

Un estudio acerca de la dedicación docente del profesorado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Ignacio Javier ALFARO ROCHER

Alfredo PÉREZ BOULLOSA

Correspondencia:

Ignacio Javier Alfaro Rocher

Correo electrónico:
alfaro@uv.es

Dirección postal:
Facultad de Filosofía y
Ciencias de la Educación
Avda. Blasco Ibáñez, 30
46.020 - Valencia

Recibido: 14/05/2011
Aceptado: 07/07/2011

RESUMEN

Las universidades españolas están en un proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Durante un periodo temporal determinado han coexistido dos modelos de enseñanza: uno convencional, basado en la enseñanza del profesor y otro, en fase experimental, adaptado al EEES, basado en el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo del estudio es evaluar las diferencias entre ambos modelos de enseñanza a partir de una encuesta administrada a 310 profesores. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre ambos modelos de enseñanza. Estos resultados coinciden y se completan con un estudio cualitativo paralelo.

PALABRAS CLAVE: *Competencias del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Innovación educativa, Métodos de enseñanza, Dedicación docente.*

A Study on the University Lecturers' Teaching Tasks within the Framework of the European Higher Education Area

ABSTRACT

Spanish universities are currently in the process of implementing the European Higher Education Area (EHEA). For a set time period, two models of education have been running alongside one another: a conventional model, based on the lecturers' teaching, and another model, currently in an experimental phase, adapted to the EHEA and based on the students' learning. The aim of the study is to study the differences between these models of education using a survey administered to 310 lecturers. The results show that there are significant differences between these two models of education. These results coincide with and are complemented by those obtained from a parallel qualitative study.

KEY WORDS: *Teacher competencies; European Higher Education Area (EHEA); Educational innovation; Teaching methods; Teaching tasks.*

Introducción

El trabajo de los profesores de las universidades públicas españolas viene regulado por normativas estatales que lo estructuran en tres componentes: la investigación, la docencia y la gestión, siguiendo normalmente este orden de importancia con relación a su evaluación, su promoción profesional y a su responsabilidad institucional. En consecuencia, existe un mayor esfuerzo de los profesores por buscar la excelencia más en la investigación que en la docencia y, por supuesto, en mucho menor grado en las tareas de gestión. En nuestra opinión continúa vigente el sesgo positivo en la excelencia docente hacia la función investigadora (DE MIGUEL, 2003; VILLA, 2008). Del mismo modo, existen algunas variaciones entre estos tres componentes en función de la categoría del profesorado, del margen de autonomía de las universidades y de las responsabilidades asignadas en las mismas. El poco reconocimiento de la docencia es uno de los mayores inconvenientes a la hora de realizar un cambio en las costumbres docentes de los profesores. Adicionalmente, la innovación docente tampoco es suficientemente reconocida en la carrera profesional, a pesar de los tímidos esfuerzos que se realizan por valorarla desde las propias universidades y desde las agencias responsables de la acreditación, evaluación y contratación del profesorado.

La incorporación al EEES supone, entre otras cuestiones, un cambio profundo en las prácticas docentes del profesorado universitario, cambio que, paradójicamente, no es valorado ni reconocido social e institucionalmente. Por otra parte, para los gestores académicos es difícil tomar decisiones para fomentar o exigir una mayor implicación de los profesores en la docencia, ya que, entre otras cuestiones, la gobernanza de las universidades públicas españolas se encuentra contextualizada por la propia legislación estatal, que la define como una estructura jerárquica elegida democráticamente por los propios miembros de la institución. En otras palabras, los profesores que ocupan cargos directivos en una universidad pública española saben que, en primer lugar, deben defender los derechos de sus compañeros que los han elegido democráticamente para estos cargos y, consecuentemente, deben poner los medios a su alcance para que sus electores puedan consolidar su carrera profesional, o en su caso promocionar, dentro de las normativas estatales vigentes y, a la vez, deben procurar que funcione la institución universitaria dentro de unos parámetros de calidad exigibles nacional e internacionalmente. El equilibrio en el que se encuentran estos gestores es complejo. Ocurre como en otros países, donde existen paradojas entre el corporativismo y la participación, entre el control y el compañerismo (BAIRD, 2006). En este sentido, los incentivos para el cambio y la innovación docente se suelen buscar en motivos de prestigio personal, acompañados débilmente por otros contextuales, por ejemplo la pertenencia a equipos docentes reconocidos, las gratificaciones económicas personales o al equipo docente que intenta presentar cambios, los premios institucionales obtenidos a partir de las evaluaciones del profesorado, la facilidad para publicar sus experiencias docentes en editoriales universitarias locales, la obtención de pequeñas ayudas económicas para desarrollar proyectos docentes, etc. En cierto modo, son incentivos colaterales que intentan paliar el problema estructural, normativo y de gobernanza de nuestras universidades españolas. Uno de los cinco elementos fundamentales para mejorar el desarrollo profesional del profesorado que resaltaba De Miguel (2003) es vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente, objetivo que *“no será posible mientras no se efectúe una profunda revisión del concepto de “excelencia académica” y exista un serio compromiso de los responsables académicos con la mejora de la función docente”* (DE MIGUEL, 2003: 13).

La creación del EEES debería significar un cambio en los escenarios de desarrollo docente de las propias universidades y una redefinición de los roles y de las funciones docentes. Cada vez más, existe un amplio consenso en distintos foros universitarios sobre la necesidad de revisar desde una perspectiva integral y comprensiva el conjunto de tareas académicas que realiza el profesorado, así como su reconocimiento en su carrera profesional (ESCUDERO *ET AL.*, 2010; GINÉS MORA, 2004; GIMENO, 2010; TROYANO *ET AL.*, 2006; VALCÁRCEL, 2003). Dicho de otra manera, la adaptación de las funciones del profesorado al EEES implica, en cierto modo, una visión comprensiva de la evaluación docente acompañada de otras metas y objetivos estratégicos de las propias universidades, que deberían desarrollarse en sus propios estatutos, normativas y políticas autónomas de desarrollo. Y estas transformaciones en la dedicación del profesorado, motor de cualquier cambio en la enseñanza, parece que cuestan de arrancar, al menos, a tenor de los resultados de este estudio.

En principio, la dedicación docente debería ser superior en el contexto de la enseñanza dentro del EEES que en contextos anteriores: la docencia en el EEES está centrada en la actividad de los estudiantes, mientras que la docencia convencional, en la actividad del profesor. Somos conscientes de que esta burda diferenciación reúne excepciones; sin embargo, es una forma de resaltar lo que están

reclamando los profesores dentro del EEES y de contrastar si existen diferencias entre ambos contextos docentes.

Contexto del estudio y objetivos¹

Durante un periodo aproximado de cinco años hasta la implantación oficial en el curso 2009/2010 de los primeros estudios de Grado adaptados al EEES, la mayoría de universidades españolas han ido experimentando con los planes de estudio antiguos nuevas metodologías docentes. En este periodo de transición, gracias a los grupos de experimentación/innovación, se han ido evaluando distintos aspectos: la aplicación real de los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, RD. 2003), el establecimiento de su cálculo en horas de dedicación de trabajo para el estudiante (y también para el profesor), el coste en la adaptación en infraestructuras, la comparación en resultados de aprendizaje de los estudiantes, los sistemas organizativos más apropiados para la docencia con la utilización de diferentes metodologías, el establecimiento de sistemas de coordinación y sus responsables, la adaptación de sistemas de tutorías académicas y a lo largo de los estudios, etc. (CATALÁ ET AL., 2007; DASÍ ET AL., 2007; PASCUAL ET AL., 2008).

Este estudio se enmarca en este proceso de transición en el que se ha podido contrastar, dentro de una misma titulación y en un mismo periodo temporal, grupos semejantes del mismo nivel de estudios y de materias, en los que los estudiantes tenían la libertad de cursar sus estudios en un grupo tradicional o en un grupo de innovación. Esta situación ha facilitado el contraste de sistemas educativos paralelos a la vez que podría haber ayudado a las universidades a prever necesidades docentes futuras y, especialmente, en cuanto a la dedicación del profesorado. A partir del curso académico del 2009/2010, se implantan oficialmente los nuevos planes de estudio, coexistiendo con planes de estudio a extinguir. No existe la posibilidad de grupos semejantes; unos planes de estudio empiezan y otros se extinguen. La habitual fase de experimentación ha acabado.

En este contexto experimental, la Oficina de Convergencia Europea (OCE) de la Universidad de Valencia planteó, entre otros, un amplio estudio sobre las repercusiones en el trabajo del profesor y su dedicación docente en los planes de estudio adaptados al proceso de Bolonia.

En este trabajo se presentan sólo los datos relacionados con los siguientes objetivos:

1. Medir el tiempo real de trabajo docente del profesorado en el nuevo contexto de enseñanza–aprendizaje en el EEES y la implantación de los créditos ECTS.
2. Comparar la dedicación docente del modelo convencional con la dedicación adaptada al EEES, estableciendo analogías y diferencias con relación al número de horas dedicadas a la docencia así como su distribución entre los diferentes tipos de tareas, y
3. Conocer las necesidades docentes reales del profesorado ante la adecuación de las universidades a los parámetros del EEES con relación a su desarrollo profesional.

Metodología, población y muestra

Para los dos primeros objetivos se ha utilizado una *metodología cuantitativa* por encuesta. Se administró un cuestionario paralelo (Anexo 1) a dos grupos de profesores: uno, correspondiente a profesores de grupos de innovación con metodologías adaptadas al EEES, y otro a profesores de grupos de enseñanza convencional, todos ellos de un nivel y materia comparables. El cuestionario sufrió diferentes transformaciones después de un estudio piloto y del contraste con las cinco universidades participantes en el proyecto general. La gestión de la administración de los cuestionarios corrió a cargo

¹ Esta investigación con el título “*Elaboración de un modelo de Reconocimiento Integral de la Dedicación Académica del profesorado en el contexto de la enseñanza–aprendizaje y la implantación del crédito ECTS, que tenga capacidad de incentivar los procesos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*” ha sido financiada por la Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia, a través de un contrato–programa de la Dirección General de Universidad y Formación Superior, de la Generalitat Valenciana (2007), a las cinco universidades públicas valencianas. La coordinación del proyecto correspondió a la Universidad de Valencia, siendo responsables la Oficina de Convergencia Europea (OCE) y el Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE) de esta Universidad. Los datos que se presentan corresponden a los obtenidos en la Universidad de Valencia.

de los coordinadores de las titulaciones, garantizando en todo momento los protocolos de anonimato y criterios de comparabilidad establecidos: estudios, niveles y materias. El procesamiento estadístico corrió a cargo de la OCE. Los datos de este trabajo se refieren únicamente a la Universidad de Valencia.

Para el estudio cuantitativo la muestra queda reflejada en la Tabla 1. El número total de encuestas realizadas fue de 310, de las cuales 157 corresponden a profesorado de los grupos innovación y 153 al grupo de control. Hay que tener presente que el objetivo del estudio es comparar la *carga* docente del profesor en dos contextos metodológicos paralelos, con lo cual estamos delimitando ya la *población objetivo* y la *población implícitamente excluida* (GAVIRIA, 2000). Esto supone una serie de limitaciones: la primera, que el techo de la población total son los 386 profesores de la Universidad de Valencia (UV) que están impartiendo materias adaptadas y, la segunda, que el grupo de control había que buscarlo en la existencia de materias semejantes que actuaran como referente en otro contexto metodológico sin adaptar, excluyendo a aquellos que no se ajustaran a este criterio. En estas condiciones, la muestra es altamente representativa.

Categoría	Total UV		Total Innovación UV		Muestra Innovación		Muestra Control	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Catedrático U	333	11	35	9	17	10,8	13	8,4
Profesor TU	1.433	46	255	66	112	71,3	100	65,0
Catedrático EU	96	3	8	2	3	1,8	2	1,4
Profesor TEU	360	11	36	9	10	6,6	11	7,0
Asociado	751	24	41	11	7	4,8	11	7,0
Ayudantes	111	4	0	0	3	1,8	6	4,2
Otros	59	2	11	3	3	1,8	7	4,9
NS/NC					2	1,2	3	2,1
TOTAL	3.143	100	386	100	157	100	153	100

TABLA 1: *Distribución del profesorado por categoría profesional y muestras.*

En todo caso, la complejidad en la selección de la muestra, así como el reducido tamaño para abordar otro tipo de análisis, aconsejan aplicar el principio de la parsimonia resaltando sólo los resultados relacionados con los dos primeros objetivos de este estudio.

Con el objetivo de comprobar que las dos muestras son comparables se incluyeron en la encuesta unas cuestiones relativas a la tipología del profesorado: categoría, dedicación, antigüedad, cargos académicos, área de conocimiento y créditos impartidos durante el curso. No se encontraron diferencias significativas en estas características, por lo que es posible la comparación entre ambos, liberándonos de una presentación exhaustiva de datos estadísticos descriptivos que no aportan resultados prácticos. En síntesis, el profesorado de ambos grupos está formado mayoritariamente por profesorado permanente (más del 80%), con una dedicación a la universidad a tiempo completo (más del 90%), sin ocupar ningún cargo académico (más del 70%), con una antigüedad de más de diez años en la institución (más del 70%) y que imparte algo más de 17 créditos durante el curso. La muestra recoge una buena representación de todas las áreas de conocimiento excepto en las Ingenierías, que no participaron en ningún grupo de innovación.

Para el tercer objetivo del estudio se utilizó una *metodología cualitativa*, en la que se discutieron, a través de reuniones con el profesorado de los grupos de innovación, los resultados obtenidos de la encuesta así como otras valoraciones relacionadas con variables vinculadas con la dedicación docente profesional: tipología de estudios, materias, metodología, etc. Las sesiones de debate se agruparon en torno a diferentes temas y la metodología fue variando en cada una de las sesiones en función del tema tratado, siguiendo principalmente la técnica de recogida de información a través de grupos focales (MORGAN, 1997). Normalmente se desarrollaron en sesiones de jornada única en las que los representantes de cada uno de los grupos de innovación intercambiaron información, debatieron sobre los problemas planteados, disfrutaron de un *lunch* y elaboraron sus conclusiones. En ocasiones fueron invitados expertos externos a la Universidad de Valencia para introducir alguna conferencia relacionada con esta temática, como responsables gestores de otras universidades o representantes del

gobierno local de la región valenciana con competencias en temas de financiación económica institucional o relacionados con la evaluación y promoción del profesorado. El elemento en común de todas las sesiones de debate fue que se registraron todas las intervenciones a cargo de dos técnicos de la OCE, y que las diferentes aportaciones y conclusiones de cada una de las sesiones fueron consensuadas por los asistentes al final de cada sesión.

Resultados

Análisis cuantitativo: el cálculo de la dedicación docente del profesorado

Un dato importante, origen del presente trabajo, está relacionado con la distribución de la dedicación académica entre docencia, investigación y gestión. En este estudio se observa que la actividad docente es significativamente mayor que el resto de actividades de investigación y gestión. Adicionalmente, los profesores de innovación con materias adaptadas al proceso de Bolonia dedican significativamente más tiempo a la docencia que el resto de profesores con grupos convencionales (Tabla 2). Es uno de los principales resultados de este estudio.

Dedicación académica de todo el curso.	Control (%)	Innovación (%)	Nivel de significación ²
% Actividad Docente	43.89	50.96	0.000*
% Actividad Investigadora	37.51	33.47	0.077
% Actividad de Gestión	18.60	15.57	0.332

TABLA 2: *Dedicación académica del profesorado.*

En cuanto al tipo de asignatura, teórica o práctica, no hay diferencias significativas entre los dos grupos (Tabla 3). En cierto modo, la respuesta de los profesores encuestados refleja una característica común en los estudios universitarios del momento: la tendencia hacia una mayor presencia de créditos teóricos que prácticos.

Créditos de la asignatura encuestada	Control	Innovación
Créditos teóricos	6.20	5.47
Créditos prácticos	3.73	4.55
Total	9.93	10.02

TABLA 3: *Créditos de la asignatura escogida por el profesorado.*

Tocante al tamaño de los grupos, en términos de número de estudiantes, la Tabla 4 muestra que los estudiantes matriculados en los grupos de control son más que en los grupos de innovación. Sin embargo, no existen diferencias en el *tamaño real* de los estudiantes que acuden a clase. Es decir, el porcentaje de estudiantes que asisten a las clases es significativamente mayor en los grupos de innovación. Son datos que revelan el elevado absentismo en los grupos de control. En cierto modo, la mayor asistencia a las clases en los grupos de innovación es una consecuencia lógica de la utilización de metodologías más activas y participativas, frente a un modelo convencional más pasivo del estudiante, en el que el trabajo de clase se basa fundamentalmente en las explicaciones del profesor, a menudo recogidas en manuales o libros de texto, quedando la evaluación limitada a una prueba o examen final. Los resultados confirman que el tamaño de los grupos entre ambos sectores queda equilibrado en la práctica docente por la mayor asistencia a las clases en los experimentales.

² Se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney.

Estudiantes de la asignatura escogida	Control	Innovación	Nivel de significación ²
Número de estudiantes matriculados	89.93	56.76	0.000*
Número de estudiantes en clase	51.01	39.99	0.003*
Asistencia a clases (<i>en porcentajes</i>)	56.72%	70.45%	0.000*

TABLA 4: Número de estudiantes de la asignatura escogida por el profesorado.

Otro aspecto importante en la organización docente son las horas dedicadas por el profesorado a la asignatura escogida. El Gráfico 1 recoge las horas totales dedicadas a cada actividad por crédito asignado a una materia.

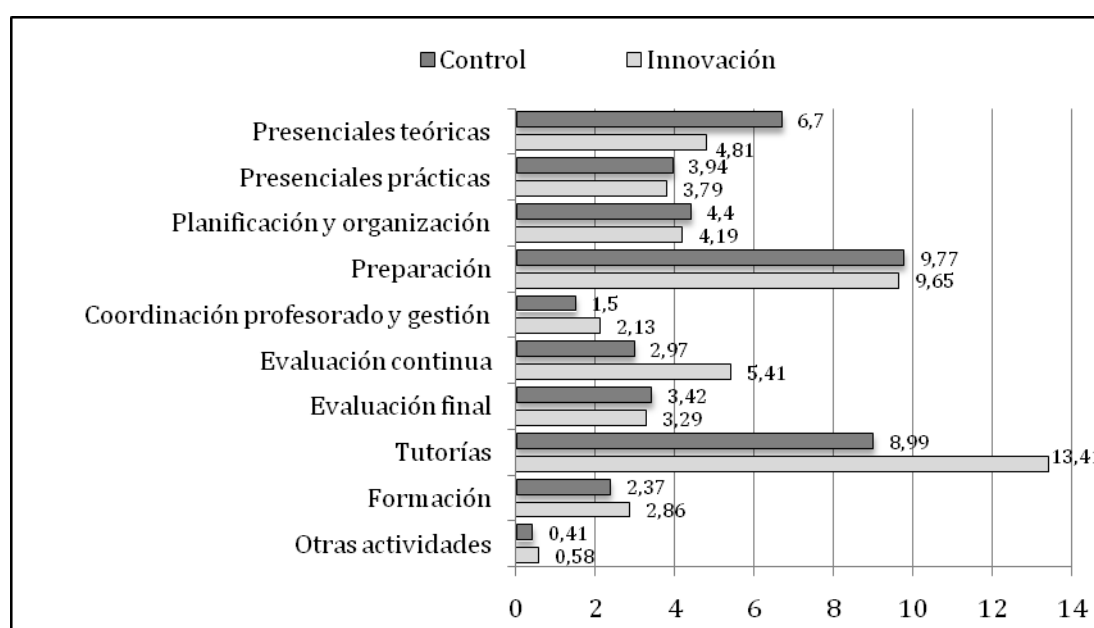


GRÁFICO 1: Distribución del número de horas en actividades por crédito.

Los datos indican que existe una mayor dedicación a la docencia de los grupos de innovación (Tabla 2) y que además el tipo de actividades que en ella se realizan es diferente (Gráfico 1). Aparentemente, en una visión conjunta de las distintas actividades docentes que desarrollan los profesores, no aparecen diferencias importantes. Sin embargo, los datos demuestran unas diferencias significativas entre ambos modelos de enseñanza, con un valor de $p < 0.000$ (U de Mann-Whitney) en cuatro aspectos sustanciales: los grupos de innovación dan menos *horas presenciales teóricas*, dedican mayor tiempo a la *evaluación continua*, a las *tutorías* y a la *coordinación* entre el profesorado. Es decir, la enseñanza convencional se fundamenta en mayor medida en las explicaciones del profesor y en una evaluación final de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes. Se trata básicamente de una enseñanza parcelada y muy acotada para cada asignatura. Por el contrario, el modelo EEES adaptado en los grupos de innovación procura una mayor coordinación entre las diferentes asignaturas y se constata una progresión en los aprendizajes confirmada por una evaluación más continuada en el tiempo, una menor dedicación del profesor en las explicaciones de las clases teóricas y un mayor contacto con los estudiantes y sus aprendizajes en las tutorías. Algunas de estas diferencias se complementarán en el siguiente apartado de resultados del análisis cualitativo.

Análisis cualitativo: nuevos parámetros en la docencia universitaria

Tan importante como los resultados del cuestionario anterior son las conclusiones generales de las distintas sesiones de debate realizadas con los grupos de innovación educativa para conocer las

necesidades del profesorado ante la adecuación de las universidades a los parámetros del EEES con relación a la carrera profesional. Todos los datos que se exponen a continuación proceden exclusivamente de los análisis realizados por los grupos de innovación educativa de la Universidad de Valencia.

Evidentemente, estas sesiones abordaron otros problemas relacionados con la docencia de calidad, agrupados en los siguientes apartados: recursos humanos, recursos materiales, recursos didácticos, formación en nuevas tecnologías, formación didáctica, infraestructuras y actividades externas para los estudiantes. Todos estos aspectos están involucrados sistémicamente, de forma que unos influyen interactivamente con otros y todos, a su vez, determinan el desarrollo profesional del docente universitario. Algunos aspectos se pudieron atender adecuadamente por parte de la Universidad; en cambio, otros quedaron fuera de su responsabilidad, como son las cuestiones derivadas de la financiación pública de las universidades y de sus profesores, que repercuten indirectamente en la motivación intrínseca y extrínseca de los profesores a la hora de involucrarse en una renovación de las enseñanzas universitarias.

Probablemente en nuestro contexto español, el apartado que más influye en la renovación docente está relacionado directamente con los incentivos de reconocimiento de los esfuerzos docentes en la carrera profesional. Muchos profesores experimentales de este estudio no estaban dispuestos a ocupar tanto tiempo en su docencia si no era recompensada de alguna manera. Ese ha sido uno de los motivos de invitar a las discusiones a gestores académicos y a políticos locales. Los resultados que se presentan a continuación responden a los debates e iniciativas desarrolladas en las mencionadas sesiones por los grupos de innovación educativa. Representan un resumen de las principales conclusiones consensuadas en las sesiones de discusión realizadas en el marco de la metodología cualitativa descrita anteriormente y están referidas únicamente a los aspectos relacionados con la mayor dedicación docente del profesor y su reconocimiento en su carrera profesional.

Prácticamente todos los equipos de innovación declararon un incremento considerable de las horas de dedicación docente, tanto presenciales como no presenciales, debido al desarrollo de nuevas tareas docentes, cambios en las competencias docentes exigidas al profesor y aumento de coordinación entre el profesorado:

Nuevas tareas docentes

- a) Los profesores de los grupos de innovación han declarado el incremento de nuevas tareas en la enseñanza centradas en la relación con el estudiante. El proceso de implantación del EEES se ha caracterizado por proponer un nuevo modelo de enseñanza en el que el estudiante adquiere el protagonismo y la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ello requiere introducir *nuevas metodologías activas de aprendizaje* en las que el profesor ya no solo puede preocuparse de *transmitir* adecuadamente unas enseñanzas a través de las clases teóricas y prácticas, sino que debe preocuparse también por introducir nuevas actividades docentes que faciliten el aprendizaje autónomo del estudiante. Es frecuente que se contemplen en el nuevo marco actividades como los seminarios, los grupos de trabajo, la realización de trabajos en grupo, la realización de proyectos, enseñanza basada en resolución de problemas, supervisión de trabajos, sesiones de tutorías en grupos reducidos, etc. En todos los casos existe un mayor tiempo de contacto con el estudiante.

Mención especial adquieren las *tutorías*, pero no como un espacio y momento en el que se pueden atender dudas académicas, sino como el elemento central y aglutinador de todo el proceso formativo del estudiante. Resulta curioso observar que, al inicio, los profesores de los grupos de innovación concebían las tutorías personalizadas como una carga extra de trabajo para el profesor. Es decir, en el modelo tradicional de enseñanza, la tutoría era concebida como un espacio de atención al estudiante en el que el profesor estaba disponible para que el estudiante acudiera a su despacho a hacer consultas, algo que no solía ocurrir si recibían instrucciones claras y precisas en las clases teóricas. En este contexto, los grupos de innovación, al inicio, no contemplaban otras modalidades de la tutoría que no fuera la tradicional; por ello, suponía un trabajo extra. Sin embargo, al incorporar las tutorías académicas como modalidad organizativa de enseñanza tuvieron que aprender a programarlas, a darles contenido y a evaluarlas. Es uno de los motivos fundamentales de las diferencias en la actividad de tutorías entre los grupos de control y experimentales (Gráfico 1).

- b) Por otra parte, hay otras tareas docentes *centradas en la relación con el resto de profesores*. El profesor universitario ya no se puede parapetarse en su materia, desconociendo, cuando no despreciando, las aportaciones de otras materias en la formación académica y profesional del estudiante. Resulta fundamental que cualquier profesor tenga una visión integral del programa formativo, coordinándose eficazmente con el resto de profesores para lograr una coherencia en el perfil formativo del estudiante, a la vez que los esfuerzos y exigencias que se le pidan al estudiante sean adecuados, secuenciados y coordinados en cada momento. La coordinación no puede reducirse a la elaboración de un plan de estudios coherente y sensato. Debe extenderse a la programación de cada curso, a la realización de un seguimiento común del estudiante, a la colaboración en el planteamiento de actividades docentes comunes para un mismo nivel de estudiantes (visitas, trabajos, evaluaciones...).

Nuevas competencias exigidas al profesor universitario respecto a la enseñanza

El aumento de metodologías centradas en el trabajo activo y continuado del estudiante implica la adquisición por parte del profesor de nuevas competencias, a las que no estaba acostumbrado, y la necesidad de poderlas asumir con cierto dominio y eficacia. Familiarizarse con ellas supone un esfuerzo formativo importante para muchos profesores. Podemos centrarlas en tres grandes ámbitos:

- a) *Competencias metodológicas para facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante*. Son las habilidades y destrezas que el profesor debe poseer para poder desarrollar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Los profesores de los grupos experimentales relatan una mayor dedicación docente debido no sólo a la implementación de tales metodologías sino también a las tareas asociadas que conllevan, como por ejemplo, la elaboración de materiales nuevos, el tiempo dedicado a la corrección de trabajos y a la evaluación continuada de los estudiantes, etc. Asimismo, los profesores solicitaron un apoyo formativo en metodologías específicas de sus titulaciones y mayores recursos para el desarrollo y mantenimiento de las plataformas virtuales de apoyo a la docencia. Algunos de estos problemas fueron subsanados recurriendo a servicios especializados de la propia universidad y con estrategias complementarias que, en ningún caso, reducían la mayor dedicación docente de los grupos de innovación.
- b) *Competencias vinculadas a la programación y coordinación*. En los grupos de innovación el resultado de la enseñanza de una materia y de un profesor no era visto como algo aislado e independiente, sino como un elemento nuclear del programa formativo global. Impulsar un programa formativo común suponía para los profesores un valor añadido a la docencia habitual, que venía reflejada en innumerables aspectos, por ejemplo, el establecimiento de un conjunto de habilidades sociales cuya consecución por parte de los alumnos se consideraba un objetivo común formativo; el análisis de conjunto del volumen de trabajo total exigido al estudiante para buscar un mejor ajuste; la elaboración de un cronograma conjunto de evaluaciones en función de las estrategias evaluadoras utilizadas; la puesta en marcha de actividades compartidas por varios profesores; el uso de unos mismos textos en algunas asignaturas; la identificación de posibles conexiones entre los distintos temarios y programas de las asignaturas; la creación de un espacio común en Internet para todo el equipo, independiente de la plataforma virtual de cada asignatura, etc. Estos profesores abandonaron visiones parceladas e individualistas de las materias, dejando paso a una continua disposición y actividad de colaboración con el resto del profesorado. La interdisciplinariedad se podía conseguir con el trabajo en equipo.
- c) *Competencias de dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. Es fundamental la adaptación de las enseñanzas a las potencialidades y enormes posibilidades que abren ambas tecnologías. Su dominio técnico debe ayudar a plantear nuevos retos metodológicos que faciliten tanto el propio trabajo del profesor como el aprendizaje autónomo y significativo del estudiante. Se pudo comprobar que los profesores de innovación se iniciaron en el desarrollo de estas tareas con una dedicación de tiempo superior a los grupos de control, y con un esfuerzo en su formación, así como en la estructuración del grupo de clase y su organización.

Nuevos roles de coordinación en la gestión de la enseñanza

La introducción del ECTS en nuestro sistema universitario está conformando un nuevo panorama en la actividad docente del profesorado, implicando nuevas tareas y roles del profesorado y exigiendo

un dominio de nuevas competencias para el desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta dedicación exige una reformulación de la gestión de la enseñanza, contemplándose la necesidad de arbitrar nuevos cargos y órganos de gestión de la enseñanza que posibiliten una adecuada coordinación de todos los esfuerzos docentes que intervienen en un programa formativo. Las labores de coordinación en sus diferentes niveles demandan un tiempo dedicado a la gestión docente muy poco frecuente hasta el momento. La necesaria coordinación entre los profesores de un curso y de una titulación debe arbitrarse y facilitarse a través de nuevos órganos colegiados y unipersonales, los cuales deberán ser asumidos por los correspondientes responsables. En los grupos de innovación de este estudio se valoraron muy positivamente las funciones de dos nuevos cargos remunerados económicamente:

- a) *El coordinador de la titulación.* En un futuro es preciso que las distintas materias que componen un plan de estudios respondan coordinadamente al perfil formativo pretendido. Esta coordinación no se puede limitar a la fase de elaboración del plan de estudios. Los departamentos y los profesores implicados en la docencia deben implicarse directamente en la coordinación que exige el desarrollo continuo de un programa formativo.
- b) *El coordinador de curso.* Asimismo, coordinar los planteamientos que se realizan desde las diferentes asignaturas de un mismo curso se ha revelado como un elemento clave en las experiencias de innovación de este estudio. Poder compartir actividades entre diferentes materias (seminarios, visitas, proyectos, evaluaciones...) de un mismo curso exige que el profesorado implicado dedique un mayor tiempo. Dinamizar y coordinar las voluntades de todos los profesores aconseja la figura de un responsable de la coordinación académica de curso.

Los tres grandes apartados anteriores de conclusiones del estudio cualitativo, por una parte, refuerzan los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y, por otra, reafirman la conclusión más consensuada de todo el estudio: *el establecimiento de un sistema de evaluación de la docencia de calidad* que tenga en consideración las siguientes variables:

Sistemas de evaluación y de reconocimiento de la calidad de la docencia

Después de muchos meses de debate, el mayor consenso alcanzado fue realizar una propuesta de redefinición de la dedicación docente del profesor, debido a que la intervención y responsabilidad de los profesores de innovación iba más allá de la tradicional clase presencial, implementando nuevas estrategias de enseñanza (seminarios, talleres, tutorías...), realizando evaluaciones continuadas de los estudiantes, etc. En este trabajo sólo presentamos las bases de dicha propuesta, que se reducen a *vincular la actividad docente con procesos de evaluación y de reconocimiento en la carrera profesional*. El diseño, desarrollo, estructuración y puesta en práctica de la propuesta no es objeto de este estudio, sino que es competencia de los gestores académicos, comités universitarios y gobiernos locales, a los que se les envió otro informe técnico.

Los esfuerzos docentes que se van a realizar en el proceso de implantación del EEES deben ser valorados y reconocidos por las instituciones universitarias. El mero hecho de participar en una titulación adaptada al EEES no garantiza su buena práctica. Mucho menos cuando el proceso de implantación es generalizado y normalizado para todas las enseñanzas y todo el profesorado. La evaluación docente no puede contemplar la docencia como una actividad individual, sino vinculada a proyectos de curso y de titulación en un espacio de colaboración y coordinación con el resto de profesores de un programa formativo.

Básicamente, los profesores involucrados en la innovación educativa entienden que su dedicación a la docencia es mayor y estiman que se requiere una visión comprensiva de la tarea del profesorado que, a su vez, suponga la implementación de un *modelo de evaluación de la docencia diferenciada*, desde una triple perspectiva, habida cuenta de que se han encontrado diferencias cualitativas en los siguientes tres aspectos:

- a) En cuanto a la *tipología del profesorado*, cualquier observación básica sobre las tareas que desarrolla el profesorado en la Universidad muestra la existencia de regímenes de dedicación o combinaciones de tareas (docencia, investigación y gestión) muy diferentes. También existen diferencias relativas al tamaño de los grupos, al tipo de docencia (teórica, laboratorio, etc.).

- b) En cuanto a su *trayectoria*, el profesorado va pasando por responsabilidades muy diferentes, desde el momento de la incorporación a la Universidad hasta la jubilación, cuestiones que el modelo de evaluación debe contemplar.
- c) En cuanto al modelo de *desarrollo* de la enseñanza, se aprecian diferencias en función de los procesos de coordinación y de la opción utilizada en la enseñanza: individual o en equipo. Convendría que el modelo de evaluación contemplase la potenciación de la dimensión grupal, ya que las nuevas metodologías tienden a enfatizar el carácter colegial o cooperativo.

De acuerdo con ello, los profesores entienden que la evaluación del profesorado debe vincularse a los objetivos de la institución y a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no pudiendo quedar descontextualizada de este marco mediante una simple enumeración de *criterios de acumulación* (puntos adquiridos cuantitativamente por años y tipos de gestión, por tipos de tareas, por niveles de corte en evaluaciones, por participación en tareas de innovación o formación, etc.). Por otra parte se insiste en que las universidades y otros órganos responsables deben ligar la evaluación de la docencia a planes del desarrollo profesional del profesorado.

El modelo debe centrarse en el desempeño de las tareas, para lo cual debe eludir los planteamientos lineales y acumulativos. Los indicadores que sean objeto de financiación (gratificación individual y/o colectiva) han de contemplar el impacto de las publicaciones relacionadas con la propia docencia, la generación de herramientas, la transferencia de los proyectos docentes, etc. No se trata de evaluar años acumulados de participación, sino de identificar y evaluar con criterios el valor y sentido del *contrato docente* de unas personas por las que una institución contrata sus servicios.

Adicionalmente, los profesores valoraron la importancia de generar un modelo consensuado entre las universidades públicas valencianas, homogéneo, externo, económico y claro, por cuanto debe basarse en criterios públicos, que el profesorado debe conocer con antelación y, consecuentemente, puede ajustar su práctica docente a las dimensiones e indicadores a evaluar, y a los conceptos retributivos asociados.

Discusión

Paul Rodaway (2007) comenta que el concepto de profesional de la enseñanza en Higher Education (HE) no es tan fácilmente definible como el de otras profesiones tan tradicionales como la medicina. Es un concepto problemático que se debate entre dos frentes: la noción tradicional de lo académico, y el impacto de los rápidos y amplios cambios en el sector en estos últimos años. En lo académico, porque combina dos identidades, de investigador en una disciplina y de profesor de la misma, y desde el segundo aspecto, por la creciente significación de los cambios económicos, sociales y tecnológicos que afectan el alcance, la estructura y funcionamiento del sector terciario. Acierta en sus matizaciones al caracterizar la profesión del docente en HE como algo impreciso, complejo, vinculado a la investigación y a los constantes cambios contemporáneos. Desde un enfoque más crítico, otros autores analizan las ansiedades y luchas políticas que rodean la profesionalización del desarrollo pedagógico en las universidades contemporáneas y en su profesorado, que se desenvuelve en una lucha importante por su auto-definición en un ambiente de tensión, de complejidad reciente y de demandas competitivas (LEE & MCWILLIAM, 2008). En cualquier caso, desde ambos enfoques, el trabajo docente del profesor universitario necesita reconocimiento y atención para implicarse en la renovación de la enseñanza. Los resultados de este estudio inciden en la necesidad de precisar la profesión docente del profesor universitario respondiendo a la actualización que la sociedad contemporánea exige.

A todo ello hay que añadir un matiz importante en esta profesión: la inclusión de procesos de innovación docente para dar respuesta no sólo a los avances de la disciplina, sino a las necesidades que requiere la sociedad, incorporando nuevas metodologías más efectivas y acordes con los cambios, con las necesidades sociales y con los resultados de aprendizaje esperados de las enseñanzas universitarias. La motivación para este cambio puede ser intrínseca o extrínseca; en ambos casos debe estar reforzada positivamente para que funcione. En cierto modo, el interés del profesor por su propio desarrollo profesional y por la innovación dependerá del grado de satisfacción y confianza que tenga con su enseñanza, de su conocimiento y habilidades, en términos de extensión y uso de materiales didácticos y repertorio de estrategias de enseñanza, y de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (ÅKERLIND, 2007). En nuestra opinión, esta motivación debe ir acompañada necesariamente por un reconocimiento profesional del profesor.

A tenor de los resultados de este estudio es un hecho incontestable que el profesorado involucrado en la adaptación al EEES dedica significativamente más tiempo a la docencia que el resto y

que su dedicación a la investigación es ligeramente menor, aunque no de forma significativa (Tabla 2). Los datos de Nieto & Rodríguez (2005) confirman que la dedicación del profesorado a la actividad docente es, en general, mayor que a la actividad investigadora, apuntando algo más: que esta última no se realiza en detrimento de la actividad docente y que existe una tendencia mayoritaria a valorar de forma positiva las interrelaciones entre ambas actividades. Nuestro estudio, sencillamente, añade que este incremento de la actividad docente es mayor en el contexto del proceso de Bolonia. En un trabajo anterior detectamos que el profesorado *desea* siempre dedicar más tiempo a la actividad investigadora que a la actividad docente, independientemente del nivel de investigación en el que se clasifique: alto, medio o bajo (PÉREZ BOULLOSA & ALFARO, 1999). Si conjugamos estas variables, es decir, el mayor esfuerzo en la docencia, la mayor deseabilidad social del profesorado hacia la investigación, y la falta de sistemas de evaluación y de reconocimiento de la calidad en la docencia, que se ha denunciado en este estudio, nos podemos encontrar con que la motivación para el cambio hacia un contexto docente dentro del EEES por parte del principal motor, el profesorado, es prácticamente nula.

El trabajo de Hannan *et al.* (1999) analiza la motivación para la innovación en distintas universidades inglesas y localiza las razones de los profesores para la innovación en varias categorías: la necesidad de incrementar el aprendizaje del estudiante, los cambios en el perfil de ingreso de los estudiantes, las demandas de las agencias externas y de los empleadores, y el cambio en el curriculum y la reorganización interna. Observamos que entre las categorías no figura una motivación extrínseca, por ejemplo, los incentivos profesionales personales. En sus entrevistas se enfatizan otras motivaciones como la competencia con la investigación, las demandas políticas de una docencia de excelencia o la necesidad de una dación de cuentas (*accountability*) de los departamentos o instituciones en sus respectivos contextos. En sus conclusiones mencionan que el cambio en la HE está dirigido generalmente por un número de fuerzas en las que se incluyen las demandas de los empleadores, las iniciativas políticas de los gobiernos y las tentativas de los profesores para cubrir las necesidades cambiantes de los estudiantes y reflejar la naturaleza cambiante de sus materias. Probablemente, el hecho de no aparecer motivaciones extrínsecas relacionadas con la profesionalización (*professionalisation*) o con la recepción de incentivos (*encouragement*) obedezca a razones estructurales de las propias universidades exploradas o de la leyes estatales que las rigen. En nuestro estudio se matiza que el cambio en la docencia debe ir acompañado de un reconocimiento integral que repercuta en el desarrollo profesional del profesor, aunque es probable que nuestras matizaciones estén determinadas por las propias normativas estatales del régimen de dedicación del profesorado, por la estructura de gobierno de las universidades públicas españolas y por las perspectivas de desarrollo profesional de los profesores. En cualquier caso, se ha resaltado en otros países que los retos actuales de las universidades están en la mejor preparación del profesorado, los resultados académicos y cuestionarse si las estructuras de gobierno resultan adecuadas (NOVAK & MAC TAGGART, 2008).

Nuestras matizaciones apuntan, como ocurre en otros contextos, a la necesidad de una transformación de los modelos de gobernanza, haciéndolos más flexibles y preocupados por combinar la calidad y la eficiencia en la toma de decisiones (CORCORAN, 2004). Los cambios deben ser estructurales y sistémicos. En este sentido, las universidades e instituciones europeas están adoptando estrategias para impulsar su modernización y actualización en la enseñanza, en la investigación y en la innovación (DALE, 2007). Las estructuras de organización, la gobernanza y sistemas de gestión, los planes de estudios y métodos de enseñanza, y los mecanismos de financiación y de incentivos se consideran elementos imprescindibles para garantizar que las universidades europeas mantengan su competitividad (BIESTA *ET AL.*, 2009). De acuerdo con ello, la situación actual de las universidades españolas ante el proceso de implantación del EEES requiere abordar un mayor reconocimiento e incentivación de la docencia de calidad, acorde con la renovación de las metodologías de enseñanza, la consolidación del ECTS y los cambios estructurales en las propias universidades. De lo contrario, la innovación y la dedicación a la docencia resultará poco atractiva para los profesores. Se considerará tiempo perdido.

Además de estos cambios estructurales, nuestro estudio ha puesto de manifiesto que una actualización de la docencia universitaria se podría concretar en tres grandes apartados relacionados con las *nuevas tareas docentes* vinculadas a la implementación de nuevas metodologías, con las *nuevas competencias docentes* exigidas al profesor y con la *coordinación* entre el profesorado, debiéndose considerar estos componentes dentro de un sistema integrado de evaluación de la docencia que repercuta en un reconocimiento en la carrera profesional. Evidentemente, existe una literatura científica abundante sobre estos temas de competencias docentes del profesorado universitario y sus necesidades de formación (ALFARO, 2009; BAIN, 2007; BOZU & CANTO, 2009; DE LA CALLE, 2004; DE MIGUEL *ET AL.* 2006; 2009; ONRUBIA, 2005; TEJADA, 2009; ZABALZA, 2003). Sin embargo, nuestro estudio

más que relatar o clasificar tales competencias y tareas, aporta un contraste entre dos contextos de enseñanza universitaria. No podemos afirmar que en otros tiempos no se utilizaran metodologías que ahora se clasifican como nuevas, sino que realizando un contraste entre estos dos contextos, en un mismo momento, se demuestra que la innovación docente y el cambio en el contexto del EEES supone una mayor dedicación a la docencia en cantidad y calidad. Y los textos oficiales que acompañan este cambio no pueden olvidar referencias al profesorado (TORREGO, 2004).

A partir de los análisis cuantitativos y cualitativos de este estudio se han presentado evidencias y resultados que inciden en la necesidad de abordar una revisión de la dedicación académica del profesorado que potencie el desarrollo docente de calidad combinando políticas e incentivos conjuntos desde las propias instituciones educativas y de los gobiernos locales con responsabilidad en estos temas. Estas conclusiones vienen corroboradas por otros trabajos relacionados, que remarcan que los cambios en las costumbres del profesorado deben ir acompañados de medidas estructurales en diferentes ámbitos (YOUNGS & BELL, 2009). Del mismo modo, Knight, Tait & Yorke (2006) resaltaron que el desarrollo profesional de los profesores debe considerarse como una acción estratégica que involucre a los departamentos, equipos de profesores, directores de departamento y a responsables institucionales. Nuestro estudio coincide con otros que valoran la importancia de la promoción de los equipos docentes como mejora de la calidad y elemento de cambio (MARTÍNEZ & VIADER, 2008).

Existe un consenso creciente acerca de que la dedicación académica del profesorado se compone de tres componentes fundamentales que varían en función de criterios: la investigación, la docencia y la gestión académica (ESPÉRET, 2001). La actividad investigadora de calidad cuenta con procesos de reconocimiento oficial en la legislación española en relación con la carrera profesional con evaluaciones externas y en procesos internos de evaluación. En cambio, la dedicación a una docencia de calidad, a la innovación educativa y, muy especialmente, al conjunto de tareas requeridas por el proceso de adaptación de los estudios al contexto del EEES, carecen de todo tipo de reconocimiento. Hoy por hoy, se sustentan en la dedicación generosa y voluntaria de un amplio número de profesoras y profesores.

Lo mismo cabe decir de la dedicación a la gestión académica específicamente vinculada con la docencia y la calidad de las titulaciones. En este estudio se ha puesto de manifiesto que el proceso de implantación de las nuevas metodologías y la gestión académica cobra un papel especialmente relevante y una importancia estratégica indudable relacionada con: a) la elaboración e implementación de los programas formativos desde una perspectiva integral; b) la cooperación y coordinación del profesorado, muy especialmente del profesorado que imparte docencia en un mismo curso; y c) la evaluación continua de la calidad de la docencia y de las titulaciones desde un enfoque institucional.

En cualquier caso, con la implantación y pretendida reforma del EEES siempre estaremos moviéndonos en un contexto de opiniones encontradas. La recopilación de trabajos que editan las profesoras Liesner & Lohman (2009) a raíz de un seminario sobre el proceso de Bolonia y sus consecuencias, muestran una representación acertada acerca de la opinión mayoritaria en las universidades de habla alemana que, de entrada, no se oponen al esquema universitario del EEES. Sin embargo, también presentan suficientes voces que lamentan la destrucción de la universidad humboldtiana, así como otras que resaltan el papel de la evaluación, y de sus agencias evaluadoras, como grandes ganadoras del proceso de Bolonia imponiendo criterios de estandarización del sistema angloamericano (*testing, ranking and rating*) con el coste burocrático inmenso que ello supone. En este trabajo somos conscientes de que los resultados de este estudio concluyen con la necesidad del establecimiento de una evaluación institucional de la docencia de los profesores, argumentando, como elemento de motivación, el desarrollo de su carrera profesional. A la vez que también reconocemos la potencia de algunos argumentos de la citada recopilación acerca del peligro de que el proceso de Bolonia haya iniciado una separación entre los profesores *estrella*, dedicados a la investigación, y los dedicados a la docencia, con una menor implicación en la investigación y con menores emolumentos, aspectos que destruirían los parámetros de la universidad tradicional.

Referencias bibliográficas

- ÁKERLIND, GERLESE S. (2007). "Constraints on academics' potential for developing as a teacher". *Studies in Higher Education*, 32: 1, 21–37.
- ALFARO ROCHER, IGNACIO JAVIER (2009). "Las competencias del profesor universitario: la planificación docente". En Universidad de Jaén, *Encuentros sobre Calidad en la Educación Superior*. 29 de

- Octubre de 2009. Consultado el 12 noviembre de 2009, en <http://viceees.ujaen.es/files_viceees/Ponencia_2_IgnacioAlfaro.pdf>.
- BAIN, KEN (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BAIRD, JEANETTE (2006). “Beyond professionalisation: Enhancing the governance culture for Australian university governing boards”. *Tertiary Education and Management*, 12: 4, 297–309.
- BIESTA, G., KWIEK, M., LOCKE, G., MARTINS, H., MASSCHELEIN, J., PAPATSIBA, V., SIMONS, M. & ZGAGA, P. (2009). “What is the public role of the university? A proposal for a public research agenda”. *European Educational Research Journal*, 8: 2, 249–254.
- BOZU, ZOIA & CANTO HERRERA, PEDRO JOSÉ (2009). “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2: 2, 221–231.
- CATALÀ, J.A., CRUSELLES, E., TABANERA, N., CRUSELLES, J.M^a. & GRAU, E. (2007) *Innovación en la Universidad: Historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- CORCORAN, SUZANNE (2004). “Duty, Discretion and Conflict. University Governance and the Legal Obligations of University Boards”. *Australian universities' review*, 46: 2, 30–37.
- DALE, ROGER (2007). “Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon””. *European Education*, 39: 4, Winter 2007–8, 27–42.
- DASÍ, À., GARCIA AÑON, J., HUGUET, A., JUAN, R., MONTAGUT, M^a.D. & ROLLNERT, G. (2007). *Innovación en la Universidad: ADE–Derecho*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- DE LA CALLE, MARÍA JESÚS (2004). “El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18: 3, 251–258.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., ALFARO ROCHER, I.J., APODACA URQUIJO, P., ARIAS BLANCO, J.M., GARCÍA JIMÉNEZ, E., LOBATO FRAILE, C. & PÉREZ BOULLOSA, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M., ALFARO ROCHER, I.J., APODACA URQUIJO, P., ARIAS BLANCO, J.M., GARCÍA JIMÉNEZ, E., LOBATO FRAILE, C. & PÉREZ BOULLOSA, A. (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (2003). “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado”. *Revista de Educación*, 31, 13–34.
- ESCUADERO, T., PINO, J.L. & RODRÍGUEZ, C. (2010). “Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa.” *Revista de Educación*, 351, Enero–Abril 2010, 513–537.
- ESPAÑA, REAL DECRETO 1125/2003 (2003) de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (BOE, número 224 de 18 septiembre de 2003).
- ESPÉRET, ERIC (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français, Rapport au Ministre de l'éducation nationale*. Consultado el 28 de diciembre de 2009 en <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/014000710/0000.pdf>>.
- GAVIRIA SOTO, JOSÉ LUIS (2000). “El muestreo y su problemática en las evaluaciones de programas institucionales”. *Revista de Investigación Educativa*, 18:2, 393–404.
- GINÉS MORA, JOSÉ (2004) “Salarios, incentivos y condiciones de trabajo”. *I Foro ANECA sobre el profesorado universitario*. Madrid: 17 de diciembre de 2004, Consultado el 14 de diciembre de 2009 en <http://www.aneca.es/media/21516/publi_1foro_abr05.pdf>.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (2010). “La Carrera profesional para el profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24:2), 243–260.

- HANNAN, A., ENGLISH, S. & SILVER, H. (1999). "Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher educations'". *Studies in Higher Education*, 24:3, 279–289.
- KNIGHT, P., TAIT, J. & YORKE, M. (2006). "The professional learning of teachers in higher education". *Studies in Higher Education*, 31:3, 319–339.
- LEE, ALISON & MCWILLIAM, ERICA (2008). "What game are we in? Living with academic development". *International Journal for Academic Development*, 13:1, 67–77.
- LIESNER, ANDREA & LOHMANN, INGRID (Hrsg.) (2009). *Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- MARTINEZ, MIQUEL & VIADER, MANEL (2008). "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes". *Revista de Educación, número extraordinario*, 213–234.
- MICHAVIDA, FRANCISCO (2005). "No sin profesores." *Revista de Educación*, 337, 37–49.
- NIETO, SANTIAGO & RODRÍGUEZ, M^a JOSÉ (2005). "Docencia e investigación en la universidad, ¿dos actividades simultáneas y compatibles? Reflexión acerca de unos datos empíricos". *Bordón*, 57: 4, 559–577.
- MORGAN, DAVID L. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: SAGE Publications.
- NOVAK, RICHARD J. & MAC TAGGART, TORRENCE J. (2008). "Higher Education Governance in the United States." *La Cuestión Universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Consultado el 19 de Octubre de 2010, en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=18>.
- ONRUBIA, JAVIER (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED". *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultado el 9 Febrero de 2005, en <<http://www.um.es/ead/red/M2/>>.
- PASCUAL, L.F., GARCÍA FERRIS, C., SILVA, F.J. & DEL RAMO, J.J. (2008) *Innovación en la Universidad: Biología*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- PÉREZ BOULLOSA, A. & ALFARO ROCHER, I.J. (1999). *Opinión del profesorado sobre su propia actividad y proyección*. Valencia: Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo (GADE), Universidad de Valencia.
- RODAWAY, PAUL (2007). "Changing perspectives on teaching". *Journal of Further and Higher Education*, 31:1, 1–6.
- TEJADA FERNÁNDEZ, JOSÉ (2009). "Competencias docentes. Profesorado". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13:2. Consultado el 27 de Diciembre de 2009, en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>>.
- TORREGO, LUIS (2004). "Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18:3, 259–268.
- TROYANO, Y., GARCIA, A.J. & MARÍN, M. (2006). "¿Cómo afronta el profesorado Universitario la docencia en el Contexto de la convergencia Europea?: hacia un nuevo perfil docente". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 28, 77–83.
- VALCÁRCEL, MIGUEL (coord.) (2003). "La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior". Programa de Estudios y Análisis (EA). Proyecto EA-2003-0040. Ministerio de Educación. Consultado de 30 septiembre de 2010, en <http://82.223.160.188/mec/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf>.
- VILLA SÁNCHEZ, AURELIO (2008). "La excelencia docente". *Revista de Educación, número extraordinario*, 177–212.
- YOUNGS, PETER & BELL, COURTNEY (2009). "When policy instruments combine to promote coherence: an analysis of Connecticut's policies related to teacher quality". *Journal of Education Policy*, 24: 4, 435–460.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Annex 1. ENQUESTA FINAL GRUP DE CONTROL.

AVALUACIÓ DE LA DEDICACIÓ ACADÈMICA

ENQUESTA AL PROFESSORAT
Reconeixement integral de la
dedicació acadèmica (RIDA)



Aquesta enquesta pretén fer una estimació de la unitat de dedicació acadèmica que ha de desenvolupar el professorat en termes de càrrega docent. Li demanem que conteste amb la màxima sinceritat les preguntes proposades. Moltes gràcies.

Universitat	_____	Categoria	_____	Dedicació	_____
Antiguitat	_____	Àrea de la titulació en què s'inscriu la Titulació que imparteix	_____		

DEDICACIÓ ACADÈMICA TOTAL, EN CRÈDITS, DURANT EL CURS

00,0	en Teoria (1+2 Cicle) +	00,0	en Pràctica (1+2 Cicle) +	00,0	en Pràcticum (1+2 Cicle) +	00,0	en Tercer Cicle	TOTAL =	00,0
------	-------------------------	------	---------------------------	------	----------------------------	------	-----------------	---------	------

DEDICACIÓ ACADÈMICA SETMANAL DURANT EL CURS

Calcule el percentatge del temps que dedica en la seua activitat universitària a la docència, a la investigació i a la gestió per al primer i segon quadrimestre. Tinga en compte que la suma de cada columna ha de ser 100%.	1er Quad.	2on Quad.
ACTIVITAT DOCENT		
Planificació i organització de les assignatures; classes presencials teòriques; classes presencials pràctiques; seminaris i tallers de caràcter teòric o pràctic; tutories (amb grups i personalitzades); gestió de les assignatures; formació, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT INVESTIGADORA		
Treball pròpiament d'investigació: laboratoris, estudi de camp, biblioteques, arxius...; redacció d'articles, informes d'investigació, preparació de comunicacions, pòsters, etc.; gestió de la investigació: preparació de sol·licituds, informes i memòries, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT DE GESTIÓ (OCUPEU CAP CÀRREC ACADÈMIC REMUNERAT? _____)		
Gestió departamental, reunions...; gestió del centre i titulació, juntes de centre...; participació en òrgans i serveis de la Universitat (comissions, etc.)...; participació extraordinària en processos d'avaluació (PEMRA, institucional, menció de qualitat, etc.), comissions.	00,0%	00,0%
TOTAL	000,0%	000,0%

HORES DEDICADES A UNA ASSIGNATURA

Aquesta part del qüestionari fa referència exclusivament a la seua experiència en la docència d'una assignatura, més concretament, a la càrrega real de feina que li ha suposat la docència. Li demanem que trie una assignatura i emplei els camps pensant única i exclusivament en el treball que ha desenvolupat en la mateixa.

Nombre de crèdits teòrics impartits per vostè en aquesta matèria: Total crèdits: 00,0
 Nombre d'estudiants matriculats:
 Tipus: Durada:

HORES PRESENCIALS DOCENTS EN LA ASSIGNATURA TRIADA		TOTALS
Hores presencials de classes teòriques a la setmana: 00,0 per (inclou seminaris i qualsevol metodologia feta en una classe teòrica)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
Hores presencials de classes pràctiques a la setmana: 00,0 per (inclou qualsevol metodologia feta en una classe pràctic, així com laboratoris, informàtica, etc.)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
Hores presencials de tutories de l'assignatura a la setmana: 00,0 per	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)	00,0
ABANS DE LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a la planificació i organització de l'assignatura (elaboració i difusió del programa –selecció de continguts, etc.–, organització metodològica –temporalització de l'assignatura, recursos, etc.–, establiment de criteris i sistemes d'avaluació.)		00,0
DURANT LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a la preparació de les classes i organització de les assignatures (preparació de les sessions de classes teòriques i/o pràctiques; elaboració del material divers per al desenvolupament de les classes...)		00,0
Hores totals dedicades a la coordinació amb la resta del professorat i gestió de l'assignatura (eines de millora, reflexió i innovació, coordinació docent, altres...)		00,0
Hores totals dedicades a la avaluació contínua (preparació d'exàmens i altres eines d'avaluació dels estudiants durant el curs-treballs, etc- correcció...)		00,0
DESPRÉS LA DOCÈNCIA:		
Hores totals dedicades a l'avaluació final (preparació, realització i correcció d'exàmens)		00,0
ALTRES		
Hores totals dedicades a la formació (assistència a tallers i cursos organitzats per serveis de qualsevol tipus, activitats de formació virtual, jornades, seminaris, etc.)		00,0
Especifiqueu:		00,0
TOTAL		000,0

Annex 1. ENQUESTA FINAL GRUP D'INNOVACIÓ-CONVERGÈNCIA.

AVALUACIÓ DE LA DEDICACIÓ ACADÈMICA EN EL CONTEXT DE LA CONVERGÈNCIA EUROPEA

ENQUESTA AL PROFESSORAT
Reconeixement integral de la dedicació acadèmica (RIDA)



Aquesta enquesta pretén fer una estimació de la unitat de dedicació acadèmica que ha de desenvolupar el professorat en termes de càrrega docent. Li demanem que conteste amb la màxima sinceritat les preguntes proposades. L'enquesta és completament anònima i la seua participació en els projectes d'innovació educativa en convergència europea és molt útil per poder estimar el futur acadèmic que ens espera. Moltes gràcies.

Universitat	_____	Categoria	_____	Dedicació	_____
Antiguitat	_____	Àrea de la titulació en què s'inscriu	_____	Titulació que imparteix	_____

DEDICACIÓ ACADÈMICA TOTAL, EN CRÈDITS, DURANT EL CURS

00,0 en Teoria (1+2 Cicle) +	00,0 en Pràctica (1+2 Cicle) +	00,0 en Pràcticum (1+2 Cicle) +	00,0 en Tercer Cicle	TOTAL =	00,0
-------------------------------------	---------------------------------------	--	-----------------------------	---------	-------------

DEDICACIÓ ACADÈMICA SETMANAL DURANT EL CURS

Calcule el percentatge del temps que dedica en la seua activitat universitària a la docència, a la investigació i a la gestió per al primer i segon quadrimestre. Tinga en compte que la suma de cada columna ha de ser 100%.	1er Quad.	2on Quad.
ACTIVITAT DOCENT		
Planificació i organització de les assignatures; classes presencials teòriques; classes presencials pràctiques; seminaris i tallers de caràcter teòric o pràctic; tutories (amb grups i personalitzades); gestió de les assignatures; formació, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT INVESTIGADORA		
Treball pròpiament d'investigació: laboratoris, estudi de camp, biblioteques, arxius...; redacció d'articles, informes d'investigació, preparació de comunicacions, pòsters, etc.; gestió de la investigació: preparació de sol·licituds, informes i memòries, etc.	00,0%	00,0%
ACTIVITAT DE GESTIÓ (OCUPEU CAP CÀRREC ACADÈMIC REMUNERAT? _____)		
Gestió departamental, reunions...; gestió del centre i titulació, juntes de centre...; participació en òrgans i serveis de la Universitat (comissions, etc.)...; participació extraordinària en processos d'avaluació (PEMRA, institucional, menció de qualitat, etc.).	00,0%	00,0%
TOTAL	000,0%	000,0%

CONVERGÈNCIA EUROPEA: PROJECTE D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

Aquesta part del qüestionari fa referència exclusivament a la seua experiència en el Projecte d'innovació educativa i, més concretament, a la càrrega real de feina que li ha suposat la docència de l'assignatura que ha experimental amb caràcter pilot. Si té més d'una assignatura en què haja aplicat el sistema experimental europeu ECTS, trie només una.

Es el primer any que participa en projectes de convergència europea? El projecte abraça totes les assignatures d'un mateix curs?
 Nombre de crèdits teòrics impartits per vostè en aquesta matèria Nombre de crèdits pràctics impartits per vostè: Total crèdits:
 Nombre d'estudiants matriculats Nombre d'estudiants que assisteixen a la seua classe
 Tipus: Durada:

HORES PRESENCIALS DOCENTS EN LA ASSIGNATURA TRIADA			TOTALS
Hores presencials de classes teòriques a la setmana: 00,0 per (inclou seminaris i qualsevol metodologia feta en una classe teòrica)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
Hores presencials de classes pràctiques a la setmana: 00,0 per (inclou qualsevol metodologia feta en una classe pràctic, així com laboratoris, informàtica, etc.)	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
Hores presencials de tutories de l'assignatura a la setmana: 00,0 per	(0) setmanes = (30 setmanes si és anual, 15 setmanes si és quadrimestral o altres)		00,0
ABANS DE LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a la planificació i organització de l'assignatura (elaboració i difusió del programa –selecció de continguts, etc., organització metodològica –temporalització de l'assignatura, recursos, etc., establiment de criteris i sistemes d'avaluació.			00,0
DURANT LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a la preparació de les classes i organització de les assignatures (preparació de les sessions de classes teòriques i/o pràctiques; elaboració del material divers per al desenvolupament de les classes...)			00,0
Hores totals dedicades a la coordinació amb la resta del professorat i gestió de l'assignatura (cines de millora, reflexió i innovació, coordinació docent, altres...)			00,0
Hores totals dedicades a la avaluació contínua (preparació d'exàmens i altres eines d'avaluació dels estudiants durant el curs -treballs, etc- correcció...)			00,0
DESPRÉS LA DOCÈNCIA:			
Hores totals dedicades a l'avaluació final (preparació, realització i correcció d'exàmens)			00,0
ALTRES			
Hores totals dedicades a la formació (assistència a tallers i cursos organitzats per serveis de qualsevol tipus, activitats de formació virtual, jornades, seminaris, etc.)			00,0
Especifiqueu:			00,0
TOTAL			000,0