

Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

Purificación CIFUENTES VICENTE

M^a José ALCALÁ DEL OLMO

M^a Rosario BLÁZQUEZ PEÑA

Correspondencia

Purificación Cifuentes Vicente

*Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad Pontificia de
Salamanca
C/ Compañía, 5.
37002 Salamanca*

Teléfono: 923 277 100

Correo electrónico:
pcfuentesvi@upsa.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

Este artículo se centra en describir cuál es el rol del profesorado en el EEES. En un principio analizamos sus principales competencias y funciones y a continuación nos centramos en su formación.

Realizamos una encuesta para conocer las actuaciones del profesorado en el proceso de construcción del EEES obteniendo la participación de 31 profesores.

PALABRAS CLAVE: La Educación Superior, profesorado, convergencia europea

ABSTRACT

This article itself center in describing which is the role of the faculty in the EEES. At first we analyze its main competences and functions and subsequently we center us in its formation. We carry out a survey to know the actions of the faculty in the process of construction of the EEES obtaining the participation of 31 professors.

KEY WORDS: Higher education, faculty, european convergence

I.- Introducción

Desde el año 2002 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca estamos realizando investigaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el presente estudio profundizamos en las actuaciones del profesorado en el proceso de construcción del EEES. Las tendencias en la educación superior muestran un cambio de paradigma que implica una educación centrada en el aprendizaje. Los objetivos del estudio son:

Conocer las diversas medidas que se están llevando a cabo en las facultades de educación para promover el EEES. Reflexionar sobre el rol que el profesor tiene en la convergencia europea. Recabar información sobre las actuaciones del profesorado para adoptar el sistema europeo de créditos. Realizar un estudio sobre las dificultades que el profesorado encuentra en el proceso de integración al EEES. Conocer las estrategias del profesorado para llevar a cabo esta integración y superar las dificultades encontradas.

II.- El profesor universitario

En la conferencia sobre: “El reto Europeo para la Universidad” el rector (UAL) D. Alfredo Martínez Almécija nos recuerda las palabras de Josep M^a Bricall: “El profesor universitario durante doscientos años ha hecho cosas parecidas, ha sido financiado de manera parecida y es muy reacio a cambios, más o menos arriesgados. La permanencia, la continuidad, la inalterabilidad de la institución social universitaria es por tanto, la idílica”.

El profesor Carlos Burgos en su escrito sobre “La Universidad hoy: transformaciones y rupturas” asegura que el cumplimiento de este "rol" no es cosa fácil. No obstante, el profesor universitario no puede desconocer su condición de "agente principal" para el cambio. “En este contexto el profesor debe confrontarse con su propia historia y su trayectoria a fin de encontrar nuevas necesidades y escogiendo nuevas alternativas para su trabajo. Para lo cual requiere de ciertas condiciones favorables, como una estructura de apoyo ligado a un Proyecto Pedagógico Institucional que actúe como soporte de su actividad, un clima de trabajo colectivo, y la posibilidad de un enfoque interdisciplinario”.

Competencias del profesor

En el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinado por la UNESCO (Fielden, 2001 en Rodríguez Espinar, 2003), “las competencias que debe poseer el profesorado son:

- Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los alumnos aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.

- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la “multiculturalidad” tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Es necesario señalar que todas estas competencias no tienen que darse en una sola persona, sino en equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en alguna de estas competencias”.

Funciones del Profesor

Cristina Mayor (1996) diferencia dos modelos:

- “El modelo de la Europa Continental: en el que aparecen excepciones, está caracterizado por un solapamiento en la formación profesional, ya que se es al mismo tiempo investigador y profesor de una disciplina académica universitaria.
- El modelo Anglo-Americano: caracterizado por una clara especialización a lo largo de la carrera profesional, y por tanto, formado únicamente para una determinada función”.

“La mayoría de los documentos oficiales atribuyen una triple función al profesor universitario: una función de investigador que se materializa en las publicaciones científicas; una función de docente que se traduce en una carga horaria de clases, de seminarios y trabajos prácticos; una función de servicios para la comunidad interna (principalmente gestión y servicios en la universidad) y externa (representación de la universidad, consejos, formación, ...). El reparto de estas tres funciones varía mucho, no solamente de una universidad a otra, también entre los individuos de una misma universidad” (De Ketele, 1996).

En la Revista Aula Abierta, A. Pulido, también explica que todo profesor universitario realiza, en mayor o menor grado, las siguientes actividades:

- a. Docencia
- b. Investigación
- c. Servicios internos a la comunidad universitaria
- d. Servicios externos

Pulido (1981) subraya que: “estas actividades no son compartimentos estancos, sino que se interaccionan entre sí. El caso más evidente, es el binomio docencia-investigación, ya que se admite generalmente que una docencia de calidad sólo puede realizarse si hay una actividad investigadora por parte del profesor que le mantenga al día de los avances de conocimiento en su campo”.

III.- Formación del profesorado universitario

Son muchos los autores que no dudan en afirmar que la formación del profesorado universitario es un elemento esencial para mejorar la calidad de la enseñanza. A modo de ejemplo, podemos citar a De Miguel (2003) quien expone una serie de propuestas, entre ellas la formación, con la intención de insistir en la necesidad de regular políticas institucionales relativas al desarrollo profesional de los docentes como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria. Éstas son:

- Identificar y publicar los criterios que definen la excelencia de la función docente.
- Establecer y acreditar programas destinados a la formación pedagógica del profesorado.
- Establecer pruebas para la contratación y selección del profesorado por las universidades.
- Exigir requisitos para otorgar la “plena capacidad docente” al profesorado contratado.
- Vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente.

Una vez justificada la necesidad de la formación del profesor universitario, se pasaría a ofrecer una panorámica general de qué conocimientos se consideran necesarios, los distintos procedimientos de formación del profesorado universitario que se han utilizado y que se están utilizando y algunos de los aspectos que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar programas formativos.

Según De Ketele (2003, 158) se podría hablar de cuatro niveles de formalización de los procedimientos de formación del profesorado:

1. Jornada pedagógica, cuyos procedimientos pedagógicos más frecuentes son: las conferencias, el debate en talleres, la presentación de experiencias pedagógicas, grupos locales centrados en la resolución de problemas, talleres opcionales centrados en el aprendizaje de técnicas precisas.
2. Programa de formación pedagógica basado en el principio de la oferta y la demanda.
3. Programa sistemático pensado con el fin de alcanzar objetivos bien especificados sobre una población a su vez muy delimitada.
4. Programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego.

Nuevas demandas y nuevos retos en la formación del profesorado

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

- La transparencia de los procesos formativos. El aprendizaje pasa a convertirse en eje central del proceso de formación, diseño curricular e interacción didáctica.
- Una definición clara de la estructura de las tareas propuestas a los estudiantes en su correspondiente valoración en términos de créditos.
- Una relación de los aprendizajes que éstos llegan a adquirir, esto es, una delimitación de los objetivos de la asignatura junto a la calificación final.
- La transparencia como la transferencia de aprendizajes, genera importantes repercusiones en el profesorado, lo que da lugar a una reformulación de su papel y dedicación profesional.

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

Iniciativas en Universidades Españolas para la Convergencia Europea

La Agencia para la Calidad de las Universidades andaluzas, la cual, no sólo hace mención a la movilidad del profesorado, sino que aboga por favorecer el reconocimiento tras haber asistido a cursos de formación. Esta Agencia se encarga no sólo de la formación, sino también de la financiación de proyectos de innovación.

Relacionados con el desarrollo de competencias y el proceso de convergencia, debemos destacar el Proyecto Tuning. Este proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
- El establecimiento de un sistema de créditos.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos.

Las competencias hacen referencia a:

- Resultados de aprendizaje, es decir, aquello que el estudiante ha logrado asimilar una vez completado el proceso de aprendizaje.
- Puntos de referencia flexibles para la elaboración y evaluación de planes de estudio, si bien, pese a dicha flexibilidad, introducen un lenguaje o terminología común para describir los objetivos de dichos planes.

En el marco del proyecto *Tuning*, se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. En concreto, son cuatro los grandes ejes de acción:

- 1) Competencias genéricas.
- 2) Competencias disciplinarias específicas.
- 3) Papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.
- 4) Función del aprendizaje, docencia, evaluación y rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad.

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

IV.- Estudio empírico

En este estudio ha sido fundamental el análisis de la literatura y la legislación. Del mismo modo ha sido importante contrastar las respuestas que el profesorado ha dado a nuestro cuestionario.

Muestra

La muestra está constituida por profesores de las distintas Facultades de Educación de las Universidades Españolas. En un principio enviamos cuestionarios por correo electrónico a los profesores de los cuales obtuvimos su correo electrónico a través de la página web de cada Universidad. La muestra definitiva la componen aquellos profesores que respondieron al cuestionario (Tabla 2).

TABLA 2: MUESTRA DEFINITIVA

Universidad	Cuestionarios recibidos
A Coruña	2
Autónoma de Barcelona	3
Barcelona	1
Complutense de Madrid	1
Deusto	4
Granada	1
Illes Balears	2
León.	1
Lleida	1
Murcia	1
Oberta de Catalunya	1
Oviedo	2
País Vasco	1
Pontificia de Salamanca	6
Rovira i Virgili	2
Santiago de Compostela	1
Valladolid	1
TOTAL	31

Tasa de respuesta $tr = \text{encuestados} / \text{encuestables} . tr = 31 / 353 = 0,09$

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

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

Cuestionario

El objetivo del cuestionario es describir una población. En nuestro caso, la población es el profesorado de la Facultades de Educación de España. Queremos describir las características de este grupo en relación con su rol en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El cuestionario se divide en varios bloques :

- Las primeras preguntas son para la identificación del profesor que cumplimenta el cuestionario
- Preguntas sobre su rol como docente: de la 1 a la 5
- Preguntas sobre su rol como investigador: de la 6 a la 9
- Preguntas sobre su rol como gestor: de la 10 a la 12
- Preguntas sobre formación: de la 13 a 16
- Preguntas sobre evaluación: de la 17 a la 19

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

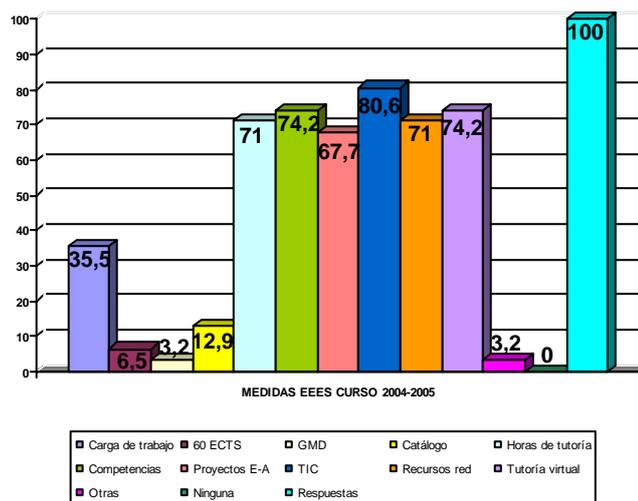
El cuestionario ha sido enviado el mes de septiembre de 2004 antes del comienzo de las clases. Hemos elegido este mes porque durante el periodo de los exámenes de septiembre pensamos que el profesor tiene más trabajo de despacho.

V.- Resultados y conclusiones

Los cuestionarios recibidos proceden de 31 profesores de 17 universidades españolas. De éstos, el 35,5% de los cuestionarios son de profesores titulares, un 32,3% son doctores, un 12,9% son catedráticos y un 12,8% ayudantes o asociados. Los años de experiencia como docentes, en un 42% de los casos, oscilan entre 11 y 20 años y en un 38,7% entre 0 y 10 años. En cuanto a los años de experiencia como investigadores, el 51,8% lleva entre 11 y 20 años dedicados a la investigación y el 35,4% entre 0 y 10 años.

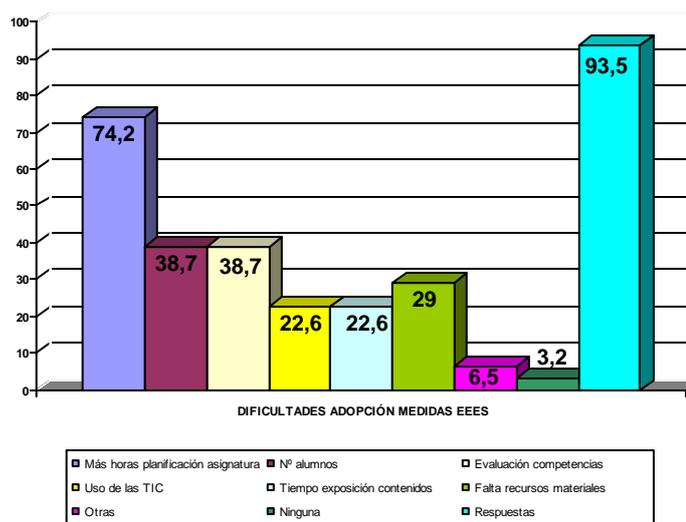
Los resultados obtenidos acerca de las medidas relacionadas con el EEES para la docencia que van a adoptar en el presente curso (2004-2005) son (ver Gráfica 1): los medios electrónicos de apoyo a la enseñanza (TIC) en un 80,6% de los casos, un 74,2% formulan los objetivos en términos de competencias y realizan tutoría virtual, un 71% aumenta las horas de tutoría y el uso recursos en red y, un 67,7% realiza proyectos de enseñanza-aprendizaje desarrollados conjuntamente con otros profesores de la titulación.

GRÁFICO 1. MEDIDAS EEES ADOPTADAS EN EL CURSO 2004-2005



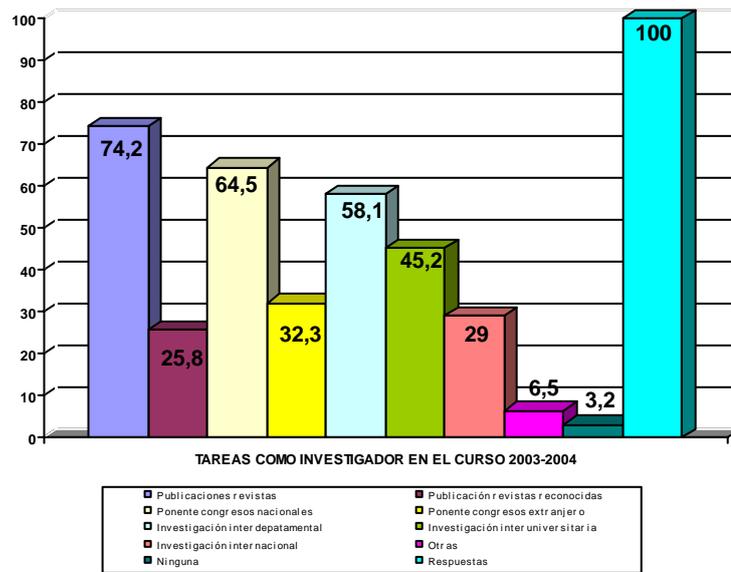
Las principales dificultades que han encontrado para la adopción de estas medidas son (Ver Gráfico 2), en un 74,2%, el aumento de horas de trabajo para la planificación de las asignaturas y, en un 38,7%, el excesivo número de alumnos para una enseñanza tutorizada y la dificultad para evaluar el logro de las competencias de los alumnos.

GRÁFICO 2. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA ADOPCIÓN DE LAS MEDIDAS EEES



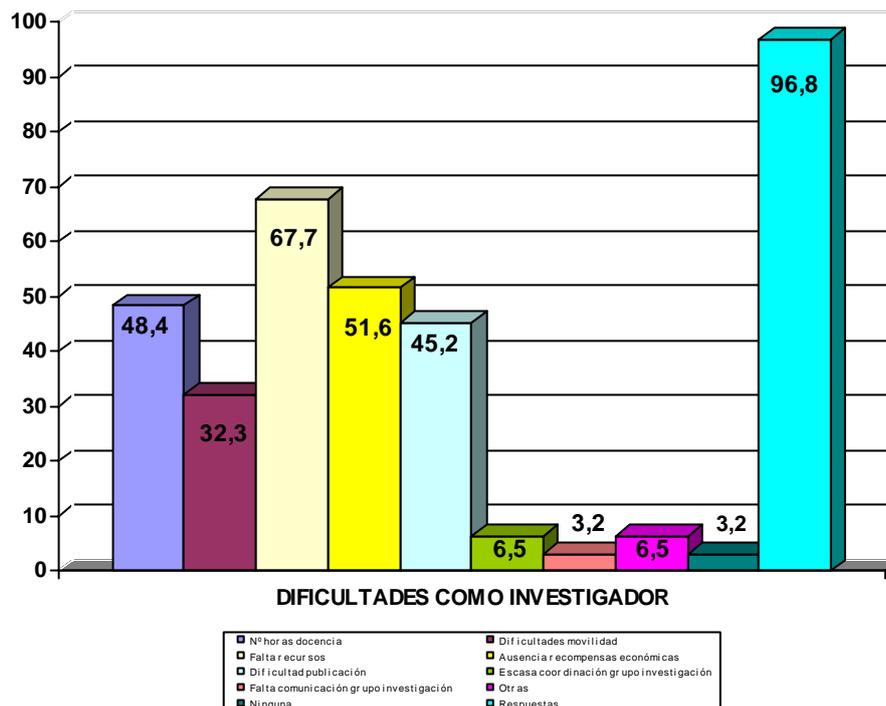
Las tareas que han realizado como investigadores en el curso 2003-2004 son (Ver Gráfico 3), en un 74,2% ha publicado en revistas, han sido ponentes en congresos de otras universidades españolas en un 64,5% y pertenecen a un grupo de investigación interdepartamental en un 58,1%.

GRÁFICO 3. TAREAS REALIZADAS EN EL CURSO 2003-2004 COMO INVESTIGADOR



Las principales dificultades que han tenido como investigadores son la falta de recursos y la ausencia de recompensas económicas elegidas por un 67,7% y un 51,6% respectivamente (Ver Gráfico 4).

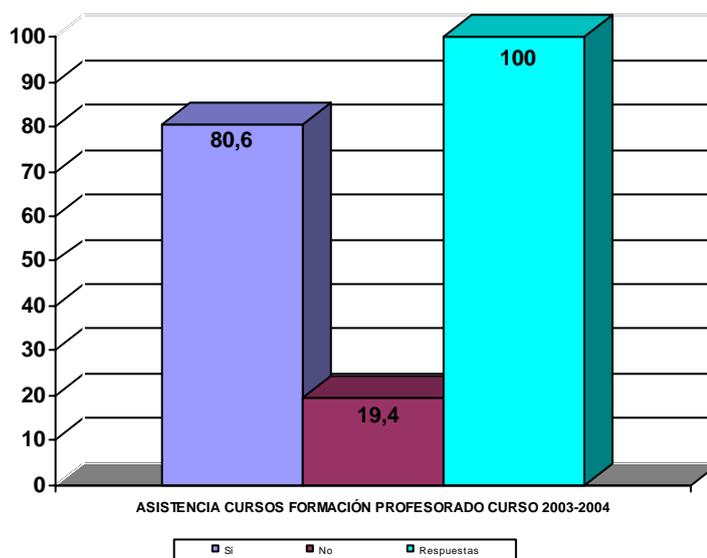
GRÁFICO 4. DIFICULTADES QUE HA TENIDO COMO INVESTIGADOR



La colaboración con otros compañeros es la estrategia principal que los profesores utilizan para la superación de las dificultades que encuentran en las distintas tareas de docencia e investigación. En las tareas de docencia se añade a la anterior la búsqueda de información en documentos, mientras que para la investigación se añaden la asistencia a congresos, jornadas... y la búsqueda en la red.

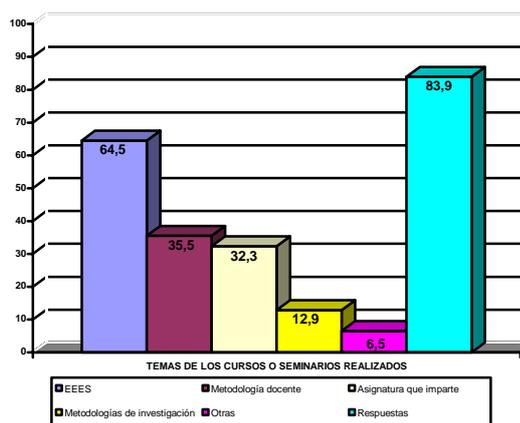
Un 80,6% de los profesores asistieron a algún curso de formación del profesorado durante el curso pasado (2003-2004) y no lo hicieron el 19,4% de los encuestados (Ver Gráfico 5).

GRÁFICO 5. ASISTENCIA A CURSOS O SEMINARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CURSO 2003-2004



Los temas de los cursos o seminarios a los que asistieron los encuestados estaban relacionados, en un 64,5% de los casos, con el EEES, en un 35,5% con la metodología docente y en un 32,3% con la asignatura que imparten (Ver Gráfica 6).

GRÁFICO 6. TEMAS DE LOS CURSOS O SEMINARIOS REALIZADOS



Los profesores consideran la docencia y la investigación más importantes que la gestión para la evaluación del profesorado universitario. En cambio, para su remuneración opinan que es más importante la docencia. Sin embargo, la investigación obtiene una puntuación en importancia poco distante de la docencia. La diferencia la encontramos en la remuneración del profesorado por la Universidad. Esta da mucha importancia a la docencia y poca o muy poca a la investigación y a la gestión.

Referencias bibliográficas y páginas web

- BRICALL, J.M. En <http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/EEES/> Almeria/
- BURGOS, C. La universidad de hoy: transformaciones y rupturas. En <http://arq.unne.edu.ar/areadigital/nota%20arq%20burgos.htm> (Julio, 2004)
- DE KETELE, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. Revista de Educación, 331. pp. 158-160
- DE KETELE, J.M. EN DONNAY, J. & ROMAINVILLE, M. (Eds.) (1996). Enseigner à l'Université. Bruxelles: DeBoeck & Lacier
- DE MIGUEL, M (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. Revista de Educación, 331. p.

http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html

<http://www.gampi.upm.es/desarrolloprof.htm>

MANZANO ARRONDO, V. en ROJAS, A.J.; FERNÁNDEZ, J.S. Y PÉREZ, C. (1998). Investigar mediante encuestas. Madrid: Síntesis, p. 91.

MAYOR, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>

MICHAVILA & MARTÍNEZ (Ed.) (2004). La profesión de profesor de universidad. Madrid: Unesco y Comunidad de Madrid.

PULIDO, A. (1981). Dirección y Coordinación. Investigación innovadora. Forum Universidad Empresa. En <http://www.madrimasd.org/revista/revista13/aula/aulas1.asp#top> (Marzo de 2004)

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. Revista de Educación, 331. p.68

VALCÁRCEL, M. (2004). Ponencia: El profesor universitario y el proceso de convergencia. Curso de Verano en El Escorial (Universidad Complutense)