El papel del profesor universitario español en el EEEs. Retos pendientes.

Autores: Dra. Carmen Calderón Patier[1]
Dr. Álvaro González Lorente[2]

RESUMEN:

El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en la Unión Europea, y tiene como origen un importante cambio en la cultura universitaria que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante. La organización de la educación se orienta a la consecución de las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria.

Son muchos los ámbitos en los que incide el proceso. El presente trabajo no pretende abarcar todos los retos a los que la universidad, en concreto la española, debe enfrentarse. Nuestro objetivo, aún siendo menos ambicioso pero fundamental ya que constituye el núcleo central del mismo, es analizar el papel que debe desempeñar el profesor universitario en el EEES.

1 Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada. calder@ceu.es. UNIVERSIDAD CEU-SAN PABLO.
2 Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía de las Instituciones, Estadística Económica y Econometría. allorent@ull.es. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad desempeña un papel fundamental para la sociedad. Nos desenvolvemos en un mundo en el que es indispensable, y cada vez más, poseer una sólida preparación y un cúmulo de conocimientos, de habilidades y de competencias crecientes y dinámicas, que nos permitan desarrollar una actividad profesional de alto nivel en un mercado laboral cada vez más exigente. Por tanto, cabría esperar que la actividad educativa, y más en concreto la universitaria, fuera contemplada con interés y agradecimiento por los alumnos y sus familias, ya que el esfuerzo educativo no recae sólo sobre ellos, también participa activamente la sociedad en su conjunto; pensemos, por ejemplo, en el elevado coste que la enseñanza universitaria pública supone para los Estados.

Al observar la realidad nos encontramos con un cierto grado de descontento entre los alumnos y sus familias. Las principales críticas recibidas se refieren tanto a los contenidos como a la forma de transmitirlos. En general, se considera que la enseñanza universitaria se encuentra desconectada de las exigencias de la vida laboral, de tal forma que los títulos sólo representan un requisito previo de acceso al ejercicio de una profesión, momento en el que, por fin, se entra en contacto con problemas auténticos y con métodos eficaces para resolverlos.

La sociedad necesita y demanda con urgencia que los profesores universitarios impartan conocimientos que estén vinculados a las investigaciones en las que participan, los divulguen y los apliquen, si cabe, a la resolución de problemas reales concretos, que estimulen la innovación en todos los campos y que faciliten la difusión de los descubrimientos. Sin olvidar que una selección de los alumnos que reciben estas enseñanzas van a tomar parte en la renovación de los cuadros de administración y dirección del país.

Es decir, la educación universitaria no ha de identificarse con la simple transmisión de conocimientos, sino que también debe contribuir a la formación integral de los estudiantes, dotándoles de un espíritu crítico y analítico, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en que se insertan. Sólo utilizando los conocimientos en la resolución de los grandes problemas sociales que toda comunidad tiene planteados, éstos adquieren un auténtico sentido para el desarrollo humano y cultural, evitando que el proceso educativo convierta al hombre en un ser adiestrado.

En este contexto deben entenderse las funciones de la Universidad, como institución básica de la sociedad, recogidas en el artículo 1.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), y que son:

a) *"La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.*

b) *La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.*

c) *La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.*

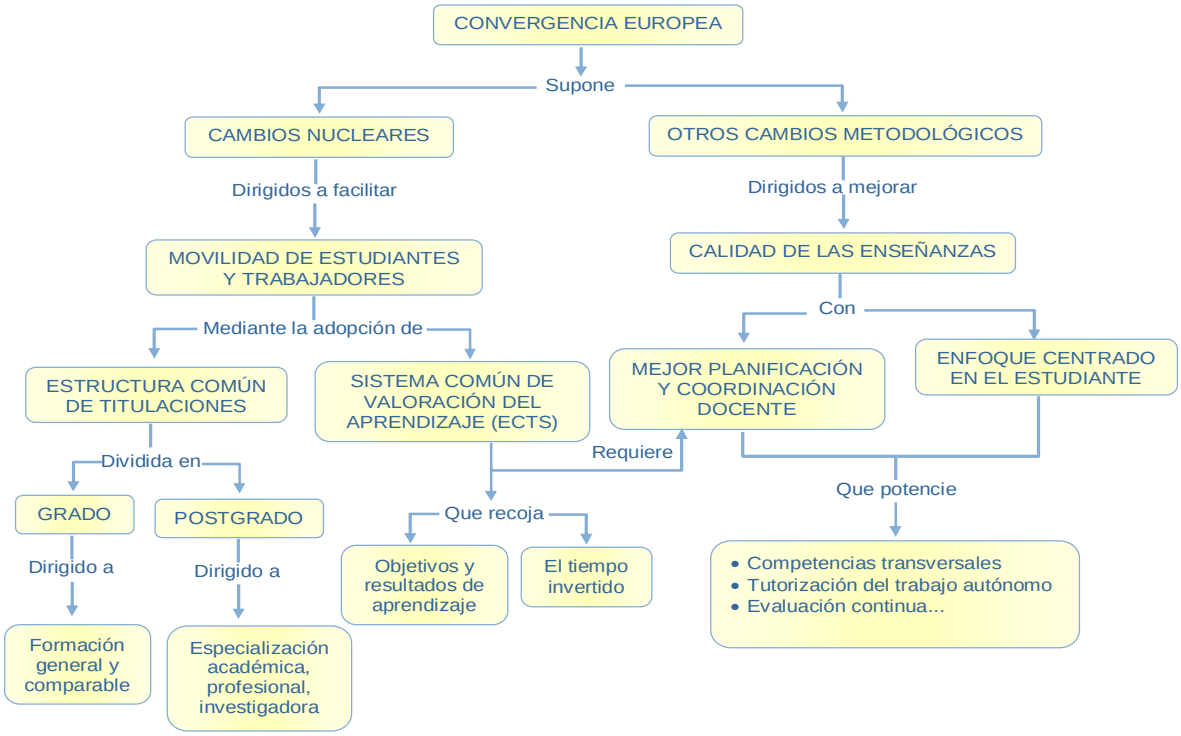
d) *La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida".*

No obstante, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, trata de adaptar ésta última a los cambios experimentados en los últimos cinco años en materia educativa, marcados básicamente por dos acontecimientos: los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretende dar a la investigación en todos sus países miembros. Así, si analizamos detenidamente la exposición de motivos de la citada Ley, a lo largo de la misma se identifican, además, otros objetivos y funciones igualmente importantes entre los que se destacan:

- la intención de mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión;
- fomentar la movilidad de estudiantes y profesores;
- profundizar en la creación y transmisión del conocimiento;
- incorporar a la docencia las nuevas tecnologías de la comunicación; y,
- lograr la integración competitiva de la enseñanza universitaria española en el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior asumiendo la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de la misma.

Este último punto se revela esencial en el desarrollo y transformación de la universidad española actual. El proceso de integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante EEES) es el marco de referencia actual básico para toda la universidad en el ámbito de la Unión Europea. Tiene como origen un importante cambio en la cultura de la universidad que lleva a ésta a impulsar el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, a organizar la educación en torno a las competencias que el estudiante debe alcanzar y, como fondo, a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico que es, frente a otras enseñanzas superiores enfocadas a la profesionalización, el gran valor añadido y el auténtico sello de identidad de la enseñanza universitaria.

Figura 1. Cambios que deberá afrontar el sistema educativo español ante el EEES.



Fuente: MONTANERO, M.; MATEOS, V.; GÓMEZ, V.; ALEJO, R. (2006)

El principal objetivo del proceso de convergencia de la enseñanza superior que estamos viviendo es convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros, incrementar las oportunidades de empleo para los titulados, y lograr que el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de estudiantes y profesores del resto del mundo. En definitiva, se tratará de adoptar un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que dote a los egresados de las Universidades de mayores oportunidades de empleo en toda Europa.

Son muchos los ámbitos en los que incide el proceso. El presente trabajo no pretende abarcar todos los retos a los que la universidad, en concreto la española, debe enfrentarse. Nuestro

objetivo, aún siendo menos ambicioso pero fundamental ya que constituye el núcleo central del mismo, es analizar el papel que debe desempeñar el profesor universitario en el EEES.

2. EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL EEES

El espíritu del proceso de integración en el EEES se plasmó en nuestro país en un Documento-Marco[3] que recoge, entre otros, diversos aspectos relacionados con la docencia: la adaptación de las enseñanzas y las titulaciones, la adopción del crédito europeo, la incorporación del suplemento al título, y la acreditación de la calidad. Tal y como se señala en este documento, la integración del sistema universitario español en el EEES requería de normativa concreta que desarrollase los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidos por la LOU. Hasta la fecha se han aprobado varios Reales Decretos[4] .

En este contexto, el profesor universitario debe simultáneamente ser docente e investigador, dos actividades complementarias, y junto a latransmisión de conocimientos debe también transmitir valores, habilidades y actitudes que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. Este proceso es realizado en lo que se denomina el **ciclo didáctico**, que ocupa desde el método docente adecuado para la consecución de los objetivos señalados, hasta la evaluación de la actividad realizada, pasando por la organización adecuada de la docencia. No son fases separadas e independientes, sino que están interrelacionadas entre sí. La Figura 2 resume el ciclo didáctico que desarrollamos posteriormente.

Figura 2. El ciclo didáctico

Fuente: Elaboración propia

[3] Este documento lleva por título "La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior", y fue presentado por el MEC en el Consejo de Universidades en 2003.

[4] Reales Decretos aprobados:

* R.D. 1.044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
* R.D. 1.125/2003, 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.
* R.D. 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
* R.D. 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.
* R.D. 309/2005, de 18 de marzo, por el que se fijan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior.
* R.D. 1.509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican los dos anteriores del 2005, a partir de sendos requerimientos de incompetencia contra estos R.D. presentados por la Comunidad Autónoma de Cataluña, por considerar que algunos artículos de los mismos vulneraban las competencias de esa Comunidad Autónoma en materia de educación.
* Real Decreto 1.393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

A continuación se analizará el cometido y las funciones que el docente universitario deberá desarrollar en cada una de las tres fases del ciclo didáctico.

2.1. EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y EL MÉTODO DOCENTE

El método docente consiste en poner en marcha un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos ejes centrales son: el profesor (docente o enseñante) y el propio alumno, pero en el que intervienen un conjunto amplio de elementos, entre los que destacan los instrumentos utilizados para facilitar el aprendizaje (canales de transmisión de conocimientos, técnicas de enseñanza, tecnologías de la información…).

Este método se ve influenciado en la educación superior por diferentes variables que van desde las instituciones que configuran el contexto académico, a aquellas ligadas a las experiencias personales de los protagonistas del proceso, profesor y alumno, y por las opciones derivadas de los medios y recursos didácticos disponibles. Las interacciones de estas variables, y las múltiples combinaciones que se pueden producir, permiten intuir un complejo abanico de formas de enseñar, que se concretará en la organización de la docencia que se considera adecuada en cada caso.

La creación del EEES contempla como eje fundamental del planteamiento educativo el énfasis en una educación centrada en el ***aprendizaje*** frente a una educación tradicional centrada en la ***enseñanza***. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que tiene, junto a la adquisición de conocimientos, una educación que desarrolle en el estudiante capacidades, habilidades, competencias y valores que le doten de autonomía y le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es la combinación adecuada de todos los elementos del proceso de forma que se extraiga de ellos el máximo rendimiento atendiendo a las necesidades de cada tipo de materia y de cada estudiante. El método docente debe ser diseñado y dirigido por el profesor. Es esencial que éste explore las necesidades de sus alumnos, que proponga y diseñe el proceso global, además de dirigir, ejecutar y evaluar los resultados del proceso.

La determinación del método didáctico, o forma de transmitir los conocimientos a los alumnos, es uno de los elementos clave en toda actividad docente. La elección del método, o de los métodos pedagógicos, a utilizar debe estar orientada a alcanzar los objetivos fijados en la programación, así como a las necesidades de los alumnos y a la realidad del entorno económico, social, político, etc. Sin embargo, cuando hablamos de docencia no podemos olvidar la otra cara de la moneda, el aprendizaje del alumno, objetivo esencial y básico de toda actividad docente.

Podemos definir el aprendizaje, y en concreto la actividad de aprendizaje, como el conjunto de experiencias y actividades de los estudiantes dirigidas a la adquisición de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes). El aprendizaje depende de la actividad del estudiante, más que de la transmisión de conocimientos por parte del profesor; surge como un proceso de interiorización del conocimiento adquirido a través de la experiencia que cada alumno ha vivido en la realización de las tareas propuestas por el profesor.

La actividad de aprendizaje, para que sea realmente efectiva, debe materializarse en diferentes estrategias enseñanza-aprendizaje. El método de enseñanza–aprendizaje es el conjunto de tareas y/o actividades que se propone a los alumnos, así como la secuencia en la que estás se realizan y las técnicas o recursos que emplean en su realización. La estrategia de enseñanza–aprendizaje difiere del simple método de enseñanza–aprendizaje en que está permanentemente abierta a los resultados de las decisiones que se vayan adoptando. Es decir, se va retroalimentando en función de los resultados que se vayan obteniendo.

Toda actividad y estrategia de enseñanza-aprendizaje debe materializarse en un proceso coherente y lógico que permita obtener los objetivos marcados. Entendemos por proceso de enseñanza-aprendizaje el mecanismo destinado a crear las condiciones para que, a través de las

experiencias educativas, los alumnos lleguen a aprender. Los ejes que configuran esas condiciones son:

- la forma en que se transmite el conocimiento;
- el modo en que los alumnos reconstruyen sus conocimientos y experiencias previas;
- el modo en que se gestiona el aula, y;
- el modo en que se evalúan los aprendizajes adquiridos.

En este marco, la actividad desarrollada por el profesor universitario no se limita a la mera impartición de docencia, sino que puede considerarse una función de producción conjunta, con dos productos fundamentales: la docencia y la investigación, es decir, se trata de una función multiproducto. Un buen docente necesita combinar ambas funciones, es decir debe reunir las aptitudes científicas que le capaciten como investigador, y además debe poseer y desarrollar las habilidades pedagógicas y personales necesarias para ser un buen docente.

Sin embargo, la sociedad actual no es la misma que la sociedad de hace diez años y por tanto sus necesidades y demandas han cambiado radicalmente. El EEES no es una idea aislada de un grupo de políticos europeos, sino que responde a la necesidad de cambiar la Universidad europea para dar respuesta a la nueva situación económica, política, social, laboral, cultural e incluso geográfica existente, que viene determinada principalmente por la revolución tecnológica. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado la sociedad y han permitido, no sólo una difusión y acceso generalizado a la información, sino también, y más importante aún, una necesaria revisión, cambio e incorporación de las mismas en los procesos educativos, tanto en su ámbito formativo como investigador. Y es aquí donde aparece un nuevo y fundamental rol o papel del profesor universitario: el profesor debe pasar a ser el enseñante del aprendizaje del alumno, es decir, será la guía de los alumnos que les facilite y les enseñe el adecuado uso de los recursos disponibles e instrumentos que necesiten, esto es, es un gestor del aprendizaje.

Ello implica la asunción de una nueva función: se convierte en la pieza clave de la **planificación docente** (que no organización). En palabras de Zabalza (2003), "Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en que plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles".

Es por tanto, un planteamiento de la planificación docente desde una perspectiva curricular, donde los profesores universitarios somos agentes curriculares en la medida que participamos en la creación y diseño de los planes formativos, y en la medida que formamos parte del equipo docente que lo llevará a cabo. Ello implica dos consecuencias muy importantes: en primer lugar, la figura de profesor universitario a nivel individual ya no tiene sentido, estamos en un contexto más amplio, siendo más correcto hablar de **unidades docentes,** donde un grupo de profesores deben estar perfectamente coordinados para la planificación de la docencia de sus asignaturas. En segundolugar, y consecuencia de los anterior, esa unidad docente no actúa de forma aislada, sino que forma parte de un colectivo más amplio que trata de desarrollar un proyecto completo de formación (Plan de Estudios) inmerso además en un Proyecto Institucional.

Figura 3: Características de las metodologías docentes

METODOLOGÍA TRADICIONAL	METODOLOGÍA PARTICIPATIVA
• Enfoque centrado en el contenido.	• Enfoque centrado en el desarrollo de habilidades y conocimiento.
Definición:	**Definición**
Método instructivo, clásico, académico, pragmático y experimental basado en el intelecto.	***Método interactivo*** basado en la construcción del conocimiento, aprendizaje participativo (proceso social-colectivo) y desarrollo del pensamiento mediante diálogo.
Objetivos:	**Objetivos:**
• Acumula, reproduce y transmite información y conocimiento con carácter estático y permanente. • Instruye, forma el intelecto. • Evaluación basada en el grado de fidelidad, en la reproducción de la información, en la capacidad de hacer inferencia de los conocimientos adquiridos y la habilidad para aplicarlos.	• Enseña a aprender a pensar de forma dinámica. • Desarrolla una disciplina intelectual a través de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento. • Evaluación continua basada en la participación y constante trabajo del alumno.
Elementos básicos:	**Elementos básicos:**
• Proceso centrado en el profesor. • Basado en exposiciones, ejercicios, problemas y prácticas.	• Proceso centrado en la interacción alumno-profesor-contenido. • Basado en el seminario, tutorías, e intervenciones pedagógicas planificadas.
Rol del profesor:	**Rol del profesor:**
• Transmisor del saber. Selecciona y muestra los contenidos para que el alumno se apoye en ellos.	• Instructor en la comunicación. Proporciona condiciones adecuadas y situaciones desencadenantes sin una solución obvia para su aprendizaje.
Rol del alumno:	**Rol del alumno:**
• Receptivo (recibe y asimila información).	• Participativo (ejecuta actividades propuestas). • Define los problemas y propone alternativas de solución por medio de una búsqueda de intencionalidad metódica y autónoma.

Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007).

En definitiva, el profesor universitario como agente activo de la nueva universidad hacia la que avanzamos, desempeña un papel clave en el proceso, es quizá la pieza más importante de todo el engranaje del cambio del EEES.

2.2. EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA ORGANIZACIÓN DOCENTE

La función docente exige al profesor el dominio de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la motivación y el esfuerzo del alumno. No se pueden descuidar los métodos con la intención de centrarse en los contenidos, ya que el uso inadecuado de los primeros puede impedir la transmisión adecuada de los segundos.

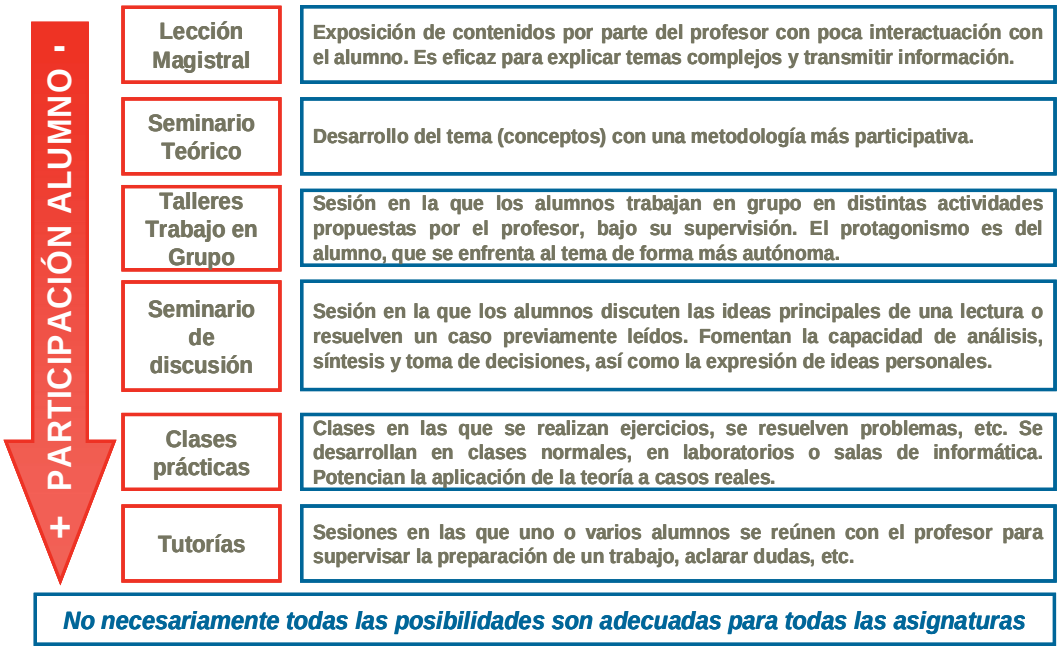
En cualquier caso, partiendo de un método de aprendizaje activo, la unidad docente debe diseñar la organización de la docencia en función de los objetivos – en conocimientos, habilidades y actitudes- que pretenden conseguir. Ahora bien, hay que tener en cuenta que dentro del EEES, y teniendo como marco de referencia el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, la UE ha creado el "Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)" que es la unidad de medida del trabajo que debe realizar un estudiante para superar una asignatura. Por tanto, el indicador para "medir" una asignatura ya no es el trabajo del profesor en clase (trabajo presencial), con lo que en el nuevo modelo no sólo constituye un cambio de escala, sino también un nuevo enfoque de la organización de la docencia. En el crédito ECTS se incluye todo el trabajo desempeñado por un alumno medio para alcanzar los objetivos previstos de la asignatura:

- Trabajo presencial en el aula, participando en todas las actividades diseñadas por la unidad docente.
- Trabajo autónomo del alumno.

Por tanto, la organización de la actividad docente debe incluir ambos campos, el presencial y el autónomo.

El abanico de instrumentos disponibles para el trabajo presencial, tal y como se recoge en la figura 4, son amplios y variados, y su uso dependerá de las particularidades de cada materia y del grado de participación que se quiera lograr del alumnado.

Figura 4: Características e instrumentos de organización docente presencial



Fuente: III Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDEA) (enero 2007).

La elección de uno u otro método vendrá determinada por el modelo de enseñanza-aprendizaje elegido. La idea general consiste en elegir la metodología más adecuada a cada objetivo establecido en cada asignatura. Así, en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que se desean tengan los alumnos, se elegirá entre las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje que acabamos de enunciar. En función del objetivo elegido, el método más adecuado y el papel de la unidad docente en el mismo, son los siguientes:

- Conocimiento: el método elegido será la lección magistral y los seminarios, en los que es importante que el profesor conozca la materia y la sepa transmitir. También es aceptable la entrega de lecturas si el tema no es muy complejo.
- Habilidades técnicas: el método docente elegido es la clase práctica (resolución de ejercicios, laboratorios, etc.). En este caso la función del profesor es más bien supervisar y resolver los problemas a medida que éstos se van presentando/planteando.
- Habilidades analíticas o juicio crítico: aquí utilizaríamos el método del caso, que debe en la medida de lo posible, asemejarse a la realidad. También es adecuada la discusión de lecturas en las que se planteen situaciones reales. El profesor debe ser capaz de propiciar un debate que haga pensar a los alumnos.
- Valores y actitudes: se analizarán vivencias o actuaciones en las que el alumno es protagonista. El profesor "diseña" estas vivencias. Los valores adecuados también pueden fomentarse con carácter "transversal" a través del resto de métodos.

En la Figura 5 siguiente indicamos la relación entre los objetivos y el método docente adecuado para su consecución, indicando el grado de eficacia y los métodos de control respecto al contenido y al proceso en la relación enseñanza aprendizaje.

Figura 5: Relación entre objetivos y método docente

Objetivo	Método más adecuado	Eficacia		Control del método	
		Enfoque poco participativo	Enfoque muy participativo	Contenido	Proceso
Conocimiento	Lección magistral	Eficaz cuando el tema es complejo y el grupo grande	Eficaz cuando el tema es sencillo y el grupo pequeño	Profesor	Profesor
Habilidades técnicas	Clase práctica	Poco eficaz	Más eficaz	Profesor	Estudiante y Profesor
Habilidades analíticas	Discusión de casos o lecturas	No es posible	Imprescindible	Estudiante (el profesor puede influir de forma indirecta)	Profesor
Valores	Vivencias	No es posible	Imprescindible	Estudiante	Estudiante

Fuente: II Taller de integración de prácticas docentes en la educación universitaria. Instituto Internacional para el Desarrollo de la Innovación Académica (Junio 2006).

Por último, en cuanto al trabajo autónomo que se le exige al alumno para superar las materias, éste puede desarrollarse a través de diferentes actividades educativas, cuyas definiciones se especifican a continuación:

1. *Trabajos teóricos*: preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etc., para exponer o entregar en las clases teóricas. En este apartado no se computa el tiempo de exposición o de debate en clases, sino sólo el tiempo total de preparación de trabajos.

2. *Trabajos prácticos*: preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas.
3. *Estudio teórico*: estudio de contenidos relacionados con las "clases teóricas" (lecciones magistrales y seminarios). Incluye cualquier actividad de estudio que no se haya computado anteriormente (estudiar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.).
4. *Estudio práctico*: lo mismo que lo anterior, pero relacionado con las clases prácticas.
5. *Actividades complementarias*: tutorías no académicas, actividades formativas voluntarias relacionadas con la asignatura y que respondan a un interés particular del estudiante. Se incluye aquí la asistencia a seminarios (distintos a los específicos anteriores), congresos, conferencias, jornadas, videos, etc.

En definitiva, la organización docente es un trabajo amplio y complejo que exige una previa y clara delimitación de los objetivos de cada materia para, posteriormente, seleccionar los instrumentos más adecuados para su consecución valorando, tanto los métodos presenciales como el trabajo autónomo del alumno.

2.3. EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA EVALUACIÓN DOCENTE

Es evidente que para que la enseñanza sea efectiva, además de transmitir conocimientos y habilidades, es necesario que el alumno aprenda. La valoración de la eficiencia con que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la última fase del ciclo docente: la evaluación y el control de la docencia. Así, a pesar de que enseñanza y aprendizaje se encuentran estrechamente ligados y forman parte de una misma unidad, se pueden distinguir dos procesos evaluables:

- cómo aprende el alumno, y
- cómo enseña el profesor.

Pero además de los dos protagonistas principales (alumno y profesor), en la actividad docente interactúan para lograr los objetivos propuestos otros agentes; las instituciones (centros, departamentos…). Es esencial para poder ir ajustando poco a poco la actividad y dedicación docente a los requisitos derivados de la Declaración de Bolonia, realizar también una evaluación institucional de la docencia.

No es objetivo del presente estudio realizar un análisis global de la evaluación docente. Únicamente nos centraremos en el tema que nos ocupa desde la perspectiva del profesor universitario; la evaluación de la actividad docente.

El artículo 33.3 de la LOU (2001) dispone que *"La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional"*. De este precepto legal se desprende la doble dimensión de la evaluación docente del profesorado: evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación de la actividad docente universitaria como vía para proporcionar información sobre la labor del profesor durante el periodo docente, es decir, la evaluación formativa, es de gran importancia. Sin embargo, a pesar de que en la última década han ido apareciendo nuevos y variados sistemas de evaluación docente[5], prácticamente la única forma utilizada en España, y en el mundo anglosajón, es la ***encuesta*** contestada por el alumno[6].

5 Ver Arreola (2000) y Knapper y Cranton (2001)

6 Emery et al. (2003) señalan que el 88% de los centros universitarios norteamericanos emplean este sistema para tomar decisiones sumativas (es decir, promoción del profesorado) y el 97% de los departamentos universitarios emplean este tipo de evaluación con fines formativos.

Es evidente que, aunque la evaluación de la actividad docente formativa mediante encuestas a los alumno puede generar resultados válidos y fiables, existen factores que hay que tener muy en cuenta porque pueden distorsionar los resultados de las mismas. En primer lugar el número de alumnos de una clase condiciona las valoraciones del profesor, de tal forma que cuando el tamaño del grupo es reducido, los resultados suelen ser mejores que cuando éste es muy numeroso[7]. En segundo lugar, es muy importante que quede perfectamente establecido si lo que se está evaluando es al profesor o a la asignatura que imparte porque pueden darse interpretaciones erróneas de los resultados. Es decir, no es lo mismo evaluar la forma de enseñar (el estilo docente) y el comportamiento del profesor con el alumno, que evaluar la naturaleza de los contenidos de las materias[8]. Por tanto, la encuesta es sólo una ayuda en la tarea de medición de la eficiencia en la enseñanza. Por ello, en las encuestas hay que tener presentes los siguientes aspectos:

- La dependencia de aspectos técnicos como el cuestionario y la muestra de alumnos empleada. El cuestionario debe ser amplio y la muestra representativa, para evitar que el resultado de la encuesta pueda estar distorsionado y, por tanto, no sea útil para la organización docente y para la toma de decisiones.
- El carácter subjetivo de las respuestas que no permite conocer el punto de vista empleado. Es decir, puede ocurrir que haya alumnos que valoren al máximo el anonimato de una clase magistral, mientras otros prefieran una mayor participación. La encuesta no permite discriminar estos puntos de vista y por tanto sus resultados, en algunos casos, pueden ser no comparables.
- El momento en el tiempo en que se realice la encuesta puede variar considerablemente los resultados. Por ejemplo antes o después de la realización de los exámenes.

Son importantes los resultados de las encuestas para los profesores, tanto si los resultados son satisfactorios como si no lo son tanto. En el primer caso, servirían para un reconocimiento de su labor docente, que siempre es gratificante, convirtiéndose de esta manera el reconocimiento en un estímulo positivo para el profesor. En el segundo caso, porque gracias a ellas podemos modificar, corregir y mejorar aspectos de la docencia y, en definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza. También es cierto que no son tan importantes los resultados puntuales de las encuestas de un determinado periodo lectivo (los resultados pueden estar influenciados por causas exógenas o externas a la actividad docente), es más representativo un análisis de la tendencia o de secuencias temporales, así como también es más constructivo que el resultado de las mismas no se limite a un simple número o porcentaje sino que debe dar pautas, aspectos a mejorar, plantear formas de mejorarlos, en definitiva, que sea un instrumento útil para el aprendizaje y la mejora de la actividad docente.

No obstante, De Juan y Pérez-Cañaveras (2006), apuntan los problemas y deficiencias más habituales que suelen presentar las encuestas de evaluación docente en España:

- Falta de especificidad, ya que suele ser habitual que los cuestionarios sean idénticos para todo tipo de materias y profesores[9].
- Las encuestas están aún diseñadas para evaluar habilidades típicas de una docencia universitaria tradicional, cuyo eje básico era únicamente la transmisión oral de conocimientos mediante clases magistrales y, por tanto, alejadas de los principios del EEES. Ello puede provocar que los resultados de las mismas sean contrarios a lo que

7 Ver Shapiro (1989).

8 Beran y Violato (2005) contrastaron empíricamente que las clases de laboratorio puntúan más que las teóricas y las clases de Ciencias Sociales más que las de Ciencias Naturales8. Por último, los encuestadores no están siempre adecuadamente formados y preparados para diseñar las encuestas e interpretar los resultados.

9 Tal y como señalan Berant y Violato (2005) las encuestas empleadas en otros países establecen las diferencias entre enseñanzas en el laboratorio y enseñanzas técnicas; otros establecen apartados sobre los métodos de enseñanza, los materiales utilizados, la organización de los materiales o el estilo docente del profesor.

buscamos, es decir, que los docentes innovadores sean calificados negativamente y los tradicionalistas en cuanto al método sean valorados positivamente.

- Las preguntas de las encuestas mezclan, sin criterio establecido, habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos…de lo que supuestamente debería responder a un "perfil del profesor". Dicho perfil no aparece definido en ninguna parte y, dados los contenidos de las preguntas, están calificando un docente contrario a lo que persigue el proyecto de Convergencia del EEES.
- Finalmente, y a pesar de la falta de precisión y ambigüedad de los cuestionarios que hemos apuntado, la valoración y el resultado final de los mismos se limita al calificativo de valoración global favorable o desfavorable, de una forma completamente inespecífica.

En definitiva, lo que parece que actualmente evalúan las encuestas es más la satisfacción del alumno de una forma subjetiva y, en muchos casos incluyendo juicios de valor personalistas, que realmente la calidad docente del profesor.

La evaluación de la actividad docente universitaria para evaluar la eficiencia del profesorado, su selección y su posible promoción académica-profesional o económica, se denomina evaluación sumativa, sancionadora o de certificación, y es un complemento a la evaluación formativa como recomiendan la mayoría de los informes internacionales[10].

La mayoría de los sistemas internacionales establecidos para la evaluación sumativa de la actividad docente presentan una serie de rasgos comunes como son:

- que las universidades den un trato equivalente a la investigación y a la docencia, misma valoración;
- políticas de promoción académica y económica; que se establezcan los mecanismos organizativos adecuados para tal objetivo estableciendo comisiones docentes y de investigación encargadas de supervisar, controlar y evaluar esas actividades;
- establecimiento de criterios claros, precisos y públicos sobre los criterios de promoción académicos y una estructura que facilite y promueva todas estas actitudes y actividades.

En nuestro país, recientemente, el documento *DOCENTIA* (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario)[11] publicado por la ANECA, centra sus objetivos en la evaluación de la actividad docente del profesor, tanto a nivel individual, como de las actividades que realiza en coordinación con otros profesores. Así, las universidades deberán, dentro de su política de profesorado, realizar una declaración explícita de la intencionalidad o finalidad con la que abordan la evaluación de la actividad docente. En dicha declaración, las universidades tomarán en consideración las posibles consecuencias de la evaluación de la actividad docente para la formación del profesorado, su promoción académica y sus posibles incentivos económicos. Asimismo, el proceso de evaluación deberá hacer explícito su carácter obligatorio o voluntario, destacando si está asociado a la mejora de la actividad docente, la concesión de complementos retributivos u otros fines.

En el citado documento se recogen los siguientes como criterios en los que se apoya la evaluación de la actividad docente:

10 En este sentido el "Good Practice in Tenure Evaluation" elaborado conjuntamente por la American Council on Education, American Association of University Proffesors y United Educators y que se puede obtener de la página web: www.acenet.edu/bookstore/. Está dirigido a las buenas prácticas para la evaluación sumativa y promoción del profesorado, analizando críticamente los distintos problemas que esta evaluación plantea, dando soluciones y recomendaciones.

11 Ver el Real Decreto 1.321/2007, de 5 de octubre (BOE núm. 240), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, establece en el apartado 2B de su Anexo los criterios de evaluación de la actividad docente.

- La actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la Universidad (deben ser acordes con los objetivos formativos y las competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución) con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje.
- La actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza (estudiantes, colegas y responsables académicos).
- La actividad docente (teniendo en cuenta los recursos a disposición del profesor) debe incentivar en los alumnos el desarrollo de las competencias previstas en el plan de estudios.
- La actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado.

De la lectura del documento preocupa que no afronte, ni se refiera, a la situación real de la universidad española; clara escasez de recursos materiales, profesorado con bajos salarios, escasos o nulos incentivos, y, una actividad profesional escasamente valorada por la sociedad. ¿Cómo se van a resolver estas cuestiones?. Hay que tener en cuenta que el docente es un "trabajador del conocimiento", caracterizado por su autonomía y con motivaciones y aptitudes muy diferentes al resto de los profesionales, lo que implica que especificar y estructurar en exceso el flujo de procesos intensivos en conocimiento es menos valioso y más difícil que en otros tipos de trabajos. Si a esto se añade la excesiva burocratización del sistema, es comprensible el estrés, la falta de motivación y la preocupación que actualmente estamos viviendo en la Universidad española.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Hace un año podíamos afirmar que era necesario establecer un nuevo diseño de Universidad, de los estudios superiores y de la docencia universitaria en España para adecuar, en forma y contenido, el sistema universitario español al EEES, lo que nos permitiría alcanzar una mayor calidad.

Hoy esta afirmación es casi una "emergencia nacional" si queremos contribuir a la recuperación de la crisis de nuestro país y a dotarle de los instrumentos necesarios para convertir nuestro sistema productivo en un sistema competitivo. La semilla y las bases necesarias para cualquier cambio en el modelo productivo español (expresión que se ha convertido en muletilla de nuestros políticos) se gesta en las aulas universitarias.

Este es realmente el reto al que nos enfrentamos: una nueva concepción de la Universidad, de los estudios superiores y de la docencia universitaria en España que nos permita alcanzar una mayor calidad de la enseñanza (fomentando las ideas, la innovación y la investigación), lo que sin duda se traducirá en mayor y mejor competitividad y bienestar social para la generalidad de la ciudadanía.

Somos los docentes, como agentes activos de la nueva universidad hacia la que avanzamos, los que desempeñamos un papel clave en el proceso. Somos, quizás, la pieza más importante de todo el engranaje del cambio del EEES. Tenemos ante nosotros una gran responsabilidad y un gran reto para construir entre todos una Universidad moderna y dinámica que responda a las necesidades reales de la sociedad actual y que sea adaptable a las futuras demandas sociales, donde el docente investigue, eduque y aprenda para formar y formarse en un proceso de aprendizaje continuo y, sin perder el espíritu crítico y dinámico de los conocimientos, sea capaz de formar hombres y mujeres de forma integral.

Debemos cambiar el método, la organización y la planificación docente, asumiendo que es el estudiante (y no el docente) el sujeto de la Educación Superior, es decir, es un modelo de aprendizaje (no un modelo de enseñanza) y es el estudiante, quien con su esfuerzo y con la formación recibida, desarrollará habilidades y competencias.

Debemos mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente, de tal manera que ésta se configure como un instrumento realmente útil para el docente, que le permita percibir los puntos fuertes y débiles de su método y mejorar su actividad y, por último, debe ser la propia organización docente la que impulse el proceso de desarrollo del EEES porque la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, dotará de mayores oportunidades de empleo a los egresados universitarios españoles en toda Europa y, en general, en otros países, lo que en definitiva redundará en beneficio de todos.

Resta mucho por hacer, pero no deja de ser un periodo apasionante éste por el que estamos atravesando que, como todo periodo de cambio, genera incertidumbres y miedos, pero que debemos saber aprovechar para crear una "gran Universidad en Europa".

4. BIBLIOGRAFÍA

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2003): *Memoria de Actividades*. Apartado 2. Actividades de Evaluación. Primer semestre, pp. 24-50.

Arreola, R.A. (2000), *Developing a comprhensive faculty evaluation system: A handbook for collage faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system* (2nd ed.) Bolton. MA: Anker.

Beran, T. y Violato, C. (2005), *Rating of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter?*. Assessment and Evaluation in Higher Education nº 30, pp. 593-601.

Bologna(1999):[En línea]Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf. Consulta [años 2004-2009]

Bricall, J.M. et al (2000), *Informe Universidad 2000*. [en línea] Ed. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE), Madrid. Disponible en: (http://www.crue.upm.es/informeuniv2000.html). [consulta 2009, 14 de marzo]

Calderón Patier, C. (2007): *Proyecto Docente e Investigador* en Economía Aplicada, Universidad CEU San Pablo de Madrid, marzo 2007.

Calderón Patier, C. y Barruso Castillo, B. (2008): La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU, *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, noviembre 2008.

De Juan, J. y Pérez-Cañaveras, R.M. (2006), *Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y Castigar?* . IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, Universidad de Alicante; Alicante, 5 y 6 de junio de 2006.

Emery, C.R., Kramer, T.R. y Tian, R.G. (2003), *Return to academia standard: a critique of student´s evaluations of teaching effectiveness*. Quality Assurance in Education: an international perspective nº11, pp. 37-47.

García Aretillo, L. (2005): "El cambio de rol y la formación del profesorado". [en línea] *BENED (Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia)*, núm. 61. Disponible en http://www.uned.es/catedraunesco-ead/bened/bened61.html. [Consulta 2009, 8 de mayo]

García, E. (2007): El Modelo DOCENTIA. Programa de evaluación de la actividad docente. En http://www.aneca.es/actividades/eventos/activ_docentia07.html

"Guía del Espacio Europeo de Enseñanza Superior" (2006), Ed. Comunidad de Madrid

Jansen, E.P. y Bruinsma, M. (2005), *Explaining achievement in higher education. Educational Research and Evaluation*, nº 11, pp. 235-252.

Knapper, C. y Cranton, P. (Eds.) (2001), *Fresh approaches to the evaluation of teaching* (New directions for teaching and learning, nº 88). San Francisco: Jossey-Bass.

Montanero, M.; Mateos, V.L.; Gómez, V. y Alejo, R. (2006) Orientación para la elaboración del Plan Docente de una Asignatura. Servicio de Publicaciones, Universidad de Extremadura, Badajoz, pp. 109.

Shapiro, E.G. (1989): *Effect of instructor and class characteristics on student´s class evaluations.* Research in Higher Education nº 31, pp. 135-148.