

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Mercedes González Sanmamed*

Manuela Raposo Rivas**

RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior está generando importantes cambios a nivel legislativo, administrativo y pedagógico en los países comprometidos en armonizar sus sistemas universitarios. Este proceso de adaptación implica una nueva forma de organizar y evaluar las instituciones universitarias y diversifica las maneras de enseñar y de aprender.

Con el propósito de conocer las opiniones del profesorado sobre las reformas que se están realizando y valorar las repercusiones en su actividad docente, hemos realizado una investigación con 1015 profesores para identificar sus necesidades formativas en diversas temáticas relacionadas con la convergencia europea. Los resultados obtenidos nos orientarán en el diseño de planes de asesoramiento y formación del profesorado universitario.

Palabras clave: Enseñanza Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación profesorado universitario e innovación, valoración necesidades formativas del profesorado.

ABSTRACT

Since the creation of the European Higher Education Area, important changes are being produced at legislative, administrative and educational levels in the countries committed to harmonizing their university systems. This adaptation process constitutes a new approach on how to organize and assess university institutions and diversifies teaching and learning methods.

* Facultad de Ciencias de la Educación – Campus Elviña s/n – 15071 A Coruña. mercedes@udc.es

** Facultad de Ciencias de la Educación – Campus As Lagoas s/n – 32004 Ourense. mraposo@uvigo.es

The aim of this work was to know the opinion of the teaching staff on the new teaching models being applied and to evaluate the repercussions these changes may have on the teaching itself. We studied 1015 professors who were asked to indicate their teacher training needs in different subjects associated with the European Convergence. The results obtained will help us design better assessment and educational plans for university professors.

Key words: *University Education, European Higher Education Area, University Teacher Training and Innovation, Needs Assessment for Teacher Training.*

I. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA: UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

A partir de las reuniones¹ de los responsables de los Ministerios de Educación de los países europeos celebradas en la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007); del Consejo Europeo (Lisboa, 2000; Barcelona, 2002) y de los encuentros de los representantes de las instituciones de educación superior europeas (Salamanca, 2001 y Graz, 2003) y de estudiantes (Goteborg, 2001), se ha iniciado un proceso de armonización de los sistemas universitarios con el compromiso de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

Esta armonización va a implicar adaptaciones tanto a nivel macroorganizativo, con decisiones de carácter legislativo, administrativo y estructural vinculadas a las competencias de la administración educativa del Estado y las Comunidades Autónomas y de los órganos de gobierno de las universidades; como a nivel microorganizativo, que guardan relación con los aspectos organizativos, curriculares y didácticos, vinculados a las acciones cotidianas de los centros y las aulas universitarias.

Efectivamente, para dar cumplimiento a los acuerdos firmados en las citadas reuniones, se han desarrollado iniciativas de carácter legislativo para regular la nueva estructura de los títulos universitarios, la expedición del Suplemento Europeo al Título (Real Decreto 1044/2003), y la implantación del Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones (Real Decreto 1125/2003); potenciando medidas específicas para la generalización de los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y las enseñanzas universitarias (Suárez Arroyo, 2003); e impulsado estudios, investigaciones y experiencias en las que se analice el impacto de esta reforma, las resistencias que puede generar y los mecanismos necesarios para que se desarrolle por los cauces más adecuados (Carracedo y Sojo, 2002; Galán Casado, 2004; Martín, Ruiz y Polo, 2005; Sánchez Hipola y Zubillaga, 2005; Valcárcel, 2003, 2004).

Valorar la adaptación al EEES como una oportunidad para revisar y mejorar la organización, el diseño y desarrollo de las enseñanzas universitarias exige prestar también atención a las implicaciones pedagógicas que se van a suscitar y arbitrar las acciones necesarias que permitan: a) repensar los contenidos de las materias y cursos de manera que se puedan desarrollar las competencias transversales y específicas que van a necesitar los futuros titulados, b) diversificar las metodologías, los recursos

¹ Para más detalle del proceso, aspectos generales y conceptos implicados puede consultarse Muñoz et.al., (2004).

didácticos y las estrategias de evaluación que se utilizan con el propósito de fomentar un aprendizaje estratégico, y c) organizar sistemas de tutoría y asesoramiento que estimulen el desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad para aprender a aprender. Asumir estas premisas conlleva una revisión de los roles docente y discente, que verán modificadas sus funciones y tareas, y sus compromisos y responsabilidades con la enseñanza y el aprendizaje (Escribano García, 2005). Particularmente, el profesorado tendrá que afrontar nuevas maneras de enseñar, de evaluar y de tutorizar una vez que se debe propiciar una docencia centrada en el alumno que le proporcione las competencias necesarias y le facilite su futura inserción profesional capacitándole para aprender a lo largo de la vida. Desde esta óptica, se amplían cualitativa y cuantitativamente las exigencias profesionales docentes que darán lugar a intereses y necesidades formativas que tendremos que identificar y atender convenientemente para conseguir que el profesorado pueda responder a los requerimientos que se le piden (Benito, Cruz, y Icarán, 2005; Contreras y Rodríguez, 2004; Magalef y Alvarez Méndez, 2005; Meroño y Ruíz, 2007; Taurina, Carretero y Aznar, 2004; Valcárcel, 2004).

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN

Teniendo en cuenta los diversos conceptos de necesidad que se han definido y, en particular, el enfoque más aceptado en el ámbito de la formación de profesores, identificamos las necesidades con intereses, deseos, carencias o deficiencias vinculadas tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo (Tejedor, 1990). Así pues, orientamos la indagación sobre las necesidades percibidas por el profesorado universitario para afrontar la discrepancia entre su situación actual y el nuevo contexto derivado de EEES, preguntándoles por sus intereses de formación. Nuestra opción de utilizar el término "interés" por la formación se apoya en la idea de evitar que la asunción de la necesidad como déficit resultara perjudicial no sólo para la autoimagen del docente, sino que se confundiera con cualquier tipo de sospecha de ausencia de profesionalidad para hacer frente a las exigencias derivadas del proceso de Bolonia. Por otra parte, al preguntar por los intereses de formación estábamos en mejores condiciones de imaginar la oferta de formación no sólo necesaria sino más aceptada y quizás "exitosa" para los docentes universitarios que deben aceptar y comprometerse con el actual proceso de reforma de la Educación Superior.

La indagación sobre las necesidades formativas del profesorado constituye una importante línea de investigación en formación del profesorado y una práctica imprescindible como primer paso para el diseño de un plan o programa de formación (Colen, 1995; Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1989; González Sanmamed, 1995; Montero, 1987; Montero, González Sanmamed, Cepeda y Cebreiro, 1990). Los supuestos teóricos en los que se asienta el diagnóstico de necesidades para la formación del profesorado, surgen de la concepción de una formación en ejercicio desde los profesores, lo que implica una atención preferente a sus formas de hacer y pensar, a sus creencias, ideas y preocupaciones, a su sistema de procesamiento y transformación de la realidad del aula, a su percepción de las condiciones de trabajo, del contexto socio-cultural y educativo, etc. Si buscamos una formación dirigida a facilitar el desarrollo profesional docente, será prioritario implicar y comprometer al profesorado en su formación. Se trata de superar el modelo de formación

planificado por agentes ajenos al profesorado que, si bien fue el dominante en los inicios de la institucionalización de la formación en ejercicio, resultó extraordinariamente pobre en cuanto a recursos y resultados, limitado en cuanto a las metodologías y contenidos abordados, difuso por la ausencia de una filosofía explícita que lo sustentase e inadecuado por la falta de atención a las necesidades de los profesores y a la problemática de las aulas y de las instituciones educativas (González Sanmamed, 1996).

3. PROCESO METODOLÓGICO

Así pues, con las premisas anteriores como marco de referencia, diseñamos una investigación a través de la que pretendemos recoger la voz del profesorado sobre sus demandas formativas para llevar adelante el proceso de convergencia europea y favorecer la creación del espacio europeo de educación superior. Desde el punto de vista metodológico, en la indagación de necesidades pueden adoptarse diversas estrategias y técnicas de recogida de datos en función del número de sujetos a los que se quiere llegar y la representatividad que se busca (Tejedor, 1990). Teniendo en cuenta las características del estudio y los objetivos que perseguimos, diseñamos una investigación tipo survey a través de cuestionario (Cohen y Manion, 1990).

3.1. Objetivos de la investigación

Con el patrocinio de la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) realizamos la referida investigación con los siguientes propósitos:

- Valorar las problemáticas derivadas del proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior.
- Explicitar las perspectivas del profesorado universitario sobre los significados del proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior.
- Vislumbrar las necesidades formativas del profesorado identificando su interés en recibir formación sobre diversos aspectos vinculados con la docencia y la Convergencia Europea.
- Elaborar una propuesta formativa para ayudar al profesorado universitario a afrontar convenientemente el proceso de Convergencia Europea.

3.2. Elaboración del instrumento

Para la recogida de datos elaboramos el cuestionario denominado "La formación del profesorado universitario gallego en el EEES". Dicho cuestionario se iniciaba con un bloque referido a los datos de identificación personal y profesional (edad, sexo, años de experiencia, categoría administrativa, campus y titulación en la que imparte docencia, y desempeño de cargo académico) así como dos cuestiones relativas a la participación en alguna experiencia de implantación de los ECTS y a su grado de información sobre las temáticas de Convergencia Europea.

En el siguiente bloque les solicitábamos que marcaran su grado de interés en recibir formación en cada uno de los 25 items que les ofrecíamos con el objetivo de mejorar su

preparación para afrontar las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos ítems están vinculados con cinco aspectos: planificación, metodología, evaluación, tutorías y cuestiones generales sobre la Convergencia Europea.

Cada ítem se acompañaba de una escala Likert de cuatro grados de valoración a través de los cuales los participantes manifestaban su grado de interés formativo (nada, poco, bastante y mucho).

Se realizó una versión digital del cuestionario que enviamos, a través de los rectorados, a todo el profesorado de las tres universidades gallegas, acompañado de una carta en la que se explicaban los propósitos de la investigación y se les pedía su colaboración. Se recogieron 1015 cuestionarios que fueron analizados con el programa SPSS.

4. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Según los porcentajes alcanzados las 3/4 partes de la muestra son hombres, ya que representan un 74,9%, frente al 25,1% de mujeres.

En cuanto a la edad, la distribución está muy concentrada en el intervalo de 37 a 45 años —prácticamente una tercera parte del total—, por lo que podemos decir que ha contestado el cuestionario un profesorado relativamente joven: un 58,5% está por debajo de los 45 años. Este dato se corrobora con el cálculo de la media (44 años) y la mediana (43 años).

También hay que destacar que contamos con una alta participación del profesorado funcionario (cerca del 75%). Respecto a la distribución por cargo académico, el 81% de los participantes no forma parte de los equipos directivos de las instituciones universitarias.

El 42,2% del profesorado manifiesta que está participando en alguna experiencia piloto relacionada con la convergencia. De los que están realizando alguna experiencia piloto, son mayoría (el 42,6%) quienes las realizan bajo el patrocinio de sus Universidades. Hay que destacar que el 31,2% del profesorado señala que está realizando experiencias a nivel particular. Si bien no se produce una diferencia significativa en la participación (Prueba exacta de Fisher: $P=0,066$), para un nivel de confianza del 95%, entre profesoras y profesores, sí podemos reseñar una cierta tendencia de mayor participación de los profesores en las experiencias piloto: el 44% de los profesores participa frente al 38% de las profesoras, dentro del promedio de participación global del 42,2%.

5. INTERÉS DEL PROFESORADO EN PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

El primer comentario que nos suscita la tabla es el referido a la mortalidad de respuesta en dos ítems: el portafolio y el estudio de caso. Probablemente el desconocimiento de estas estrategias ha llevado a los docentes a evitar posicionarse en cuanto a sus intereses formativos.

Por otra parte las puntuaciones medias alcanzadas son bastante altas lo que pone de manifiesto que el profesorado ha tomado conciencia de sus necesidades formativas y está dispuesto a superarlas.

En cualquier caso, se observa claramente que las actividades de formación con mayor interés entre el profesorado corresponden al ámbito metodológico.

TABLA 1
INTERÉS EN REALIZAR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

INTERÉS EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	N		Media	Rango promedio
	Contestados	%		
1-Objetivos en términos de competencias	1005	99%	3,1383	13,617
2-Competencias básicas y específicas	1003	98,8%	3,0877	13,168
3-Temporalización y secuencia de contenidos	1001	98,6%	3,0490	13,008
4-Metodología docente	1006	99,1%	3,3419	15,727
5-Relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado	1002	98,7%	3,3792	16,045
6-Lección magistral	997	98,2%	2,3631	7,764
7-Estudio de caso	976	96,2%	2,7244	10,200
8-Aprendizaje cooperativa	993	97,8%	3,0222	12,542
9-Aprendizaje basada en problemas	995	98%	3,0683	13,161
10-Entornos de aprendizaje virtual	1001	98,6%	3,1558	13,993
11-Dinámicas de grupo	996	98,1%	3,0392	12,860
12-Motivación del alumnado	998	98,3%	3,0621	13,077
13-Recursos didácticos	1002	98,7%	3,2505	14,727
14-Elaboración de recursos didácticos para la web	995	98%	3,1688	14,066
15-Características, enfoques y recursos para la evaluación	1000	98,5%	3,1520	13,838
16-Instrumentos de evaluación	1000	98,5%	3,1490	13,766
17-El portafolio	951	93,7%	2,7003	9,730
18-Observación y análisis de clases	989	97,4%	2,8979	11,404
19-Planes de Acción Tutorial	996	98,1%	3,0412	12,978
20-Tipos de Tutoría: planificación y recursos	998	98,3%	3,0872	13,331
21-Tutorías electrónicas	995	98%	2,9638	12,542
22-Adaptación a créditos ECTS	1003	98,8%	3,3071	15,416
23-Suplemento Europeo al Título	991	97,6%	2,9132	11,938
24-Análisis de experiencias piloto sobre EEES	995	98%	3,0101	12,508
25-Diseño de titulaciones según la convergencia europea	996	98,1%	3,1456	13,596

Particularmente los docentes manifiestan su deseo de aprender “metodología” y, sobre todo, en comprender la relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado. Este último aspecto tiene una estrecha relación con uno de los elementos clave del proceso de convergencia: los ECTS. Y ello, no tanto por sus implicaciones de carácter numérico sino por lo que significa sobre cómo diseñar y organizar el trabajo de los alumnos de cara a propiciar su aprendizaje (quizás por ello representa el tercer ítem con mayor puntuación media). Efectivamente, a través de la implementación de los ECTS se están promoviendo prácticas renovadas de enseñanza y aprendizaje en la universidad: el estudiante se ha convertido en el punto central del acto didáctico sobre el que gravitan los demás elementos y, con ello, se propone una redefinición de los roles docente y discente y una revisión de los objetivos que se persiguen, los métodos y recursos para alcanzarlos y los sistemas de tutoría y evaluación.

De todas formas resulta curioso constatar que el interés del profesorado en formarse en cuestiones metodológicas no se mantiene a la hora de valorar las diversas técnicas y estrategias que les sugerimos. Efectivamente la puntuación alcanzada en los ítems referidos a la “lección magistral”, “estudio de caso”, “aprendizaje basado en problemas” o “aprendizaje cooperativa” es sensiblemente inferior. ¿Significa que desean recibir formación básica y/o genérica sobre conceptos, principios y procedimientos metodológicos como una primera aproximación más holística dada la ausencia de formación inicial y permanente que ha padecido el profesorado universitario?, o ¿quizás su deficiencia formativa les ha privado de criterio para valorar la pertinencia de las propuestas metodológicas específicas que les ofrecíamos?

Los aspectos que sí han alcanzado puntuaciones altas son los referidos a los recursos didácticos (ítem 13), y en especial, los recursos tecnológicos (ítem 10 e ítem 14, respectivamente). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación superior puede contemplarse como un factor de transformación de las universidades (Sangrá y González Sanmamed, 2004) en la medida que permite optimizar los procesos de gestión, comunicación y formación, y superar las barreras espacio-temporales para universalizar el acceso a la cultura y generalizar la difusión de la información para promover el conocimiento.

En el bloque referido a la evaluación, el interés se sitúa nuevamente en aspectos más generales (características, enfoques, recursos e instrumentos) y disminuye de forma considerable al plantear dos modalidades —quizás todavía novedosas en las aulas universitarias— como el portafolio (ítem 17) y la observación y análisis de clase (ítem 18). Parece que los docentes muestran sus preferencias por una formación de base (o panorámica) de la evaluación y desestiman otras opciones quizás por desconocimiento, apatía o inconsciencia.

La atención tutorial ha suscitado un considerable interés en sintonía con la nueva cultura universitaria desde la que se proclama la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante y desarrollar su capacidad para aprender a aprender. Para ello, el profesor pasará a ser un guía que orienta al estudiante no sólo en los aspectos académicos de su asignatura sino que también le asesorará en su itinerario formativo para ayudarle a construir las competencias transversales y específicas que precisará para su adecuado desarrollo personal y profesional.

En cuanto a los aspectos más estrechamente vinculados con las temáticas de Convergencia Europea, ya hemos citado que el mayor interés formativo se sitúa en cómo adaptarse a los ECTS lo que sin duda significa cómo asumir los retos de una enseñanza centrada en el estudiante y, por tanto, supone el rediseño del qué y cómo se enseña, y del qué, cómo y cuándo se evalúa. Es decir, bajo el paraguas de los ECTS se está dando forma a una nueva cultura de la enseñanza universitaria como se puede apreciar en las múltiples experiencias que las universidades han puesto en marcha para potenciar la adopción de modelos de enseñanza por descubrimiento y/o investigación, diversificar y actualizar los recursos e implementar sistemas de evaluación más coherentes y eficaces. La difusión y análisis de las diversas iniciativas institucionales que están promoviendo la experimentación grupal y/o individual y la valoración del proceso seguido y los logros alcanzados constituye una exigencia ineludible para ir construyendo conocimiento contrastado sobre cómo innovar en la universidad y abrir caminos hacia la mejora de la educación superior. Pero los intereses formativos van más allá del nivel micro del aula (en el que se diseña, implementa y evalúa un currículum formativo específico) y se extienden a los niveles macro en los que se toman decisiones estructurales y organizativas. Efectivamente, además de requerir la formación necesaria para ofrecer una enseñanza de calidad a cada grupo de alumnos, los docentes también manifiestan su interés por formarse para afrontar la ardua y compleja tarea del diseño de las titulaciones. Además de las implicaciones políticas y socioeconómicas que comporta, y de la lucha —implícita o explícita— que puede acarrear, no debemos olvidar que estamos ante una tarea de diseño curricular en la que deberían primar los criterios formativos y académicos.

5.1. Análisis de componentes principales

TABLA 2
RESUMEN DEL PROCESAMIENTO
DE LOS CASOS

Casos activos válidos	883
Casos activos con valore Casos activos con v. perdidos	126
Casos suplementarios	6
<i>Total</i>	1015
Casos usados en los análisis	1009

TABLA 3
RESUMEN DEL MODELO

Dimen- sión	Alfa de Cronbach	<i>Varianza explicada</i>
		<i>Total (Autovalores)</i>
1	,956	12,114
2	,330	1,463
3	,289	1,384
<i>Total</i>	,972(a)	14,961

(a) La Alfa de Cronbach Total está basada en los autovalores totales.

TABLA 4
SATURACIONES EN COMPONENTES

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	DIMENSIÓN		
	1	2	3
1-Objetivos en términos de competencias	0,667	-0,159	0,570
2-Competencias básicas y específicas	0,681	-0,158	0,546
3-Temporalización y secuencia de contenidos	0,648	-0,182	0,494
4-Metodología docente	0,724	-0,220	-0,030
5-Relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado	0,739	-0,126	-0,027
6-Lección magistral	0,472	-0,254	-0,036
7-Estudio de caso	0,627	-0,141	-0,153
8-Aprendizaje cooperativa	0,747	-0,067	-0,170
9-Aprendizaje basada en problemas	0,651	-0,175	-0,239
10-Entornos de aprendizaje virtual	0,664	0,095	-0,309
11-Dinámicas de grupo	0,789	0,030	-0,207
12-Motivación del alumnado	0,778	0,010	-0,201
13-Recursos didácticos	0,762	-0,123	-0,140
14-Elaboración de recursos didácticos para la web	0,649	0,088	-0,285
15-Características, enfoques y recursos para la evaluación	0,764	-0,218	0,035
16-Instrumentos de evaluación	0,759	-0,186	0,002
17-El portafolio	0,724	0,027	-0,038
18-Observación y análisis de clases	0,750	0,000	-0,033
19-Planes de Acción Tutorial	0,736	-0,143	0,017
20-Tipos de Tutoría: planificación y recursos	0,763	-0,100	0,002
21-Tutorías electrónicas	0,607	0,069	-0,222
22-Adaptación a créditos ECTS	0,682	0,426	0,185
23-Suplemento Europeo al Título	0,654	0,538	0,058
24-Análisis de experiencias piloto sobre EEES	0,658	0,538	0,101
25-Diseño de titulaciones según la convergencia europea	0,616	0,533	0,151

Normalización principal por variable.

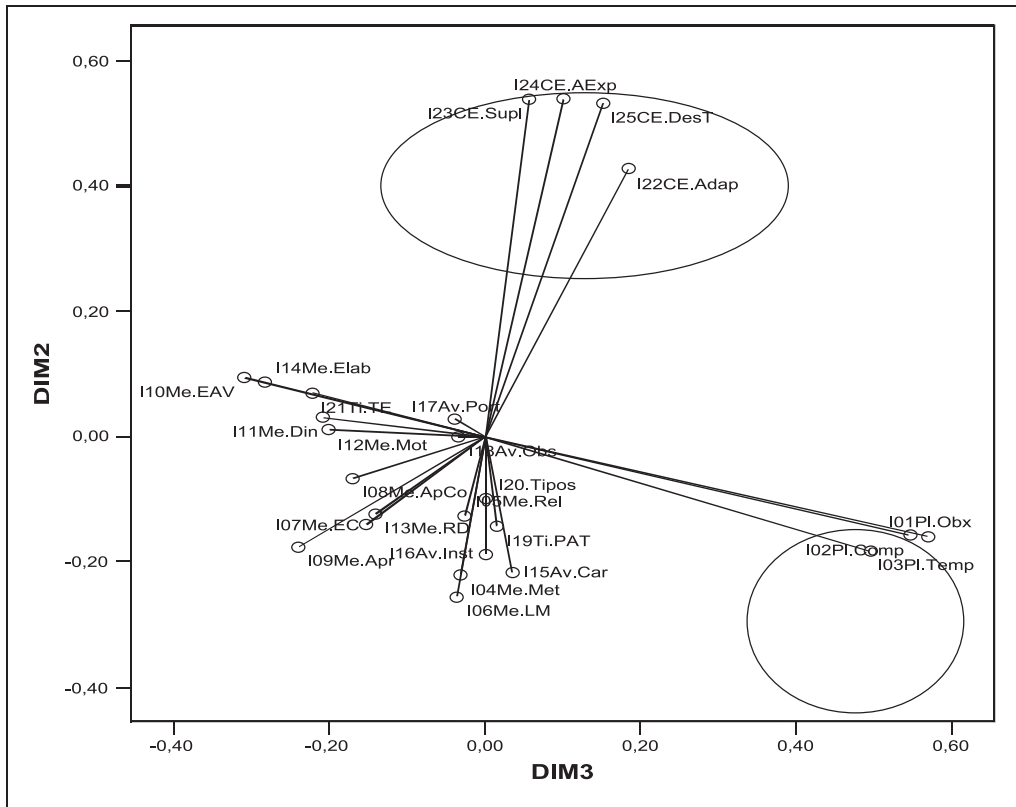


Gráfico 1

Representación gráfica de las dimensiones en las que se reagrupan los intereses del profesorado en cuanto a las actividades de formación

La Dimensión 1 podemos considerarla como una medida global del interés ya que todos los ítems saturan altamente en ese factor. La Dimensión 2 señala el interés en los temas de Convergencia Europea (situado en la parte superior del plano), frente a las restantes cuestiones relacionadas con la Metodología. Por el contrario, la Dimensión 3 identifica el interés en las temáticas de Planificación frente al resto, en contraposición especialmente a los ítems relativos a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (I-10.Entornos de aprendizaje virtual, I-14.Elaboración de recursos para a Web, I-21.Tutorías electrónicas).

5.2. Análisis diferencial comparativa por variables personales

Globalmente, las profesoras muestran un mayor interés por las actividades formativas propuestas.

TABLA 5
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE SEXO

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
INTERÉS * FACTOR 1	<i>Profesor</i>	753	-0,0629	1,05067	t = -3,821 gl = 544,960 sig.= 0,000
	<i>Profesora</i>	253	0,1841	0,82801	
	Diferencia de medias		-0,2469		

Como podemos observar en el Gráfico nº 2, las mayores discrepancias en la valoración del interés formativo entre ambos grupos, residen en las temáticas vinculadas con la metodología (ítem 4 y 5) y, en particular, con determinados factores que inciden en el acto comunicativo que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las profesoras se interesan, sobre todo, por aspectos de carácter emocional y relacional que implican un ejercicio de voluntad y un compromiso personal por parte del alumno hacia su aprendizaje (ítem 12) y una atención a los vínculos personales que pueden establecerse en el aula (ítem 11). Destaca también la preocupación de las docentes por la mejora de su ejercicio profesional al mostrar interés por los mecanismos de “observación y análisis de clases” a través de los que podrán iniciarse en procesos de investigación en el aula para promover prácticas más innovadoras.

Los aspectos que no muestran discrepancias significativas en la valoración del interés han sido los referidos a la “Lección magistral”, las “Tutorías electrónicas”, el “Diseño de titulaciones según la convergencia europea” o el “Estudio de caso”.

En cualquier caso, las mayores puntuaciones por parte de las profesoras no se traducen en grandes diferencias de ordenación en cuanto al interés entre las actividades de formación, ya que la priorización que hacen las profesoras es bastante similar a la que proponen los profesores. La variabilidad compartida en la ordenación de profesores y profesoras es del 71% (Rho de Spearman=0,842).

Atendiendo al análisis diferencial del interés por las actividades de formación en función de la **edad** de los participantes, y estableciendo el punto de corte en la edad de 45 años, obtenemos los datos reflejados en la Tabla nº 6 y el Gráfico nº 3.

El profesorado más joven está más interesado en participar en las actividades de formación. Las mayores discrepancias en la valoración del interés entre los grupos, residen en el ítem 4 sobre metodología y, en el referido a la motivación (ítem 12) y las dinámicas de grupo (ítem 11).

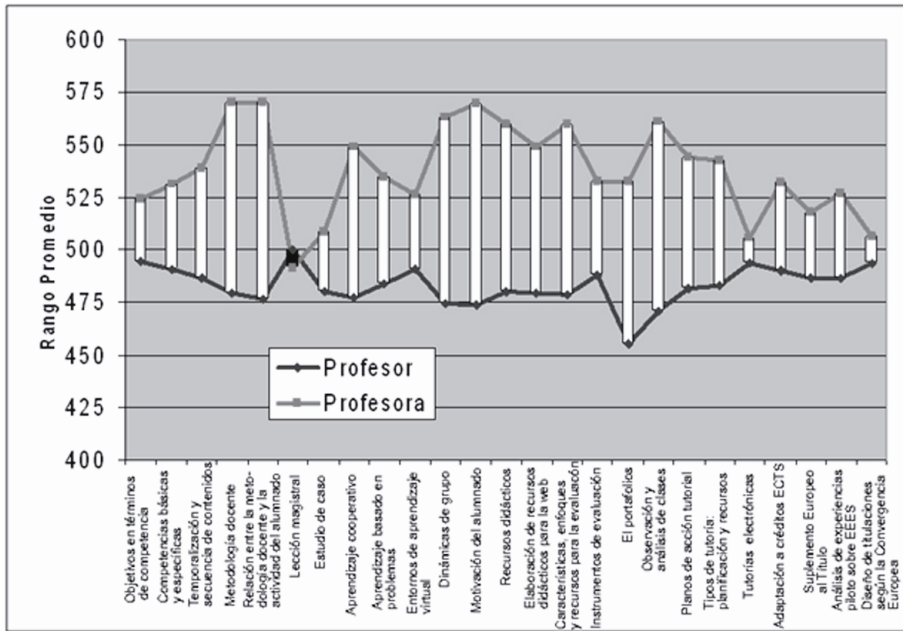


Gráfico 2
Interés en las actividades de formación por sexo

TABLA 6
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA EL PUNTO DE CORTE EN LA EDAD DE 45 AÑOS

INTERÉS * FACTOR1	Edad	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
	>= 45	418	-,0739	1,06573	
	< 45	588	,0560	,95315	
<i>Diferencia de medias</i>			-0,12987		t = -2,027 gl = 1004 sig. = 0,043

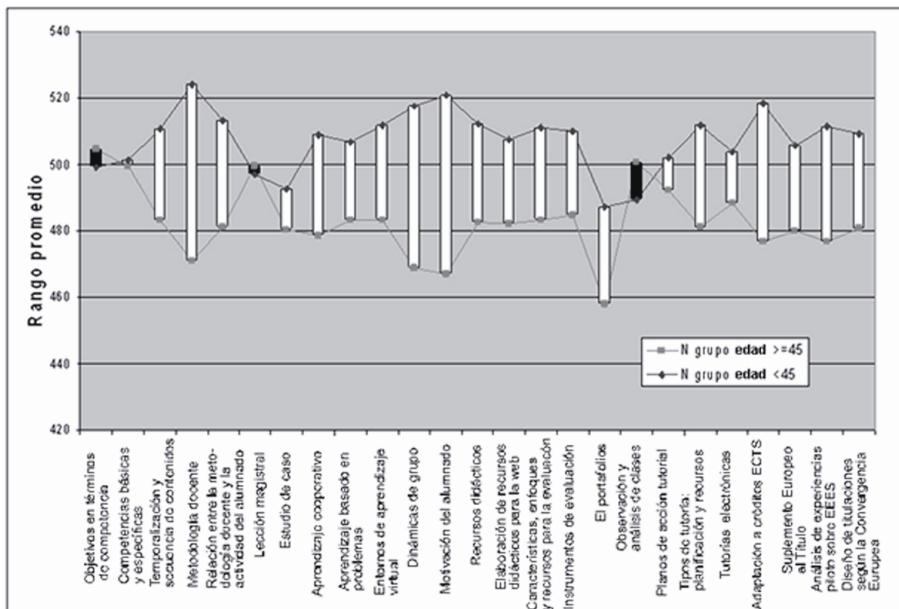


Gráfico 3
Interés en las actividades de formación por grupos de edad

Efectivamente, el profesorado con menos de 45 años muestra mayor interés en recibir formación para fundamentar sus decisiones metodológicas, es decir, sobre cómo enseñar unos contenidos concretos a unos alumnos reales en un determinado contexto. Algo posiblemente sencillo de plantear: “cómo les enseño” pero a buen seguro difícil de realizar porque esta cuestión conlleva no sólo saber cómo actuar e intervenir en el aula sino también cómo responder a otras preguntas relacionadas con el proceso de aprendizaje (por ej. la motivación, actitud, así como otros aspectos relacionados con los estilos de aprendizaje, la detección de los conocimientos previos, etc.), y más aún saber cómo reconocer elementos clave del contexto del aula (por ej. plantear dinámicas de grupo, gestionar los agrupamientos, organizar estrategias de cooperación, etc.).

En consonancia con estas necesidades formativas, el profesorado más joven también manifiesta mayor interés en formarse para la adaptación a los ECTS (item 22), lo que implica nuevamente repensar las estrategias de intervención para el logro de las finalidades previstas a través de la realización de las actividades propuestas a los estudiantes y mediante el apoyo de determinados materiales curriculares en un espacio y un tiempo apropiados.

Aunque las discrepancias entre ambos grupos no son significativas, los docentes de más de 45 años manifiestan mayor interés formativo que el profesorado joven en tres aspectos: “lección magistral”, “observación y análisis de clases” y “objetivos en términos de competencias”. Hay que destacar que estos dos últimos aspectos han sido los más puntuados por el profesorado de mayor edad. Entendemos que las razones

de este mayor interés formativo obedecen no sólo a la curiosidad que pueden despertar estas cuestiones sino que reflejan una perspectiva profesional del desempeño docente en el sentido de plantear la planificación desde un nuevo enfoque (a partir de las competencias) y de promover una dinámica de acción-reflexión-acción —a través de la observación y análisis de clases— desde la que se concibe la enseñanza como un proceso de investigación.

Ambos grupos de edad manifiestan un interés formativo similar en formarse en cuestiones como las referidas a las: “competencias básicas y específicas” y “planes de acción tutorial”. Se trata de cuestiones relativamente novedosas —o al menos de reciente preocupación entre el profesorado universitario— cuya difusión se ha generalizado en el marco del proceso de convergencia europea y en respuesta al propósito de adecuar la enseñanza universitaria a las exigencias de la sociedad actual y de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional para facilitar su futura inserción laboral.

En cualquier caso, las discrepancias entre estos dos grupos de edad no se traducen en grandes diferencias en la ordenación del interés entre las actividades de formación. La variabilidad compartida en la ordenación por grupos de edad es del 82% (Rho de Spearman=0,907).

5.3. Análisis diferencial comparativa por variables profesionales

Centrándonos en el análisis diferencial según la categoría administrativa, el profesorado contratado muestra un mayor interés significativo en las actividades de formación que el profesorado funcionario (Tabla nº 7 y Gráfico nº 4).

Las mayores discrepancias en la valoración del interés formativo entre los grupos residen en las cuestiones referidas a la fase interactiva de la enseñanza (“metodología docente”, “relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado”, “aprendizaje cooperativa”, “recursos didácticos”, “adaptación a créditos ECTS” y “motivación del alumnado”). Las necesidades formativas del profesorado contratado se sitúan en el contexto del aula y en torno a las decisiones relativas a los recursos necesarios para organizar las estrategias de enseñanza y las actividades que tendrán que realizar los estudiantes.

TABLA 7
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE CATEGORÍA ADMINISTRATIVA

	CATEGORÍA ADMINISTRATIVA	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
INTERÉS FACTOR1	<i>Funcionario</i>	741	-0,0476	1,05580	t = -3,016 gl = 567,968 sig. = 0,003
	<i>Contratado</i>	251	0,1439	0,79674	
	Diferencia de medias		-0,1916		

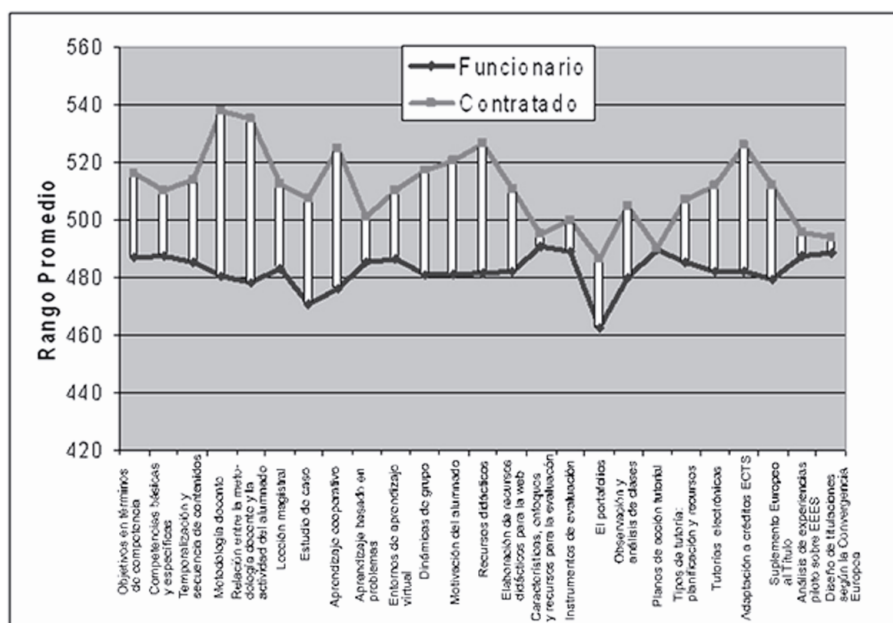


Gráfico 4

Interés en las actividades de formación según la categoría administrativa

Por otra parte, no se muestran discrepancias significativas en aquellas temáticas más novedosas —como es el caso de la nueva concepción de la tutoría en la universidad o la ampliación de los sistemas de evaluación— o de mayor actualidad —como acontece con el diseño de las titulaciones según la Convergencia Europea o el análisis de las experiencias piloto—.

En todo caso, ambos colectivos muestran una ordenación similar en la valoración de las actividades de formación. Efectivamente, la variabilidad compartida en la ordenación de funcionarios y contratados es del 90% (Rho de Spearman=0,950).

Por último, en la tabla n° 8 y en el gráfico n° 5 presentamos los resultados del análisis diferencial en función del desempeño de **cargo académico**.

Para un nivel de confianza del 90%, se percibe una cierta tendencia de mayor interés en las actividades de formación por parte del profesorado con cargos académicos. Concretamente se observan discrepancias significativas en cinco ítems. No puede sorprender que los docentes con responsabilidades institucionales muestren un mayor interés por aquellos temas que van a tener un mayor impacto a nivel institucional y que, consecuentemente, van a exigir una implicación más fuerte de los miembros del equipo directivo que a través de su liderazgo deberán fomentar, impulsar y dinamizar los procesos de cambio e innovación que pueden derivarse del proceso de convergencia europea. Efectivamente el diseño de las titulaciones puede ser una ocasión para repensar la preparación que estamos ofreciendo y desde, por ejemplo, el enfoque de la formación por competencias

incorporar otros referentes en el diseño y desarrollo de la enseñanza universitaria. En este sentido el análisis de las experiencias piloto que ya se están desarrollando puede arrojar luz sobre como organizar y canalizar los procesos de trabajo e identificar los aspectos organizativos, curriculares y didácticos que pueden ser determinantes de éxito de las propuestas que se implementen.

TABLA 8
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE CARGO ACADÉMICO

INTERÉS FACTOR1	CARGO ACADÉMICO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
	NO	816	-0,0212	1,04815	t = -1,710 gl = 373,132 sig. = 0,088
	SI	193	0,0939	0,78362	
	Diferencia de medias		-0,11509		

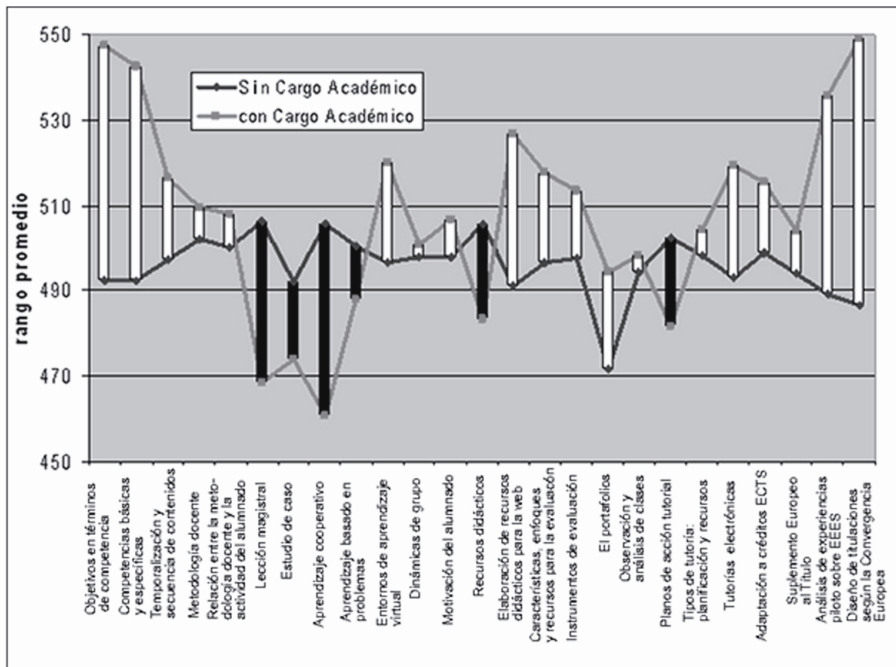


Gráfico 5

Interés en las actividades de formación según la variable cargo académico

No se producen grandes diferencias en la priorización de actividades, siendo la variabilidad compartida en la ordenación de los dos grupos del 78,7% (Rho de Spearman=0,887). Las mayores discrepancias se producen en los items que más valora el profesorado con cargo académico que, como ya explicamos, se refieren a la formación en actividades de planificación docente y convergencia europea. Las puntuaciones del profesorado sin cargo académico son bastante homogéneas, y destacan como prioridades formativas ciertos items vinculados a las tareas propiamente docentes como por ejemplo la metodología de enseñanza (aprendizaje cooperativa, aprendizaje basado en problemas, lección magistral), los recursos didácticos y los planes de acción tutorial.

5.4. Análisis comparativa atendiendo a la participación en experiencias piloto

El profesorado que está participando en experiencias piloto manifiesta mayor interés significativo por las actividades de formación (Tabla nº 9 y gráfico nº 6).

Como podemos observar en el gráfico nº 6, las mayores discrepancias se sitúan en los aspectos más directamente relacionados con el proceso de Convergencia Europea. En particular, los que están participando en experiencias piloto manifiestan mucho interés en actividades formativas en las que se analicen dichas experiencias lo que sin duda puede contribuir a valorar su propia actuación así como a vislumbrar alternativas tanto teóricas como prácticas desde las que fundamentar sus decisiones curriculares, organizativas y didácticas. La participación en experiencias piloto también incrementa el interés por la temática de las competencias: tanto en lo que se refiere a identificar las competencias básicas y específicas como a la formulación de los objetivos en términos de competencias. Seguramente, tanto en la tarea de planificar —para elaborar la Guía Docente de la materia— como en el desarrollo de la docencia han vivenciado las dificultades del diseño por competencias y al tener que afrontar las incertidumbres que rodean a tales cuestiones reclaman una formación que les ayude a superarlas. En la misma línea podríamos justificar su interés en una formación que les prepare para afrontar el diseño de las titulaciones según la convergencia europea, orientándoles sobre cómo reorganizar los estudios que estamos ofreciendo y proponer los que tendremos que ofertar. Se trata

TABLA 9
ESTADÍSTICOS DE GRUPO PARA LA VARIABLE PARTICIPACIÓN EN
EXPERIENCIAS PILOTO

INTERÉS FACTOR1	¿ESTÁ PARTICIPANDO ACTUALMENTE EN ALGUNA EXPERIENCIA PILOTO RELACIONADA CON LA CONVERGENCIA?	N	Media	Desviación típ.	Prueba t
	NO	574	-0,0620	1,07381	t = -2,162 gl = 979,480 sig. = 0,031
	SI	424	0,0735	0,90262	
	Diferencia de medias		-0,13556		

de repensar qué referentes vamos a utilizar atendiendo no sólo a los contenidos científicos de cada área de conocimiento y los avances técnicos, culturales y artísticos de un determinado ámbito, si no desde la idea de favorecer el desarrollo de las competencias transversales y las específicas de una titulación, de manera que se facilite la inserción laboral de los titulados.

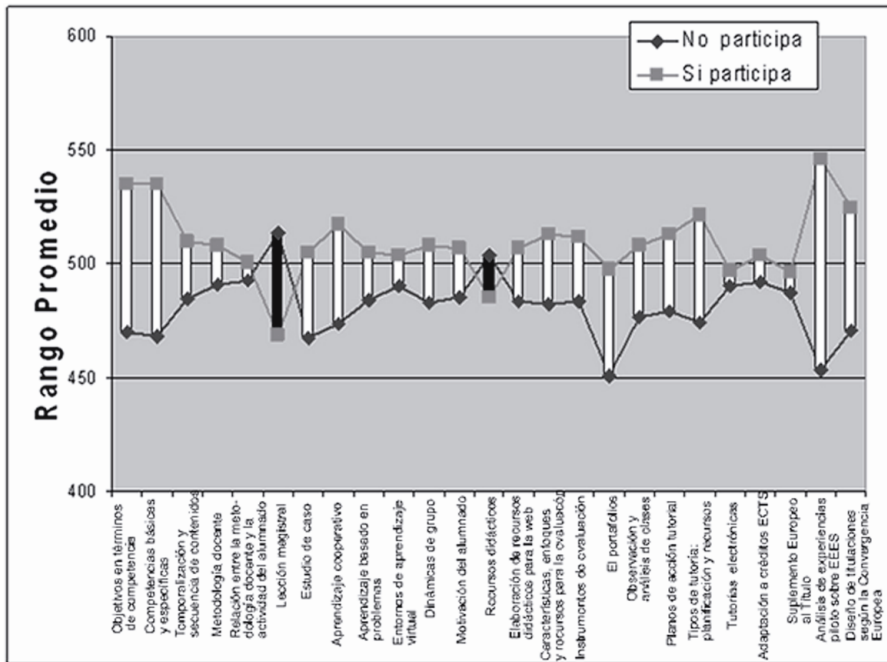


Gráfico 6

Interés en las actividades de formación según la participación en experiencias piloto

Por otra parte, no se aprecian discrepancias significativas en la valoración del interés de aquellas actividades formativas dirigidas a explicitar la relación entre la metodología docente y la actividad del alumnado, las tutorías electrónicas o el Suplemento Europeo al Título.

La priorización de las actividades de formación es similar alcanzando una variabilidad compartida del 73,6% (Rho de Spearman=0,858). Sólo advertir que el profesorado que actualmente no participa en experiencias piloto muestra mayor interés en dos cuestiones: la lección magistral y recursos didácticos.

5.5. Análisis log-lineal de las relaciones conjuntas

Las diferencias significativas en cuanto al interés se producen, para un nivel de confianza del 95%, en una relación bruta (bivariada) con las características: sexo, edad, categoría administrativa y participación experiencias. Dadas las relaciones bivariadas significativas de interés global, analizamos conjuntamente las relaciones que se producen en esas variables.

Para ello, dicotomizamos la variable "InterésF1", obtenida con el análisis CATPCA, en dos categorías estableciendo el punto de corte en el percentil 50. Consideramos así una valoración mayor/menor del interés global de las actividades de formación.

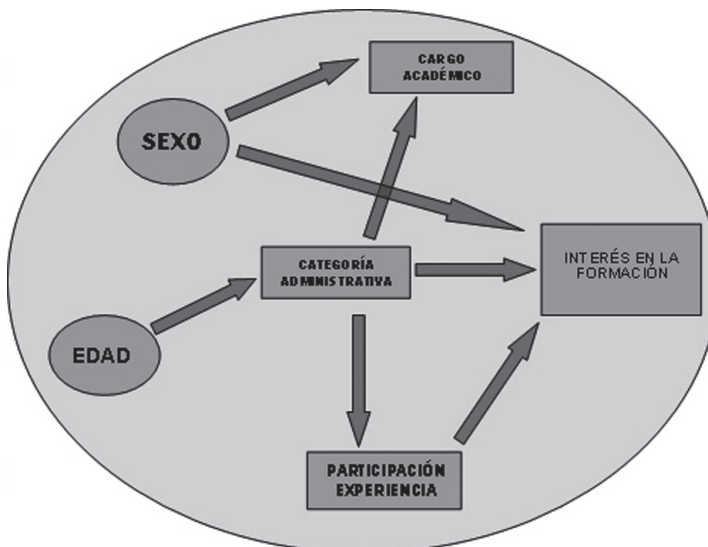


Figura 1

Representación de las interacciones binarias sobre el interés en la formación

Según el análisis log-lineal, el modelo de relaciones binarias entre las variables, sin interacciones entre tres, es válido (se ajusta a los datos, $p=0,531$), siendo el modelo más parsimonioso el expresado en la figura (Goodness-of-fit test statistics: Pearson chi square = 57,42135; DF = 50; $P = 0,219$). Se configura el sistema con dos variables antecedentes (sexo y edad), tres variables intervinientes (categoría administrativa, cargo académico y participación en experiencias), y una variable consecuente (el interés en las actividades de formación).

1. El sexo, la categoría administrativa y participación en las experiencias ejercen influencias directas sobre el interés.

2. La edad ejerce una influencia indirecta canalizada a través de la categoría administrativa.
3. La categoría administrativa también ejerce una influencia indirecta canalizada por su efecto sobre la participación en experiencias.

6. COMENTARIOS FINALES

Entender el proceso de Convergencia Europea como una oportunidad para revisar y mejorar nuestros sistemas de Educación Superior y asumir como referente la idea de “no sin los profesores” (Michavila, 2005) implica arbitrar una serie de acciones encaminadas a informar, formar y asesorar a los docentes que llevarán adelante los cambios previstos en los diversos documentos y disposiciones y, sobre todo, que este proceso se vehicule como una innovación docente y se propicie una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Las universidades están realizando esfuerzos considerables para asumir las exigencias de Bolonia y promoviendo diversas iniciativas para garantizar la formación de su profesorado y el impulso a proyectos de innovación de la docencia (González Sanmamed, 2006). Sin embargo, y más allá de la visión cuantitativa, un análisis en profundidad nos desvela que la oferta formativa es mayoritariamente de carácter informativo y de transmisión vertical, orientándose a facilitar la adaptación a los cambios más superficiales y externos. Se desatiende la posibilidad de revisar y reorientar las concepciones y las prácticas que se desarrollan en los centros y las aulas universitarias y, sobre todo, de promover el aprendizaje y el desarrollo profesional del docente universitario. La formación debe vincularse a la propia práctica y ofrecer respuestas a los problemas y situaciones dilemáticas a las que se enfrentan los docentes. De ahí la necesidad de aprovechar el interés del profesorado por la formación y su motivación por la calidad de la enseñanza para que, a partir de los tópicos ligados al proceso de convergencia, puedan emerger las propias experiencias que podrán ser contrastadas y desafiadas en el marco de las propuestas formativas horizontales y participativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A.; Cruz, A. y Icarán, E. (2005). Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la RED-U*, 4 (2), 41-52.
- Carracedo, L. y Sojo, C. (Coord.) (2002). *Hacia un espacio común de Enseñanza Superior*. Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Universidad de Murcia.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colen, M.T. (1995): Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula de Innovación Educativa*, 44, pp. 72-77.
- Contreras, L.C. y Rodríguez, J.M. (2004). La formación del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Comunicación y Pedagogía*, 195, 6-11.

- Escribano García, C.M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: cambios en la Universidad, en el profesorado y en el alumnado. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m7comu1.doc>
- Fuentes Abeledo, E.J. y González Sanmamed, M. (1989): Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio. *Investigación en la Escuela*, 9, 57-66.
- Galán Casado, L. (2004) (Dir): Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia. Informe de investigación disponible en <http://www.uam.es/europea/proyectoCOSDIBO.pdf>
- González Sanmamed, M. (1995): Necesidades formativas y aprendizaje de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 91-108.
- González Sanmamed, M. (1996): A formación continuada como proceso de desenrolo profesional. *Actas das Xornadas sobre Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*, Santiago de Compostela, Consello Escolar de Galicia, 117-140.
- González Sanmamed, M. (2006)(Dir): Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea. Informe de Investigación disponible en <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~212~~>
- López, R.; Santos, M.C.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Muñoz, E. (2005). Acciones de formación sobre convergencia europea de la ACSUG. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- Margalef, L. y Álvarez Méndez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martín, C.; Ruiz, C.; Polo, B. (2005). Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM). <http://www.aufop.org/xi-congreso/documentos/m5comu9.doc>;
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006): Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Montero, M.L. (1987): Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (9), 7-31.
- Montero, M.L., González Sanmamed, M., Cepeda, O. y Cebreiro, B. (1990): Análisis de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 175-182.
- Muñoz, E.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Zabalza, M. (2004). O Espazo Europeo de Educación Superior: Aspectos fundamentais. Santiago de Compostela: ACSUG.

- Sánchez Hípola, P. y 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.
- Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (2004): La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Barcelona: Ediuoc.
- Santos, M.C.; López, R.; Raposo, M.; González Sanmamed, M. y Muñoz, E. (2005). Experiencias sobre EEES en Galicia: el proyecto de la ACSUG. XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente: ¿convergencia o reforma educativa?, Segovia, 17-19 febrero (CD-ROM).
- Suárez Arroyo, B. (coord.) (2003). Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de investigación disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0069/EEES_completo.pdf
- Taurina, C.; Carretero, R. y Aznar, S. (2004). Bases para un plan de apoyo a la docencia en el nuevo contexto europeo. Actas de III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido, Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 1297-1303.
- Tejedor, F.J. (1990): Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 15-37.
- Valcarcel, M. (coord.) (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Informe de investigación disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf
- Valcarcel, M. (coord.) (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Informe de investigación disponible en http://www.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0036/informe.pdf

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2007.

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2008.