



HAL
open science

Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior

María del Carmen López López, Purificación Pérez-García, María Jesús Rodríguez Entrena

► To cite this version:

María del Carmen López López, Purificación Pérez-García, María Jesús Rodríguez Entrena. Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 2015, 33, pp.179-194. 10.6018/rie.33.1.189811 . halshs-01548713

HAL Id: halshs-01548713

<https://shs.hal.science/halshs-01548713>

Submitted on 28 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

López, María del Carmen; Pérez-García, María Purificación; Rodríguez, María Jesús (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>

Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior

University teachers' conceptions of training within the European Framework for Higher Education

María del Carmen López*, María Purificación Pérez-García* y María Jesús Rodríguez**

*Universidad de Granada, **Universidad de Murcia

Resumen

El objetivo de la investigación fue estudiar las necesidades y expectativas de los docentes universitarios en el marco europeo de educación superior, desde el punto de vista estructural, profesional-personal y curricular, en función del campo de conocimiento, la facultad y la categoría profesional. Para ello elaboramos un cuestionario, fruto de la revisión de la literatura, del cual calculamos su fiabilidad y validez. A continuación, aplicamos el análisis de varianza y confirmamos que no existían diferencias en las necesidades curriculares, sí en las necesidades estructurales en función de la facultad y el campo y también en las necesidades profesionales y personales en función del campo, de la facultad y de la categoría profesional. En cuanto a las expectativas, no existían diferencias ni en las curriculares ni en las profesionales-personales, aunque sí en las estructurales.

Palabras clave: concepciones estructurales, profesionales-personales y curriculares, espacio europeo educación superior.

Abstract

The main objective of this research was to study the needs and expectations of University teachers within the European Framework for Higher Education from a structural, curricular,

Correspondencia: María del Carmen López, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, s/n - 18071, Granada. E-mail: mclopez@ugr.es

professional and staffing stand point depending on the teachers' field, faculty and professional status. A questionnaire was designed based on a literature review, from which the reliability and the validity of the findings were tested. Moreover, a variance analysis was undertaken, revealing that there were no differences in needs with regard to curricular areas. There were, however, differences in structural needs depending on the field, faculty and professional status. As far as expectations were concerned, there were no differences either in the curricular area or in the staff or professional needs, although there were differences in structural needs.

Keywords: structural, professional, staff and curricular conceptions, European framework higher education.

Introducción

En los últimos tiempos son numerosas las decisiones adoptadas y acciones emprendidas por los distintos Estados Europeos destinadas a impulsar la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Más allá de los riesgos que comporta un cambio educativo de esta envergadura (Inayatullah y Gidley, 2003; Barkholt, 2005) y de las lecturas, favorables o desfavorables, que puedan efectuarse del mismo (Martínez Bonafé, 2004; Flecha y otros, 2004), hay un hecho irrefutable que se convierte en su mayor virtualidad y que no es otro que el haber colocado a la universidad en el centro del debate político y social.

Si atendemos al contenido de las declaraciones ministeriales, desde que comenzó el proceso, observamos la escasa contemplación a un apartado específico y exclusivo dedicado al profesorado y especialmente a la formación docente. Esta nueva situación, implica exigencias, necesidades y adaptaciones para estos *agentes educativos*, responsables directos de llevar a efecto los cambios propuestos. De esta constatación deducimos que los países integrantes deberían tomar conciencia y hacer frente a dos desafíos: de tipo *aptitudinal* y *actitudinal*, ambos en el mismo plano de importancia y prioridad.

Sobre el primero, ¿está el profesorado “formado” para contribuir al cambio de modelo educativo que se ha propuesto? Las Universidades españolas han emprendido acciones de formación y motivación, apoyadas por los Gobiernos nacionales y autonómicos. Han desarrollado un amplio elenco de medidas y acciones institucionales en lo relativo al EEES que comprenden diversas actividades, como la creación de comisionados o unidades para la convergencia, desarrollo de experiencias piloto para la adopción del crédito europeo, dotación de becarios, elaboración de webs con información de la Convergencia Europea (CE), jornadas y talleres de carácter informativo, proyectos de innovación, dotación de recursos para infraestructura, etc. (Sánchez y Zubillaga, 2005).

Respecto de la responsabilidad actitudinal, las inquietudes son numerosas. ¿Está “dispuesto”, tiene interés (González y Raposo, 2008) el profesorado en asumir una implicación activa en la mejora de la docencia?, ¿existe un compromiso real desde un punto de vista estructural, profesional, personal y curricular?, ¿se han impulsado dinámicas de colaboración en materia docente, como ya lo vienen haciendo en investigación?, ¿la formación docente es adecuada para responder a las exigencias del nuevo reto docente?

Por otro lado, el profesorado universitario se considera “aparentemente preparado” para hacer frente al modelo formativo que plantea el nuevo marco de educación superior y no cree necesitar formación específica alguna para ejercer la docencia (Galán, 2007). En estas circunstancias no estaría mal preguntarse si el profesorado quiere poner en marcha este modelo, si va a sobrevivir en él y si va a formarse sobre él. Valcárcel (2003) y Gimeno (2008) invitan a tomar conciencia de los errores cometidos en el pasado para hacer frente a los desafíos que conlleva el presente.

En este escenario parece pertinente profundizar en las concepciones del profesorado universitario sobre lo que necesitan y esperan del proceso de convergencia, pues los “cambios por decreto” y ajenos al profesorado, como se ha encargado de demostrar la experiencia, no contribuyen al éxito de las reformas en educación que requieren de un mayor compromiso público por parte de todos los implicados: gestores, alumnado y, cómo no, profesorado (Hargreaves y Shirley, 2012).

El profesorado universitario en el nuevo escenario

Conviene subrayar, que los esfuerzos realizados y las acciones emprendidas tienden a incidir, en los cambios estructurales vinculados con la organización de las nuevas propuestas formativas (máster, grados, programas de movilidad, homologación de títulos...) (Guth, 2006; Vlasceanu y Voicu, 2006) y en menor medida, pero no por ello menos relevante, en el cambio cultural que supone, para la actual universidad y el colectivo docente, la incorporación del nuevo modelo educativo que se propone (Rué y Lodeiro, 2010). La escasa atención conferida a esta reconversión cualitativa que conlleva el proceso de convergencia, y que incide directamente en los profesores y práctica formativa, representa un serio obstáculo para la consolidación y proyección del cambio que se persigue.

La laxitud desde la que se está abordando este componente cultural (Rué, 2007) del cambio educativo, las escasas alusiones al papel clave que están llamados a jugar los docentes o la formación de los mismos- aspectos estos ya denunciados por Torrego, (2004)-, unido a la pobre dotación de recursos y apoyos que se les está proporcionando, no sólo generan malestar o rechazo, sino que hacen prever que el cambio global que se persigue no será fácil ni rápido.

Esta falta de compromiso institucional, unido a la debilidad epistemológica y pobreza cultural desde las que se ha venido ejerciendo la actividad docente en la educación superior, han colocado al profesorado universitario en una posición de fragilidad desde la que resulta complejo hacer frente a los desafíos que supone la adopción del nuevo modelo centrado en el aprendizaje. Carecemos de experiencias propias en el ámbito universitario y de referentes formativos desde los que orquestar el cambio cualitativo de la práctica educativa que se demanda. La denuncia vertida por Tedesco (1998, p. 12) al referirse a la profesión docente y en la que afirma que “la docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer” adquiere, en el caso de la educación superior, una peculiar significación, si tenemos en cuenta cómo se ha producido la socialización profesional de los docentes universitarios y la infravaloración de que ha sido objeto la docencia en la educación superior. En este sentido, sería un grave error, para la consolidación del

proyecto europeo, obviar que el profesorado universitario no dispone de la formación, recursos y apoyos necesarios para hacer frente a un modelo educativo centrado en el aprendizaje, y esto es crucial para el éxito del cambio. En el trabajo llevado a cabo por el profesor Valcárcel (2003), apoyado en las opiniones vertidas por responsables universitarios de 53 universidades españolas, ya se incidía en que la falta de implicación y formación del profesorado constituía uno de los principales obstáculos del proceso de convergencia.

Son frecuentes los analistas que centran su atención en los males que contaminan la actuación profesional de los docentes universitarios: escaso interés por la formación para la docencia, sobrevaloración de la experiencia subjetiva y la creencia de que para enseñar es suficiente con dominar la materia científica, el individualismo y voluntarismo desde el que se ejerce la docencia, el deficiente impacto de la docencia en el progreso profesional, la valoración discriminatoria que recibe la dedicación a las tareas docentes respecto de las labores investigadoras, etc. (De Miguel, 2006; Imber-nón, 2000; Mayor, 2004; Galán, 2007). Michavila (2005, p. 39), por ejemplo, subraya cómo la propia denominación utilizada “carga docente” –terminología calificada por el autor como aberrante y sintomática– sirve para testimoniar “cómo algunos conciben la insigne tarea de educar o de enseñar”. La profesora Mayor (2004, p. 117) se muestra más explícita aún cuando señala:

“En la universidad como se presupone nuestra capacidad para aprender, –ya desde que comenzamos a ser profesores ‘parece’ que no necesitamos formación en docencia, bien porque la iremos adquiriendo o porque nos basta con el conocimiento científico ...– pues aferrados en esta creencia cualquier cambio que se quiera introducir no conlleva un mecanismo de formación en paralelo sino que el profesorado se irá adaptando progresivamente, mal que bien, a dicha nueva situación”.

Esta mirada crítica a la práctica docente, y a la filosofía que la sustenta, deja al descubierto un cúmulo importante de debilidades que, en estos momentos, representan una amenaza real para la implicación del profesorado en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, pero al mismo tiempo ayuda a clarificar los aspectos fundamentales y establecer bases sólidas desde las que afrontar el futuro. Para Michavila (2005) y Margalef y Álvarez (2005) estos aspectos esenciales son: formación e incentivación y reconocimiento de la docencia.

En estos momentos, resulta difícil encontrar alguna aportación que dude de la relevancia del profesorado, de su implicación y formación como factor decisivo del cambio, prueba de ello es el lugar destacado que las universidades han comenzado a otorgar en sus programas a la formación de sus profesores. Relanzar la formación del profesorado en la educación superior y replantear el valor de la docencia se convierte en prioridad para incrementar la profesionalidad y calidad de la educación universitaria que se persigue con el proceso de convergencia.

El proceso de transformación que vive la educación superior puede convertirse en el detonante que necesitamos para salvar el papel relegado que tradicionalmente se ha conferido a la docencia y promover el cambio que se le demanda al profesorado

universitario en estos momentos. Los tres ejes en torno a los cuales debería vertebrarse este proceso de cambio, en nuestra opinión, son: revalorización de la docencia, adopción de nuevas premisas desde las que organizar y llevar a cabo la práctica docente y cambio en las dinámicas relacionales que impregnan la cultura profesional en relación con la docencia (ver ilustración 1).

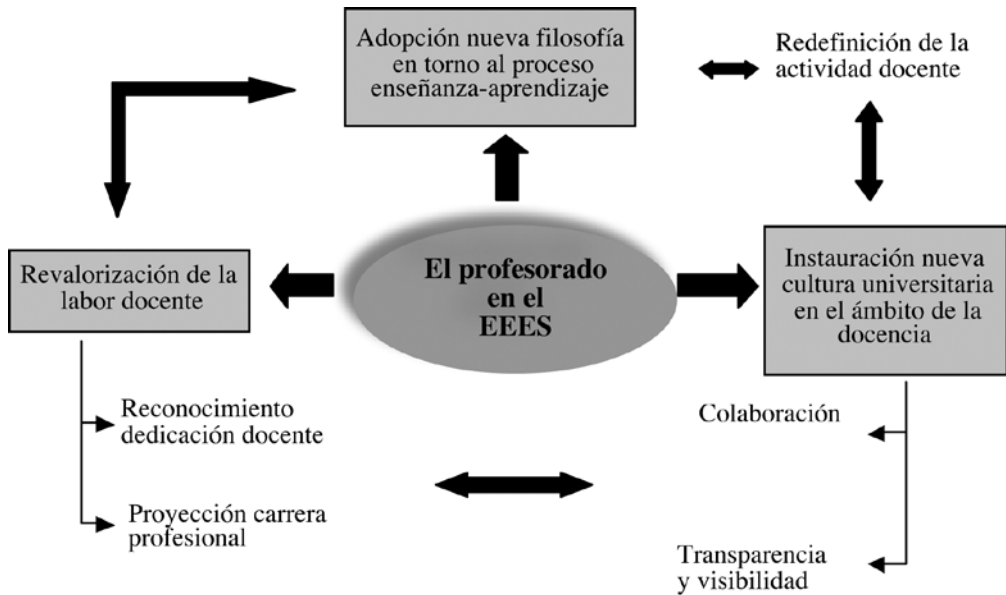


Ilustración 1. Ejes vertebradores del cambio cualitativo del profesorado en el EEES.

La situación de privilegio que ha disfrutado la actividad investigadora frente a la docente se hace insostenible, es de vital importancia tomar decisiones que restablezcan el desequilibrio existente que ha conferido a la docencia un trato claramente discriminatorio y un papel irrelevante en la promoción profesional. Es necesario y urgente que se retome el régimen de dedicación del profesorado y que se redefina el valor conferido a las diferentes tareas que realizan los profesores durante el diseño, desarrollo y evaluación de la acción docente, aspecto este por el momento no zanjado. La adopción del modelo centrado en el aprendizaje de competencias exige una dedicación importante para el profesorado que no pasa desapercibida y que corre el riesgo de no asumirse si no se le reconoce, explícitamente e incide positivamente en su carrera profesional. Michavila se hace eco de este riesgo cuando al referirse al profesorado principiante afirma que,

“algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención [...] de una plaza profesoral permanente”(2005, pp. 39-40),

lo que evidencia la vinculación existente entre la valoración que recibe la docencia y el grado de compromiso e implicación que finalmente se asume en relación al cambio.

Por otra parte, un proceso formativo que promueve una formación más integral a través de competencias (Garagorri, 2007; González y López, 2010), que fomenta la autonomía y autorregulación en el aprendizaje (Millar y Brickman, 2004), y que recupera la importancia que tienen los aspectos didácticos en la educación superior (Margalef y Álvarez, 2005), conlleva no sólo una forma diferente de concebir la enseñanza y el aprendizaje, sino la propia docencia y el papel que los docentes juegan en ella. Promover la dimensión europea de la educación superior exige reconceptualizar la labor docente del profesorado universitario hacia un docente que imparte docencia de forma competente, atendiendo a los aspectos didácticos, fomentando la autonomía y la construcción social del conocimiento, asesorando, tutorizando y orientado al estudiante en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la enseñanza no es un proceso que pueda transcurrir al margen del aprendizaje, sino que se funden mutuamente en una compleja y estrecha dinámica donde las interacciones se suceden de manera multilateral e indisoluble para optimizar la calidad del propio proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, y no por ello menos importante, el hecho de que el dominio de una competencia se encuentre necesariamente asociado a la adquisición de distintos saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) y por ello a un compromiso colectivo, la convierten en un buen elemento desde el que promover la instauración de una nueva cultura apoyada en la colaboración que impregne la actividad docente. La habitual imagen que presenta al profesor universitario llevando a cabo la labor docente en solitario, y de manera aislada, no encaja en el escenario de convergencia europeo. El enfoque de competencias invita, inexcusablemente, al intercambio docente, al establecimiento de compromisos conjuntos y al trabajo interdisciplinar en todo lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación curricular. El cambio cultural que esto supone es de sobra conocido y nosotros mismos hemos denunciado la falta de cultura colaborativa que existe en la docencia universitaria y no así en el ámbito de la investigación, donde esta cuestión está superada porque se tiene ampliamente asumido que la investigación es una actividad que se realiza en equipo y que es precisamente este uno de los rasgos que le confiere calidad al propio proceso investigador (López, 2007). El propio *Informe Global* sobre la calidad de las universidades (1996-2000), emitido por el Consejo de Coordinación Universitaria y en el que participaron un total de 67 universidades, incide sobre esta cuestión al subrayar que el 49% de las titulaciones evaluadas (53) recogen como aspecto más deficitario relacionado con la actividad docente la falta de coordinación entre departamentos y profesores.

Objetivos

El objetivo de esta investigación, financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica¹, es estudiar las necesidades y expectativas de los docentes

1 Ref SEJ2004-08035-C02-02.

universitarios en el marco europeo de educación superior, desde el punto de vista estructural, profesional-personal y curricular.

Los objetivos específicos de trabajo son:

1. Que existen diferencias en las necesidades estructurales, profesionales-personales y curriculares en función del campo de conocimiento, la facultad a la se pertenece y la categoría profesional.
2. Que existen diferencias en las expectativas estructurales, profesionales-personales y curriculares en función del campo de conocimiento, la facultad y la categoría profesional.

Metodología

Muestra

La investigación se llevó a cabo tomando como población la totalidad del profesorado, 619 sujetos de la Universidad de Granada que, en su momento, fueron pioneros en la puesta en práctica del crédito europeo por adscribirse a los estudios piloto que se experimentaron en titulaciones de algunas facultades de la Universidad. La muestra, calculada a partir de la propuesta de muestreo probabilístico aleatorio simple de Tagliacarne (1968), está configurada por 200 profesores. El 35% fue profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación, el 11% de Derecho, el 8% de Medicina, el 12% de Psicología, el 4,5% de Ciencias de la Salud, el 1,5% de Biblioteconomía, el 5% de Filosofía y Letras y el 29% de Ciencias. Por campos de conocimiento el 13,5% pertenecía a Ciencias de la Salud, el 18% a Ciencias Técnicas, el 30% a Ciencias Experimentales y el 38,5% a Sociales y Jurídicas. En cuanto a la categoría profesional, el 4% eran profesores ayudantes, el 18,5% asociados, el 6% titulares de escuela, el 42% titulares de universidad, el 6,5% colaboradores, el 6,5% contratados doctores, el 7,5% catedráticos de escuela y el 7,5% catedráticos de universidad.

Procedimiento

La investigación se encaminó, inicialmente, a la construcción de un instrumento que permitiera recabar información sobre la concepción del profesorado sobre la formación docente, preguntando expresamente por las necesidades y expectativas del profesorado que participó en la experiencia de implantación del crédito europeo en la Universidad de Granada.

La primera fase de construcción del cuestionario tipo escala Likert se inició con un proceso de revisión bibliográfica sobre distintas aportaciones, experiencias y proyectos vinculados al proceso de convergencia y a la implantación del nuevo sistema de créditos. Esta tarea transcurrió de manera paralela a una segunda fase focalizada en el análisis de tres tipos de documentos: informes de evaluación emitidos desde las titulaciones de la Universidad de Granada que participaron en la experiencia piloto de implantación del crédito europeo, transcripciones de algunas de las sesiones de evaluación llevadas a cabo por los profesores que participaban en la experiencia y documentos técnicos

(Goetz y LeCompte, 1988). Estos documentos técnicos fueron instrumentos diseñados para orientar la reflexión y recabar información sobre las posibles necesidades y expectativas manifestadas por los docentes a través de los coordinadores de la experiencia piloto en cada una de las trece titulaciones que participaron en la implantación del crédito europeo en la Universidad de Granada. Tales documentos se sistematizaron en torno a seis cuestiones abiertas:

1. Necesidades y expectativas relacionadas con las disposiciones ofrecidas hasta el momento por la política educativa sobre el EEES.
2. Necesidades y expectativas generadas a nivel institucional (Universidad, Facultad, Departamento).
3. Necesidades y expectativas vinculadas con el diseño, desarrollo o evaluación curricular.
4. Necesidades y expectativas relacionadas con el desarrollo profesional (formación, promoción, compromisos, dedicación, implicación, perfeccionamiento, autoevaluación, evaluación, percepciones, ...).
5. Necesidades y expectativas a nivel personal de los docentes universitarios ante la convergencia europea (satisfacción-insatisfacción, resistencias, seguridad-inseguridad, dificultades, ...).
6. Otras aportaciones.

Esta doble labor recopilatoria de información, resultante de la revisión bibliográfica y del análisis de los documentos mencionados, fue el punto de partida para extraer un conjunto de indicadores que sirvieran de referencia a la elaboración de los ítems que integraron el cuestionario. Estos indicadores que inicialmente fueron agrupados en cinco dimensiones quedaron reducidos a tres (estructural, curricular, profesional-personal).

La primera de estas dimensiones (dimensión estructural) incluyó 21 cuestiones relacionadas con las condiciones, decisiones y actuaciones emprendidas por altas instancias y relacionadas con el proceso de convergencia y la implantación del crédito europeo. La segunda (dimensión curricular), aglutinó en 28 cuestiones las aportaciones que afectan al diseño, desarrollo o evaluación curricular (objetivos, metodología, comunicación, evaluación, ...). La dimensión profesional-personal con 33 ítems englobó tanto las cuestiones relacionadas con la formación, dedicación, evaluación, promoción, como todo lo relativo al componente afectivo y emocional del cambio: grado de satisfacción-insatisfacción, rechazos, autopercepciones, dificultades personales, resistencias, etc.

Una vez efectuada la correspondiente extracción de indicadores y su adjudicación a las distintas dimensiones generadas, se inició el proceso de conversión de estos indicadores en ítems del que resultó una primera versión del cuestionario. Esta versión ha sido objeto de una amplia y profunda revisión por parte de los miembros del equipo de investigación, quienes lo depuraron en cuanto a su formulación. A la versión resultante se le aplicó la técnica Delphi (Linstone y Turoff, 1977) y fue sometida a revisión de jueces entre un grupo de diez expertos, uno por cada campo profesional (Ciencias Experimentales, Medicina, Derecho, Sociología, Psicología

y Filología), menos en Educación donde el número fue mayor, pues incluimos a profesorado del departamento de Métodos de Investigación como expertos en estos procesos. En revisiones sucesivas, se permitió reformular enunciados y afinar el instrumento hasta construir la versión definitiva.

El cuestionario final estuvo compuesto por 82 ítems, 48 relativos a necesidades (estructurales, curriculares y profesionales-personales) y 34 a expectativas (estructurales, curriculares y profesionales-personales), con cinco opciones de respuesta: 1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.

Para determinar la fiabilidad del cuestionario se recurrió a dos análisis: “ α de Cronbach” y “dos mitades”, siguiendo a de Bisquerra (1987). El coeficiente α general fue de 0,910 para los 82 elementos del cuestionario. Además, se calculó el mismo coeficiente para cada uno de los 82 ítems, usando el procedimiento estandarizado en el software de recalcular el “ α ” global si cada elemento era eliminado. Observamos que las puntuaciones obtenidas alcanzaron valores iguales o superiores a 0,905, tanto en las referidas a los ítems cuanto al coeficiente general, por tanto, el cuestionario tenía un elevado grado de consistencia interna, pues un rango de 0,600 se considera ya aceptable (Thorndike, 1997). Aplicamos, además, el método de las dos mitades (fórmula de predicción de Spearman-Brown), pues los métodos de partición propenden a una estimación rebajada de la fiabilidad, dado que la fiabilidad del instrumento está relacionada con su extensión (Fox, 1987; Bisquerra, 1987). Los resultados mostraron un coeficiente de Spearman-Brown de 0,775 y un alfa de 0,917 para una mitad y 0,743 para otra mitad.

Para estudiar los objetivos específicos, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para conocer las diferencias en las medias de la puntuación global del cuestionario (variable dependiente) entre los distintos grupos (variable independiente). El nivel de significación se fijó al 0,05 y los análisis se realizaron a través del paquete estadístico SPSS20 (Statistical Package for Social Sciences).

Resultados

Objetivo específico 1. Que existen diferencias en las necesidades estructurales, profesionales-personales y curriculares en función del campo de conocimiento, la facultad a la se pertenece y la categoría profesional.

En torno a las *Estructurales*, según el campo de docencia universitaria al que se pertenezca (ver tabla 1) encontramos diferencias significativas. Entre Ciencias de la Salud, Sociales, Experimentales y Ciencias Técnicas existían diferencias significativas [$F(4,3558)=3,244;p<0.024$] sobre la manera de proceder de las altas instancias en la implantación del crédito europeo.

Dependiendo de la facultad (ver tabla 2), también encontramos discrepancias como indicaron los datos [$F(4,3558)=5,672;p<0.000$]. Diferían la facultad de Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Salud, Ciencias y Derecho. Estaban más de acuerdo Ciencias de la Educación y Derecho, frente a la postura intermedia del resto.

Tabla 1

Anova necesidades estructurales y campo de conocimiento

Necesidad ESTRUCTURAL				
CAMPO	Media	Desviación típica	F	p
Ciencias salud	4.1893	.55511		
Ciencias sociales	4.4270	.43947		
Ciencias experimentales	4.2685	.42812	3.224	.024
Ciencias técnicas	4.4740	.50840		
Total	4.3558	.47368		

Tabla 2

Anova necesidades estructurales y facultad a la que se pertenezca

Necesidad ESTRUCTURAL					
FACULTAD	Media	Desviación típica	F	p	Tukey
1 Ciencia educación	4.5256	.33774			
2 Derecho	4.5124	.42598			
3 Medicina	4.2797	.31322			
4 Psicología	3.8636	.51206			1c 4 .000
5 Ciencias salud	3.9394	.82822	5.672	.000	1c 5 .005
6 Ciencias	4.2746	.43492			1c 6 .032
7 Biblioteconomía	4.1818	.55298			2c 4 .001
8 Filosofía y letras	4.4336	.67336			
Total	4.3558	.47368			

Leyenda: c es comparación; * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

Las necesidades *Profesionales-Personales* fueron distintas según el campo de conocimiento, la facultad y la categoría profesional. En relación a las primeras, como se muestra en la tabla 3, aparecían diferencias significativas entre el campo [$F(4,0763) = 5,452; p < 0.001$]. En concreto, en el de las Ciencias Sociales, las Ciencias Técnicas y las Ciencias Experimentales, estando más de acuerdo los dos primeros en tales necesidades. Entre el resto de campos no presentaban diferencias significativas.

En cuanto a la facultad (ver tabla 4), las diferencias significativas [$F(4,0763)=2,372; p<0.024$] resultaron en Ciencias y en Ciencias de la Educación, posicionándose más de acuerdo esta última con las necesidades profesionales-personales.

Tabla 3

Anova necesidades profesionales-personales y campo

Necesidad PROFESIONAL-PERSONAL					
CAMPO	Media	Desviación típica	F	p	Tukey
1 Ciencias salud	3.9805	.61315			
2 Ciencias sociales	4.1695	.46996			
3 Ciencias experimen	3.8789	.52514	5.452	.001	2c 3 .010
4 Ciencias técnicas	4.2779	.62532			3c 4 .003
Total	4.0763	.55471			

Leyenda: c es comparación; * $p\leq.05$; ** $p\leq.001$.

Tabla 4

Anova necesidades profesionales-personales y facultad

Necesidad PROFESIONAL-PERSONAL					
FACULTAD	Media	Desviación típica	F	p	Tukey
1 Ciencias educación	4.2386	.51590			
2 Derecho	4.1694	.64101			
3 Medicina	4.0599	.50020			
4 Psicología	4.0314	.50174			
5 Ciencias salud	3.7518	.75726	2.372	.024	1c 6 .021
6 Ciencias	3.9153	.53082			
7 Biblioteconomía	3.7500	.30414			
8 Filosofía y letras	4.1400	.47246			
Total	4.0763	.55471			

Leyenda: c es comparación; * $p\leq.05$; ** $p\leq.001$.

Según la categoría profesional (ver tabla 5), se constataron diferencias significativas [$F(4,0763)=2,612; p<0.010$] entre los profesores asociados, los profesores titulares de universidad, los catedráticos de universidad y los profesores colaboradores. En cambio, no en los ayudantes, titulares de escuela, catedráticos de escuela ni contratados doctores. Son los colaboradores los que estaban totalmente de acuerdo con las necesidades profesionales, frente a los asociados que estaban de acuerdo y a los titulares y catedráticos de facultad que se ubicaban en una posición intermedia.

Tabla 5

Anova necesidades profesionales-personales y categoría profesional

Necesidad PROFESIONAL-PERSONAL					
CATEGORÍA PROFESIONAL	Media	Desviación típica	F	p	Tukey
1 Ayudante	4.2563	.46402	2.612	.010	
2 Asociado	4.0514	.46793			
3 Titular Escuela Univ	4.2186	.70800			
4 Titular Universidad	3.9947	.51543			2 < 5 .030
5 Colaborador	4.6257	.78054			4 < 5 .004
6 Contratado Doctor	4.2231	.22043			8 < 5 .008
7 CatedráticoEsc. U.	4.0033	.63737			
8 Catedrático Univ.	3.8667	.57061			
9 otras	4.0167	.22546			
Total	4.0763	.55471			

Leyenda: < es comparación; * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

Objetivo específico 2. Que existen diferencias en las expectativas estructurales, profesionales-personales y curriculares en función del campo de conocimiento, la facultad y la categoría profesional.

Los resultados indicaron que ni en las expectativas curriculares, ni en las profesionales-personales aparecían diferencias significativas, aunque sí en las estructurales. En las expectativas *estructurales* sí existieron diferencias significativas [$F(3,8082) = 2,209$; $p < 0.035$] en torno a la facultad (ver tabla 6). Es decir, las expectativas variaron según se perteneciera a una facultad u otra. No existían diferencias entre Ciencias de la Educación, Derecho, Psicología, Ciencias de la Salud, Biblioteconomía y Filosofía y Letras; en cambio sí en Medicina y Ciencias, mostrándose más de acuerdo en las expectativas estructurales Medicina que Ciencias.

Tabla 6

Anova expectativas estructurales y facultad

FACULTAD	Media	Desviación típica	F	p	Tukey
1 Ciencias educación	3.8597	.43624	2.209	.035	
2 Derecho	3.8990	.62031			
3 Medicina	4.3000	1.61946			
4 Psicología	3.5583	.69995			
5 Ciencias salud	3.5000	.60828			3 < 6 .023
6 Ciencias	3.6600	.56736			
7 Biblioteconomía	3.9000	.34641			
8 Filosofía y letras	3.8700	.42960			
Total	3.8082	.69575			

Leyenda: < es comparación; * $p \leq .05$; ** $p \leq .001$.

El objetivo básico de esta investigación era conocer las concepciones sobre *necesidades y expectativas* de los docentes universitarios en el marco europeo de educación superior.

Sobre el análisis de las necesidades estructurales, profesionales-personales y curriculares, nos llamó poderosamente la atención que no hubiéramos encontrando ninguna diferencia significativa con respecto de las *necesidades curriculares*. Recordemos que estas eran las referidas al diseño y desarrollo del currículum: explicitación de los objetivos, metodología, comunicación, evaluación... La reflexión inmediata que hicimos fue que el profesorado creía tener suficientes conocimientos para asumir el cambio metodológico que proponía el EEES –como también ocurriera en el estudio de Galán (2007) o el de Muñoz, Fuentes y González (2012)– y no manifestaba necesidades al respecto. Entendían que el reto podían asumirlo desde la formación y conocimiento que poseían. ¿Creían que adoptar un modelo educativo basado en competencias no entrañaba cambios en la planificación de su trabajo?, ¿Era igual hablar de objetivo y competencia?, ¿Los principios que fundamenta la secuencia de enseñanza por parte del profesor, y la manera de facilitar el aprendizaje al alumno, era la misma?. Este dato merecía una mayor profundización en la concepción sobre la formación que poseían nuestros docentes universitarios.

Sin embargo, sí había diferencias en las *necesidades estructurales*. Estas incluían temas relativos a las condiciones, decisiones y actuaciones llevadas a cabo por altas instancias sobre el proceso de convergencia europea en torno a la financiación, incentivos, número de alumnos y plantilla. El profesorado de Ciencias de la Educación y de Derecho era el que más de acuerdo estaba en la atención a estas necesidades. Era lógico, si pensamos que eran dos de las facultades más grandes en número de alumnos, de profesorado y de titulaciones, que gestionaba el Campus Universitario de Granada y que evidentemente veían inviable la apuesta europea, si no había modificaciones estructurales mínimas.

También aparecían diferencias con respecto de las *necesidades profesionales personales*. Estaban referidas, por un lado, a la formación, dedicación, evaluación, promoción... del profesor, y por otro, a la satisfacción, rechazo y dificultad personal ante el cambio. El campo de las Ciencias Sociales (especialmente, Ciencias de la Educación) estaba más de acuerdo en tales necesidades que el campo de las Ciencias Experimentales (facultad de Ciencias), frente al campo de Ciencias de la Salud y de las Ciencias Técnicas donde no había diferencias. Varios argumentos. La explicación para los primeros giraba en torno a que “cuanto más sabes, más sabes que necesitas saber”. Es decir, cuanto más conoces sobre la profesión docente, hablamos de una Facultad que *forma* docentes, más dudas, más exigencias y más reflexiones se generan. Que no hubiera diferencias, suponía que no manifestaran tales necesidades porque o bien ya las tenían cubiertas, o bien porque sentían que no las necesitaban para el desempeño de su profesión docente. Creíamos que era posible que fuese más en esta última línea, pues la labor de investigación se había premiado desde todas las instancias, más que la actividad docente.

La categoría profesional era otro punto de análisis relacionado con las necesidades profesionales-personales. Que sean los profesores colaboradores, asociados, titulares y catedráticos de facultad los que marcaran diferencias significativas, nos llevaba a pen-

sar en las condiciones de trabajo y estabilidad laboral como criterio diferenciador. Por un lado, por el bagaje de recursos, pues entendíamos que a más años de experiencia más conocimiento, más creatividad y más variedad, los más novatos (colaboradores y asociados, frente a titulares y catedráticos) tendrán más necesidades; por otro lado, el continuo esfuerzo por conseguir méritos, ya que el titular y catedrático lo harán por prestigio profesional-personal y por interés económico en el reconocimiento de tramos, frente a los profesores colaboradores y asociados más preocupados por la búsqueda de méritos, estabilidad laboral y promoción en la carrera profesional, pues son las categorías profesionales menos ventajosas económica y académicamente.

Sobre el análisis de las expectativas estructurales, profesionales-personales y curriculares, cabía alguna aclaración. Resultaba sorprendente que la comunidad universitaria mantuviera “indiferencia” ante expectativas sobre el asunto curricular y profesional. No parecía que esperara demasiado o bien que realmente desconfiara de la incidencia del cambio, lo cual era más grave aún. Eran las facultades de Medicina y Ciencias las que más expectativas tenían a nivel estructural y las que más confiaban en las actuaciones emprendidas desde las altas instancias políticas y académicas universitarias.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación es estudiar tanto las necesidades como las expectativas de los docentes universitarios en el marco europeo de educación superior, desde el punto de vista estructural, profesional-personal y curricular.

Podemos concluir que existen diferencias en las *necesidades* estructurales y las profesionales-personales, pero no en las curriculares. Las necesidades estructurales manifestadas por el profesorado universitario ante el proceso de convergencia europeo son numerosas en función del campo y la facultad a la que se pertenezca. Sobre las necesidades profesionales-personales también encontramos diferencias en función del campo de conocimiento, la facultad y la categoría profesional. Por otro lado, también constatamos la nula existencia de diferencias en las *expectativas* curriculares y profesionales-personales. Aunque bien es verdad, que en las estructurales sí aparecen diferencias según a la facultad a la que se pertenezca.

El matiz “actitudinal”, de lo que se espera que se haga, de deseo, de creencia que presenta la “expectativa”, frente al matiz más “aptitudinal”, más de exigencia y conocimiento de la “necesidad”, nos conduce a una lectura interesante y algo preocupante: el profesorado universitario no tiene demasiadas expectativas respecto del cambio iniciado, aunque sí reconoce necesidades de diversa índole como queda de manifiesto.

A la luz de los datos, las dimensiones sobre las que las autoridades académicas a nivel de rectorado y decanatos deben encaminar su toma de decisiones son: a) Estructural: valorar el número de estudiantes que han de admitirse de nuevo acceso en sus titulaciones, así como decidir la ratio de estudiantes por grupo; b) Curricular: diseñar programas formativos para profesores noveles y experimentados sobre metodología docente, evaluación y ética profesional; y c) Profesional-personal: revalorizarla labor docente en los Planes de Ordenación Docente y en los procesos de evaluación de la calidad docente.

Referencias

- Barkholt, K. (2005). The Bologna Process and integration theory: convergent and autonomy. *Higher Education in Europe*, 30(1), 23-29.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS*. Barcelona: PPU.
- Consejo de Coordinación Universitaria. Recuperado el 20 de abril de 2008, de: http://calidad.umh.es/documentos/Informe_global_%20PNECU.pdf
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Flecha, R., García, C. & Melgar, P. (2004). Convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3), 81-89.
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Galán, A. (Ed.) (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, I. & López, A.B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 403-424.
- González, I. & Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Guth, J. (2006). The bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organisation of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, 31(3), 327-338.
- Hargreaves, A & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46
- Inayatullah, S. & Gidley, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- Linstone, H. A. & Turoff, M. (1977). *The Delphi method. Techniques and applications*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- López, M.C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Educação Temática Digital*, 9, 50- 67
- Margalef, L. & Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco del la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143.

- Mayor, C. (2004). Cambios en el enfoque de la enseñanza universitaria: implicaciones para la formación del profesorado. En AA.VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 117-125). Bilbao: Mensajero.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Millar, R.B. & Brickman, S.J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Muñoz, P., Fuentes, E. & González, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 303-321.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. & Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, P. & Zubillaga del Río, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de la investigación de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tedesco, J.C. (1998). *Profesionalización y capacitación docente*. México: UNESCO. Recuperado el 15 de mayo de 2008, de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/CordobaCORDIEP.pdf>
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: Macmillan (6th edition).
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 259-268.
- Valcárcel, M. (Coord.)(2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Memoria de investigación. Universidad de Córdoba.
- Vlasceanu, L. & Voicu, B. (2006). Implementation of the Bologna objectives in simple of European private higher education institutions: outcomes of a survey. *Higher Education in Europe*, 31(1), 25-52.

Fecha de recepción: 2 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 2 de enero de 2014.

Fecha de aceptación: 24 de junio de 2014.