas u otra docencia Publicación de artículos o comunicaciones sobre docencia Miembro de comisiones de evaluación o calidad de la docencia Mentor de nuevos profesores Proyectos de Innovación docente
DEPARTAMENTO	Coordinación de asignaturas Recursos para la docencia - Existencia de comisiones de evaluación o calidad de la docencia - Encuestas de calidad: Calificación del Depto. en ítem-resumen - Presencia de mentores de nuevos profesores - Relación entre gestión y docencia (ratio horas docencia/gestión) - Calificaciones académicas (resumen de porcentajes del Depto). - Existencia de proyectos de innovación docente
CENTRO/ TITULACION	Especificación y actualización de objetivos de formación Ajuste de licenciados a perfiles profesionales Inserción laboral de licenciados Programación realista y ajustada a objetivos Coordinación entre materias
UNIVERSIDAD	Procedimientos de reconocimiento de la calidad docente (contratación, promoción, incentivos...) Disponibilidad de programas y recursos de formación Programas y recursos de innovación Sistemas de evaluación de la calidad docente

Objetivos y metodología de la evaluación

Como es natural, junto a estos criterios de calidad es necesario considerar los objetivos que se persiguen con una evaluación concreta, ya que ello se reflejará en cambios notables en los procedimientos concretos y métodos de evaluación que se utilicen. De este modo, una *evaluación de resultados* puede realizarse con indicadores más globales y preferentemente de tipo cuantitativo, mientras que una evaluación más centrada en proporcionar información para la mejora deberá hacerse con informaciones más detalladas y con frecuencia de naturaleza cualitativa. Ambas evaluaciones pueden y deben contemplarse.

Si a lo anteriormente dicho se agrega la necesidad de obtener información de las distintas instancias implicadas, como antes se ha apuntado, parece clara la necesidad de diseñar auténticos *sistemas de evaluación* que aseguren la debida variedad de fuentes, métodos y medidas al tiempo que coordinen y reutilicen toda la información disponible con el fin de que ésta sirva para orientar procesos de calidad también diferentes y complementarios.

Con independencia de que se pongan en marcha los sistemas de evaluación que acabamos de señalar, parece interesante hacer una mención especial del *portafolios docente*, como método capaz de reflejar la trayectoria docente de un profesor, su actuación y su proyecto de desarrollo, incluyendo la visión personal del profesor sobre sus metas, objetivos y logros. Este método es suficientemente complejo para incorporar datos cuantitativos y cualitativos, información generada *por* el propio profesor junto a la generada *sobre* el profesor por otras instancias (encuestas, proyectos financiados, invitaciones, publicaciones, participación en comisiones, etc.). Igualmente, recoge tanto la lógica de la trayectoria docente de un profesor como su proyecto de desarrollo y, finalmente, puede constituir el armazón de su plan de desarrollo continuo. En resumen, puede considerarse un documento que puede aportar una gran riqueza de informaciones sobre la trayectoria docente de un profesor, así como fundamentar y orientar su proyecto futuro (lo que lo configura como una potente herramienta de calidad) y permitir una evaluación sobre una base totalmente personalizada. Es interesante resaltar que el uso de esta herramienta exige no sólo la formación de los profesores en su elaboración (lo que equivale a decir, en el inicio de un plan personal de desarrollo profesional y calidad), sino también la de aquellos que deberán tomar decisiones apoyándose en ella.

III.5 MEDIDAS DE INCENTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Con el fin de promover y reconocer la excelencia universitaria en los ámbitos de la docencia, investigación o gestión, existen diversas modalidades de incentivación, en general, ligadas a programas evaluativos. De esta manera se dispone de información que permite tomar decisiones sobre la asignación de incentivos *estatales, autonómicos e institucionales*, ya sean *individuales o grupales* y que pueden tener un carácter *retributivo, académico o de promoción*. Los *complementos retributivos* son compensaciones económicas estables, como los quinquenios docentes y los sexenios de investigación, o temporales. Las *recompensas académicas* pueden consistir en cambios en la actividad universitaria, años sabáticos, ayudas para proyectos, permisos especiales o premios académicos, asignación de recursos extraordinarios a los departamentos o incentivos para la formación. Determinados méritos profesionales se tienen también en cuenta a efectos de *promoción profesional*.

Luces y sombras sobre la incentivación

Algunos aspectos de los sistemas de incentivación y las consecuencias que pudieran derivarse requieren un análisis pausado. Es cierto que la necesidad de recompensar la excelencia universitaria parece justificarse por sí misma, pero esto no garantiza que sea siempre la mejor opción. Hay que preguntarse también si tiene sentido incentivar la calidad, o alternativamente, conviene más alentar y apoyar el desarrollo profesional de quien tiene más que mejorar y se compromete a ello. Incluso los sistemas que premian la excelencia particular podrían complementarse con estrategias de mejora para el conjunto del sistema.

De alguna manera, la incentivación constituye un acicate para mejorar el cumplimiento de las obligaciones del profesorado, sin embargo, en algunos casos los cambios derivados pueden ser muy superficiales, interesados y aparentes. Por ejemplo, aumentar la participación en comisiones o ser miembro de un equipo de investigación no significa necesariamente una mayor implicación. Incluso cuando el compromiso existe puede no ser sentido o asumido personalmente, sino simplemente orientado estratégicamente a cumplir los requisitos mínimos para lograr una buena evaluación y el correspondiente premio. Esta posibilidad obliga a plantearse si la incentivación económica está necesariamente relacionada con la excelencia tanto en la investigación, como en la docencia o en la gestión.

En algunos sectores se considera que los *complementos retributivos* están más ligados a la política salarial que a la calidad y se les achaca la posibilidad de contaminar la calidad al mezclarla con la subida salarial, con el peligro de situar algunos estándares de exigencia en un nivel muy bajo, o incluso por ser redundantes al incentivar aspectos ya remunerados por otras vías. Se acepta fácilmente que los *quinquenios docentes* mejoran

la satisfacción del profesorado pero no necesariamente la calidad, ya que se obtienen de oficio al no estar ligados a los resultados de una evaluación. Esta circunstancia pudiera contribuir a la devaluación del prestigio de la docencia.

Los *sexenios de investigación* suelen valorarse mejor que los quinquenios, especialmente si se tiene en cuenta que los sexenios dependen de evaluaciones externas con posibilidad de más garantías de rigor. Sin embargo, también debe reflexionarse sobre su validez, ya que evaluaciones basadas en índices de impacto pueden identificar erróneamente calidad, productividad y número de investigaciones. Pero incluso asumiendo su validez, los propios méritos investigadores no siempre son evaluados en el contexto de la producción científica.

Desde el punto de vista de la calidad universitaria, conviene evitar que la incentivación del profesorado basada en sistemas promocionales o de premios, en función del mérito o competencia, vaya en detrimento de la dedicación del profesorado más competente. En general, no siempre puede garantizarse que los sistemas de incentivación contribuyan necesariamente a una mayor calidad de la enseñanza universitaria. De hecho, la incentivación basada en la competitividad, y que inicialmente asume que la excelencia será patrimonio de unos pocos, no es la más apropiada para impulsar procesos de revisión y mejora orientados a la calidad y a la excelencia.

Por otro lado, si se tiene en cuenta que el fondo económico que se destina será limitado, este tipo de compensaciones puede ir en detrimento del trabajo cooperativo entre el profesorado en la medida que genere *rivalidad*. Debe tenerse en cuenta que el profesorado seleccionado percibe este tipo de incentivos como positivos, sin embargo, el profesorado no incentivado puede sentirse penalizado y resentido, percibiendo negativamente el incentivo.

Al evaluar la calidad docente como criterio para incentivar debe consultarse a los estudiantes. Sin embargo, dichas opiniones no pueden tomarse como referente exclusivo de calidad, ni tampoco su satisfacción como clientes. El estudiante no consume directamente la formación ofertada por la universidad, sino que debe participar activamente en su asimilación y transformación durante un tiempo.

Complejidad de la evaluación

Los procesos de evaluación asociados a la incentivación suelen tener poca aceptación, en parte debido a la posible *subjetividad* y a la *competitividad* y *resentimiento* que pudieran derivar de una evaluación que termina siendo más *normativa* que *criteria*. Todo ello puede contribuir a que el profesorado otorgue poca credibilidad a los procesos de evaluación.

El reconocimiento del mérito o competencia docente en procesos de promoción conlleva elementos de reflexión similares a los planteados con motivo de los incentivos monetarios y académicos. En efecto, los sistemas de promoción están también sujetos a cuotas que pueden condicionarla. Es frecuente que la promoción esté ligada a nuevas posibilidades de ocupar cargos de gestión y de impulsar y dirigir una mayor actividad investigadora. En este sentido, debe reflexionarse sobre la conveniencia de tener en cuenta los méritos y competencias ya alcanzados o los que serán necesarios en la nueva categoría académica a la que se aspira. Además, el mérito de desarrollar adecuadamente una buena gestión, o ser un buen docente o un buen investigador, no predice necesariamente una buena competencia en los demás ámbitos. De la misma manera, incentivar al profesorado potencialmente competente en alguno de los ámbitos mencionados, puede suponer que no se premie la competencia en los otros.

Estas medidas de incentivación son cuestionadas con mucha frecuencia debido a que el procedimiento de evaluación puede tener problemas de *objetividad*. La progresiva búsqueda y utilización de indicadores de calidad más fielmente medibles puede ir en detrimento de una concepción global de competencia y rendimiento docente, donde también intervienen cualidades y conductas que no se ajustan necesariamente a indicadores cuantitativos. En consecuencia, al utilizar el mérito docente como referente, el énfasis en la *fiabilidad* de las medidas puede cuestionar la *validez* de los propios indicadores, más allá de otras dificultades métricas como la posible arbitrariedad de fijar un punto de corte que discrimine la calidad diferencial.

Las evaluaciones cuantitativas, especialmente si se basan exclusivamente en cuestionarios o encuestas, por ser masivas y aplicadas en un momento temporal, suelen explorar aspectos de medición sencilla y cuantificable, relativamente superficiales y más propios de resultados que de procesos.

En el contexto de la convergencia europea se enfatizan las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes, lo que significa que el profesorado ha de desarrollar previamente competencias relacionadas con la reflexión, planificación, toma de decisiones y gestión de las actividades que luego realizarán los estudiantes. Muchas de estas competencias fundamentales no son directamente observables para los estudiantes. Por otro lado, y especialmente en el caso de incentivos individuales, debe tenerse en cuenta que la calidad tiene también otros determinantes institucionales, lo que obliga a una mayor contextualización y globalidad con la inclusión de elementos moduladores.

Directrices para optimizar los sistemas de incentivación

En la práctica, algunos de los problemas que conllevan los sistemas de incentivación y que acabamos de comentar, pueden minimizarse utilizando algunas estrategias de aplicación adecuadas. Una muestra de estas estrategias son las siguientes:

- Designar una comisión de incentivos, que se responsabilice de hacer propuestas y velar por el proceso de evaluación asociada a la incentivación.
- Conjugar sistema salarial, ordinario o extraordinario, con sistemas de asignación de recursos a personas, centros y departamentos. Podrían asignarse incentivos según logros individuales o institucionales. Partir de un salario justo, diferenciando incrementos salariales consolidables e incentivos por mérito.
- Combinar propósitos incentivadores orientados a premiar la excelencia y otros orientados a desarrollar y apoyar mejoras.
- Procurar que existan incentivos para todos los competentes, con variedad de recompensas individuales y grupales. En todo caso aumentar al máximo las “cuotas”.
- Asegurar la participación del profesorado y de sus representantes ofreciendo oportunidades de reclamación.
- Elaborar y recoger indicadores que permitan evaluar la incidencia de la incentivación en la calidad, integrando así las aportaciones de evaluaciones sumativas y formativas y de resultados y procesos.
- Contemplar también información cualitativa, evaluaciones progresivas o longitudinales, contextualizadas y diferenciadas.
- Explorar unidades de análisis individuales, grupales, organizacionales e institucionales, con el fin de lograr una visión global e integrada de la realidad universitaria.
- Conceder más protagonismo a incentivaciones con actividades de formación y de innovación.

III.6 GUÍA PARA LA FORMACIÓN E IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

El obligado colofón a este conjunto de reflexiones sobre la incidencia que va a tener entre el profesorado universitario, y especialmente en su actividad docente, el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, no puede ser otro que un conjunto de sugerencias o propuestas de acción que faciliten la preparación y la implicación necesarias, para que el cambio tenga lugar con las mayores garantías de calidad. Es incuestionable que en este trascendente proceso, el elemento más estratégico es el profesorado y, por ello, asegurar su capacitación y su actitud de colaboración resulta imprescindible.

Hay que señalar que en este terreno no se parte de cero, pues la mayor parte de las Universidades españolas han diseñado en los últimos años planes estratégicos con el objetivo común de afrontar los retos que una enseñanza de calidad plantea a las instituciones de enseñanza superior a corto, medio y largo plazo. En todos los casos, el compromiso con la calidad conduce a la necesidad de contar con un profesorado competente y motivado para afrontar los nuevos retos y demandas que un contexto cada vez más dinámico plantea, y se resalta, en dicho sentido, una formación profesional de los docentes (inicial y permanente), así como un apoyo y guía específicos para sus innovaciones didácticas. Se puede afirmar que existe conciencia en las universidades de que la formación y motivación didáctica de sus profesores es un factor estratégico para el logro y mejora de la calidad institucional y que, como consecuencia de ello, la formación y el perfeccionamiento del profesorado ha merecido la atención, a lo largo de los últimos años, de la práctica totalidad de las Universidades de nuestro país, aunque no es menos cierto que las acciones realizadas y los resultados obtenidos son muy heterogéneos.

Hay Universidades con una clara tradición en el desarrollo de programas de formación del profesorado, que han servido de estímulo y, a veces, de modelo para otras que comenzaban una nueva andadura. En este sentido ha sido esencial la labor desarrollada por los Institutos de Ciencias de la Educación o por otros Centros a cargo de este cometido. En algunos casos —no muchos—, las actividades de formación han estado integradas en planes más o menos estructurados, con objetivos claros, regularmente evaluados, y con una financiación relativamente estable, pero, en general, las actividades de formación no han estado integradas en planes globales, sino que se han limitado a la convocatoria de un número determinado de cursos y seminarios, generalmente breves, que han dado respuesta a cuestiones muy puntuales. La participación del profesorado en dichas actividades ha tenido un carácter individual y, en limitadas ocasiones, han ido dirigidas a grupos de profesores con una cierta continuidad en el proceso de formación.

Una de las modalidades que ha desarrollado un número reducido de universidades hace referencia a la formación inicial de su profesorado, especialmente del profesorado más joven, que comienza su carrera docente (novel). En general han sido actividades de larga duración (1 año académico, aproximadamente), en las que han recibido una formación global acerca de los más destacados factores que intervienen en la docencia. Solamente en algunos casos concretos, el diseño de esta importante acción formativa ha contemplado una buena integración de las aportaciones teóricas y de la práctica docente, ya que los destinatarios han sido, generalmente, profesores en ejercicio, que han contado, incluso con el apoyo y asesoramiento de otros compañeros “expertos”, en calidad de tutores o mentores.

Los cursos, seminarios, y otras modalidades de formación permanente han tenido como objetivo principal cubrir necesidades del profesorado sobre temas de especial relevancia, que unas veces han incidido en cuestiones metodológicas (cómo mejorar nuestras clases, el aprendizaje cooperativo, evaluación, etc.) y, otras, han proporcionado ayudas concretas al propio profesor para su desarrollo profesional (la elaboración del proyecto docente e investigador, gestión del tiempo y organización del trabajo, etc.). Es de destacar la importancia que han tenido, sobre todo en los últimos años, los cursos y actividades relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación; el número, la variedad y la calidad de las mismas ha aumentado considerablemente. En muchos casos, la formación se ha limitado a proporcionar recursos técnicos que permitan hacer un buen uso de las tecnologías, mientras que, en otros, se ha intentado profundizar en las repercusiones didácticas de dichas tecnologías.

Aunque no podemos afirmar que el balance sea altamente positivo, en comparación con otros países de la Unión Europea, es preciso reconocer que se ha hecho un esfuerzo considerable, aunque muy desigual entre las distintas Universidades españolas, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión. Por consiguiente, antes de hacer propuestas concretas y sugerir pautas de actuación, conviene dejar claro que, en general, partimos de valiosas experiencias que nos permitirán asumir el nuevo reto con ciertas garantías de éxito.

Nuevas necesidades

Ya hemos señalado que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior resalta el aprendizaje como eje central sobre el que pivota la organización de los currícula formativos y el diseño y desarrollo de la interacción didáctica, y que el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible sin un profesorado universitario capacitado y motivado para esta empresa. En este sentido, el perfil profesional del profesorado universitario incluye nuevas demandas y retos, y también amplía y refuerza su marco competencial,

Es preciso recordar que, en el marco de este enfoque de enseñanza centrada en el alumno, todo profesor universitario debe ser, además de un experto en su disciplina, un especialista en el aprendizaje de la misma, lo que exige un entrenamiento específico y sistematizado. En este nuevo contexto, la posición que ha de adoptar el profesor es la de “estar en el centro de los alumnos, pero no ser el centro. Ha de ser un catalizador, un agente de estímulo del diálogo y el debate, del trabajo en equipo y de la discrepancia razonada”⁴¹. Los profesores y los estudiantes deberán hacer un esfuerzo para que su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se lleve a cabo de una manera activa y cooperativa, aprovechando la interacción didáctica y las oportunidades dentro y fuera de las aulas.

Así, pues, la oferta formativa debe ajustarse a estas realidades, tras llevar a cabo los oportunos análisis de necesidades de formación.

Institucionalización de la formación y el perfeccionamiento del profesorado

Bajo la anterior perspectiva, la consideración de la tarea docente como reto complejo y difícil, así como la alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de calidad institucional, nos llevan a una concepción del docente universitario con una identidad *profesional* perfectamente clara. De manera que la profesionalización del profesor universitario en el plano docente es uno de los requisitos básicos para el logro de algunos de los objetivos que marca el proceso de convergencia.

Este proceso de profesionalización docente se vería favorecido, sin duda, con la evaluación y el reconocimiento de los programas de formación de las propias universidades, con el fortalecimiento de un sistema de acreditación docente del profesorado universitario y con la potenciación de un sistema nacional de coordinación y apoyo a la formación, que incida en el diseño de modelos, en el desarrollo de recursos y materiales y en la formación de formadores.

Una de nuestras propuestas es que las Universidades elaboren su propio Plan de Formación, pero entroncados en principios y programas avalados y coordinados desde las perspectivas autonómica y nacional. En todo caso, se sugiere que los Planes de Formación:

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas de los profesores.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamento, titulación, grupos, profesores, asignaturas,...
- Definan un modelo de universidad y de profesor.
- Prioricen los contenidos de formación más relevantes.

- Promuevan la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensa, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Planteen metas a medio y largo plazo.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación en sus diferentes contenidos.
- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, y creen (donde no los haya) o potencien (donde existan) los organismos de apoyo técnico.
- Sean evaluables para una posterior mejora.

Niveles de formación

Para la formación docente de los profesores universitarios, generalmente se tienen en cuenta tres niveles: *formación previa*, *inicial* y *continua*, aunque posteriormente se podría considerar un cuarto nivel más especializado para aquellos profesores, de cualquier disciplina, que deseen participar en la formación docente y desarrollo profesional de sus compañeros o en la revisión de planes de estudio.

La *formación previa* está dirigida a los estudiantes de postgrado, especialmente a aquellos con becas de formación en investigación, que estén considerando la posibilidad de iniciar una carrera docente, como forma de incluir en su formación algún contenido docente desde el principio, resaltando así las dos funciones del profesor universitario. Estos programas pretenden introducirles en qué significa aprender y en qué condiciones se aprende, así como capacitarles para colaborar en algunas actividades docentes: participación en seminarios, clases prácticas, colaboración en la evaluación de trabajos, etc. Se pueden organizar como cursos de postgrado de carácter afín, y pueden elegirse desde cualquier programa, trabajando conjuntamente con un mentor. Un último objetivo de esta formación es conocer los distintos recursos que ofrece la universidad para el aprendizaje y la docencia (bibliotecas, centros de recursos, aulas informáticas, etc), así como introducirles en el organigrama de funciones de los diversos centros y departamentos de la institución.

La *formación inicial* se diseña para los profesores noveles, generalmente contratados en plazas no estables, o con escasa experiencia docente. El principal objetivo de esta modalidad es proporcionar a los participantes una preparación y unos recursos básicos que les capaciten para planificar y gestionar su propio plan de acción docente, diseñando e identificando objetivos de naturaleza diversa (conocimientos, actitudes, valores...), métodos docentes apropiados a los objetivos, planes de evaluación y tutorías, etc. Igualmente se introducen procesos de control, evaluación y mejora de la propia docencia, así como elementos de sensibilización y destrezas hacia el trabajo docente colegiado. En esta formación es fundamental la tutorización de un mentor, profesor

experimentado del propio departamento del profesor novel. Esta formación debe estar entroncada con los procesos de acreditación del profesorado.

La *formación continua* se dirige preferentemente a profesores estables y experimentados, pudiendo cubrir objetivos diversos, en función de las necesidades percibidas o declaradas y puede ser entroncada en un sistema de evaluación e incentivación para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es muy importante que esta formación tome como base proyectos generados y gestionados desde los distintos centros, con apoyo técnico si es necesario, con el fin de ajustarse a las distintas disciplinas y condiciones. Asimismo, es fundamental el establecimiento de grupos de reflexión interdepartamentales, con el fin de contrastar distintas culturas organizativas y de análisis de las tareas docentes.

La *formación de especialistas en enseñanza disciplinar* está pensada para aquellos profesores que deseen tener una mayor dedicación a la didáctica específica y participar en procesos de diseño o revisión de planes de estudios, procesos de calidad docente, etc. Se trata, propiamente, de una formación de formadores, cuyos objetivos son la capacitación para la construcción de curricula completos, la atención a la diversidad de los estudiantes, las peculiaridades del aprendizaje de las distintas materias, etc. Esta posibilidad puede relacionarse con un perfil profesional que enfatiza la función docente.

El diseño de la formación

La planificación de programas y actividades de formación del profesorado universitario debe ajustarse a determinados criterios y principios, si se quiere que sean útiles y supongan una respuesta eficaz a las necesidades de los profesores: Algunos de estos criterios son los siguientes:

- Es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica.
- Debería contemplarse, siempre que sea posible, la descentralización de la formación (*formación en Centros*), ya que es muy importante tener en cuenta el contexto donde se realiza la función docente, así como la interacción con compañeros del mismo Centro o Departamento.
- Deberían ofrecerse distintos itinerarios formativos, que diesen respuesta a las necesidades reales de los distintos profesores.
- Aunque las actividades tengan un carácter general, deben intentar responder a las características individuales del profesorado.
- Es importante la acción individual, por parte de los profesores, con vistas a su formación, pero deben fomentarse las acciones colectivas, especialmente la realización de proyectos didácticos conjuntos.
- Las actividades formativas deben ofrecer posibilidades para el trabajo compartido y ser capaces de articular respuestas educativas diferenciadas y múltiples.

- Debería haber una mayor coordinación con los niveles educativos anteriores a la universidad.
- En los procesos de evaluación de las actividades, especialmente de las de larga duración, debería contemplarse la posibilidad de realizar dicha evaluación (saber qué ha pasado) a través de tareas prácticas llevadas a cabo por cada uno de los participantes de manera individualizada, en su propio contexto.

En cuanto a los contenidos y los fundamentos metodológicos de estos procesos de formación, también resulta importante apoyarse en algunos principios como los siguientes:

- Fomentar la revisión y la actualización de las concepciones que tienen los profesores acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y realizar un análisis reflexivo y crítico de la realidad de cada uno.
- Dar respuesta a los aprendizajes heterogéneos de nuestros alumnos.
- Prever las demandas y necesidades futuras: saber adelantarse a lo que va pasar.
- Puesto que la meta es formar profesores universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes, las actividades de formación deberían plantearse a partir de los mismos principios y con métodos y actividades parecidas a las que se espera que los docentes empleen en su ejercicio profesional.
- Se debería sacar mucho más provecho de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Complementariamente, la utilización de TIC para la docencia debe hacerse desde un marco pedagógico que suponga un cambio en la filosofía subyacente acorde con las nuevas exigencias.
- Los procesos de evaluación deberían ser mucho más coherentes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- La educación en valores se considera esencial para la formación de los alumnos.

Todos los programas de formación podrían tener algunos elementos comunes, con mayor o menor profundización según los casos. Algunos contenidos generales pueden ser los siguientes:

- La relación entre enseñanza y aprendizaje.
- Organización y planificación docente.
- Conocimiento y manejo de métodos docentes diversificados (activos, cooperativos) para el logro de los objetivos oportunos..
- Tutorías.
- Evaluación del conocimiento.
- Nuevas tecnologías para el aprendizaje.
- Fuentes generales y específicas en materia de docencia.
- Enseñanza de disciplinas específicas (Matemáticas, Física, Historia, Psicología, Idiomas...).

- Competencias de trabajo en equipo con colegas en materias docentes: evaluación de la docencia por iguales, realización de proyectos de innovación y mejora docente...
- Inicio de un programa autogenerado de mejora de la calidad docente con ayuda de las herramientas específicas (por ejemplo, portafolios).

La metodología debe enfatizar los métodos activos que se espera que utilicen los profesores para su propio aprendizaje y con sus propios estudiantes, con el fin de conseguir un aprendizaje profundo y susceptible de aplicación a la resolución de diferentes problemas, tanto teóricos como profesionales. Igualmente, los productos finales de estos programas de formación pueden dar lugar a documentos de interés intrínseco para los propios profesores (por ejemplo, con vistas a su acreditación). Son elementos clave de este tipo de metodología:

- *Aprendizaje basado en proyectos* es el método que puede considerarse más adecuado, ya que finalmente, el aprendizaje se reflejará en un proyecto docente, un objetivo no sólo útil desde el punto de vista de la formación de estos profesores, sino también profesionalmente significativo. La evaluación del proyecto debe hacerse sobre la base de criterios claros que reflejen las características de la docencia de calidad definidas por la propia universidad.
- *Portafolios docente*, puesto que conducirá a la elaboración de documentos a partir de los cuales podrá juzgarse la evolución docente y constituye también un buen método de introducción a una evaluación acorde con los métodos activos de enseñanza. Igualmente, tiene el interés de enfatizar la idea de un proceso continuado de mejora de la enseñanza.
- *Autoevaluación*: es una estrategia básica si se quiere introducir al profesor en la formación permanente, con el fin de iniciar un proceso de reflexión y aprendizaje activo e independiente que el profesor pueda utilizar también con sus propios estudiantes para iniciarles en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- *Investigación-acción*: como forma de iniciar una observación sistemática de las innovaciones y sus resultados que dé origen a un proceso de mejora continua.
- *Seguimiento*: finalmente, una formación eficaz debe reflejarse en cambios observables en las prácticas de los docentes, por lo que debe preverse el procedimiento adecuado para constatar que se han introducido los cambios oportunos.
- *Contacto permanente* tanto con profesores expertos en la enseñanza/aprendizaje de su disciplina como con expertos en aspectos psicopedagógicos.

La innovación docente

La mejora de la docencia pasa necesariamente por el trabajo continuo de cada profesor en su asignatura. La mejor forma de impulsar y apoyar este trabajo es promover la formación de pequeños grupos de profesores con temas o preocupaciones afines y darles un marco de trabajo con cierta estabilidad, reconocimiento y apoyo.

Como instrumento para la organización, promoción y apoyo del trabajo particular de cada profesor en la mejora de su tarea docente, los proyectos de innovación deberían representar un eslabón fundamental en las políticas de calidad de la docencia, sin olvidar que la innovación docente demanda una formación específica que facilite su desarrollo. Debe enfatizarse, además, que los proyectos de innovación deben ser evaluados también en su vertiente psicopedagógica, así como recibir el necesario asesoramiento técnico y ser objeto de seguimiento. Algunos ámbitos naturales para los proyectos de innovación son los siguientes:

- *Revisión curricular*: Revisión de objetivos y contenidos de programas, elaboración de guías didácticas, coordinación de contenidos teóricos y prácticas intra e inter materias (interdisciplinaridad).
- *Metodologías de enseñanza*: Desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que supongan, con carácter general, una incorporación más activa de los alumnos y atiendan asimismo las particularidades de las didácticas específicas de las distintas materias.
- *Evaluación de los aprendizajes*: Nuevos sistemas de evaluación que garanticen una mayor globalidad y calidad.
- *Diseño de materiales*: Con el objetivo de que favorezcan el aprendizaje autónomo del alumno: unidades didácticas, guías didácticas, programas, documentación, etc. (pueden realizarse en distintos soportes: papel, electrónico, etc.).
- *Estudiantes*: Propuestas que aborden el desarrollo de habilidades formativas en los estudiantes, adecuadas a los nuevos escenarios profesionales (solución creativa de problemas, trabajo en equipo, presentaciones, gestión de la información y del tiempo, etc.).
- *Propuestas de formación relacionadas con la dinamización pedagógica*:
 - Jornadas de debate, reflexión e intercambio de experiencias docentes.
 - Seminarios para la mejora de la metodología y el fomento de la innovación y evaluación de la docencia.

- Actividades dirigidas a colectivos docentes de un mismo departamento o centro, en materias o temas que respondan a las prioridades señaladas en los planes institucionales de mejora docente.

Otros elementos de apoyo

Existen algunos aspectos de carácter general que favorecerían el éxito de los programas de formación del profesorado universitario ante los nuevos retos que se plantean con el proceso de convergencia. En concreto, podemos señalar que:

- Deben mejorarse los modelos de evaluación del profesorado por parte de las universidades; ello nos permitiría constatar la necesidad de mejorar la calidad de la docencia.
- Los procesos de habilitación deberían contemplar el tipo de universidad que deseamos y el tipo de profesor que necesitamos para la consecución de los objetivos previstos (perfil del profesor).
- Es necesario un mayor apoyo por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y de las propias universidades, a los proyectos de innovación docente.
- Sería muy deseable un mayor fomento y reconocimiento de la investigación pedagógica.

Capítulo IV.

PROPUESTAS DEL ESTUDIO

IV.1 PROPUESTAS DE ACCIÓN

La convergencia de las Universidades españolas en el Espacio Europeo de la Educación Superior requiere, tal como hemos visto en el presente informe, cambios y reformas en distintos ámbitos y planos, tales como el legislativo, administrativo, el curricular, el de gestión académica y el docente. Es en este último donde se ubica el principal interés de este proyecto alrededor de la preparación del profesorado para este proceso. No obstante, se consideran como propuestas-marco imprescindibles las siguientes:

Sobre la actitud de los gestores del cambio

Es preciso que los gestores a todos los niveles (europeo, español, autonómico, universitario, centro y departamento) sean conscientes de la importancia estratégica de la preparación del profesorado para modernizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en España en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sobre el marco legislativo

Se recomienda que el Real Decreto sobre Profesorado previsto en el contexto de la Convergencia Europea en Educación Superior sea permeable a las propuestas específicas desarrolladas en este estudio sobre la dedicación, participación en la configuración de títulos y proyectos docentes, evaluación e incentivación, así como sobre la formación e implicación del profesorado. Puede contemplar, por ejemplo, un Órgano Nacional/Autonómico de Coordinación de las acciones al respecto, tal como se propone a continuación.

Sobre el apoyo a la formación e implicación del profesorado

Se propone que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrolle un plan quinquenal de formación e implicación del profesorado en el proceso de Convergencia Europea en Educación Superior, en paralelo al dedicado para el mismo fin a los niveles inferiores de la enseñanza en España y con una financiación similar (10 millones de euros).

Parece incuestionable que estas propuestas aludidas son importantes e imprescindibles para el éxito de esta gran empresa europea en la que estamos inmersos. Sin embargo, creemos que los cambios en la docencia universitaria más directamente ligados con los planteamientos, formación y conducta pedagógica del profesorado son los más críticos, pues son los de más incidencia real sobre la búsqueda convergencia y, al mismo tiempo,

los más difíciles de conseguir. De hecho, pudiera ocurrir que se implantaran las reformas anunciadas en los restantes ámbitos antes aludidos, incluidos cambios administrativos en las fórmulas de contabilizar y controlar la dedicación profesional del profesorado, con escasas consecuencias en su docencia. Algo así como *reformular casi todo, para que casi todo siga igual*.

Los autores de este informe somos conscientes de este riesgo y estamos obligados a señalar de manera expresa la necesidad de que las Administraciones y las Universidades se esfuercen al máximo para que nuestro profesorado universitario, en su gran mayoría, esté en las mejores condiciones de asumir ese gran reto que se le presenta, tal como analizamos en el capítulo anterior. Por este motivo, recogemos a continuación una síntesis de propuestas de acción en los distintos aspectos analizados, con el convencimiento de que pueden ser una inestimable ayuda en el diseño y desarrollo de acciones de apoyo para el profesorado.

Sobre la dedicación del profesorado

- La *dedicación del profesorado*, debería contabilizarse a partir de una valoración del tiempo real requerido para el desarrollo de la actividad docente.
- Para aproximarnos a esta idea presentamos en el **Anexo 6** el concepto de “**Unidad de Trabajo Docente**” (UTD). Dicho concepto expresaría el *conjunto de actividades y procesos implicados en la docencia de una asignatura y permitiría reflejar de manera clara el compromiso de dedicación del profesor a la misma*
- En la “Unidad de Trabajo Docente” encontramos tanto los parámetros temporales como espaciales en los que sustentar la dedicación así como el listado de factores a considerar en su cálculo
- La “Unidad de Trabajo Docente” sería el instrumento básico en la configuración de los planes de organización docentes de los departamentos y áreas de conocimiento al reflejar el tiempo de dedicación que en un curso académico va a tener su profesorado adscrito.

Sobre la configuración de títulos y proyectos docentes

Las propuestas que a continuación presentamos tienen como finalidad contribuir, desde distintas instancias de participación, a la configuración de un sistema de enseñanza coherente con los tres principios que define el proceso de convergencia en la educación superior: transparencia, transferencia y orientación hacia el aprendizaje. Para facilitar el desarrollo de cada propuesta especificamos su destinatario y describimos brevemente su contenido.

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

DESTINATARIO	PROPUESTA
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes	<p>Definir un proceso para la configuración de los títulos que facilite la participación de todas las entidades implicadas, especialmente, los agentes sociales, así como su actualización permanente.</p> <p>Definir un formato para configuración de los títulos profesionales que facilite la transparencia de los procesos de formación, así como la transferencia de los aprendizajes adquiridos.</p> <p>Definir un proceso para el desarrollo de cada una de las titulaciones en el ámbito de cada universidad, especificando las decisiones que habría que adoptar, así como algunos de los principios que convendría tener en cuenta.</p> <p>Promover la creación de observatorios permanentes para el reconocimiento y evaluación de las titulaciones.</p>
UNIVERSIDADES	<p>Definir criterios para el desarrollo de las titulaciones de modo que su adaptación a las condiciones socioculturales de esa universidad pueda ser el más eficaz posible.</p> <p>Definir criterios y orientaciones para que los cambios derivados del proceso de convergencia puedan armonizarse con los procesos de evaluación y mejora que las universidades ya vienen realizando.</p>
DEPARTAMENTO Y COMISIONES DE ASESORAMIENTO	<p>Promover el uso de procedimientos y diseños de planificación, similares a los que hemos definido en este documento, con el fin de facilitar una articulación coherente entre el diseño del título y su desarrollo, a la vez que entre, las exigencias y requerimientos de la titulación y las características de los estudiantes.</p>
PROFESORADO	<p>Definir un tipo de estructura de tareas dentro de su planificación que pueda facilitar la consecución de las competencias previstas para su asignatura.</p> <p>Definir un procedimiento de reconocimiento y valoración de los aprendizajes adquiridos que vincule estrechamente esos aprendizajes con las tareas definidas.</p>
AREAS DE CONOCIMIENTO	<p>Promover la elaboración de documentos orientativos para cada una de las titulaciones de modo que pueda reconocerse con claridad la contribución de las asignaturas vinculadas a esa área de conocimiento con las competencias definidas en el título.</p> <p>Promover observatorios permanentes que puedan reconocer y valorar la aportación de cada área de conocimiento a las titulaciones.</p>

Sobre la evaluación e incentivación del profesorado

En el capítulo anterior (Apartados III.4 y III.5) se analiza con alguna profundidad los temas de la evaluación e incentivación del profesorado, recogiendo y presentando múltiples propuestas potenciales de actuación en estos terrenos. Aquí sólo resaltamos algunas de ellas:

- Resulta imprescindible que las instituciones cuenten con un sistema flexible y ágil, pero riguroso, de evaluación de su profesorado en el cumplimiento de sus diversas funciones: docencia, investigación y, en su caso, gestión
- La evaluación de la docencia debe apoyarse en criterios de calidad y contemplar, al menos temporalmente, las acciones favorecedoras del proceso de convergencia
- La evaluación de la docencia no debe incidir solamente en la acción individual de los profesores, sino también en las de las unidades y órganos colegiados responsables de la misma
- La evaluación debe apoyarse en fuentes y metodologías diversas
- Parece obligado institucionalizar una comisión de incentivos que contextualice y tenga en cuenta características individuales, grupales, organizacionales e institucionales
- Hay que contemplar sistemas de asignación de recursos a personas y grupos, centros y departamentos
- Se debe premiar la excelencia, pero también los procesos de innovación y mejora

Sobre la formación e implicación del profesorado

A lo largo del capítulo anterior, y en el marco de la Convergencia al Espacio Europeo, hemos visto que las actuales demandas sociales, la diversidad y novedad de roles que el profesor universitario debe asumir hoy, la consideración de la tarea docente como reto complejo y difícil, así como la alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de la calidad institucional, conllevan una concepción del profesor universitario como *profesional* de la docencia, con una verdadera identidad como docente. Se propugna, en consecuencia, una profesionalización de la tarea docente y, como vehículo preferente para ello, la *institucionalización de la formación del profesorado*, con el debido reconocimiento por parte de la organización, a efectos de dedicación, promoción e incentivación del profesorado. La siguiente propuesta podría contribuir a dar respuesta a los fines mencionados:

- Creación de una Organo Nacional/Autonómico de coordinación de la formación, responsable de:
 - Diseñar el modelo general de formación.
 - Elaborar los recursos o materiales de trabajo para la formación.
 - Formar a los formadores utilizando metodologías semejantes a las que los profesores deberán aplicar.
 - Crear un sistema de acreditación de la formación

- Evaluar y reconocer los programas de formación de las universidades

Se ha comentado anteriormente, que la mayor parte de las acciones formativas que se desarrollan en la actualidad no se realizan en el marco de planes estables de formación que intenten dar respuesta a las necesidades concretas de cada Universidad y a los retos de los diferentes Planes Estratégicos, lo que introduce un cierto nivel de ineficiencia en el proceso. Se propone, por consiguiente, *que las Universidades elaboren su propios Planes de Formación*, que en consonancia con lo anteriormente propuesto, deberían seguir las directrices de los planes generales. En cualquier caso, se propone que los Planes de Formación:

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades, y de las necesidades e iniciativas de los profesores.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamento, titulación, grupal, individual...
- Definan un modelo de Universidad y de profesor.
- Prioricen los contenidos de formación más relevantes.
- Promuevan la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensa, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Planteen metas a medio y largo plazo.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación en sus diferentes contenidos.
- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, y creen (donde no los hay) o potencien (donde existen) los organismos de apoyo técnico.
- Integren, y potencien los proyectos de innovación pedagógica promovidos autónomamente por los profesores y promuevan la evaluación de sus logros docentes.
- Favorezcan y fomenten la investigación didáctica.
- Sean evaluables para una posterior mejora.

IV.2 IMPLANTACIÓN DE LAS PROPUESTAS

Las propuestas formuladas en el apartado anterior tienen ya asignada la responsabilidad de ejecución a tres niveles:

- Gestores de las Administraciones Públicas: Gobierno Central y Gobiernos Autonómicos.
- Gestores de las Universidades: Rector, Vicerrectores, responsables específicos de la Convergencia, Decanos/Directores, Directores de Departamento y responsables de la formación (Directores de ICEs, etc.).
- Profesorado universitario, en general.

con un planteamiento concatenado según el orden expuesto. La apuesta integral de los gestores implica el desarrollo legislativo, la creación de un Órgano responsable de la formación a nivel nacional y medidas de soporte económico que potencien la formación e implicación del profesorado.

En cuanto a la temporalización de las propuestas de acción, se recomienda que se inicie la difusión de las propuestas para que el Real Decreto sobre el profesorado universitario se publique cuanto antes. De esta forma, las propuestas específicas sobre la dedicación del profesorado, sobre la configuración de títulos y proyectos docentes, la evaluación e incentivación del profesorado y la creación de un Órgano Nacional/Autonómico que se responsabilice de la formación e implicación del profesorado, tendrán el marco y los apoyos precisos.

IV.3 DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Una vez que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte autorice la difusión de este informe, se propone una estrategia múltiple de difusión:

- 1) Publicación en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 2) Publicación de 200 ejemplares del estudio y su distribución a las autoridades estatales y autonómicas, así como a los Rectores de las Universidades públicas y privadas en España.
- 3) Envío por correo electrónico del estudio a los responsables universitarios de la Convergencia Europea y de la formación de su profesorado.
- 4) Publicación de un resumen en los sitios web de las Universidades españolas, con indicación de que los interesados puedan conseguir el documento completo a través de un enlace con el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias Bibliográficas
correspondientes a los capítulos I, II y III

1. Nikolaus Lobkowicz. "Jornadas sobre la Evaluación de la Calidad Docente del Profesorado Universitario". 16-17 octubre 2003. Universitas y Comunidad Autónoma de Madrid.
2. Domingo Docampo en el libro "La Profesión del Profesor de Universidad", editado por F. Michavila y J. Martínez. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. En preparación.
3. www.bologna-berlin2003.de/en/communique_minister/index.htm
4. www.unige.ch/eua/welcome.html.
5. europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html.
6. europa.eu.int/comm/education/programas/socrates/ects_en.html.
7. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/LOU/especial_LOU/ley_universidades.pdf
8. www.univ.mecd.es/univ/html/informes/espacio_comun/convergencia_europea_documento.pdf?id=265.
9. <http://www.boe.es/boe/dias/2003-09-11/pdfs/A33848-33853.pdf>
10. <http://www.boe.es/boe/dias/2003-09-18/pdfs/A34355-34356.pdf>
11. Universidad poder académico y cambio social. Consejo de Universidades.
12. El artículo 48.1 de la LOU establece que el profesorado contratado no puede superar en número al de los profesores de cuerpos docentes.
13. Giner de los Ríos, F. Maestros y catedráticos en 1884. Espasa-Calpe, S.A., Madrid, 1916.
14. Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Observaciones de carácter general formuladas durante el período de información y debate públicos. Consejo de Universidades, 1988.
15. Fernández Pérez, M. "Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria". Hispagraphis, Salamanca, 1989.
16. Gaff, J.G. "Toward Faculty Renewal". San Francisco. Jossey-Bass Publisher, 1975.

17. Universidades. Boletín informativo del Consejo de Universidades. Número monográfico. VI(1995).
18. Michavila, F., Calvo, B. "La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria". Síntesis, Madrid, 1998.
19. Attali, J. et al. "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur". Informe de la Comisión Europea, 1998.
20. Dearing, R. "The National Committee of Inquiry into Higher Education". Reino Unido, 1997.
21. De Miguel, M. "La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en Política y Reforma Universitaria". De Luxan, J.M. (ed.). Editorial Cedecs, 1998.
22. Artículo 57.4 de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
23. Gibbs, G. "The relationship between quality in research and quality in teaching". Quality in Higher Education, 1 (2) 1995.
24. Aciego, R., Martín, E., Domínguez, R. "Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género". Anales de Psicología, Vol. 19, n° 1 (junio), 2003.
25. Naval, C. "Centros de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Algunas experiencias de Estados Unidos". Revisa de la RED-U, 3, pp. 49-58, 2003.
26. Baume, C. Baume, D. "Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios". Boletín de la RED-U, 1, pp. 5-13, 2001.
27. Varios autores. "Descripción de centros de desarrollo educativo (I)". Boletín de la RED-U, 3, pp. 14-34, 2001.
28. González, M. Guerrero, S. "Descripción de centros de desarrollo educativo (II)". Revista de la RED-U, 3, pp. 41-48, 2003.
29. OCDE. "Education at a glance". Paris, OCDE, 2003.
30. Lindblom-Ylänne, S, Hämäläinen, K. "The Bologna declaration as a tool to enhance learning and instruction at the university of Helsinki". International Journal of Educational Development. En prensa.

31. Valero-García, M. Almajano, P. "Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC". Boletín de la RED-U, 2, pp. 20-29, 2001.
32. Vizcarro, C. "Innovación y métodos de enseñanza". En F. Michavila y J. Martínez (eds.). El carácter transversal de la educación universitaria. Madrid, Cátedra UNESCO y Consejería de Educación, pp. 81-100, 2002.
33. www.uam.es/CAI.
34. www.agenqua.org
35. www.ucua.es
36. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/general-conclusions.asp>
37. www.uem.es
38. Reichert, S., Tauch, C. "Progress towards the European Higher Education Area". Forward from Berlin: the role of universities: to 2010 and beyond, European University Association (EUA), Leuven. Trends, 2003.
39. Pulido, A., Vizcarro, D., Fontela, E., García Romero, A., Marín, M.D., Pelayo, S., Ondé, D., González, R., Senra, I. "Metodología de evaluación de la calidad docente e investigadora. Planteamiento y experimentación". Informe de investigación, <http://www.mec.es/>, 2002.
40. Elton, L., Partington, P. "Teaching standards and excellence in higher education: Developing a culture for quality". Sheffield: CVCP of the universities Staff Development and Training Unit. Occasional Green Paper, 1991.
41. Barro Ameneiro, S. "Espacio Europeo de Educación Superior ¿Estamos implicados o preocupados? Suplemento Campus de El Mundo, 24 de julio, 2003.
42. Este esquema se ha tenido en cuenta también en algunos de los programas de formación inicial de universidades españolas. Ver www.uam.es/CAI.

Anexos

Anexo 1: Descripción del desarrollo del proyecto

Anexo 2: Información cuantitativa sobre el profesorado en España

Anexo 3: Descripción de la realización de la encuesta y sus resultados

Anexo 4: Listado de documentos más relevantes para el estudio

Anexo 5: Glosario de términos, y su relación entre sí, en el proceso de Convergencia Europea

Anexo 6: Propuesta sobre la dedicación del profesor

A N E X O 1

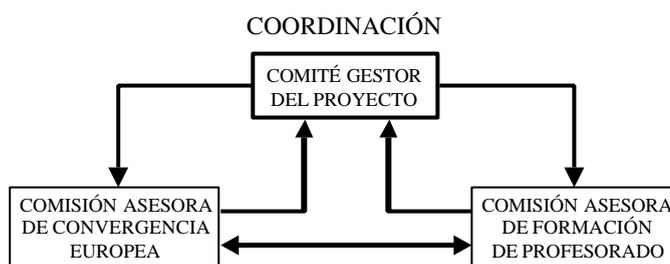
DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Anexo 1

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

Organización interna en el desarrollo del proyecto

La organización interna del proyecto se ha basado en el siguiente esquema:



Coordinación del proyecto

Miguel Valcárcel Cases, Catedrático de Química Analítica de la Universidad de Córdoba.

Grupos humanos responsables del proyecto

La **Comisión Gestora del Proyecto** ha estado formada por tres expertos en enseñanza universitaria:

<i>Francisco Michavila Pitarch</i>	Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.
<i>Tomás Escudero Escorza</i>	Catedrático de Métodos de Investigación en Educación. Universidad de Zaragoza. Miembro del Comité de Coordinación Técnica del II Plan de la Calidad de las Universidades.
<i>José Luis Pino Mejías</i>	Profesor Titular de Estadística. Universidad de Sevilla. Ex-Director General de Universidades de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

La **Comisión Asesora de Convergencia Europea** ha estado formada por tres reconocidos expertos en el proceso:

<i>Andrés García Román</i>	Comisionado para el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Córdoba.
<i>Carmen Ruiz Rivas</i>	Directora de Programas de Armonización Europea. Universidad Autónoma de Madrid.

<i>Gaspar Rosselló</i>	Delegado del Rector para la Convergencia Europea. Universidad de Barcelona.
<i>Raffaella Pagani</i>	Asesora para la Convergencia Universitaria Europea. Vicerrectorado de Estudios. Universidad Complutense de Madrid.

La **Comisión Asesora de Formación del Profesorado**, coordinada por Tomás Escudero, ha estado formada por los siguientes expertos en educación universitaria:

<i>Fernando Blanco Lorente</i>	Jefe de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
<i>Delio del Rincón Igea</i>	Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de León.
<i>José Manuel Coronel Llamas</i>	Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.
<i>José Moya Otero</i>	Profesor Titular de Métodos de Investigación. Universidad de Las Palmas.
<i>Carmen Vizcarro</i>	Universidad Autónoma de Madrid.

Plan de trabajo

Las tareas del proyecto se iniciaron a partir de la comunicación por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de la concesión del mismo (Resolución de 13 de mayo de 2003).

Fase preparatoria

El coordinador preparó un plan de trabajo, así como un esquema del posible producto final, que incluía la responsabilización de las tareas de cada grupo de trabajo.

Primera fase

Se realizó la planificación definitiva del proyecto en la reunión del Comité Gestor en Madrid el día 6 de mayo de 2003, así como se estableció el modelo de encuesta que fue enviada a todos los participantes para consensuar el modelo definitivo.

La Comisión Asesora de Formación del Profesorado se reunió en Madrid el día 28 de mayo de 2003 al objeto de distribuir las tareas y establecer un calendario de trabajo.

Segunda fase

Se remitió la encuesta a los responsables universitarios de la Convergencia Europea el día 11 de junio de 2003. Se recibieron las encuestas el día 10 de julio de 2003. Se enviaron los datos al Centro Andaluz de Prospectiva de Sevilla, donde fueron procesados por María Teresa Gómez Gómez, bajo la dirección de José Luis Pino Mejías, miembro del Comité de Gestión del Proyecto.

Los miembros de la Comisión Asesora de Formación del Profesorado enviaron sus trabajos a Tomás Escudero Elorza, que realizó su compilación y, antes de final de julio, se dispuso del primer borrador de lo que constituye el capítulo III del presente informe final.

Tercera fase

Durante el mes de septiembre se realizaron trabajos de corrección y ensamblaje del material disponible. El día 10 de octubre de 2003 se reunieron conjuntamente el coordinador y los miembros del Comité Gestor y de las Comisiones Asesoras de Convergencia Europea y Formación del Profesorado. En la misma se decidió la estructura del presente documento y se encomendaron las tareas individuales y colectivas. Los documentos se recibieron el 25 de octubre de 2003 y el borrador definitivo del informe final fue distribuido por el coordinador el día 3 de noviembre de 2003. El día 8 de noviembre de 2003 se recibieron las propuestas de todos los miembros participantes, y el día 17 de noviembre de 2003 se ha remitido este Informe Final (producto del estudio) al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Grado de cumplimiento del proyecto

A pesar del recorte del presupuesto asignado al proyecto respecto a lo solicitado, puede afirmarse que se ha cumplido prácticamente todo el plan de trabajo previsto, con excepción de la reunión en Madrid de los responsables de la Convergencia Europea de las Universidades Españolas. Pero como ya han expresado su opinión a través de la encuesta, no se cree que la supresión del encuentro de Madrid haya influido negativamente en la calidad del producto final del estudio.

A N E X O 2

INFORMACIÓN CUANTITATIVA SOBRE EL PROFESORADO EN ESPAÑA

Anexo 2

INFORMACIÓN CUANTITATIVA SOBRE EL PROFESORADO EN ESPAÑA

Tabla 1. Profesores numerarios en España distribuidos por universidades y categorías. Evolución de enero de 1993 a enero de 2003.

PROFESORES NUMERARIOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS															
UNIVERSIDAD	ENERO DE 2003					ENERO DE 1993					Incremento porcentual				
	CU	TU	CEU	TEU	TOTAL	CU	TU	CEU	TEU	TOTAL	CU	TU	CEU	TEU	TOTAL
A Coruña	106	297	45	239	697	31	50	18	110	209	241,9%	494,0%	150,0%	117,3%	233,5%
Alcalá de Henares	121	368	27	192	708	84	187	14	88	373	44,0%	96,8%	92,9%	118,2%	89,8%
Alicante	126	302	70	306	804	88	176	31	153	448	43,2%	71,6%	125,8%	100,0%	79,5%
Almería	51	258	9	85	403										
Autónoma de Barcelona	337	864	26	134	1361	218	643	38	234	1133	54,6%	34,4%	-31,6%	-42,7%	20,1%
Autónoma de Madrid	315	823	22	74	1234	247	654	27	69	997	27,5%	25,8%	-18,5%	7,2%	23,8%
Barcelona	483	1532	57	339	2411	433	1423	61	351	2268	11,5%	7,7%	-6,6%	-3,4%	6,3%
Burgos	22	84	26	182	314										
Cádiz	88	335	27	364	814	60	144	20	152	376	46,7%	132,6%	35,0%	139,5%	116,5%
Cantabria	146	302	23	98	569	102	210	18	66	396	43,1%	43,8%	27,8%	48,5%	43,7%
Carlos III de Madrid	80	208	0	0	288	27	32	0	0	59	196,3%	550,0%			388,1%
Castilla-La Mancha	103	284	78	359	824	41	70	39	229	379	151,2%	305,7%	100,0%	56,8%	117,4%
Complutense de Madrid	662	2203	103	539	3507	558	1869	65	468	2960	18,6%	17,9%	58,5%	15,2%	18,5%
Córdoba	140	444	57	150	791	115	320	24	133	592	21,7%	38,8%	137,5%	12,8%	33,6%
Extremadura	106	414	56	276	852	79	206	22	184	491	34,2%	101,0%	154,5%	50,0%	73,5%
Girona	46	190	14	125	375										
Granada	324	1377	109	220	2030	205	894	75	426	1600	58,0%	54,0%	45,3%	-48,4%	26,9%
Huelva	33	146	36	129	344										
Islas Baleares	77	173	34	127	411	59	111	16	64	250	30,5%	55,9%	112,5%	98,4%	64,4%
Jaén	46	208	32	179	465										
Jaume I de Castellón	47	236	9	77	369	2	35	5	33	75	2250,0%	574,3%	80,0%	133,3%	392,0%
La Laguna	207	720	40	190	1157	122	459	25	150	756	69,7%	56,9%	60,0%	26,7%	53,0%
La Rioja	22	106	9	89	226										
Las Palmas de Gran Canaria	93	356	72	319	840	34	86	31	164	315	173,5%	314,0%	132,3%	94,5%	166,7%
León	90	269	52	120	531	69	154	28	85	336	30,4%	74,7%	85,7%	41,2%	58,0%
Lleida	42	158	24	137	361										
Málaga	173	674	61	317	1225	105	329	24	157	615	64,8%	104,9%	154,2%	101,9%	99,2%
Miguel Hernandez de Elche	47	94	25	72	238										
Murcia	201	667	35	158	1061	153	414	52	193	812	31,4%	61,1%	-32,7%	-18,1%	30,7%
Nacional de Educación a Distancia	169	525	2	81	777	107	435		20	562	57,9%	20,7%		305,0%	38,3%
Oviedo	195	818	105	241	1359	155	504	57	211	927	25,8%	62,3%	84,2%	14,2%	46,6%
Pablo de Olavide de Sevilla	28	20	2	14	64										
Pais Vasco	412	1046	129	687	2274	181	613	62	395	1251	127,6%	70,6%	108,1%	73,9%	81,8%
Politécnica de Cartagena	23	73	15	81	192										
Politécnica de Cataluña	213	685	122	412	1432	190	399	84	610	1283	12,1%	71,7%	45,2%	-32,5%	11,6%
Politécnica de Madrid	376	913	117	734	2140	330	722	98	506	1656	13,9%	26,5%	19,4%	45,1%	29,2%
Politécnica de Valencia	266	397	73	754	1490	101	285	35	288	709	163,4%	39,3%	108,6%	161,8%	110,2%
Pompeu Fabra	70	125	8	18	221	11	11			22	536,4%	1036,4%			904,5%
Pública de Navarra	53	201	16	78	348	20	49	13	78	160	165,0%	310,2%	23,1%	0,0%	117,5%
Rey Juan Carlos	42	114	4	72	232										
Rovira i Virgili	61	199	19	162	441										
Salamanca	200	735	59	316	1310	160	485	44	176	865	25,0%	51,5%	34,1%	79,5%	51,4%
Santiago de Compostela	303	869	41	138	1351	184	528	10	136	858	64,7%	64,6%	310,0%	1,5%	57,5%
Sevilla	405	1293	104	410	2212	241	783	65	297	1386	68,0%	65,1%	60,0%	38,0%	59,6%
Valencia (Estudi General)	334	1404	100	340	2178	239	840	49	271	1399	39,7%	67,1%	104,1%	25,5%	55,7%
Valladolid	175	695	105	391	1366	144	381	49	323	897	21,5%	82,4%	114,3%	21,1%	52,3%
Vigo	87	487	43	190	807	19	103	21	114	257	357,9%	372,8%	104,8%	66,7%	214,0%
Zaragoza	176	942	29	399	1546	167	574	30	304	1075	5,4%	64,1%	-3,3%	31,3%	43,8%

**La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea
en Educación Superior**

Tabla 2. Distribución por áreas de conocimiento y categorías.

	Total de docentes	Catedráticos de Universidad	Titulares de Universidad	Catedráticos de Escuelas Univer.	Titulares de Escuelas Univer.	Profesores Asociados	Profesores Eméritos	Profesores Visitantes	Profesores Ayudantes	Otros profesores y no consta
Algebra	304	47	152	5	20	59	1		12	8
Anatomía Patológica	255	31	88	1	1	133				1
Anatomía y Anat. Patológica Comparada	108	14	69		3	15	1		6	
Anatomía y Embriología Humana	9	2	6			1				
Antropología Social	230	27	101		10	68	1		16	7
Análisis Geográfico Regional	291	37	140	3	14	77	1		12	7
Análisis Matemático	489	78	203	19	23	124	3	5	21	13
Arqueología	126	20	66	1	1	30			3	5
Arquitectura y Tecnología Computadores	801	43	200	9	212	251			82	4
Biblioteconomía y Documentación	327	12	77	9	42	139			24	24
Biología Animal	537	77	291	5	29	93	3		20	19
Biología Celular	451	62	227	5	23	73		1	49	11
Biología Vegetal	743	89	390	12	59	141	3	2	32	15
Bioquímica y Biología Molecular	1.044	156	550	14	46	197	4	3	56	18
Botánica	11	2	3	1	1	3			1	
Cc. Comput. e Inteligencia Artificial	867	76	215	27	142	311		2	79	15
Cc. Morfológicas	526	79	261	11	29	111	6	1	22	6
Cc. Políticas y de la Administración	332	39	117	1	18	116	1	3	29	8
Cc. y Técnicas Historiográficas	113	21	50	1	6	27	2		5	1
Cc. y Técnicas de la Navegación	85	3	34		19	20			1	8
Ciencia Materiales e Ing. Metalúrgica	461	52	132	17	88	123	6	1	34	8
Cirugía	1.400	86	237	3	5	1.029	23	1	3	13
Comercialización e Invest. Mercados	559	40	90	2	72	287	1	3	56	8
Composición Arquitectónica	152	25	69	1	12	42			1	2
Comunicación Audiovisual y Publicidad	468	32	131		10	248			42	5
Construcciones Arquitectónicas	724	47	75	21	245	321	3		12	
Construcciones Navales	180	20	48	7	35	62	4		1	3
Cristalografía y Mineralogía	187	36	103	2	9	33			4	
Derecho Administrativo	715	82	173	3	49	338	5	1	54	10
Derecho Civil	924	105	237	2	95	370	9	1	92	13
Derecho Constitucional	540	70	152	1	34	226	2	2	48	5
Derecho Eclesiástico del Estado	183	29	73		10	54	4	1	12	
Derecho Financiero y Tributario	456	62	108	9	46	196		1	30	4
Derecho Intern. Público y Rel. Intern.	354	51	112		20	122	3		44	2
Derecho Internacional Privado	188	25	59		9	75	1		16	3
Derecho Mercantil	701	74	160	13	83	311	4	1	51	4
Derecho Penal	446	67	136		15	176	3	2	44	3
Derecho Procesal	398	44	116	2	8	188	3		34	3
Derecho Romano	226	38	84		7	80	2		14	1
Derecho del Trabajo y Seguridad Social	856	59	117	8	128	456	8	2	57	21
Dermatología	147	15	43			85			2	2
Dibujo	406	37	153	14	58	124	7		3	10
Didáct.Expr.Musical, Plást. y Corporal	11				9	2				
Didáctica de la Expr. Corporal	356	3	20	18	154	142			8	11
Didáctica de la Expr. Musical	235	1	5	23	115	80			4	7
Didáctica de la Expr. Plástica	236	7	12	31	139	41	1		2	3
Didáctica de la Lengua y Literatura	477	8	30	61	248	104	1		6	19
Didáctica de la Matemática	285	3	33	32	162	48	2	1	3	1
Didáctica de las Cc. Experimentales	293	10	29	58	127	59	2	1	5	2
Didáctica de las Cc. Sociales	285	5	19	32	118	103			5	3
Didáctica y Organización Escolar	905	41	200	62	232	310	3		27	30
Ecología	360	35	152	2	13	102			24	32
Economía Aplicada	2.638	277	675	67	416	949	8	28	171	47
Economía Financiera y Contabilidad	2.121	148	352	44	508	865		14	169	21

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Economía, Sociología y Política Agrar.	155	26	44	2	32	40	.	.	11	.
Edafología y Química Agrícola	304	34	136	8	33	70	2	4	12	5
Educación Física y Deportiva	255	3	56	1	32	142	.	1	6	14
Electromagnetismo	71	15	35	1	3	8	.	.	8	1
Electrónica	246	31	82	2	13	70	1	.	29	18
Enfermería	2.236	.	.	87	623	1.456	1	.	28	41
Escultura	242	19	107	.	23	62	2	.	9	20
Estadística e Investigación Operativa	1.032	94	312	20	160	339	1	17	71	18
Estomatología	686	39	167	.	.	431	.	.	11	38
Estratigrafía	140	24	73	4	4	17	1	3	9	5
Estudios Arabes e Islámicos	143	13	87	.	1	33	3	.	4	2
Estudios Hebreos y Arameos	42	7	18	.	2	10	.	1	2	2
Estética y Teoría de las Artes	79	8	41	.	5	21	.	.	3	1
Explotación de Minas	99	12	22	6	20	36	1	.	2	.
Expresión Gráfica Arquitectónica	587	18	71	14	241	235	3	.	2	3
Expresión Gráfica en la Ingeniería	700	23	74	33	311	239	2	.	14	4
Farmacia y Tecnología Farmacéutica	233	26	116	.	1	69	1	.	3	17
Farmacología	470	81	225	4	20	118	4	.	14	4
Filología Catalana	307	30	112	14	48	70	.	1	15	17
Filología Eslava	65	.	8	.	3	34	.	15	2	3
Filología Española	15	1	4	.	3	5	1	.	.	1
Filología Francesa	589	38	179	23	130	181	2	3	20	13
Filología Griega	224	39	126	.	2	46	1	1	4	5
Filología Inglesa	1.569	65	445	36	307	588	3	8	60	57
Filología Italiana	119	9	43	.	7	46	1	5	3	5
Filología Latina	349	51	200	.	9	62	4	.	14	9
Filología Románica	80	22	41	.	.	9	5	.	1	2
Filología Vasca	46	6	14	2	11	10	1	.	.	2
Filología alemana	274	7	60	7	28	139	1	2	21	9
Filologías Gallega y Portuguesa	121	9	41	2	7	40	2	5	7	8
Filosofía	441	85	204	10	28	97	9	.	6	2
Filosofía Moral	115	18	54	5	3	26	.	.	5	4
Filosofía del Dcho., Moral y Política	17	2	6	1	2	6	.	.	.	.
Filosofía del Derecho	336	53	132	.	20	89	4	2	30	6
Fisiología	625	99	309	9	25	146	.	.	24	13
Fisiología Vegetal	10	.	4	1	3	2	.	.	.	.
Fisioterapia	662	.	6	8	127	491	.	.	27	3
Fundamentos del Análisis Económico	1.024	106	270	6	116	332	.	43	119	32
Física Aplicada	1.656	150	552	97	399	374	7	7	58	12
Física Atómica, Molecular y Nuclear	144	33	74	.	2	19	1	.	13	2
Física Teórica	236	61	107	1	6	30	1	6	15	9
Física Tierra, Astronom. y Astrofís.	190	22	107	.	11	28	.	3	15	4
Física de la Materia Condensada	277	62	135	1	8	41	2	2	20	6
Genética	367	45	196	.	10	75	1	3	26	11
Geodinámica	260	36	101	4	21	83	.	1	11	3
Geografía Física	207	19	99	2	15	48	3	.	15	6
Geografía Humana	353	44	150	7	40	83	6	1	19	3
Geometría y Topología	261	49	120	.	6	58	.	2	23	3
Histología	10	1	7	.	.	1	.	.	1	.
Historia Antigua	240	37	126	1	20	47	.	1	5	3
Historia Contemporánea	526	80	263	14	57	83	6	.	17	6
Historia Medieval	280	40	164	2	9	46	7	.	10	2
Historia Moderna	301	45	179	8	15	37	2	.	6	9
Historia de América	121	17	78	.	5	13	3	.	3	2
Historia de la Ciencia	97	13	48	.	3	29	1	.	2	1
Historia del Arte	759	90	372	7	41	181	5	.	41	22
Historia del Dcho. e Instituciones	228	45	90	.	9	63	3	.	17	1
Historia e Instituciones Económicas	377	59	116	30	52	87	2	4	21	6
Hª del Pensam. y Mov. Soc. y Polít.	49	6	21	.	1	17	.	1	3	.
Ing. Cartográfica, Geodes. y Fotogram.	396	12	29	13	167	157	5	.	12	1
Ing. e Infraestructura Transportes	148	15	25	4	19	75	7	1	1	1
Ingeniería Aeroespacial	113	14	17	8	30	44	.	.	.	.
Ingeniería Agroforestal	457	36	118	17	106	144	2	3	29	2
Ingeniería Eléctrica	751	31	92	31	300	262	3	1	27	4
Ingeniería Hidráulica	155	22	38	2	23	57	2	.	10	1
Ingeniería Mecánica	516	36	91	19	118	214	1	5	27	5
Ingeniería Nuclear	53	13	24	1	3	10	1	.	1	.
Ingeniería Química	1.142	141	392	46	168	313	6	1	54	21
Ingeniería Telemática	342	18	94	3	82	119	.	2	22	2
Ingeniería Textil y Papelera	48	7	11	5	17	7	.	.	1	.
Ingeniería de Procesos de Fabricación	183	11	31	7	51	65	.	.	12	6
Ingeniería de Sistemas y Automática	640	41	131	14	182	220	2	1	44	5
Ingeniería de la Construcción	277	27	46	12	69	116	3	.	3	1
Ingeniería del Terreno	132	17	39	4	12	53	2	.	3	2

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Inmunología	81	10	21	.	.	44	.	1	3	2
Lengua Española	566	71	216	24	89	127	5	.	22	12
Lengua y Cultura del Extremo Oriente	14	.	1	.	.	9	.	1	.	3
Lenguajes y Sistemas Informáticos	1.326	38	202	25	393	552	1	7	105	3
Lingüíst. Aplicada a Traduc. e Interp.	4	.	1	.	.	3	.	.	.	.
Lingüística General	202	28	86	2	3	65	1	.	13	4
Lingüística Indoeuropea	17	3	6	.	.	7	.	.	.	1
Literatura Española	583	84	305	22	54	90	5	1	15	7
Lógica y Filosofía de la Ciencia	171	23	99	.	.	37	.	.	7	2
Matemática Aplicada	2.109	141	571	119	651	520	6	10	67	24
Mecánica Medios Cont. y Tª Estruct.	643	59	123	24	158	246	4	3	25	1
Mecánica de Fluidos	214	20	48	8	41	81	.	2	13	1
Medicina	2.120	132	355	8	8	1.569	11	2	7	28
Medicina Legal y Forense	156	15	45	.	.	6	87	1	.	1
Medicina Preventiva y Salud Pública	423	22	125	9	16	231	1	1	12	6
Medicina y Cirugía Animal	244	25	122	.	.	12	70	1	.	14
Metodología Cc. del Comportamiento	266	22	161	.	.	2	62	.	.	17
Microbiología	693	101	306	4	26	192	2	.	38	24
Métodos Investig. y Diagnóstico Educ.	355	29	140	9	33	121	2	.	12	9
Máquinas y Motores Térmicos	420	42	117	11	94	124	2	3	20	7
Música	194	11	28	12	49	85	1	4	3	1
Nutrición y Bromatología	260	35	135	1	11	49	.	2	21	6
Obstetricia y Ginecología	439	41	92	1	8	290	3	.	2	2
Oftalmología	163	15	39	.	.	8	99	.	.	1
Optica	332	28	64	25	79	104	.	1	29	2
Organización de Empresas	1.754	104	235	42	253	932	4	34	134	16
Otorrinolaringología	165	20	35	.	.	2	104	1	.	2
Paleontología	130	21	68	4	6	19	3	.	8	1
Parasitología	121	17	67	.	.	6	23	.	1	5
Patología Animal	16	1	8	.	.	6	.	.	1	.
Pediatría	539	29	114	1	.	387	6	.	1	1
Periodismo	349	39	121	.	.	11	153	3	1	19
Personalidad, Evaluac. y Trat. Psic.	570	42	241	6	24	234	.	.	17	6
Petrología y Geoquímica	118	20	67	.	.	1	18	1	.	9
Pintura	325	33	150	.	.	34	81	3	.	11
Prehistoria	225	38	131	1	2	38	1	.	13	1
Producción Animal	322	44	130	8	38	82	1	.	19	.
Producción Vegetal	534	48	104	30	167	151	5	.	29	.
Prospección e Investigación Minera	98	13	30	4	25	21	2	1	1	1
Proyectos Arquitectónicos	546	31	101	.	.	26	371	6	.	10
Proyectos de Ingeniería	263	16	42	4	33	152	1	.	14	1
Psicobiología	242	9	114	.	.	3	90	.	1	17
Psicología Básica	453	49	215	3	16	135	.	.	28	7
Psicología Evolutiva y de la Educación	842	53	174	73	186	296	3	1	38	18
Psicología Social	461	42	157	11	33	179	.	1	30	8
Psiquiatría	362	27	104	.	.	1	216	3	.	6
Química Analítica	750	92	348	19	64	166	3	4	42	12
Química Física	851	131	462	13	39	152	5	1	37	11
Química Inorgánica	706	100	368	21	23	133	4	.	46	11
Química Orgánica	819	129	396	28	48	147	2	1	48	20
Radiología y Medicina Física	414	29	89	6	5	280	.	.	2	3
Sanidad Animal	177	27	89	.	.	5	40	6	.	10
Sociología	970	81	287	45	170	320	4	.	48	15
Tecnología Electrónica	1.002	65	228	17	303	299	1	5	67	17
Tecnología de los Alimentos	318	31	104	7	49	92	.	4	29	2
Tecnologías del Medio Ambiente	180	18	52	4	21	71	2	.	7	5
Teoría de la Literatura	169	12	81	4	1	47	2	.	14	8
Teoría de la Señal y Comunicaciones	663	66	223	23	159	138	.	4	42	8
Teoría e Historia de la Educación	522	53	173	45	70	135	7	.	16	23
Toxicología	94	12	31	1	4	33	.	.	8	5
Toxicología y Legislación Sanitaria	7	.	.	.	.	7	.	.	.	.
Trabajo Social y Servicios Sociales	263	.	4	7	127	118	.	.	5	2
Traducción e Interpretación	258	8	82	.	.	23	126	1	3	11
Urbanística y Ordenación Territorio	254	19	77	2	5	146	.	1	3	1
Sin codificar	515	21	64	5	12	201	2	57	28	125

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Tabla 3. Porcentaje de profesorado femenino por áreas de conocimiento y categorías.

	Porcentaje de Mujeres									
	Total de docentes	Catedráticos de Universidad	Titulares de Universidad	Catedráticos de Escuelas Univer.	Titulares de Escuelas Univer.	Profesores Asociados	Profesores Eméritos	Profesores Visitantes	Profesores Ayudantes	Otros profesores y no consta
Algebra	31%	11%	34%	60%	50%	29%	0%	-	42%	25%
Anatomía Patológica	33%	13%	22%	100%	100%	44%	-	-	-	0%
Anatomía y Anat. Patológica										
Comp rada	28%	7%	28%	-	67%	47%	0%	-	17%	-
Anatomía y Embriología Humana	33%	0%	33%	-	-	100%	-	-	-	-
Antropología Social	39%	22%	36%	-	20%	50%	0%	-	56%	29%
Análisis Geográfico Regional	33%	22%	33%	0%	57%	29%	0%	-	67%	57%
Análisis Matemático	24%	6%	23%	5%	43%	36%	0%	20%	14%	31%
Arqueología	40%	30%	38%	0%	100%	47%	-	-	100%	20%
Arquitectura y Tecnología										
Computadores	16%	14%	13%	11%	20%	16%	-	-	18%	50%
Biblioteconomía y Documentación	57%	42%	53%	44%	57%	58%	-	-	71%	54%
Biología Animal	36%	22%	36%	0%	52%	41%	0%	-	55%	37%
Biología Celular	45%	16%	50%	60%	61%	48%	-	0%	43%	45%
Biología Vegetal	48%	19%	53%	50%	63%	43%	100%	100%	59%	40%
Bioquímica y Biología Molecular	43%	14%	43%	93%	70%	51%	0%	0%	48%	61%
Botánica	18%	0%	67%	0%	0%	0%	-	-	0%	-
Cc. Comput. e Inteligencia Artificial	21%	7%	23%	0%	28%	18%	-	100%	28%	27%
Cc. Morfológicas	39%	15%	44%	36%	62%	37%	0%	0%	50%	50%
Cc. Políticas y de la Administración	30%	8%	26%	0%	44%	35%	0%	0%	52%	38%
Cc. y Técnicas Historiográficas	50%	43%	62%	0%	50%	44%	0%	-	40%	0%
Cc. y Técnicas de la Navegación	2%	0%	0%	-	5%	0%	-	-	100%	0%
Ciencia Materiales e Ing. Metalúrgica	22%	0%	24%	0%	24%	24%	0%	0%	50%	38%
Cirugía	7%	2%	4%	33%	40%	8%	0%	0%	33%	8%
Comercialización e Invest. Mercados	40%	13%	39%	50%	46%	40%	0%	33%	54%	25%
Composición Arquitectónica	24%	8%	32%	0%	8%	21%	-	-	100%	50%
Comunicación Audiovisual y Publicidad	29%	13%	22%	-	40%	28%	-	-	64%	20%
Construcciones Arquitectónicas	17%	4%	19%	29%	13%	21%	0%	-	25%	-
Construcciones Navales	3%	0%	0%	0%	3%	5%	0%	-	0%	33%
Cristalografía y Mineralogía	40%	19%	40%	50%	78%	52%	-	-	25%	-
Derecho Administrativo	27%	5%	25%	67%	41%	28%	20%	0%	48%	0%
Derecho Civil	42%	14%	51%	50%	52%	38%	0%	0%	63%	54%
Derecho Constitucional	29%	6%	23%	100%	47%	32%	50%	0%	52%	60%
Derecho Eclesiástico del Estado	42%	21%	49%	-	60%	39%	0%	100%	50%	-
Derecho Financiero y Tributario	35%	18%	34%	11%	48%	34%	-	100%	57%	100%
Derecho Intern. Público y Rel. Intern.	42%	14%	44%	-	40%	44%	0%	-	61%	100%
Derecho Internacional Pri vado	48%	32%	44%	-	67%	51%	0%	-	63%	67%
Derecho Mercantil	33%	7%	33%	15%	42%	33%	0%	100%	59%	25%
Derecho Penal	37%	13%	40%	-	73%	37%	0%	0%	50%	33%
Derecho Procesal	38%	16%	39%	50%	50%	37%	0%	-	65%	67%
Derecho Romano	43%	13%	54%	-	71%	40%	0%	-	71%	100%
Derecho del Trabajo y Seguridad Social	37%	15%	41%	38%	50%	31%	0%	100%	67%	43%
Dermatología	33%	0%	28%	-	-	40%	-	-	100%	0%
Dibujo	30%	22%	28%	36%	45%	27%	0%	-	67%	60%
Didáct.Expr.Musical, Plást. y Corporal	64%	-	-	-	67%	50%	-	-	-	-
Didáctica de la Expr. Corporal	37%	0%	15%	39%	46%	32%	-	-	25%	45%
Didáctica de la Expr. Musical	69%	100%	80%	52%	79%	59%	-	-	75%	57%
Didáctica de la Expr. Plástica	50%	43%	50%	45%	52%	54%	0%	-	50%	33%
Didáctica de la Lengua y Literatura	61%	13%	33%	51%	68%	63%	100%	-	50%	74%
Didáctica de la Matemática	43%	0%	24%	44%	49%	38%	0%	0%	100%	0%
Didáctica de las Cc. Experimentales	49%	30%	38%	50%	52%	49%	0%	100%	80%	50%
Didáctica de las Cc. Sociales	38%	40%	42%	44%	54%	18%	-	-	40%	0%
Didáctica y Organización Escolar	53%	22%	47%	44%	66%	50%	100%	-	63%	67%
Ecología	30%	14%	22%	50%	38%	28%	-	-	58%	63%
Economía Aplicada	34%	12%	32%	27%	41%	38%	25%	43%	49%	36%
Economía Financiera y Contabilidad	39%	15%	40%	39%	43%	37%	-	43%	54%	48%
Economía, Sociología y Políti ca Agrar.	29%	12%	25%	0%	41%	30%	-	-	55%	-
Edafología y Química Agrícola	39%	15%	40%	38%	48%	43%	0%	25%	58%	80%
Educación Física y Deportiva	17%	0%	9%	0%	16%	18%	-	0%	33%	36%
Electromagnetismo	20%	7%	26%	0%	100%	13%	-	-	0%	0%

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Electrónica	15%	3%	18%	0%	0%	16%	0%	-	24%	22%
Enfermería	67%	-	-	26%	74%	67%	0%	-	57%	76%
Escultura	27%	21%	18%	-	48%	27%	50%	-	67%	35%
Estadística e Investigación Operativa	38%	7%	34%	30%	46%	40%	0%	35%	61%	44%
Estomatología	32%	5%	19%	-	-	37%	-	-	55%	53%
Estratigrafía	20%	4%	21%	25%	0%	29%	0%	0%	44%	40%
Estudios Arabes e Islámicos	50%	31%	55%	-	0%	45%	0%	-	100%	0%
Estudios Hebreos y Arameos	48%	14%	61%	-	0%	50%	-	100%	0%	100%
Estética y Teoría de las Artes	28%	0%	37%	-	0%	24%	-	-	67%	0%
Explotación de Minas	7%	0%	9%	0%	5%	11%	0%	-	0%	-
Expresión Gráfica Arquitectónica	16%	11%	15%	7%	15%	17%	0%	-	50%	0%
Expresión Gráfica en la Ingeniería	11%	0%	11%	0%	8%	16%	0%	-	36%	0%
Farmacia y Tecnología Farmacéutica	58%	27%	70%	-	0%	52%	0%	-	67%	53%
Farmacología	44%	17%	53%	50%	60%	42%	0%	-	64%	50%
Filología Catalana	38%	17%	32%	29%	54%	46%	-	0%	47%	41%
Filología Eslava	58%	-	50%	-	33%	56%	-	80%	50%	33%
Filología Española	40%	0%	50%	-	100%	20%	0%	-	-	0%
Filología Francesa	72%	42%	69%	78%	75%	79%	0%	100%	70%	69%
Filología Griega	35%	13%	37%	-	100%	50%	0%	0%	0%	40%
Filología Inglesa	59%	31%	53%	28%	72%	62%	67%	25%	65%	60%
Filología Italiana	61%	22%	58%	-	86%	74%	0%	40%	33%	40%
Filología Latina	42%	12%	44%	-	44%	60%	0%	-	50%	67%
Filología Románica	43%	27%	54%	-	-	44%	20%	-	0%	50%
Filología Vasca	28%	17%	36%	0%	18%	40%	0%	-	-	50%
Filología alemana	60%	29%	55%	29%	71%	60%	0%	100%	86%	44%
Filologías Gallega y Portuguesa	41%	22%	34%	50%	43%	43%	50%	60%	71%	50%
Filosofía	18%	7%	19%	0%	21%	29%	0%	-	17%	0%
Filosofía Moral	22%	28%	15%	20%	33%	23%	-	-	40%	50%
Filosofía del Dcho., Moral y Política	12%	0%	0%	0%	0%	33%	-	-	-	-
Filosofía del Derecho	28%	6%	29%	-	45%	31%	0%	0%	47%	50%
Fisiología	38%	12%	43%	56%	56%	42%	-	-	29%	38%
Fisiología Vegetal	50%	-	50%	0%	67%	50%	-	-	-	-
Fisioterapia	53%	-	33%	25%	46%	55%	-	-	70%	33%
Fundamentos del Análisis Económico	34%	11%	32%	0%	34%	38%	-	21%	49%	47%
Física Aplicada	23%	11%	22%	28%	25%	21%	14%	29%	36%	25%
Física Atómica, Molecular y Nuclear	19%	3%	24%	-	0%	26%	0%	-	23%	0%
Física Teórica	8%	3%	7%	0%	33%	13%	0%	17%	13%	0%
Física Tierra, Astronom. y Astrofís.	28%	9%	30%	-	55%	32%	-	33%	27%	0%
Física de la Materia Condensada	16%	2%	18%	0%	13%	29%	0%	0%	10%	50%
Genética	39%	18%	41%	-	60%	41%	0%	67%	35%	64%
Geodinámica	20%	6%	15%	0%	33%	25%	-	0%	27%	100%
Geografía Física	38%	11%	40%	50%	53%	38%	0%	-	33%	67%
Geografía Humana	39%	18%	45%	29%	55%	36%	17%	100%	26%	67%
Geometría y Topología	21%	6%	17%	-	50%	34%	-	50%	30%	0%
Histología	10%	0%	0%	-	-	0%	-	-	100%	-
Historia Antigua	34%	11%	35%	0%	65%	34%	-	100%	40%	33%
Historia Contemporánea	30%	16%	30%	36%	53%	24%	0%	-	41%	83%
Historia Medieval	34%	3%	39%	50%	44%	37%	14%	-	70%	0%
Historia Moderna	28%	11%	31%	38%	53%	22%	0%	-	33%	33%
Historia de América	45%	12%	46%	-	60%	54%	33%	-	100%	100%
Historia de la Ciencia	30%	8%	25%	-	67%	45%	0%	-	50%	0%
Historia del Arte	47%	30%	48%	29%	66%	50%	20%	-	44%	41%
Historia del Dcho. e Instituciones	33%	13%	30%	-	67%	40%	33%	-	59%	100%
Historia e Instituciones Económicas	24%	8%	19%	23%	33%	33%	0%	25%	52%	0%
Hª del Pensam. y Mov. Soc. y Polít.	31%	50%	33%	-	0%	18%	-	0%	67%	-
Ing. Cartográfica, Geodes. y Fotogram.	17%	0%	0%	23%	19%	16%	0%	-	58%	100%
Ing. e Infraestructura Transportes	3%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	100%	0%
Ingeniería Aeroespacial	7%	0%	12%	0%	10%	7%	-	-	-	-
Ingeniería Agroforestal	15%	0%	15%	12%	19%	14%	0%	0%	28%	100%
Ingeniería Eléctrica	9%	0%	8%	3%	10%	10%	0%	0%	33%	0%
Ingeniería Hidráulica	8%	0%	5%	0%	13%	11%	0%	-	20%	0%
Ingeniería Mecánica	12%	3%	12%	0%	9%	13%	0%	20%	37%	0%
Ingeniería Nuclear	21%	0%	25%	0%	0%	40%	0%	-	100%	-
Ingeniería Química	31%	6%	34%	33%	42%	33%	0%	0%	35%	43%
Ingeniería Telemática	14%	0%	10%	67%	11%	16%	-	0%	36%	0%
Ingeniería Textil y Papelera	23%	0%	27%	0%	29%	29%	-	-	100%	-
Ingeniería de Procesos de Fabricación	11%	0%	6%	0%	10%	12%	-	-	42%	0%
Ingeniería de Sistemas y Automática	10%	5%	8%	7%	8%	10%	0%	0%	32%	40%
Ingeniería de la Construcción	12%	0%	15%	17%	13%	11%	0%	-	33%	0%
Ingeniería del Terreno	9%	0%	10%	0%	0%	13%	0%	-	33%	0%
Inmunología	28%	0%	29%	-	-	34%	-	0%	33%	50%
Lengua Española	54%	23%	50%	50%	70%	65%	20%	-	82%	67%
Lengua y Cultura del Extremo Oriente	64%	-	100%	-	-	78%	-	0%	-	33%
Lenguajes y Sistemas Informáticos	23%	11%	23%	16%	25%	22%	0%	14%	29%	33%

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Lingüíst. Aplicada a Traduc. e Interp.	100%	-	100%	-	-	100%	-	-	-	-
Lingüística General	44%	18%	47%	50%	33%	51%	100%	-	38%	50%
Lingüística Indoeuropea	35%	33%	33%	-	-	43%	-	-	-	0%
Literatura Española	40%	25%	40%	55%	56%	38%	40%	0%	60%	71%
Lógica y Filosofía de la Ciencia	20%	4%	18%	-	0%	30%	-	-	57%	0%
Matemática Aplicada	29%	5%	25%	20%	42%	28%	0%	20%	31%	17%
Mecánica Medios Cont. y Tª Estruct.	11%	2%	11%	8%	12%	12%	0%	33%	4%	100%
Mecánica de Fluidos	11%	0%	17%	0%	10%	10%	-	50%	15%	0%
Medicina	15%	1%	8%	13%	50%	17%	0%	0%	71%	0%
Medicina Legal y Forense	30%	13%	36%	-	50%	28%	0%	-	100%	100%
Medicina Preventiva y Salud Pública	31%	14%	27%	44%	63%	31%	0%	0%	58%	33%
Medicina y Cirugía Animal	39%	16%	39%	-	75%	37%	0%	-	57%	-
Metodología Cc. del Comportamiento	41%	27%	39%	-	50%	47%	-	-	59%	50%
Microbiología	46%	15%	46%	75%	81%	54%	0%	-	55%	58%
Métodos Investig. y Diagnóstico Educ.	51%	31%	49%	33%	64%	56%	50%	-	67%	44%
Máquinas y Motores Térmicos	12%	2%	13%	9%	14%	15%	0%	0%	15%	0%
Música	49%	36%	50%	58%	63%	40%	0%	75%	67%	0%
Nutrición y Bromatología	58%	51%	61%	100%	55%	47%	-	100%	76%	33%
Obstetricia y Ginecología	12%	0%	9%	0%	0%	16%	0%	-	50%	0%
Oftalmología	33%	0%	28%	-	50%	37%	-	-	100%	100%
Óptica	33%	11%	16%	28%	48%	40%	-	100%	28%	0%
Organización de Empresas	32%	10%	31%	24%	33%	32%	0%	26%	51%	44%
Otorrinolaringología	24%	0%	11%	-	50%	32%	0%	-	50%	0%
Paleontología	32%	10%	40%	50%	50%	32%	67%	-	0%	0%
Parasitología	42%	24%	46%	-	83%	35%	-	0%	40%	50%
Patología Animal	31%	0%	13%	-	-	67%	-	-	0%	-
Pediatría	26%	0%	18%	0%	-	30%	0%	-	100%	0%
Periodismo	31%	23%	29%	-	27%	35%	0%	0%	47%	0%
Personalidad, Evaluac. y Trat. Psic.	55%	31%	49%	33%	67%	64%	-	-	76%	67%
Petrología y Geoquímica	33%	15%	39%	-	0%	44%	0%	-	11%	50%
Pintura	34%	15%	36%	-	26%	36%	0%	-	64%	62%
Prehistoria	32%	32%	34%	0%	0%	32%	0%	-	31%	0%
Producción Animal	31%	5%	41%	13%	37%	24%	0%	-	53%	-
Producción Vegetal	28%	8%	32%	17%	31%	27%	0%	-	59%	-
Prospección e Investigación Mínera	16%	0%	10%	0%	24%	24%	0%	100%	0%	100%
Proyectos Arquitectónicos	13%	3%	9%	-	23%	13%	0%	-	40%	0%
Proyectos de Ingeniería	8%	6%	10%	0%	18%	4%	0%	-	36%	0%
Psicobiología	51%	22%	49%	-	33%	51%	-	100%	82%	38%
Psicología Básica	41%	22%	38%	33%	44%	52%	-	-	46%	43%
Psicología Evolutiva y de la Educación	57%	30%	51%	38%	61%	65%	33%	0%	79%	83%
Psicología Social	44%	7%	43%	36%	45%	50%	-	100%	70%	38%
Psiquiatría	28%	4%	23%	-	100%	31%	0%	-	83%	20%
Química Analítica	52%	24%	53%	47%	73%	57%	67%	25%	55%	75%
Química Física	35%	5%	38%	38%	49%	43%	0%	0%	57%	55%
Química Inorgánica	44%	14%	43%	52%	57%	59%	50%	-	57%	36%
Química Orgánica	42%	12%	43%	50%	69%	52%	0%	0%	50%	45%
Radiología y Medicina Física	23%	10%	21%	17%	60%	25%	-	-	50%	33%
Sanidad Animal	39%	11%	38%	-	80%	58%	0%	-	50%	-
Sociología	34%	9%	33%	18%	44%	39%	0%	-	27%	27%
Tecnología Electrónica	11%	0%	11%	0%	9%	12%	0%	40%	25%	24%
Tecnología de los Alimentos	42%	19%	51%	14%	47%	32%	-	50%	59%	100%
Tecnologías del Medio Ambiente	23%	0%	25%	0%	10%	31%	0%	-	29%	60%
Teoría de la Literatura	36%	8%	35%	25%	0%	38%	100%	-	57%	38%
Teoría de la Señal y Comunicaciones	14%	3%	14%	17%	11%	14%	-	0%	36%	50%
Teoría e Historia de la Educación	48%	19%	42%	49%	67%	47%	43%	-	94%	70%
Toxicología	46%	8%	45%	0%	75%	48%	-	-	63%	80%
Toxicología y Legislación Sanitaria	14%	-	-	-	-	14%	-	-	-	-
Trabajo Social y Servicios Sociales	68%	-	0%	43%	72%	68%	-	-	60%	100%
Traducción e Interpretación	60%	50%	49%	-	61%	66%	100%	33%	82%	50%
Urbanística y Ordenación Territorio	14%	0%	22%	0%	40%	11%	-	100%	0%	0%
Sin codificar	32%	10%	36%	0%	67%	39%	0%	4%	64%	25%

A N E X O 3

DESCRIPCIÓN DE LA REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

Anexo 3

REALIZACIÓN DE LA ENCUESTA

MODELO DE ENCUESTA

CARGO QUE DESEMPEÑA Vicerrector de Ordenación Académica
 Vicerrector de Profesorado
 Otro:

A. Valore el grado de importancia de los siguientes aspectos en relación al proceso de convergencia europea (marcar una sola vez en cada ítem)

	I M P O R T A N C I A				
	Sin	Poca	Media	Alta	Muy alta
A.1. La gestión de los responsables universitarios (rectorado, centros)	<input type="checkbox"/>				
A.2. La formación del profesorado	<input type="checkbox"/>				
A.3. La implicación del profesorado	<input type="checkbox"/>				
A.4. La implicación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>				
A.5. La estructura de las enseñanzas	<input type="checkbox"/>				
A.6. La financiación de los cambios	<input type="checkbox"/>				
A.7. Otro:	<input type="checkbox"/>				

Si Vd tuviera que resaltar solamente dos de los aspectos anteriores, cuáles destacaría:

-
-

B. Valore la dificultad de implantación de los elementos clave del proceso de Bolonia

	DIFICULTAD DE IMPLANTACIÓN				
	Nula	Escasa	Media	Alta	Muy alta
B.1. Estructura de las titulaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.2. Sistema europeo de créditos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.3. Sistema de calificaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.4. Suplemento europeo al título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B.5. Evaluación / acreditación de las enseñanzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

C. Los obstáculos más relevantes relativos al profesorado en el proceso de convergencia europea son (marcar un solo nivel en la escala de cada aspecto consultado):

	Dessacuerdo				Muy de
	1	2	3	4	5
C.1. Falta de motivación para el cambio.	<input type="checkbox"/>				
C.2. La labor docente tiene escaso reconocimiento	<input type="checkbox"/>				
C.3. Existe un desconocimiento de lo que implica la convergencia europea en el nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
C.4. Falta formación sobre el nuevo proceso de enseñanza - aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
C.5. Los profesores tienen poca formación en idiomas (movilidad)	<input type="checkbox"/>				
C.6. Los profesores tienen poca formación en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	<input type="checkbox"/>				
C.7. La edad media actual (aprox. 52 años) del profesorado universitario es alta	<input type="checkbox"/>				
C.8. El actual sistema de enseñanza fomenta, en general, una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
C.9. El profesorado puede resistirse a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral del estudiante	<input type="checkbox"/>				
C.10. El sistema de evaluación (exámenes) de los conocimientos del estudiante no valora, en general, adecuadamente las capacidades y destrezas adquiridas	<input type="checkbox"/>				
C.11. El sistema de evaluación y acreditación de las titulaciones está escasamente consolidado	<input type="checkbox"/>				
C.12. Otro:	<input type="checkbox"/>				
C.13. Otro:	<input type="checkbox"/>				

D. Las siguientes propuestas de acción se consideran relevantes para la implicación del profesorado en el proceso de convergencia europea (marcar un solo nivel en la escala de cada propuesta, excepto en el ítem D1):

D.1 La formación del profesorado para la convergencia europea debería ser:

- Voluntaria Para los nuevos profesores
- Para todos los profesores

**La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea
en Educación Superior**

Obligatoria	<input type="checkbox"/>	Para los nuevos profesores	<input type="checkbox"/>
		Para todos los profesores	<input type="checkbox"/>

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

	Desacuerdo				Muy de acuerdo	
	total	1	2	3		4	5
D.2 Es imprescindible el desarrollo de procedimientos para la preparación del profesorado	<input type="checkbox"/>					
D.3 Es necesario establecer un balance entre conocimientos específicos y formación en habilidades y capacidades en el diseño del contenido de las enseñanzas	<input type="checkbox"/>					
D.4 La asignación de áreas de conocimiento a las materias troncales de los planes de estudio debe flexibilizarse	<input type="checkbox"/>					
D.5 Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la dedicación docente	<input type="checkbox"/>					
D.6 Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la atención personalizada (tutoría)	<input type="checkbox"/>					
D.7 Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente los resultados del proceso enseñanza - aprendizaje	<input type="checkbox"/>					
D.8 Las universidades deben dedicar más recursos a la formación de su profesorado	<input type="checkbox"/>					
D.9 Las universidades deben dedicar más recursos a gastos en equipamientos docentes	<input type="checkbox"/>					
D.10 Es necesario un nuevo diseño de la plantilla docente de la universidad como consecuencia de la convergencia europea	<input type="checkbox"/>					
D.11 Las universidades deben estimular los procesos de adaptación del profesorado a nuevas metodologías más centradas en el aprendizaje, la actitud activa del profesorado y la valoración de las competencias adquiridas	<input type="checkbox"/>					
D.12 Otro:	<input type="checkbox"/>					
D.13 Otro:	<input type="checkbox"/>					

E. SUGERENCIAS DE OTROS TEMAS RELACIONADOS CON EL PROFESORADO Y LA CONVERGENCIA EUROPEA QUE CONSIDERA RELEVANTES Y NO SE HAN ABORDADO EN LA ENCUESTA.

E.1	ENUNCIADO:
	Comentario:
E.2	ENUNCIADO:
	Comentario:

**F. ACCIONES YA REALIZADAS EN SU UNIVERSIDAD CON VISTAS A LA
CONVERGENCIA EUROPEA**

Planes Piloto de Titulaciones en el nuevo marco europeo

Formación sistemática del profesorado para el proceso de convergencia (cursos formales)

Diseminación de las características del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que implica la convergencia europea entre el profesorado

Dedicación de una partida específica del presupuesto de la universidad para la preparación de la convergencia europea

Otro:

Otro:

**La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea
en Educación Superior**

RESPUESTAS RECIBIDAS

Universidad	Nombre	Cargo
Alicante	Miquel Louis Cereceda	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Alcalá	Filomena Rodríguez Cabeiro	Vic. Docencia
Alfonso X El Sabio	José Domínguez de Posada	Vic. Profesorado
Almería	Carmelo Rodríguez Torreblanca	Vic. Ordenación Académica
Autónoma Madrid	José M. López Poyato Carmen Ruiz Rivas	Vic. Profesorado Directora Programa Armonización Europea
Autónoma Barcelona	Dolors Riba Lloret	Vic. Ordenación Académica
Barcelona	Nuria Casamitjana Gaspar Roselló	Vic. Política Académica Delegado Rector para Convergencia Europea
Burgos	Juan A. Jiménez Eguizábal	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Cádiz	Juan Terradillos Basoco	Vic. Profesorado
Cantabria	Andrés Prieto Gala	Vic. Profesorado e Innovación Educativa
Cardenal Herrera -CEU	José V. Pedraza Bochons	Vic. Ordenación Académica
Carlos III	Luciano J. Parejo Alfonso Zulima Fernández Rodríguez	Vic. Profesorado y Departamentos Vic. Ordenación Académica
Castilla - La Mancha	Miguel A. Collado Yurrita Juan J. Berzas Nevado	Vic. Ordenación Académica Vic. Profesorado
Complutense	Mercedes Doval Montoya	Vic. Ordenación Académica
Córdoba	José M. Roldán Nogueras Andrés García Román	Vic. Profesorado y Organización Académica Comisionado Espacio Europeo de Ens. Sup.
Coruña	Eliseo A. Barca Lozano	Vic. Profesorado
Deusto	Fernando Gómez-Bezavas Pascual	Vic. Profesorado
Europea de Madrid	Águeda Benito Capa	Vic. Ordenación Acad. y Ext. Universitaria
País Vasco	Enrique Amezua San Martín	Vic. Ordenación Académica
Extremadura	Pablo Valiente González	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Gerona	Blanca Palmada Félez	Vic. Docencia
Granada	Gabriel Cardenete Hernández	Vic. Ordenación Académica
Huelva	Rafael Torronteras Santiago	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Islas Baleares	Sergio Alonso Oroza	Vic. Ordenación Académica

**La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea
en Educación Superior**

Universidad	Nombre	Cargo
Internacional Cataluña	Miquel Bastons Prat	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Jaén	Rafael Perea Carpio	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Jaime I	Eva Alcón Soler Manuel Chust Calero	Vic. Ordenación Académica y Estudiantes Vic. Profesorado y Bienestar Social
La Laguna	Manuel Ledesma Reyes	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
La Rioja	Francisco J. Martín Arista	Vic. Profesorado
Las Palmas	Roberto Sarmiento Rodríguez	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
León	Juan R. Álvarez Bautista	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Lérida	Juan R. Rosell	Vic. Profesorado
Málaga	Ana Cañizares	Vic. Ordenación Académica
Miguel Hernández	Juana Gallar Martínez José F. González Carbonell	Vic. Ordenación Académicas y Estudios Vic. Profesorado
Murcia	Francisco de Asís Martínez Ortiz	Vic. Profesorado e Innovación
Navarra	Manuel Casado Velarde Pedro Gil Sotres	Vic. Profesorado Vic. Alumnos y Ordenación Académica
Pablo de Olavide	Esteban Ruiz Ballesteros	Vic. Profesorado
Politécnica Cataluña	Benjamín Suárez Arroyo	Vic. Ordenación Académica
Politécnica Madrid	Félix Soriano Santandreu	Vic. Ordenación Académica
Politécnica Valencia	Eliseo Gómez-Senent Martínez	Vic. Coordinación Académica y Alumnado
Pompeu Fabra	Josep J. Moreso Mateos	Vic. Profesorado
Ramón Llull	Josep Gallifa	Vic. Académico y Secretario General
Rey Juan Carlos	Eduardo García Poblete	Vic. Ordenación Académica y Planes Estudio
Rovira i Virgili	Francesc X. Grau Vidal	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
S.E.K.	Alejandro Bermúdez Medel	Vic. Ordenación Académica y Estudios
Salamanca	Miguel A. Galán Serrano	Vic. Ordenación Académica
Santiago	Cástor Méndez Paz	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Sevilla	Juan J. Iglesias Rodríguez	Vic. Ordenación Académica
Valencia	F. Javier Alcalá Pérez José M. Goerlich	Vic. Estudios y Organización Académica Vic. Profesorado
Valladolid	José M. Manso Martínez Carlos G. Matrán Bea	Vic. Ordenación Académica Vic. Profesorado y Relaciones con el PAS

Universidad	Nombre	Cargo
Vic	Pere Quer	Vic. Ordenación Académica
Vigo	Margarita Estévez Toranzo	Vic. Ordenación Académica y Profesorado
Zaragoza	José L. Alonso Martínez Antonio Herrera Marteache	Vic. Profesorado Vic. Ordenación Académica

RESUMEN CUANTITATIVO DE LAS RESPUESTAS DE LA ENCUESTA

64 encuestas enviadas	= 65.6 % de respuestas absolutas
42 encuestas contestadas	

53 universidades consultadas	= 73.6% de universidades que han contestado
39 universidades que han respondido	



RESULTADOS DE LA ENCUESTA

En el presente informe se analizan las respuestas incluidas en los 42 cuestionarios recibidos..

Los cuestionarios han sido respondidos por responsables de las distintas universidades. En función del cargo que ocupan su clasificación es:

CARGO	Frecuencia	Porcentaje
Vicerrector Ordenación Académica	17	40,5
Vicerrector Profesorado	11	26,2
Vic. Prof. y Ord. Académica	7	16,7
Otros cargos	7	16,7

A continuación, analizamos las respuestas recibidas en cada uno de los apartados.

A. Valoración del grado de importancia de los siguientes aspectos en relación al proceso de convergencia europea.

Casi el 70% de los encuestados dan la máxima valoración a la implicación de los profesores. Este aspecto junto con el de la gestión de los responsables universitarios son los dos mas valorados obteniendo una puntuación media de 4,6 y 4,66 respectivamente.

Los porcentajes para cada respuesta en cada una de las preguntas, así como la media y desviación típica de las valoraciones, se muestran en las siguientes tablas

A.1.- La gestión de los responsables universitarios.

Valoración	Porcentaje
Media	2,40
Alta	29,3
Muy Alta	68,3

Media	4,66
Desv. típ.	,530

A.2.- La formación del profesorado.

Valoración	Porcentaje
Media	4,80
Alta	45,2
Muy Alta	50,0

Media	4,45
Desv. típ.	,590

A.3.- La implicación del profesorado.

Valoración	Porcentaje
Media	9,50
Alta	21,4
Muy Alta	69,0

Media	4,60
Desv. típ.	,660

A.4.- La implicación de los estudiantes.

Valoración	Porcentaje
Poca	7,10
Media	31,0
Alta	50,0
Muy Alta	11,9

Media	3,67
Desv. típ.	,790

A.5.- La estructura de las enseñanzas.

Valoración	Porcentaje
Poca	4,90
Media	14,6
Alta	34,1
Muy Alta	46,3

Media	4,22
Desv. típ.	,880

A.6.- La financiación de los cambios.

Valoración	Porcentaje
Poca	2,4
Media	12,2
Alta	41,5
Muy Alta	43,9

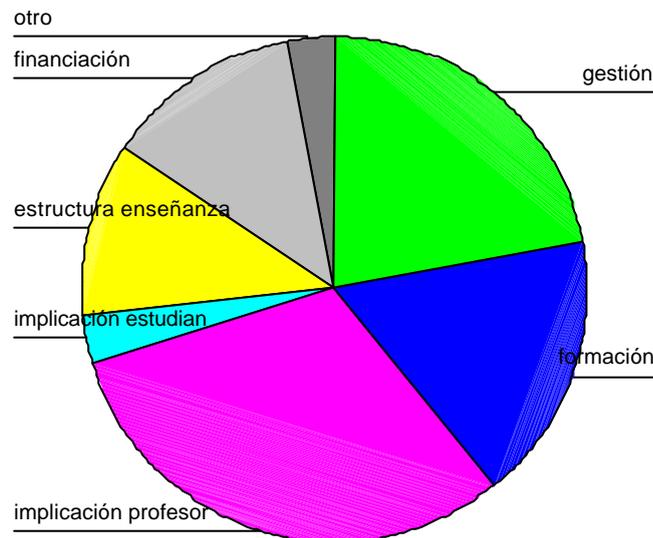
Media	4,27
Desv. típ.	,780

Se ofrece la posibilidad de mencionar otros aspectos importantes en este proceso de convergencia. Solamente 6 de las personas encuestadas ofrecen una idea complementaria, cuya transcripción literal reflejamos a continuación:

- La planificación de los cambios en un modelo de conjunto para todo el sistema (catálogo de titulaciones).

- La información y orientación sobre los cambios.
- Revalorización de la docencia.
- La gestión coordinada de los organismos responsables de las Administraciones (MECD, Comunidades, Consejo, ANECA).
- Motivación e Incentivación.
- Reconocimiento en el acceso y promoción del profesorado de su cualificación docente (formación y resultados) debidamente demostrada en igual medida que la actividad investigadora

A la hora de resaltar solamente dos de los aspectos anteriores el siguiente diagrama de sectores nos corrobora que la gestión de los responsables universitarios y la implicación de los profesores son los aspectos mas valorados por los encuestados:



B. Valoración de la dificultad de implantación de los elementos claves del proceso de Bolonia.

Entre los elementos que intervienen en el proceso de Bolonia, más del 80% de los encuestados valoran con mayor grado de dificultad de implantación a la “evaluación/acreditación de las enseñanzas”. También, más del 60% de los encuestados dan una valoración de alta o muy alta a la dificultad de implantación de la estructura de las titulaciones.

Este hecho se observa claramente en la tabla siguiente que nos muestra, para cada uno de los elementos, los porcentajes obtenidos en cada una de las posibles respuestas.

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

	DIFICULTAD DE IMPLANTACIÓN				
	Nula	Escasa	Media	Alta	Muy alta
Estructura de las titulaciones	0%	0%	33,3%	40,5%	26,2%
Sistema europeo de créditos	0%	9,5%	31,0%	38,1%	21,4%
Sistema de calificaciones	11,9%	38,1%	42,9%	7,1%	0%
Suplemento europeo al título	2,4%	33,3%	47,6%	14,3%	2,4%
Evaluación / acreditación de las enseñanzas	0%	4,8%	14,3%	59,5%	21,4%

Si asociamos valores numéricos a los niveles de dificultad, considerando el 1 para la opción “Nula” (menor puntuación) y 5 para la opción “Muy Alta” (puntuación máxima), podemos obtener la tabla de medias en la cual observamos que son los dos elementos ya mencionados los que obtienen una puntuación media más alta, siendo la desviación típica similar en todas las variables, lo que corrobora el comentario anterior:

	Media	Desv. Típ.
Estructura de las titulaciones	3,93	0,78
Sistema europeo de créditos	3,70	0,92
Sistema de calificaciones	2,45	0,80
Suplemento europeo al título	2,81	0,80
Evaluación / acreditación de las enseñanzas	3,98	0,75

C. Valoración de los obstáculos más relevantes relativos al profesorado en el proceso de convergencia europea.

Los porcentajes obtenidos en cada una de las posibles respuestas para los items que se ofrecían en este apartado, se muestran en la tabla siguiente:

	Desacuerdo total			Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5
Falta de motivación para el cambio.	0	5	27,5	50	17,5
La labor docente tiene escaso reconocimiento	0	15	22,5	30	32,5
Existe un desconocimiento de lo que implica la convergencia europea en el nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje	0	10	25	32,5	32,5
Falta formación sobre el nuevo proceso de enseñanza - aprendizaje	0	10	10	35	45
Los profesores tienen poca formación en idiomas (movilidad)	0	14,6	51,2	26,8	7,3
Los profesores tienen poca formación en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	0	9,8	36,6	43,9	9,8
La edad media actual (aprox. 52 años) del profesorado universitario es alta	0	22,5	35	32,5	10
El actual sistema de enseñanza fomenta, en general, una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje	0	2,4	7,3	48,8	41,5
El profesorado puede resistirse a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral del estudiante	0	2,4	12,2	53,7	31,7

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

	Desacuerdo total			Muy de acuerdo	
El sistema de evaluación (exámenes) de los conocimientos del estudiante no valora, en general, adecuadamente las capacidades y destrezas adquiridas	0	9,8	26,8	43,9	19,5
El sistema de evaluación y acreditación de las titulaciones está escasamente consolidado	0	12,2	14,6	46,3	26,8

Como podemos observar en la tabla, mas del 80% de los encuestados están muy de acuerdo (4 ó 5) en que los obstáculos mas relevante son:

- La falta de formación sobre el nuevo proceso de enseñanza–aprendizaje
- Que el actual sistema de enseñanza fomenta, en general, una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje
- Que el profesorado puede resistirse a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral del estudiante

Por otro parte, los obstáculos sobre los que se expresa un menor acuerdo, han sido el que los profesores tengan poca formación en idiomas y que la edad media actual (aprox. 52 años) del profesorado universitario sea alta.

Ante la posibilidad de expresar la opinión acerca de otros obstáculos, sólo 7 de los encuestados aportan otras posibilidades:

- La falta de percepción de incentivos reales para la mejora de los procesos..
- La falta de consideración de una buena actuación del docente en el aula y de su dedicación al alumno..
- Los profesores ocupan más esfuerzos en tareas investigadoras que en tareas docentes, porque se lo pide el sistema.
- La falta de financiación específica.
- Resistencia de sectores del profesorado vinculados o de acuerdo con actitudes negativas de ciertos colegios profesionales.
- Percepción, por parte del profesorado, que los medios son inadecuados.
- Exigencia , por parte del profesorado, de la financiación de los cambios.
- Inestabilidad del profesorado en algunas universidades.
- Desconocimiento de las técnicas existentes para definir perfiles de competencias profesionales relevantes.

Estas aportaciones podríamos agruparlas en dos ideas generales:

- Financiación.
- Valoración de la labor docente.

D. Valoración de propuestas de acción relevantes para la implicación del profesorado en el proceso de convergencia europea.

Comenzamos este apartado con una cuestión acerca de la formación del profesorado, planteando en primer lugar si ha de ser obligatoria o voluntaria para el total del profesorado. El 59% de los encuestados piensa que ha de ser voluntaria, el 41% piensa que ha de ser obligatoria. Respecto de los nuevos profesores los porcentajes son el 46.2% para los que consideran que debe ser voluntaria y el 53.8% para los que creen conveniente que la formación sea obligatoria .

Los porcentajes de respuestas para el resto de las cuestiones lo reflejamos en la siguiente tabla:

	Desacuerdo total			Muy de acuerdo	
	1	2	3	4	5
Es imprescindible el desarrollo de procedimientos para la preparación del profesorado	0	2,4	12,2	39	46,3
Es necesario establecer un balance entre conocimientos específicos y formación en habilidades y capacidades en el diseño del contenido de las enseñanzas	0	2,4	11,9	42,9	42,9
La asignación de áreas de conocimiento a las materias troncales de los planes de estudio debe flexibilizarse	2,4	4,8	16,7	26,2	50
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la dedicación docente	0	2,4	11,9	16,7	69
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la atención personalizada (tutoría)	0	2,4	11,9	33,3	52,4
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje	0	4,9	7,3	34,1	53,7
Las universidades deben dedicar más recursos a la formación de su profesorado	0	4,8	4,8	47,6	42,9
Las universidades deben dedicar más recursos a gastos en equipamientos docentes	0	2,4	17,7	46,9	38,1
Es necesario un nuevo diseño de la plantilla docente de la universidad como consecuencia de la convergencia europea	0	2,4	11,9	38,1	47,6
Las universidades deben estimular los procesos de adaptación del profesorado a nuevas metodologías más centradas en el aprendizaje, la actitud activa del profesorado y la valoración de las competencias adquiridas	0	0	7,1	35,7	57,1

Si observamos la tabla vemos que todas las cuestiones tienen una puntuación muy similar. Esto lo corrobora la tabla de medias y desviaciones típicas:

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

	Media	Desv. Tip.
Es imprescindible el desarrollo de procedimientos para la preparación del profesorado	4,29	0,78
Es necesario establecer un balance entre conocimientos específicos y formación en habilidades y capacidades en el diseño del contenido de las enseñanzas	4,26	0,77
La asignación de áreas de conocimiento a las materias troncales de los planes de estudio debe flexibilizarse	4,17	1,03
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la dedicación docente	4,52	,80
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente la atención personalizada (tutoría)	4,36	,79
Es necesario un cambio en el sistema de evaluación del profesorado valorando adecuadamente los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje	4,37	,83
Las universidades deben dedicar más recursos a la formación de su profesorado	4,29	,77
Las universidades deben dedicar más recursos a gastos en equipamientos docentes	4,17	,79
Es necesario un nuevo diseño de la plantilla docente de la universidad como consecuencia de la convergencia europea	4,31	,78
Las universidades deben estimular los procesos de adaptación del profesorado a nuevas metodologías más centradas en el aprendizaje, la actitud activa del profesorado y la valoración de las competencias adquiridas	4,50	,63

Otras propuestas de acción que los encuestados consideran relevantes son:

- La reconsideración de los complementos docentes. (3 respuestas)
- Valoración de la dedicación del profesorado que se implique en los cambios y en las mejoras.
- Establecimiento de incentivos.
- La reconsideración de las ratios alumno/ profesor.
- Definición correcta de las competencias profesionales correctamente.

E. Sugerencias de otros temas relacionados con el profesorado y la convergencia europea:

Es una pregunta de libre respuesta por lo que solamente especificamos el listado de sugerencias:

- Necesidad de ajustar el marco jurídico.
- Fomento del papel activo de los alumnos.(2 respuestas)
- Movilidad del profesorado.
- Trabajo en red.
- Creación de centros de recursos de apoyo al profesorado.
- Estudiar la conversión de la actividad docente y tutorial del profesorado en una nueva unidad de medida.
- Las universidades deben dedicar mas recursos a la implementación del proceso de convergencia europea.
- Debe rehuirse de una dicotomía investigación-docencia.

- Facilitar el cambio de profesores a otras áreas de conocimiento para facilitar su reubicación en las nuevas titulaciones y planes de estudio.
- Mecanismo de promociones para el profesorado.
- Complementos de docencia.
- Financiación de infraestructuras.
- Calidad de la docencia.
- Mayor concienciación de las demandas sociales.
- Peso excesivo de la transmisión de conocimientos.
- Riesgo de que el suplemento al diploma se quede en buena medida o totalmente en una mera relación de contenidos – programas “cursados” por el alumno.

F. Acciones ya realizadas en su universidad con vistas a la convergencia europea.

La diseminación de las características del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, que implica la convergencia europea entre el profesorado, ha sido la acción más frecuentemente realizada (70,7% de los casos). Por otra parte, la menos llevada a cabo ha sido la formación sistemática del profesorado para el proceso de convergencia (31,7% de los casos).

La tabla siguiente nos muestra los porcentajes de realización de cada una de las acciones propuestas:

Acciones realizadas	Porcentaje
Planes Piloto de Titulaciones en el nuevo marco europeo	57,1%
Formación sistemática del profesorado para el proceso de convergencia	31,7%
Diseminación de las características del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que implica la convergencia europea entre el profesorado	70,7%
Dedicación de una partida específica del presupuesto de la universidad para la preparación de la convergencia europea	51,2%

A continuación se detalla el listado de acciones realizadas en algunas universidades, así como la universidad de la que se trata:

1. Creación de una comisión asesora para la convergencia. (Baleares)
2. Formación relacionada con el tema. (Pablo de Olavide)
3. Participación en programas de convergencia de la ANECA. (Castilla - La mancha)
4. Fomento de titulaciones con otras universidades europeas. (Castilla - La mancha)
5. Elaboración de materiales de documentos de apoyo (guías docentes, guía del coordinador). (Valencia)
6. Creación de una oficina de convergencia europea, delegado del rector, comité de calidad de la universidad. (Valencia)
7. Creación de una plataforma virtual para facilitar la labor del profesorado. (Córdoba)
8. Planes piloto sobre atención personalizada (tutoría). (Jaime I)

9. Incentivos a la dedicación docente. (Jaime I)
10. Acciones dirigidas a incrementar la formación integral del estudiante. (Jaime I)
11. Creación de una unidad de innovación de la docencia en educación superior. (Autónoma Barcelona)
12. Establecimiento de un plan de formación para el profesorado. (Autónoma Barcelona)
13. Diseño de un plan docente modelo en créditos ECTS. (Barcelona)
14. Reuniones y seminarios de difusión de las implicaciones del proceso de convergencia europea. (Vigo)
15. Tutorías académicas y profesionales destinadas al alumno. (Burgos)
16. Nuevos planes con exigencia de visión de convergencia. (Burgos)
17. Seminarios informativos sobre las implicaciones de la declaración de Bolonia y la convergencia europea. (Lérida)
18. Participación de numerosos profesores en las convocatorias para la elaboración de los nuevos planes de estudio de primer nivel y grado. (Lérida)
19. Comisión delegada del consejo de dirección. (Complutense)
20. Oficina para la convergencia. (Complutense)
21. Programa de formación del profesorado (curso 2003-04) en metodologías docentes acordes con las necesidades de la convergencia. (Alcalá de Henares)
22. Curso de formación del PAS sobre la convergencia europea. (Alcalá de Henares)
23. Divulgación en los centros, con participación de especialistas externos. (Alcalá de Henares)
24. Valoraciones del tiempo de dedicación del estudiante al aprendizaje (por parte del profesor y del alumno). (Alcalá de Henares)
25. Participación en la red para la convergencia europea de la CM. (Alcalá de Henares)

Muchas de estas acciones pueden ser englobadas por algunas de las ofertadas en el cuestionario. Por ejemplo la 2, 12, 21 pueden englobarse en el punto de formación del profesorado. Por otra parte la 4, 5, 8, 10, 13, 15, 16 podrían englobarse en el punto de planes piloto.

Quizás una de las aportaciones más novedosa sea la de la creación de una oficina para la convergencia (Balears, Complutense y Valencia).

Tras la descripción de las respuestas se analiza si el cargo desempeñado por el encuestado influye en las respuestas. Para ello se ha contrastado la hipótesis nula de que las medias de las puntuaciones de las respuestas son iguales para los diferentes cargos..

Para decidir el contraste a emplear se estudia, en primer lugar y para cada variable, si las varianzas son iguales. El resultado de la aplicación del contraste de Levene es el que aparece en la tabla siguiente, en la cual se señalan en negrita los valores que reflejan para que variables no podemos considerar las varianzas iguales:

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Gestión responsables universitarios	4,758	3	37	,007
Formación profesorado	,841	3	38	,480
Implicación profesorado	,715	3	38	,549
Implicación estudiantes	,991	3	38	,408
Estructura enseñanzas	2,000	3	37	,131
Financiación cambios	2,521	3	37	,073
Estructura titulaciones	4,040	3	38	,014
Sistema europeo créditos	,793	3	38	,505
Sistema calificaciones	1,521	3	38	,225
Suplemento europeo al título	,554	3	38	,648
Evaluación/acreditación enseñanzas	1,211	3	38	,319
Falta de motivación para el cambio	,558	3	36	,646
Escaso reconocimiento labor docente	,417	3	36	,742
Desconocimiento implicación convergencia europea enseñanza-aprendizaje	,878	3	36	,461
Falta de formación proceso enseñanza-aprendizaje	3,626	3	36	,022
Escasa formación en idiomas del profesorado	5,427	3	37	,003
Escasa formación del profesorado en nuevas tecnologías para la docencia	1,966	3	37	,136
Edad media del profesorado alta	1,327	3	36	,281
El sistema actual fomenta poca participación del estudiante en su aprendizaje	,935	3	37	,434
Resistencia del profesorado a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral	,744	3	37	,533
Sistema evaluación no valora adecuadamente capacidades y destrezas	1,236	3	37	,311
Sistema evaluación-acreditación titulaciones poco consolidado	,567	3	37	,640
Imprescindible desarrollo procedimientos preparación profesorado	,521	3	37	,671
Necesidad de balance entre conocimiento específico y formación en habilidades y capacidades	,338	3	38	,798
Flexibilización de la asignación de áreas de conocimiento a materias troncales	1,678	3	38	,188
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación del profesorado: valoración dedicación docente	3,824	3	38	,017
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación profesorado: valoración tutorías	,790	3	38	,507
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación profesorado: resultados proceso enseñanza-aprendizaje	1,261	3	37	,302
Las universidades deben dedicar más recursos para la formación de su profesorado	,285	3	38	,836
Las universidades deben dedicar más recursos a gastos en equipamientos docentes	1,384	3	38	,262
Necesidad de nuevo diseño de plantilla docente universitaria (consecuencia convergencia europea)	,408	3	38	,748
Las universidades debe estimular la adaptación a nuevas tecnologías y la actitud activa del profesorado y valorar las competencias adquiridas	,482	3	38	,696

Para los apartados con varianzas iguales se ha aplicado el contraste F de igualdad de medias, mientras que en el caso de varianzas distintas se emplea el contraste de Brown-Forsythe.

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

Contraste F de igualdad de medias

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación profesorado	Inter-grupos	1,131	3	,377	1,079	,370
	Intra-grupos	13,274	38	,349		
	Total	14,405	41			
Implicación profesorado	Inter-grupos	,434	3	,145	,311	,818
	Intra-grupos	17,685	38	,465		
	Total	18,119	41			
Implicación estudiantes	Inter-grupos	1,336	3	,445	,705	,555
	Intra-grupos	23,997	38	,631		
	Total	25,333	41			
Estructura enseñanzas	Inter-grupos	2,519	3	,840	1,090	,366
	Intra-grupos	28,506	37	,770		
	Total	31,024	40			
Financiación cambios	Inter-grupos	,134	3	4,455E-02	,069	,976
	Intra-grupos	23,915	37	,646		
	Total	24,049	40			
Sistema europeo créditos	Inter-grupos	,211	3	7,028E-02	,078	,972
	Intra-grupos	34,361	38	,904		
	Total	34,571	41			
Sistema calificaciones	Inter-grupos	2,548	3	,849	1,353	,272
	Intra-grupos	23,856	38	,628		
	Total	26,405	41			
Suplemento europeo alltítulo	Inter-grupos	,846	3	,282	,418	,741
	Intra-grupos	25,630	38	,674		
	Total	26,476	41			
Evaluación/acreditación enseñanzas	Inter-grupos	1,861	3	,620	1,116	,355
	Intra-grupos	21,115	38	,556		
	Total	22,976	41			
Falta de motivación para el cambio	Inter-grupos	1,077	3	,359	,554	,649
	Intra-grupos	23,323	36	,648		
	Total	24,400	39			
Escaso reconocimiento labor docente	Inter-grupos	1,077	3	,359	,298	,826
	Intra-grupos	43,323	36	1,203		
	Total	44,400	39			
Desconocimiento implicación convergencia europea enseñanza-aprendizaje	Inter-grupos	1,395	3	,465	,453	,717
	Intra-grupos	36,980	36	1,027		
	Total	38,375	39			
Escasa formación del profesorado en nuevas tecnologías para la docencia	Inter-grupos	4,754	3	1,585	2,734	,057
	Intra-grupos	21,442	37	,580		
	Total	26,195	40			
Edad media del profesorado alta	Inter-grupos	1,888	3	,629	,697	,560
	Intra-grupos	32,512	36	,903		
	Total	34,400	39			
El sistema actual fomenta poca participación del estudiante en su aprendizaje	Inter-grupos	,271	3	9,036E-02	,165	,919
	Intra-grupos	20,217	37	,546		
	Total	20,488	40			
Resistencia del profesorado a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación	Inter-grupos	2,334	3	,778	1,532	,222
	Intra-grupos					
	Total					

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
integral						
	Intra-grupos	18,788	37	,508		
	Total	21,122	40			
Sistema evaluación no valora adecuadamente capacidades y destrezas	Inter-grupos	5,841	3	1,947	2,749	,056
	Intra-grupos	26,208	37	,708		
	Total	32,049	40			
Sistema evaluación-acreditación titulaciones poco consolidado	Inter-grupos	3,479	3	1,160	1,304	,288
	Intra-grupos	32,912	37	,890		
	Total	36,390	40			
Imprescindible desarrollo procedimientos preparación profesorado	Inter-grupos	,511	3	,170	,263	,852
	Intra-grupos	23,977	37	,648		
	Total	24,488	40			
Necesidad de balance entre conocimiento específico y formación en habilidades y capacidades	Inter-grupos	,584	3	,195	,314	,815
	Intra-grupos	23,536	38	,619		
	Total	24,119	41			
Flexibilización de la asignación de áreas de conocimiento a materias troncales	Inter-grupos	3,004	3	1,001	,932	,435
	Intra-grupos	40,830	38	1,074		
	Total	43,833	41			
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación profesorado: valoración tutorías	Inter-grupos	,460	3	,153	,232	,874
	Intra-grupos	25,183	38	,663		
	Total	25,643	41			
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación profesorado: resultados proceso enseñanza-aprendizaje	Inter-grupos	1,418	3	,473	,670	,576
	Intra-grupos	26,094	37	,705		
	Total	27,512	40			
Las universidades deben dedicar más recursos para la formación de su profesorado	Inter-grupos	1,209	3	,403	,655	,585
	Intra-grupos	23,363	38	,615		
	Total	24,571	41			
Las universidades deben dedicar más recursos a gastos en equipamientos docentes	Inter-grupos	1,949	3	,650	1,034	,389
	Intra-grupos	23,884	38	,629		
	Total	25,833	41			
Necesidad de nuevo diseño de plantilla docente universitaria (consecuencia convergencia europea)	Inter-grupos	,532	3	,177	,275	,843
	Intra-grupos	24,445	38	,643		
	Total	24,976	41			
Las universidades debe estimular la adaptación a nuevas tecnologías y la actitud activa del profesorado y valorar las competencias adquiridas	Inter-grupos	1,007	3	,336	,824	,489

La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	15,493	38	,408		
	Total	16,500	41			

Contraste de igualdad de medias de Brown-Forsythe.

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Gestión responsables universitarios	1,439	3	36,738	,247
Estructura titulaciones	,554	3	19,654	,652
Falta de formación proceso enseñanza-aprendizaje	1,002	3	18,989	,413
Escasa formación en idiomas del profesorado	1,017	3	16,867	,410
Necesidad de cambio en el sistema de evaluación del profesorado: valoración dedicación docente	,729	3	35,836	,541

Los resultados obtenidos nos llevan a aceptar la igualdad de medias para todos los ítems analizados, por lo que se puede afirmar que el cargo desempeñado por los encuestados no influye significativamente en las respuestas al cuestionario.

A N E X O 4

LISTADO DE DOCUMENTOS MÁS RELEVANTES PARA ESTE ESTUDIO

Anexo 4

LISTADO DE DOCUMENTOS MÁS RELEVANTES PARA ESTE ESTUDIO

CUMBRES MINISTERIALES

- Conferencia de Berlín www.bologna-berlin2003.de/index.htm

COMISIÓN EUROPEA

- Dirección General de Educación y Cultura
europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_es.htm
- Educación y Formación
europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- Sócrates – European Community action programme in the field of Education
europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_en.html
- Erasmus – The European Community programme in the field of Higher Education
europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_en.html
- Higher Education in Europe
europa.eu.int/comm/education/policies/educ/higher/higher_en.html
- Eurydice – The information network on Education in Europe
www.eurydice.org/
- Espacio Europeo de Investigación
europa.eu.int/comm/research/era/index_es.html
- Ploteus – Oportunidades de aprendizaje en todo el Espacio Europeo
www.ploteus.net/ploteus/portal/home.jsp

RECONOCIMIENTO DE CUALIFICACIONES

- **Recognition of Diplomas in the European Union**
europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/in_en.html
- **National Academic Recognition Information Centres (NARIC)**
europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/agenar_en.html
- **European Network of National Information Centres on academic recognition and mobility (ENIC)**
www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/ENIC_Network/default.asp
- **ENIC – NARIC**
www.enic-naric.net/

SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO

- **Diploma supplement**
europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_en.html
- **Implementation of the Diploma supplement**
www.cepes.ro/hed/recogn/groups/diploma/Default.htm
- **Diploma supplement database template – Universidad de Minho**
gia1.di.uminho.pt/dsdt/

SISTEMA DE CRÉDITOS ECTS

- **European Credit Transfer System (ECTS)**
europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html
- **ECTS Extension feasibility project**
europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsext_en.html

GARANTÍA DE CALIDAD

- **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)**
www.aneca.es/

- **European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)**
www.enqa.net/
- **International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education**
www.inqahe.nl/
- **Joint Quality Initiative**
www.jointquality.org/

PROYECTOS PARA EL DESARROLLO DEL EEES

- **Proyecto Tuning Educational Structures in Europe**
www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm
- **Programa de Convergencia europea**
www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html - 1
- **Proyecto de Acciones piloto de la Comunidad de Madrid**
Dirección General de Universidades, Convergencia Europea
www.madrid.org/universidades/universidades.htm?europa.htm

OTROS ENLACES DE INTERÉS

- **Consejo de Coordinación Universitaria**
www.mec.es/consejou/
 - **Consejo de la Unión Europea**
ue.eu.int/es/summ.htm
 - **European Centre for Higher Education**
www.cepes.ro/
 - **Council of Europe**
www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Higher_education/Activities/Bologna_Process/default.asp
 - **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca**
www.miur.it/
- Oferta formativa offertaformativa.miur.it/corsi/

- **European Society for Engineering Education**
www.ntb.ch/SEFI/

A N E X O 5

**GLOSARIO DE TÉRMINOS,
Y SU RELACIÓN ENTRE SÍ,
EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA**

Anexo 5

GLOSARIO DE TÉRMINOS, Y SU RELACIÓN ENTRE SÍ, EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

GLOSARIO DE TÉRMINOS

El presente glosario de términos ha sido compilado por Raffaella Pagani del proyecto TUNING, y ha sido completado por las aportaciones de los equipos de trabajo de este estudio.

A

ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS

En un sistema de acumulación de créditos los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE que llevan a un total especificado de CRÉDITOS que deben ser logrados para completar con éxito un semestre, año académico o un PROGRAMA COMPLETO DE ESTUDIOS, de acuerdo con los requerimientos del programa. Los créditos son concedidos y acumulados si los objetivos de aprendizaje del programa han sido comprobados mediante la EVALUACIÓN correspondiente.

B

BECA

Pagos realizados a algunos o todos los estudiantes para cubrir los gastos de matrícula y / o manutención. Pueden provenir de los gobiernos nacionales o locales, fundaciones de caridad o empresas privadas.

C

CALIFICACIÓN

Evaluación final basada en la superación de conjunto en el programa de estudios.

CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE

Todas las actividades de aprendizaje requeridas para la consecución de los **RESULTADOS DEL APRENDIZAJE** (por ejemplo, clases presenciales, trabajo práctico, búsqueda de información, estudio personal, etc.)

CICLO

Cursos de estudio dirigidos a la obtención de un **TÍTULO ACADÉMICO**. Uno de los objetivos, señalados en la declaración de Bolonia, es la “adopción de un sistema basado en dos ciclos principales, grado (primero) y postgrado (segundo)”. Los **ESTUDIOS DE DOCTORADO** son generalmente referidos como tercer ciclo.

CLASE

Grupo de estudiantes matriculados en un determinado **PROGRAMA** de **ESTUDIO** en el mismo año académico.

CLASE PRESENCIAL

Exposición de contenidos mediante presentación o explicación (posiblemente incluyendo demostraciones) por un profesor.

COMPETENCIAS (ACADÉMICAS o PROFESIONALES)

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).

COMPETENCIAS AFECTIVAS

Relativas a los valores, intereses y actitudes, en este caso sobre la educación superior y la profesión de profesor.

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Son las relacionadas con el ámbito del conocimiento en general, con el saber y con el saber hacer.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Vinculadas a la capacidad de expresión y comunicación con otros en los distintos lenguajes científicos y pedagógicos.

COMPETENCIAS GERENCIALES

Son las relacionadas con la capacidad de gestionar y dirigir procesos y utilizar adecuadamente recursos en distintos ámbitos y a distintos niveles, didáctico, curricular, ordenación académica, etc.

COMPETENCIAS META-COGNITIVAS

Son las relacionadas con el control, la supervisión y la evaluación y el perfeccionamiento del propio conocimiento y de la propia conducta.

COMPETENCIAS SOCIALES

Indicativas de la capacidad personal para relacionarse, convivir y trabajar con los demás, capacidad de liderazgo, de persuasión, de trabajo cooperativo, etc.

CONTENIDOS CURRICULARES

Una selección del conocimiento y la cultura que se considera socialmente útil y necesario para la consecución de unos objetivos previamente definidos.

CONVERGENCIA

Adopción voluntaria de las políticas apropiadas para lograr un objetivo común. La convergencia en la arquitectura de los sistemas educativos nacionales es uno de los objetivos perseguidos por el proceso de Bolonia.

CRÉDITO

La “moneda” empleada para medir el TRABAJO DEL ESTUDIANTE, en términos de tiempo nocional necesario para alcanzar los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Descripción de lo que el estudiante debe realizar para demostrar que se ha conseguido el RESULTADO DEL APRENDIZAJE.

CURRÍCULO

Este término suele utilizarse para designar dos cosas distintas, el conjunto de experiencias educativas que una institución ofrece y también el documento que define una determinada titulación (objetivos, contenidos y criterios de evaluación, etc).

CURSO INTENSIVO

Curso a tiempo completo de una a cuatro semanas concentradas en un tema en particular. Puede desarrollarse en una institución distinta a la de origen o en una escuela de verano.

CURSO OPCIONAL

Curso a elegir de una lista predeterminada.

CURSO OPTATIVO (LIBRE ELECCIÓN)

UNIDAD o MÓDULO de CURSO que puede seguirse como parte de un PROGRAMA de ESTUDIO pero que no es obligatorio para todos los estudiantes.

D

DIRECTOR / SUPERVISOR

Miembro del personal académico de la Universidad que controla el progreso del ESTUDIANTE de DOCTORADO, proporciona consejo y guía, y puede estar involucrado en la evaluación de la TESIS. Él / ella será normalmente miembro del grupo de investigación en el que el estudiante se encuentra trabajando.

DOCTORADO o TÍTULO DE DOCTOR

Titulación de alto nivel reconocida internacionalmente que cualifica al portador para realizar trabajo académico o de investigación. Incluye un importante trabajo de investigación original, presentado en una TESIS. Es generalmente referido como el título obtenido después de la finalización de los estudios de tercer ciclo.

E

ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)

Sistema para incrementar la transparencia de los sistemas educativos y la mejora de la movilidad de los estudiantes a través de Europa mediante la transferencia de créditos. Está basado en la asunción general de que el trabajo del estudiante en un año académico es igual a 60 créditos. Los 60 créditos son asignados a unidades de curso para describir la proporción de trabajo del estudiante necesaria para lograr los RESULTADOS del APRENDIZAJE de las citadas unidades. La transferencia de créditos está garantizada mediante acuerdos explícitos entre la institución de origen, la de acogida y el estudiante de movilidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR

PROGRAMAS DE ESTUDIO en los que pueden participar los estudiantes con certificado emitido por un centro cualificado de enseñanza secundaria después de un mínimo de doce años de escolaridad, u otras cualificaciones profesionales relevantes. Las instituciones de educación superior pueden ser universidades, centros de estudios profesionales superiores o instituciones de educación superior.

ENSEÑANZA TIC (Tecnologías de información y comunicación)

Enseñanza / estudio / aprendizaje que hace uso de las tecnologías de información y comunicación. Normalmente se desarrolla en entornos de enseñanza virtual.

ESTUDIANTE DE DOCTORADO

Ver ESTUDIANTE DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIANTE DE INVESTIGACIÓN o ESTUDIANTE DE DOCTORADO

Estudiante que realiza un período formativo para obtener un título fundamentalmente basado en investigación.

ESTUDIOS DE DOCTORADO o PROGRAMA DE DOCTORADO

Estudios conducentes al DOCTORADO o a la obtención del título de Doctor.

ESTUDIOS de GRADO

Cursos conducentes al TÍTULO de GRADO o de primer ciclo.

ESTUDIOS DE POSTGRADO

Estudios realizados tras la obtención del TÍTULO DE GRADO (de primer ciclo) y conducentes a un TÍTULO DE POSTGRADO (de segundo ciclo).

EVALUACIÓN

Conjunto de pruebas escritas, orales y prácticas, así como proyectos y trabajos, utilizados en la evaluación del progreso del estudiante en la UNIDAD o MÓDULO del CURSO. Pueden ser empleadas por los propios estudiantes para evaluar su progreso (evaluación formativa) o por la universidad para juzgar si la unidad o el módulo del curso se ha concluido satisfactoriamente en relación a los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE de la unidad o módulo (evaluación acumulativa o continua).

EVALUACIÓN CONTÍNUA

Pruebas realizadas durante el período de enseñanza regular como parte de la EVALUACIÓN final o anual.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Proceso por el que procede al reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por una persona y a su posterior valoración con alguna norma o criterio predefinido. La evaluación requiere por tanto, datos para el reconocimiento de lo aprendido y criterios para su valoración.

EXAMEN

Normalmente, prueba formal, oral y / o escrita realizada al finalizar la unidad de curso o más tarde durante el curso académico. Otros métodos de evaluación son también empleados. Las pruebas realizadas durante las unidades de curso son clasificadas como EVALUACION CONTINUA.

EXÁMENES EXTRAORDINARIOS (CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA)

Exámenes adicionales propuestos a los estudiantes que no han podido realizar o aprobar los exámenes en la primera convocatoria realizada.

EXAMEN GLOBAL o FINAL

EVALUACIÓN de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE globales logrados en los años anteriores.

H

HABILIDADES y COMPETENCIAS (ACADÉMICAS/PROFESIONALES)

Las habilidades y COMPETENCIAS desarrolladas como resultado del proceso de aprendizaje pueden ser específicas de un área temática o genéricas.

HORAS PRESENCIALES O DE CONTACTO

Período de 45-60 minutos de docencia presencial (de contacto / cooperación entre el docente y un estudiante o grupo de estudiantes).

I

INVESTIGADOR POSTDOCTORAL

Investigador recientemente cualificado con un DOCTORADO, que será probablemente empleado con un contrato de corta duración.

M

MARCO REFERENCIAL DE CRÉDITOS

El sistema que facilita la medida y comparación de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE logrados en un contexto de diferentes calificaciones, PROGRAMAS DE ESTUDIO y entornos de aprendizaje.

MÓDULO

Ver UNIDAD de CURSO

N

NIVEL DEL CREDITO

Indicador de la demanda relativa del aprendizaje y de la autonomía del estudiante. Puede estar basada en el año de estudio y / o en el contenido del curso (por ejemplo, Básico / Avanzado / Especializado).

NOTA (SISTEMA DE CALIFICACIÓN)

Cualquier escala numérica o cualitativa empleada para describir los resultados de la EVALUACIÓN en una UNIDAD o MÓDULO de CURSO individual.

O

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Producto o resultado final que pueden lograr los estudiantes al participar activamente en un proceso de formación. Los aprendizajes adquiridos contribuyen a desarrollar tanto capacidades generales, como competencias específicas.

P

PRESENTACIÓN ORAL

Presentación oral a un profesor y posiblemente a otros estudiantes por un estudiante. Puede ser un trabajo preparado por el estudiante mediante búsquedas en la bibliografía publicada o un resumen de un proyecto acometido por dicho estudiante.

PRIMERA TITULACIÓN

Primera cualificación de educación superior obtenida por el estudiante. Es concedida tras la finalización de los estudios de primer ciclo, los cuales, de acuerdo con la Declaración de Bolonia, deben durar un mínimo de tres cursos académicos o 180 créditos ECTS.

PROYECTO DE GRUPO

Ejercicio asignado a un grupo de estudiantes que necesita trabajo cooperativo para su conclusión. Puede ser evaluado en grupo o de forma individual.

PÓSTER

Presentación escrita de un trabajo en una exposición que puede ser visto y revisado por un determinado número de personas.

PROGRAMA DE ESTUDIO

Conjunto de UNIDADES de CURSO o MÓDULOS reconocidos para la concesión de un TÍTULO específico. Un programa de estudio puede también definirse a través de un conjunto de RESULTADOS de APRENDIZAJE logrados para la concesión de un número determinado de CRÉDITOS.

PROYECTO INDEPENDIENTE

Ejercicio asignado a un estudiante o grupo de estudiantes para su realización. Este trabajo será evaluado de forma individual o en grupo.

R

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Formulaciones que el estudiante debe conocer, entender y / o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje: no deben confundirse con los objetivos del aprendizaje, sino que se ocupan de los logros del estudiante más que de las intenciones de conjunto del profesor. Los resultados del aprendizaje deben estar acompañados de CRITERIOS DE EVALUACIÓN apropiados, que pueden ser empleados para juzgar si los resultados del aprendizaje previstos han sido logrados. Los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requerimientos mínimos para la concesión del CRÉDITO, mientras que las notas (calificaciones) se basan en el nivel, por encima o por debajo, de los requisitos mínimos para la concesión del crédito. La acumulación y la transferencia de créditos se facilita si los resultados del aprendizaje son facilitados con claridad indicando con precisión las realizaciones por las que se otorga el crédito.

S

SEMINARIO

Periodo de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes.

SUPLEMENTO EUROPEO AL TÍTULO

El suplemento al diploma es un anexo al título original, diseñado para proporcionar una descripción de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios que han sido realizados y completados satisfactoriamente

por el titulado. Está basado en el modelo desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO / CEPES. Mejora la transparencia internacional y el reconocimiento académico / profesional de las cualificaciones.

T

TALLER / TRABAJO DE GRUPO

Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas individuales y reciben asistencia y guía cuando es necesaria.

TAREA

Quehacer propio de una persona para lograr un determinado aprendizaje. Las tareas pueden ser de distintos tipo y de distinto nivel de complejidad. Aunque se suele utilizarlo como sinónimo del término actividad, entre los dos términos existen diferencias. Tarea es un término más amplio que actividad de modo que una misma tarea puede implicar distintas actividades.

TASAS (de MATRÍCULA / TUTORÍA)

Costes en concepto de enseñanza y / o supervisión que debe hacer efectivos el estudiante.

TESIS

Trabajo escrito presentado en el marco oficial de los estudios de doctorado, basado en un trabajo de investigación independiente, exigible para la concesión de un TÍTULO de POSTGRADO o del TÍTULO de DOCTOR.

TIEMPO CONCEPTUAL DE APRENDIZAJE

Número medio de horas que el estudiante necesita para lograr los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE previstos y los créditos asignados.

TIPO DE CRÉDITO

Indicador del estatus de las unidades del curso en el PROGRAMA DE ESTUDIO. Pueden describirse como Básicos – troncales (unidad de estudio principal), Relacionados -obligatorios (unidad que proporciona apoyo) y Menores –optativas y libre elección (unidades de curso optativas).

TÍTULO

Cualificación concedida por una institución de educación superior después de la finalización satisfactoria del PROGRAMA DE ESTUDIOS correspondiente. En un SISTEMA DE ACUMULACIÓN DE CRÉDITOS, el programa es completado tras la acumulación de un número determinado de créditos concedidos tras la consecución de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE.

TÍTULO de POSTGRADO O DE SEGUNDO CICLO

Segunda CUALIFICACIÓN de EDUCACIÓN SUPERIOR obtenida por el estudiante después del TÍTULO DE GRADO (primer título de educación superior). Se concede tras la finalización de los estudios de segundo ciclo y puede incluir trabajo de investigación.

TRABAJO DE UN CURSO ACADÉMICO

Unidades de curso impartidas, tutorías, etc., que constituyen la preparación para un trabajo posterior independiente.

TUNING

Acuerdo de desarrollo y sincronización mediante la combinación de sonidos únicos en una melodía común o conjunto de sonidos. En el caso del Proyecto Tuning, hace referencia a las estructuras de educación superior en Europa y reconoce la diversidad de tradiciones como un factor positivo en la creación de un área común de educación superior.

TUTORÍA

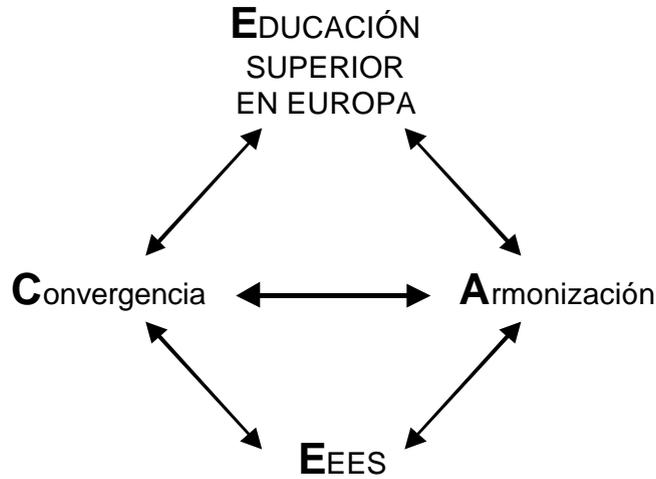
Periodo de instrucción realizado por un tutor con el objetivo de revisar y discutir los materiales y temas presentados en las CLASES.

U

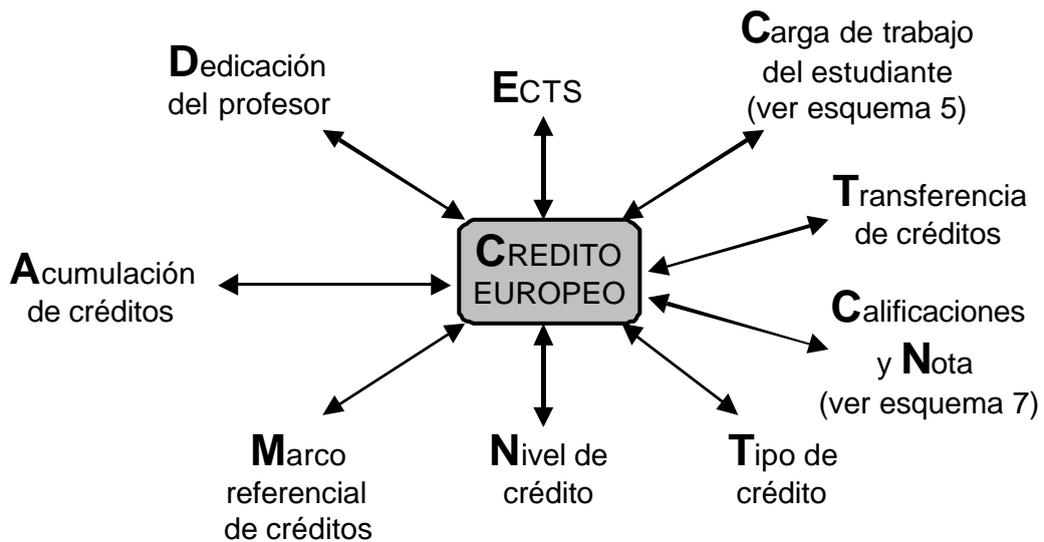
UNIDAD O MÓDULO DEL CURSO

Unidad de aprendizaje independiente, formalmente estructurada, con unos RESULTADOS DE APRENDIZAJE y CRITERIOS DE EVALUACIÓN explícitos y coherentes.

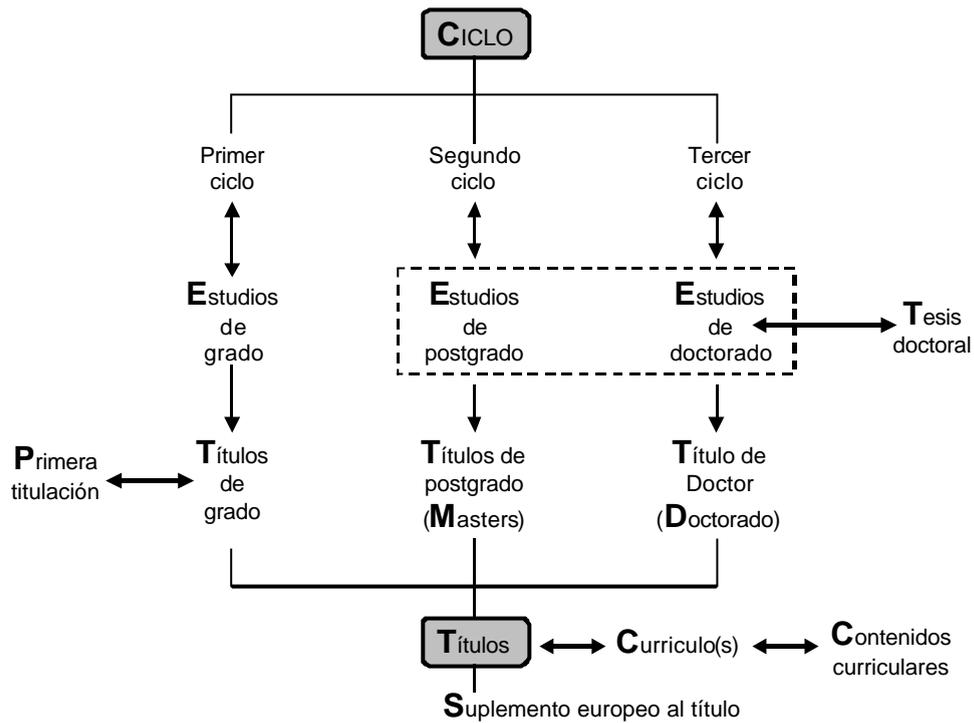
AGRUPACIÓN DE LOS TÉRMINOS DEL GLOSARIO Y RELACIONES ENTRE LOS MISMOS



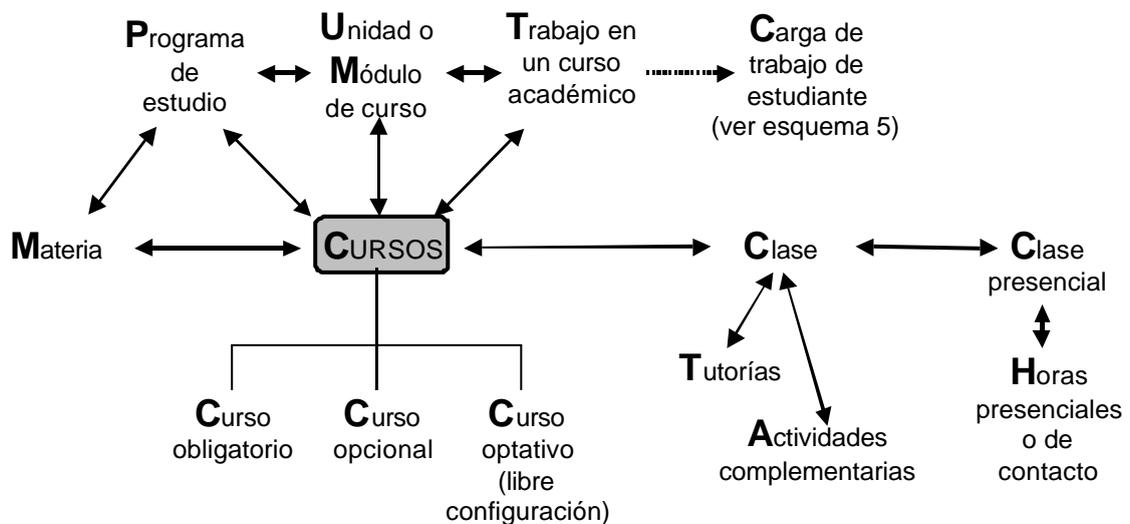
Esquema 1: *Proceso de Convergencia Europea en Educación Superior.*



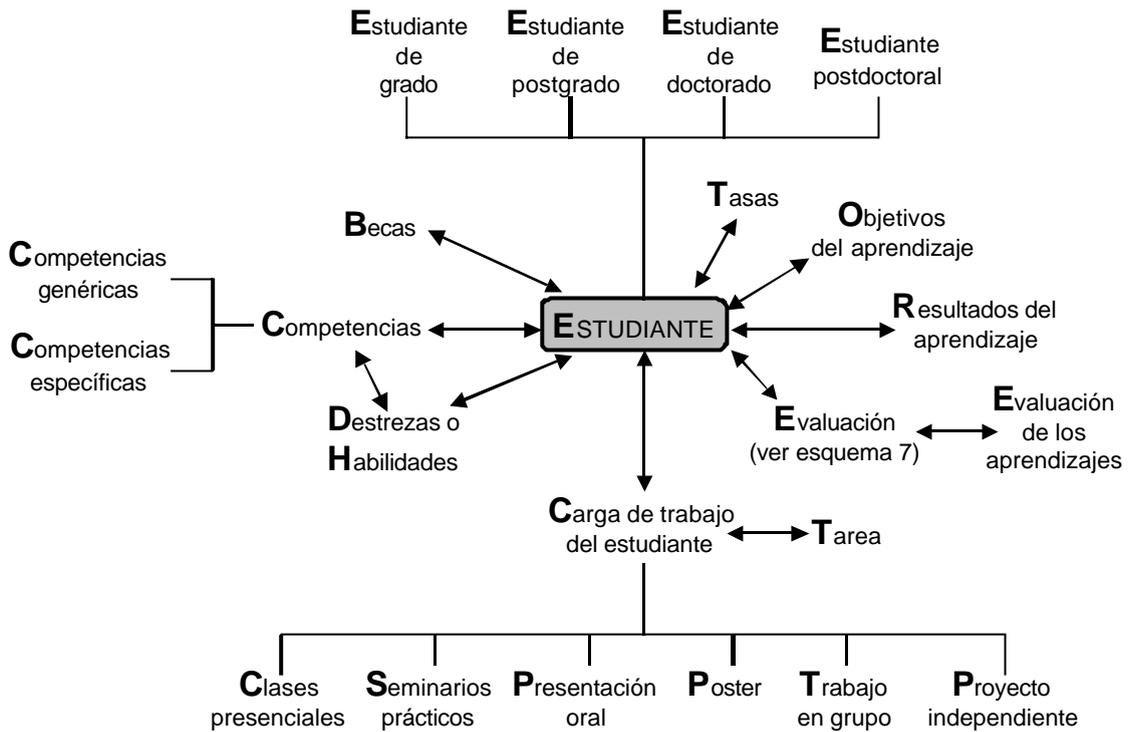
Esquema 2: *Términos relacionados con el crédito europeo.*



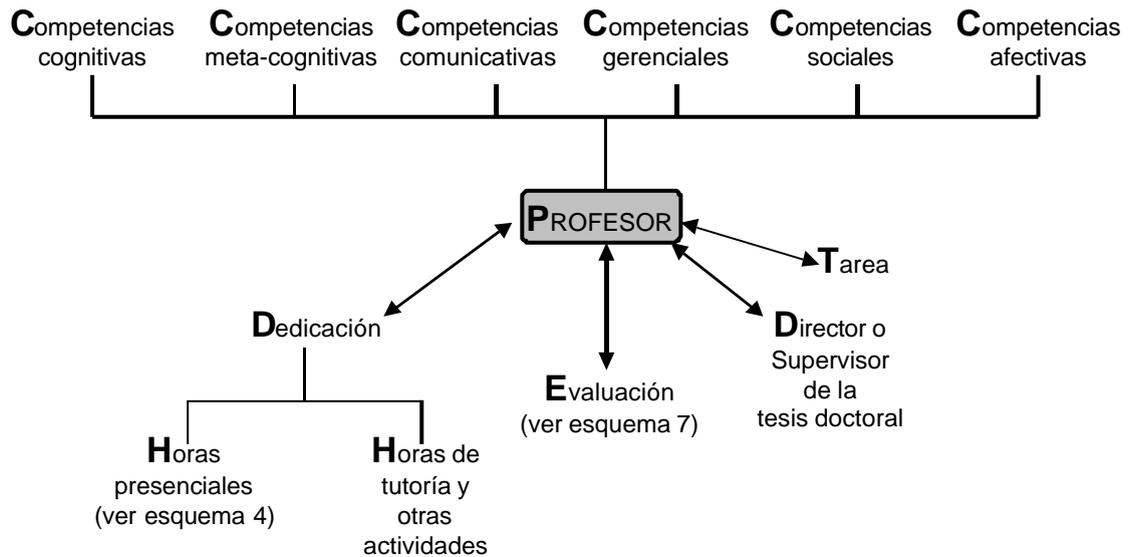
Esquema 3: *Términos relacionados con las estructura general común de la Educación Superior en Europa.*



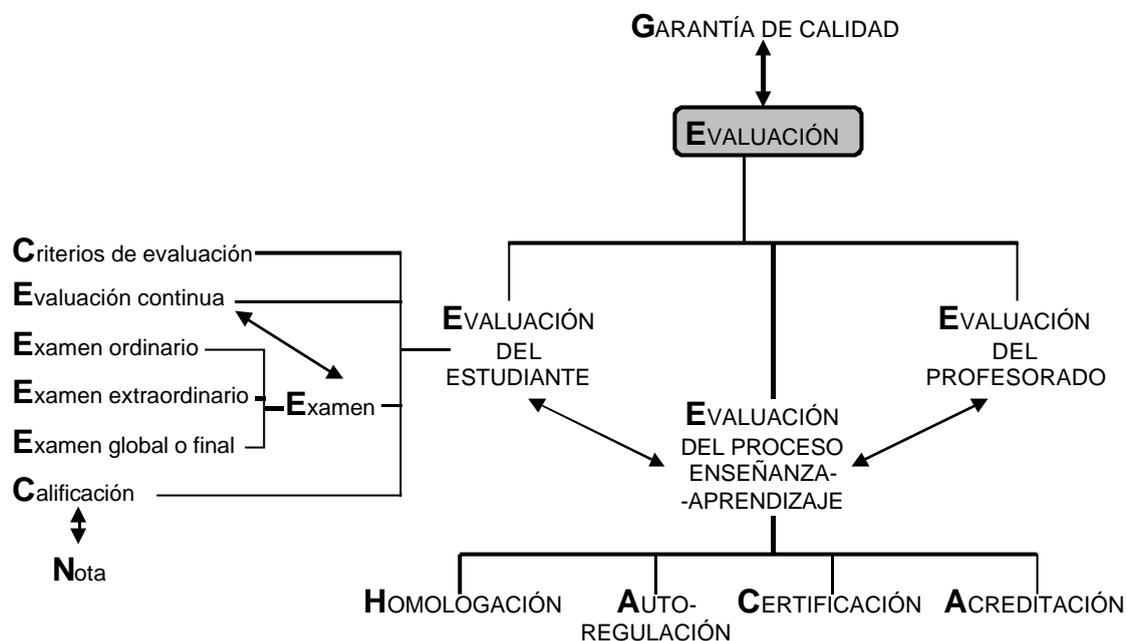
Esquema 4: *Términos relacionados con la estructura específica de las enseñanzas.*



Esquema 5: *Términos relacionados con el estudiante en el EEES.*



Esquema 6: *Términos relacionados con el profesor en el EEES.*



Esquema 7: Términos relacionados con la calidad de las enseñanzas en el EEES.

Los términos relacionados con la calidad en la Enseñanza Superior pueden encontrarse en:

http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html

<http://www.vqa.vic.gov.au/vqa/accreditation/glossary.asp>

<http://www.aacsb.edu/accreditation/glossary.asp>

A N E X O 6

PROPUESTAS SOBRE LA DEDICACIÓN DEL PROFESOR

Anexo 6

PROPUESTAS SOBRE LA DEDICACIÓN DEL PROFESOR

La variable *tiempo* sería dependiente, a su vez, de otros factores, como el número de créditos teóricos/prácticos de la asignatura; la naturaleza de la asignatura (contenido y campo de conocimiento del que se ocupa; el carácter de la misma (anual/cuatrimestral) y por supuesto el número de estudiantes matriculados (asistentes/no asistentes) en la asignatura. Además, como es obvio, junto a ello hay que considerar el calendario del curso académico existente, las horas semanales contempladas en la normativa, y la totalidad de la dedicación docente que el profesorado disponga.

La variable *espacio*, a su vez, sería dependiente del tipo de actividad a desarrollar. Los escenarios podrían situarse desde el propio domicilio del profesor/a, el despacho, el aula, los laboratorios, las aulas específicas y/o salas de trabajo, hasta los espacios exteriores a la propia Universidad.

En la tabla que presentamos a continuación quedan expuestos, de izquierda a derecha, los principales procesos y actividades implicados en la docencia de una determinada asignatura; el contenido a desarrollar y por lo tanto, el uso del tiempo; el tiempo requerido, es decir, el número de horas necesarias y los escenarios en donde tendrían lugar dichos procesos y actividades.

Las casillas relativas al tiempo se encuentran vacías a tenor de las variables dependientes descritas anteriormente. La variabilidad en cuanto a disciplinas académicas y la amplia casuística en la que nos desenvolvemos aconsejan prudentemente mantenerse en estos niveles de generalidad.

A modo de ejemplo, y en los términos actuales, una asignatura con 9 créditos (6 teóricos y 3 prácticos) de carácter anual y para un grupo de 75 estudiantes matriculados, con una presencia en clase en torno a los 50, requeriría, como mínimo, -y sin entrar en consideraciones específicas en cuanto a su naturaleza-, la siguiente dedicación (tiempo) del profesorado encargado de su desarrollo:

- 0'5 créditos para la planificación y organización de la asignatura
- 4 créditos para las clases presenciales
- 2 créditos para los Seminarios y/o Talleres (detráidos de los teóricos)
- 3 créditos para las prácticas (uno más, detraído de los teóricos)
- 1 crédito para la gestión de la asignatura
- 2 créditos para la atención tutorial.

La asignatura conservaría los 9 créditos (90 horas) aunque redistribuidos de otro modo, y requeriría 3'5 créditos (35 horas) más anuales de dedicación incluyendo las tutorías.

La Unidad de Trabajo Docente (UTD) a desarrollar por el profesorado, en este caso, tendría asignada en los términos actuales, una dedicación mínima de 12'5 créditos (125 horas, por curso académico).

No obstante, y al objeto de concretar más esta cuestión tenemos que señalar algunas cuestiones imprescindibles previas a la determinación de la equivalencia entre el tiempo de dedicación actual y el tiempo de dedicación requerido a partir de estas propuestas:

1ª. Parece evidente que se desprende de estas consideraciones una mayor dedicación del profesorado a la actividad docente.

2ª. Esta mayor dedicación o tiempo para la docencia va a requerir a su vez una reflexión acerca de los criterios para la elaboración de los planes de organización docentes en los departamentos. No podemos exigir el cumplimiento de estas propuestas a un profesorado con poca experiencia docente, con su dedicación al máximo permitido y a veces hasta más de lo permitido, y además con 5 asignaturas diferentes en tres titulaciones distintas. No sólo se trata de mayor dedicación sino de más "intensidad" en su desarrollo, lo cual resulta en cierta medida incompatible con una "dispersión" en cuanto a la asignación de docencia (número de asignaturas, grupos de estudiantes, titulaciones...)

3ª. Un vistazo a los planes de estudios vigentes ofrece un evidente desequilibrio entre la asignación de créditos teóricos y prácticos en las asignaturas. Pongamos por caso una asignatura anual de 9 créditos (8 teóricos/ 2 prácticos). ¿Dónde ubicamos el tiempo dedicado a la realización de un seminario como complemento a la formación de los estudiantes?; ¿ las 80 horas teóricas van a tener que desarrollarse en el escenario de la clase presencial?. Se hace pues, necesaria una mejor redistribución de los créditos teóricos/prácticos de las asignaturas. Por ejemplo, ampliar el cumplimiento de los créditos teóricos a otros escenarios distintos a las aulas tradicionales, o reducir el número de créditos teóricos tal y como lo entendemos a favor de los prácticos.

4ª. El trabajo docente desarrollado en estos términos significa más tiempo de presencia del profesorado en las instalaciones universitarias (en el despacho, en las aulas, atendiendo a tutorías, trabajando con otros colegas en la planificación, coordinación y mejora de la docencia, etc). Cada vez será más difícil mantener los horarios de asistencia del profesorado a su Facultad o Centro, en los términos y consideraciones actuales.

Por otra parte, tampoco debemos olvidar que estas propuestas tendentes al aumento del tiempo de permanencia en la Universidad, y en definitiva, al uso de más tiempo de dedicación a la docencia exigen, entre otras políticas:

- a) Dotar de mayor racionalidad a los procesos de planificación y organización de la docencia en los departamentos universitarios.
- b) Asumir por los departamentos y las áreas de conocimiento mayores compromisos en materia de coordinación docente.

UNIDAD DE TRABAJO DOCENTE

Procesos y actividades Implicados en la docencia De la asignatura	Qué hacer, tiempo para...	Tiempo	Escenario
Planificación y organización de la asignatura.	Preparación de la asignatura. Elaboración del Programa y su difusión en formato papel y electrónico. Selección de contenidos. Opciones metodológicas Criterios y sistemas de evaluación. Atención a las características del grupo de estudiantes (opciones: presencial, semipresencial, no asistentes). Revisión al final de curso		Domicilio particular Facultad/Centro
Clases presenciales	Preparación de las sesiones de clase Exposiciones y explicaciones Elaboración de material diverso para su desarrollo Realización de actividades relacionadas con el contenido de la asignatura		Aula
Seminarios y/o Talleres de carácter teórico/práctico complementarios	Organización Desarrollo Seguimiento Evaluación		Aula/ Aulas específicas Laboratorios, otros.
Tutorías (con grupos y personalizadas).	Asesorar, orientar, sugerir y aclarar. Seguimiento de los trabajos. Contacto virtual		Despacho prof., Salas de trabajo Aulas específicas
Prácticas de la asignatura	Organización Desarrollo Seguimiento Evaluación		Aula/ Aulas específicas Laboratorios, Exteriores...
Gestión de la asignatura	Reflexión Mejora e innovación Coordinación docente		Despachos, Salas de trabajo...