

'PREPARACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA INCORPORACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DE SUS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS'¹

M^a José Latorre Medina
M^a Carmen López López
M^a Purificación Pérez García
Universidad de Granada

RESUMEN

El actual escenario social y, de forma especial, los retos que comporta la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior, parecen incidir en la necesidad de mejorar la formación de los docentes universitarios como requisito para la adopción del nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante. El trabajo que presentamos forma parte de un estudio más amplio que se está realizando con la ayuda de la convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ref. SEJ2004-08035-C02-02), que se propone construir un programa de formación on line a partir del estudio de las expectativas y necesidades de los docentes universitarios derivadas del proceso de convergencia con Europa. En concreto, el propósito general de la investigación que hoy presentamos es determinar cuáles son las necesidades y expectativas que los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. Una cuestión de especial relevancia para afrontar los nuevos retos profesionales.

1. MARCO TEÓRICO

Que la construcción del EEES es un proceso cada vez más inminente y en pocos años una realidad en todas las universidades europeas resulta incuestionable. No menos lo es la adaptación que requiere el actual sistema educativo universitario para dar respuesta a las nuevas demandas que plantea el marco europeo de enseñanza superior (Aguilera y Gómez del Castillo, 2004).

Por la documentación existente al respecto sabemos que, uno de los puntos clave en este proceso de convergencia europea es el establecimiento de un sistema común de créditos (ECTS) con el objeto de fomentar la comparación de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes. El sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) es un nuevo concepto de crédito (MEC, 2003), que se centra en el estudiante y en la carga de trabajo necesaria para que éste supere los objetivos y adquiera las competencias necesarias para su capacitación profesional. Según Pagani (2002), a través de este sistema se pretende fundamentalmente:

- a. Facilitar la transparencia en el diseño curricular de las materias.

¹ Resumen de parte de un trabajo más amplio realizado con una ayuda de la convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Número de referencia: SEJ2004-08035-C02-02)

¹ Universidad de Granada

- b. Conseguir una docencia centrada en el aprendizaje del alumno.
- c. Identificar las competencias profesionales instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- d. Otorgar un peso específico importante a la evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados conseguidos.

1.1. El profesorado universitario y la convergencia europea

En los últimos tiempos, existe una tendencia ampliamente compartida que aboga por la necesidad de prestar mayor atención a la función docente de los profesores universitarios y mejorar su práctica profesional (García-Valcárcel, 2001; Rosales, 2001). En el actual proceso de convergencia con Europa en la creación de un espacio educativo compartido, dar respuesta a los retos que comporta una sociedad globalizada, multicultural y con un elevado desarrollo tecnológico hace que se consideren como acciones prioritarias el incremento de la calidad de la enseñanza universitaria y la mejora de la excelencia docente. Profundizar y clarificar cuáles son los elementos que coadyuvan a conseguirlo (Hattie, 2003; Opdenakker y Damme, 2006; Rathgen, 2006), así como los roles que deben caracterizar al profesor universitario demandado se convierten en temas centrales de reflexión y estudio para instituciones y profesionales.

Chiner, Cardona, Gómez y González (2006) refieren en su trabajo la necesidad de que el profesorado universitario adapte sus prácticas al sistema ECTS, lo que implica entender la enseñanza universitaria de un modo distinto a como lo han venido haciendo, diseñar las asignaturas incluyendo un componente práctico y profesionalizado y enseñar utilizando metodologías activas centradas, sobre todo, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Y aunque de sobra es sabido que todo este proceso de adaptación es un proceso gradual, demanda ya, desde este momento, grandes dosis de trabajo docente conjunto y colegiado. De ahí la importancia de que los profesores vayan familiarizándose día a día con esta nueva manera de ejercer la práctica docente y experimenten con ella previo a la implantación de los nuevos estudios de grado y postgrado que exige el proceso de convergencia europea.

Afortunadamente, parece ser que las universidades españolas, estando cada vez más convencidas de ello, han puesto en marcha iniciativas de diversa índole (congresos, jornadas, cursos o encuentros breves, etc.). En concreto, destaca el número considerable de experiencias e iniciativas de formación desarrolladas y/o que se están llevando a cabo para la mejora continua de la docencia universitaria cara a la convergencia europea (Rodríguez, 2003). Experiencias de trabajo que brindan la oportunidad a los profesores de reaprender a enseñar en el marco del nuevo sistema ECTS.

A este respecto, merece mención especial el trabajo que vienen realizando Villar y Alegre, que desarrollan actualmente formación on line del profesorado universitario en un modelo conocido por ‘Desarrollo Profesional Docente Universitario’ (DPDU), con el profesorado de las dos universidades de Canarias (Las Palmas y La Laguna), Jaén, Alicante y Sevilla, siguiendo los manuales de formación de Villar (2004) y Villar y Alegre (2004).

Sea como fuere, queda claro, por lo expuesto, que el actual escenario social y, de forma especial, los retos que comporta la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior, están incidiendo notablemente en la necesidad de mejorar la formación de los docentes universitarios como requisito para la adopción del nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante.

El trabajo que hoy presentamos pretende ser una clara contribución en esta dirección, encuadrándose dentro de un estudio de mayor envergadura que se está realizando con la ayuda de la convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Ref. SEJ2004-08035-C02-02), con el que se pretende construir un programa de formación on line a partir del estudio de las expectativas y necesidades de los docentes universitarios derivadas del proceso de convergencia con Europa.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Problema e hipótesis de la investigación

El propósito general de nuestra investigación es determinar cuáles son las necesidades y expectativas que los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES. Una cuestión de especial relevancia para afrontar los nuevos retos profesionales.

Este objetivo general se concreta en las siguientes hipótesis de la investigación:

Hipótesis 1: Es posible describir las necesidades que los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Hipótesis 2: Es posible describir las expectativas que los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Hipótesis 3: Existe asociación significativa entre la categoría profesional de los docentes universitarios y las necesidades y expectativas percibidas ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hipótesis 4: Existe asociación significativa entre el tiempo de participación de los profesores en la experiencia piloto para la Convergencia Europea en Educación Superior y las necesidades y expectativas percibidas en relación con su preparación profesional para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Hipótesis 5: Existen diferentes perfiles de docentes universitarios en función de su concepción de las necesidades y expectativas derivadas del proceso de convergencia con Europa.

2.2. Metodología de la investigación

La metodología de investigación utilizada ha sido de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Arnal y otros, 1994; Etxeberria y Tejedor, 2005), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests estadísticos (Calvo, 1990).

2.2.1. Población y muestra de la investigación

La población de nuestro estudio está formada por los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada que participan actualmente en la experiencia piloto para la convergencia europea en educación superior. En concreto, son un total de dieciocho profesores que imparten docencia en primer y segundo curso de las Titulaciones de Maestro especialista en ‘Audición y Lenguaje’ y en ‘Educación Especial’, por un lado, y en primer curso de la Licenciatura de Psicopedagogía, por otro. A todos ellos se les hizo llegar, a través de los casilleros y en un sobre con su respectivo nombre, el cuestionario sobre necesidades y expectativas de los docentes universitarios ante la creación del EEES, construido ad hoc para la presente investigación, y excepto tres, el resto de profesores nos lo cumplieron y depositaron de forma anónima en uno de nuestros casilleros de la facultad.

Descripción de la muestra

De los 15 profesores universitarios que han constituido la muestra de investigación, el 60,0% son hombres. La edad del 40,0% del profesorado encuestado oscila entre 31-40 años, estando un 20,0% incluido en el intervalo de 25-30 años, y otro 20,0%, en el de 51-60 años de edad. La titulación máxima que posee la mayoría es la de Doctorado (80,0%). Más de la mitad del profesorado llevan impartiendo su docencia en la universidad durante más de 5 años, situándose el porcentaje más elevado (66,7%) entre 6 y 10 años de experiencia docente universitaria; únicamente encontramos a tres profesores con más de 16 años de experiencia docente en este nivel. Por otro lado, es destacable que el 80,0% de los docentes de nuestra muestra se incorporaron a la enseñanza universitaria con menos de 5 años de experiencia previa como docentes fuera de la Universidad. No obstante, no podemos pasar por alto que un 13,3% han estado impartiendo docencia en niveles no universitarios durante un período de 16 a 20 años, y un 6,7%, durante un período de 11-15 años. El 93,3% del profesorado de la muestra pertenece a los campos científicos relacionados con ‘Ciencias Sociales y Jurídicas’ y ‘Humanidades’ (60,0% y 33,3%, respectivamente). En cuanto a su categoría profesional, la mayoría son profesores asociados y catedráticos de escuela universitaria (66,7% y 20,0%, respectivamente), siendo minoría los profesores ayudantes y profesores contratados doctores (6,7% y 6,7%, respectivamente). El nivel de dedicación de unos y otros es, sin embargo, a tiempo completo (100,0%), impartiendo docencia en primer y segundo curso de las Titulaciones de Maestro especialista en ‘Audición y Lenguaje’ y en ‘Educación Especial’ y en primer curso de la Licenciatura de Psicopedagogía. Finalmente, señalar que la mayoría de estos docentes (53,3%) lleva participando en la experiencia piloto para la convergencia europea en educación superior desde el año pasado, correspondiente al curso académico 2004-2005.

2.2.2. Instrumento de recogida de la información

Se ha construido un cuestionario revisando la literatura relacionada con el tema, titulado “*Cuestionario sobre necesidades y expectativas de los docentes universitarios derivadas del proceso de convergencia con Europa*”. El proceso seguido ha sido el vaciado de una gran cantidad de ítems, los cuales fueron sometidos al procedimiento de validación por jueces, quedando finalmente 82 ítems distribuidos en seis categorías: necesidades estructurales (ítems 1 al 11), necesidades curriculares (ítems 12 al 28), necesidades profesionales/personales (ítems 29 al 48), expectativas estructurales (ítems

49 al 58), expectativas curriculares (ítems 59 al 69) y expectativas profesionales/personales (ítems 70 al 82). El formato de escala utilizado ha sido la escala Likert, con cinco alternativas de respuesta para que los profesores nos expresen su grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones presentadas en el cuestionario: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

Señalar, además, que para el cálculo de la fiabilidad del instrumento hemos aplicado dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) el Alpha de Cronbach y b) las Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (por encima de 0,85), lo cual nos permite afirmar que nuestro cuestionario es fiable.

2.2.3. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico que hemos aplicado a los datos recabados mediante el cuestionario ha sido el siguiente: en primer lugar, hemos realizado un *análisis descriptivo* mediante la aplicación del programa estadístico SPSS. Los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) han sido calculados de forma separada para cada variable. Además, se han contabilizado las frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor. Hemos obtenido así una visión global de los datos, que nos permite aproximarnos a las opiniones emitidas por los profesores encuestados.

En segundo lugar, hemos llevado a cabo un *análisis de contingencias*. Este tipo de análisis resume la relación entre las variables de estudio, en nuestro caso, entre dos de las variables de identificación de la muestra ('categoría profesional' y 'tiempo de participación en la experiencia piloto para la convergencia europea en educación superior') con el resto de las variables contempladas en el cuestionario. Hemos utilizado la χ^2 de Pearson con la que se ha examinado la diferencia entre los valores observados y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1989).

Y, por último, hemos realizado un *análisis de cluster* de sujetos, en concreto, un análisis de conglomerados de K-Medias, exploratorio (Catena, Ramos y Trujillo, 2003). En este caso, nos preguntamos si sería posible agrupar a los sujetos (casos) de la muestra de investigación en función del parecido o similitud existente entre ellos. En concreto, queríamos verificar la existencia de diferentes tipologías de docentes universitarios en función de sus concepciones acerca de las necesidades y expectativas ante la creación del espacio europeo de educación superior.

3. RESULTADOS

3.1. Del análisis descriptivo

En las tablas siguientes presentamos los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos en cada uno de los ítems que integran las seis dimensiones que conforman el cuestionario (necesidades estructurales, necesidades curriculares, necesidades profesionales/personales, expectativas estructurales, expectativas curriculares y expectativas profesionales/personales). El análisis descriptivo de tales puntuaciones lo haremos respetando la referida estructura del cuestionario, comentando, por un lado, las necesidades y, por otro, las expectativas de los docentes universitarios derivadas del proceso de convergencia con Europa.

ÍTEMS SOBRE NECESIDADES	DOCENTES UNIVERSITARIOS						
	Porcentajes					MED.	D.T.
	1	2	3	4	5		
1. La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos.	0	0	6,7	6,7	86,7	4,80	0,561
2. La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige aumentar la plantilla del personal docente.	0	13,3	6,7	26,7	53,3	4,20	1,082
3. El diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada.	0	0	6,7	20,0	73,3	4,67	0,617
4. Con la implantación del crédito europeo se debe revalorizar la labor docente al mismo nivel que la investigadora.	0	0	0	26,7	73,3	4,73	0,458
5. La administración educativa debe proporcionar información y concreción legislativa sobre el proceso de convergencia y clarificar la valoración de las tareas docentes.	0	0	0	60,0	40,0	4,40	0,507
6. La incorporación del ECTS al sistema universitario español requiere una reducción del número de alumnos por aula.	0	0	0	6,7	93,3	4,93	0,258
7. Es importante que la universidad diseñe un sistema de incentivos que contemple la implicación de los docentes en procesos de innovación y mejora de su docencia.	0	0	26,7	26,7	46,7	4,20	0,862
8. Las facultades y departamentos deben favorecer procesos de trabajo colaborativo entre los docentes.	0	0	6,7	53,3	40,0	4,33	0,617
9. La financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza.	0	6,7	6,7	46,7	40,0	4,20	0,862
10. Las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valorar adecuadamente su participación.	0	0	6,7	33,3	60,0	4,53	0,640
11. Es necesario que se reduzcan las horas de docencia presencial de los profesores si se quiere cambiar las formas de trabajar tradicionales.	0	0	20,0	40,0	40,0	4,20	0,775
12. La implantación del crédito europeo requiere procesos de enseñanza aprendizaje más centrados en el trabajo del estudiante.	0	0	0	53,3	46,7	4,47	0,516
13. Para adoptar el ECTS es necesario que los profesores dediquen más horas al apoyo, orientación y seguimiento de los estudiantes.	0	0	0	40,0	60,0	4,60	0,507
14. La adopción del ECTS supone primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico.	6,7	13,3	53,3	0	26,7	3,27	1,223
15. El ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales.	0	6,7	0	60,0	33,3	4,20	0,775
16. Para la adopción del nuevo modelo educativo es necesario que los profesores revaloricen el trabajo práctico de los estudiantes.	0	0	13,3	60,0	26,7	4,13	0,640
17. Debería formarse a los alumnos en estrategias que les permitan participar activamente en su aprendizaje.	0	0	20,0	6,7	73,3	4,53	0,834
18. El profesorado deberá impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	0	0	13,3	53,3	33,3	4,20	0,676
19. La adopción del ECTS requiere que los alumnos sepan trabajar en grupo.	0	6,7	20,0	33,3	40,0	4,07	0,961
20. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán favorecer que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje.	0	0	6,7	46,7	46,7	4,40	0,632
21. Las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento.	6,7	0	13,3	40,0	40,0	4,07	1,100
22. Con la adopción del crédito europeo se deben evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes.	0	6,7	6,7	40,0	46,7	4,27	0,884
23. Con la adopción del crédito europeo se hace necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales, ...).	0	6,7	0	53,3	40,0	4,27	0,799
24. Con el nuevo modelo el profesorado debe desarrollar un sistema de evaluación coherente con los demás elementos del programa de la materia.	0	0	0	53,3	46,7	4,47	0,516
25. Con el ECTS la evaluación debe entenderse como un proceso continuo cuya finalidad es la mejora.	0	0	0	46,7	53,3	4,53	0,516
26. La adopción del crédito europeo exige cambiar la concepción sobre las tutorías en cuanto a su contenido (supervisión, seguimiento, orientación...) y a la forma de llevarlas a cabo (presenciales y/o a distancia).	0	0	13,3	20,0	66,7	4,53	0,743
27. Con el crédito europeo el alumnado debe conocer los criterios y condiciones de su evaluación.	0	0	0	46,7	53,3	4,53	0,516
28. Es necesario que el horario de tutorías de los profesores no se solape con el de las clases si queremos que realmente sean aprovechadas por los estudiantes.	0	6,7	20,0	26,7	46,7	4,13	0,990
29. La nueva formación del docente universitario debe estar más dirigida a cualificarle como facilitador y organizador del aprendizaje de sus estudiantes que como transmisor de conocimiento.	0	0	20,0	40,0	40,0	4,20	0,775
30. El profesorado universitario debe disponer de una formación adecuada en las nuevas tecnologías para aprovechar sus ventajas.	0	0	6,7	53,3	40,0	4,33	0,617
31. La plena integración del profesorado universitario en el EEES exige que se facilite, a nivel institucional, el aprendizaje de una segunda lengua.	0	13,3	46,7	33,3	6,7	3,33	0,816
32. Los docentes demandan acciones formativas que les orienten sobre la programación de objetivos por competencias.	0	0	33,3	46,7	20,0	3,87	0,743
33. Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado.	0	6,7	6,7	40,0	46,7	4,27	0,884
34. El profesorado necesita que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que estas tengan un reconocimiento en su promoción profesional.	0	0	0	33,3	66,7	4,67	0,488
35. Es necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios competentes que formen y asesoren al profesorado a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria.	6,7	13,3	20,0	26,7	33,3	3,67	1,291
36. El conocimiento de experiencias de innovación docente y de experimentación del crédito europeo es necesario para salvar las resistencias al cambio.	0	0	20,0	46,7	33,3	4,13	0,743
37. Los docentes consideran necesario que se diversifiquen los procesos de evaluación del profesorado (autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por parte de los	6,7	13,3	46,7	33,3	0	3,07	0,884

estudiantes...).							
38. Es necesario que se incremente la comunicación y coordinación entre los docentes a la hora de organizar los temarios, prácticas, metodologías, sistemas de evaluación, etc. para garantizar el éxito del proceso de convergencia.	0	0	0	53,3	46,7	4,47	0,516
39. El profesorado debe formarse en técnicas de autoevaluación (portafolios docentes, diarios, ...).	0	13,3	20,0	46,7	20,0	3,73	0,961
40. El profesorado necesita formarse para llevar a cabo tareas de organización y planificación docente.	0	13,3	20,0	60,0	6,7	3,60	0,828
41. Los docentes universitarios necesitan conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo....	0	6,7	0	66,7	26,7	4,13	0,743
42. Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	0	6,7	6,7	53,3	33,3	4,13	0,834
43. El profesorado necesita conocer enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo.	0	6,7	13,3	66,7	13,3	3,87	0,743
44. La estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo.	0	0	13,3	13,3	73,3	4,60	0,737
45. El profesorado necesita estar convencido de que la convergencia va a mejorar la formación del estudiante.	0	0	6,7	46,7	46,7	4,40	0,632
46. Es necesario cambiar la mentalidad de profesores y alumnos para promover procesos de formación más participativos que fomenten la autonomía y el trabajo en equipo.	0	0	0	46,7	53,3	4,53	0,516
47. Es preciso incrementar la participación y nivel de compromiso del alumnado con esta reforma.	0	0	0	53,3	46,7	4,47	0,516
48. Se requiere tiempo para que docentes y estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES.	0	0	6,7	46,7	46,7	4,40	0,632

Tabla nº 1. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems sobre necesidades de los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Un primer recorrido por las evidencias obtenidas, recogidas en la Tabla nº 1, nos permite apreciar una cierta heterogeneidad en las valoraciones efectuadas por los docentes universitarios, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 3,07 y 4,93. Si atendemos a las desviaciones típicas, también encontramos que existe cierta diferencia entre los resultados: la dispersión se encuadra entre 0,25 y 1,29. Sin duda, ambos intervalos son indicativos de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Como primera aproximación a las necesidades percibidas por los docentes universitarios ante el proceso de convergencia europea, nos centramos en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla. Comprobamos así que el valor de la media más alta ha recaído sobre dos ítems, en concreto, sobre el ítem 6, *'la incorporación del ECTS al sistema universitario español requiere una reducción del número de alumnos por aula'* (X=4,93) y el ítem 1, *'la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos'* (X=4,80), a los que siguen de cerca los ítems nº 4, *'con la implantación del crédito europeo se debe revalorizar la labor docente al mismo nivel que la investigadora'* (X=4,73), nº 3, *'el diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada'* (X=4,67), nº 34, *'el profesorado necesita que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que estas tengan un reconocimiento en su promoción profesional'* (X=4,67), nº 13, *'para adoptar el ECTS es necesario que los profesores dediquen más horas al apoyo, orientación y seguimiento de los estudiantes'* (X=4,60) y nº 44, *'la estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo'* (X=4,60).

Sobre tales indicadores observamos además, por los valores alcanzados en la desviación típica (entre 0,25 y 0,73), que son los ítems que han conseguido, junto a un valor de media elevado, las desviaciones típicas más bajas de la tabla. Esto nos informa que son cuestiones que no sólo gozan de la aceptación de los profesores universitarios, sino que, además, son las variables donde existe menor variabilidad en las respuestas emitidas por los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. La menor dispersión de los datos en estas declaraciones se vislumbra claramente en una

concentración de los porcentajes en la quinta alternativa de respuesta ('totalmente de acuerdo'), seguida de la cuarta ('de acuerdo').

No obstante, queremos llamar la atención sobre el primero de ellos, el ítem 6, por ser la variable que presenta el valor más alto de la media y el valor más bajo de la desviación típica de la tabla ($X=4,93$, $D.T.=0,25$). Estos valores le dotan de gran consistencia, siendo la cuestión, de cuantas aglutina el cuestionario, que goza del mayor nivel de consenso y aceptación entre los docentes. Concretamente, el 93,3% están totalmente de acuerdo con que la incorporación del crédito europeo al sistema universitario español precisa de una reducción del número de alumnos por aula.

Frente a estos datos, y focalizando nuestra atención en las puntuaciones medias más bajas de la tabla, apreciamos que el valor de la media más bajo corresponde al ítem 37, '*los docentes consideran necesario que se diversifiquen los procesos de evaluación del profesorado (autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por parte de los estudiantes...)*' ($X=3,07$), al que siguen de cerca el ítem 14, '*la adopción del ECTS supone primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico*' ($X=3,27$), el ítem 31, '*la plena integración del profesorado universitario en el EEES exige que se facilite, a nivel institucional, el aprendizaje de una segunda lengua*' ($X=3,33$), el ítem 40, '*el profesorado necesita formarse para llevar a cabo tareas de organización y planificación docente*' ($X=3,60$) y el ítem 35, '*es necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios competentes que formen y asesoren al profesorado a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria*' ($X=3,67$).

En relación con estas declaraciones, hemos de señalar que son ítems que, además de haber conseguido los más bajos valores de puntuaciones medias, han obtenido un valor alto de desviación típica, oscilando la dispersión entre 0,81 y 1,29. Por lo tanto, son los ítems del cuestionario donde existe mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los profesores, gozando, por consiguiente, del menor consenso entre los mismos, que se traduce fielmente en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cinco opciones de respuesta. A este respecto, merece mención especial la variable nº 35, por ser el ítem que presenta el valor más elevado de la desviación típica de la tabla en torno a una de las medias más bajas ($D.T.=1,29$). Si visualizamos la tabla anterior, se constata rápidamente esta clara dispersión de los datos: mientras un 33,3% de los docentes están totalmente de acuerdo, un 26,7%, de acuerdo, el 20,0%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 13,3% se expresan en desacuerdo y un 6,7%, totalmente en desacuerdo con que sea necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios competentes que formen y asesoren al profesorado a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Los resultados correspondientes a las *Expectativas* percibidas por los docentes universitarios ante la creación del E.E.E.S. quedan recogidos en la tabla siguiente.

ÍTEMES SOBRE EXPECTATIVAS		DOCENTES UNIVERSITARIOS						
		Porcentajes					MED.	D.T.
		1	2	3	4	5		
49.	Considero que la falta de información y concreción legislativa que envuelve el proceso de convergencia provoca desconcierto, inquietud y pesimismo en el profesorado.	0	0	0	66,7	33,3	4,33	0,488
50.	Creo que con la adopción del ECTS se mejorará la calidad de la enseñanza universitaria.	6,7	13,3	60,0	20,0	0	2,93	0,799
51.	Desconfío de que la dedicación que supone para el profesorado la adopción del ECTS vaya a ser valorada adecuadamente por la administración.	0	13,3	6,7	46,7	33,3	4,00	1,000
52.	Espero que la creación de EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado.	0	6,7	13,3	73,3	6,7	3,80	0,676
53.	Considero que las titulaciones que ya vienen formando al alumnado con una clara orientación al mundo laboral tienen más fácil su integración en el ECTS.	0	6,7	53,3	20,0	20,0	3,53	0,915
54.	Espero que el proceso de definición de competencias sea ampliamente consensuado.	0	6,7	20,0	53,3	20,0	3,87	0,834
55.	Estimo que las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo.	0	0	13,3	13,3	73,3	4,60	0,737
56.	Considero que las iniciativas institucionales apelan a la buena voluntad del docente para cubrir con éxito el proceso de convergencia.	0	0	0	40,0	60,0	4,60	0,507
57.	Desconfío de que las iniciativas de información y formación para la implantación del crédito europeo incrementen la implicación de los docentes.	0	20,0	0	66,7	13,3	3,73	0,961
58.	Espero que sean los decanatos y directores de departamentos los que lideren el proceso de cambio.	0	26,7	20,0	33,3	20,0	3,47	1,125
59.	Considero que los alumnos prefieren las clases presenciales de siempre y están descontentos con el nuevo modelo educativo.	6,7	13,3	13,3	46,7	20,0	3,60	1,183
60.	Espero que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria.	6,7	6,7	20,0	60,0	6,7	3,53	0,990
61.	Creo que los cambios curriculares serán meramente formales y no se materializarán en la práctica educativa.	0	33,3	20,0	46,7	0	3,13	0,915
62.	Estimo que el proceso de convergencia mejorará sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior.	6,7	6,7	53,3	33,3	0	3,13	0,834
63.	Creo que será difícil para el profesorado adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo.	6,7	33,3	6,7	40,0	13,3	3,20	1,265
64.	Espero que el crédito europeo sea una oportunidad para clarificar la contribución de cada materia a la formación integral que persigue cada titulación.	0	6,7	33,3	53,3	6,7	3,60	0,737
65.	Desconfío de que los alumnos sepan trabajar de forma más autónoma y asuman las exigencias que conlleva el nuevo modelo educativo.	0	33,3	13,3	33,3	20,0	3,40	1,183
66.	Es probable que la integración en el EEES conlleve una reducción de los contenidos académicos.	0	20,0	13,3	46,7	20,0	3,67	1,047
67.	Estimo que el número de horas no presenciales previstas son insuficientes para cubrir las exigencias que se proponen con el crédito europeo.	0	13,3	6,7	60,0	20,0	3,87	0,915
68.	Espero que se dote a los profesores de los medios necesarios para la adopción del ECTS.	0	0	6,7	13,3	80,0	4,73	0,594
69.	Considero que la planificación colaborativa entre colegas resulta difícil de conseguir en la actual cultura profesional universitaria.	6,7	6,7	0	46,7	40,0	4,07	1,163
70.	Estimo que la adopción del nuevo modelo educativo merma la libertad de cátedra.	13,3	40,0	40,0	6,7	0	2,40	0,828
71.	Confío en que el tiempo invertido en la mejora de la labor docente sea valorado en la misma medida que la actividad investigadora.	0	6,7	6,7	20,0	66,7	4,47	0,915
72.	Es probable que la integración en el EEES incremente el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria.	0	6,7	33,3	53,3	6,7	3,60	0,737
73.	Preveo importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia.	6,7	6,7	0	46,7	40,0	4,07	1,163
74.	Considero que con la actual carga lectiva del profesorado (horas presenciales y de dedicación) resulta imposible hacer frente a la convergencia europea en los términos en que se ha definido.	6,7	0	6,7	33,3	53,3	4,27	1,100
75.	Preveo una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo.	0	0	6,7	40,0	53,3	4,47	0,640
76.	Considero que el incremento de tiempo que debe invertirse en las tareas docentes con el ECTS repercute negativamente en la cantidad y calidad de la labor investigadora.	13,3	6,7	20,0	13,3	46,7	3,73	1,486
77.	Es probable que el profesorado continúe primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores.	0	0	6,7	33,3	60,0	4,53	0,640
78.	Considero que el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos.	0	6,7	0	13,3	80,0	4,67	0,816
79.	Confío en que la implantación del crédito europeo mejore la formación de los alumnos titulados universitarios.	6,7	6,7	20,0	46,7	20,0	3,67	1,113
80.	Considero que mis expectativas iniciales se han visto mermadas tras mi participación en la experiencia piloto de implantación del ECTS.	0	20,0	33,3	46,7	0	3,27	0,799
81.	Creo que la multiplicación de tareas y compromisos de los docentes hacen difícil su implicación en los procesos de cambio que exige el proceso de convergencia.	0	6,7	6,7	53,3	33,3	4,13	0,834
82.	Considero que la implicación profesional en un proceso de cambio de esta envergadura suele traducirse en una merma del tiempo invertido en la vida personal.	0	13,3	46,7	6,7	33,3	3,60	1,121

Tabla nº 2. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems sobre expectativas de los profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

Los hallazgos obtenidos nos informan de nuevo de la existencia de cierta heterogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las opiniones de los

profesores encuestados oscila entre 2,40 y 4,73. Por otro, los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran en la franja 0,48-1,48.

Profundizando en estos resultados, comprobamos, en primer lugar, que las declaraciones que han alcanzado las puntuaciones medias más bajas de la tabla son el ítem 70 y el ítem 50. Son mayoría los profesores encuestados quienes estiman que la adopción del nuevo modelo educativo no merma la libertad de cátedra (53,3%) (ítem 70, $X=2,40$) y también mayoría quienes se sitúan a caballo entre el grado de acuerdo y en desacuerdo (60,0%) con que la adopción del ECTS mejorará la calidad de la enseñanza universitaria, si bien el 20,0% de los docentes lo tiene claro: no creen en que con la adopción del crédito europeo se mejore (ítem 50, $X=2,93$).

Otros indicadores que han conseguido también un valor bajo de media nos revelan una actitud mucho más crítico y escéptico del profesorado a la hora de posicionarse en torno a cuestiones que refieren que *'los cambios curriculares serán meramente formales y no se materializarán en la práctica educativa'* (ítem 61, $X=3,13$), que *'el proceso de convergencia mejorará sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior'* (ítem 62, $X=3,13$), la dificultad para *'adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo'* (ítem 63, $X=3,20$), que sus expectativas iniciales se hayan visto mermadas tras su participación en la experiencia piloto de implantación del crédito europeo (ítem 80, $X=3,27$) y *'que los alumnos sepan trabajar de forma más autónoma y asuman las exigencias que conlleva el nuevo modelo educativo'* (ítem 65, $X=3,40$).

Sobre las anteriores declaraciones hemos de señalar, además, que son ítems que han conseguido unos de los valores más altos de la desviación típica de la tabla, en torno a las medias más bajas, oscilando la dispersión entre 0,79 y 1,26. Si escudriñamos la tabla anterior, la mayor variabilidad en las opiniones vertidas por los profesores al respecto se visualiza claramente en el ítem 63, donde un 13,3% se expresa totalmente de acuerdo, un 40,0%, de acuerdo, un 6,7%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 33,3%, en desacuerdo y el 6,7%, totalmente en desacuerdo con que les será difícil adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo europeo.

No obstante, hemos de subrayar que el indicador sobre el que ha recaído el valor más alto de la desviación típica es el ítem 76, *'considero que el incremento de tiempo que debe invertirse en las tareas docentes con el ECTS repercute negativamente en la cantidad y calidad de la labor investigadora'* (D.T.=1,48). Este menor consenso en las respuestas esbozadas por los docentes también queda reflejado en un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta: mientras el 46,7% del profesorado se expresa totalmente de acuerdo con lo recogido en la aseveración y el 13,3%, de acuerdo con ella, un 20,0% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 6,7%, en desacuerdo y, el 13,3% restante, totalmente en desacuerdo.

En contrapartida, visualizamos, en segundo lugar, las declaraciones que han obtenido las más altas puntuaciones medias de la tabla. En concreto, es el ítem 68, *'espero que se dote a los profesores de los medios necesarios para la adopción del ECTS'* ($X=4,73$), el que ha conseguido el valor más elevado de la media, seguido de los ítems nº 78, 55, 56, 77 y 75. De acuerdo con ello, sabemos que la inmensa mayoría de los docentes encuestados estiman que *'el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos'* (ítem 78, $X=4,67$); que *'las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo'* (ítem 55, $X=4,60$); que *'las iniciativas institucionales apelan a la buena voluntad del docente para cubrir con éxito el proceso de convergencia'* (ítem 56, $X=4,60$); piensan, con total firmeza,

que el profesorado universitario continuará primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores (ítem 77, X= 4,53) y prevén ‘una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo’ (ítem 75, X= 4,47).

Tales aseveraciones exhiben, además, los valores más bajos de la desviación típica de la tabla, oscilando el intervalo de dispersión entre 0,50 y 0,81. Son cuestiones que disfrutan, por tanto, del mayor grado de acuerdo y nivel de consenso entre los profesores objeto de estudio. La concentración de los porcentajes en la quinta opción de respuesta (‘totalmente de acuerdo’), seguida de la cuarta (‘de acuerdo’), avala muy bien lo que decimos.

Cabe destacar, no obstante, otro indicador de la tabla, en concreto, el ítem 49, por haber alcanzado, junto a una puntuación media alta, el valor más bajo de la desviación típica de la tabla (D.T.=0,48). Se proclama así como la declaración que goza del mayor nivel de consenso entre los docentes. En la sección de la Tabla nº 2 correspondiente a los porcentajes, comprobamos rápidamente la escasa fluctuación en las opiniones emitidas por los profesores: el 66,7% están de acuerdo y el 33,3%, totalmente de acuerdo con que la falta de información y concreción legislativa que envuelve el proceso de convergencia europea provoca desconcierto, inquietud y pesimismo en el profesorado universitario.

3.2. De los análisis de contingencias

Los dos tipos de análisis de contingencias realizados nos han permitido averiguar qué variables del cuestionario sobre necesidades y expectativas mantienen una asociación significativa, no de dependencia, con respecto a la variable independiente ‘categoría profesional’ que poseen los docentes universitarios encuestados y con respecto a la variable independiente ‘tiempo de participación en la experiencia piloto’ para la convergencia europea en educación superior.

Por un lado, la significatividad de las relaciones existentes entre la variable descriptiva del estudio ‘categoría profesional’ con cada uno de los ítems que conforman el cuestionario queda recogida en la tabla siguiente.

Ítems sobre necesidades y expectativas ante la creación del E.E.E.S.	Categoría profesional
	χ^2
42. Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	19,500*
52. Espero que la creación de EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado.	16,659*
57. Desconfío de que las iniciativas de información y formación para la implantación del crédito europeo incrementen la implicación de los docentes.	14,817*
63. Creo que será difícil para el profesorado adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo.	21,783*
64. Espero que el crédito europeo sea una oportunidad para clarificar la contribución de cada materia a la formación integral que persigue cada titulación.	17,450*
72. Es probable que la integración en el EEES incremente el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria.	17,450*
75. Preveo una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo.	16,583**
79. Confío en que la implantación del crédito europeo mejore la formación de los alumnos titulados universitarios.	26,333**

**p≤ 0,01 *p≤ 0,05

Tabla nº 3. Relación significativa entre las variables del cuestionario y la categoría profesional de los docentes universitarios

El análisis interno de las correlaciones existentes entre las variables recogidas en la Tabla nº 3 nos permite constatar que, ante la creación del E.E.E.S., la necesidad sentida por los docentes encuestados de que se les forme para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento se asocia significativamente con la categoría profesional que poseen. Si profundizamos en la asociación entre ambas variables, comprobamos que son los catedráticos de escuela universitaria (100,0%) y los profesores ayudantes (100,0%), seguidos de los profesores asociados (90,0%), quienes se expresan de acuerdo con ello.

Que la creación del EEES les permita una mayor movilidad y también a los estudiantes titulados se corresponde positivamente con la categoría profesional a la que pertenecen los docentes encuestados. Son mayoría los profesores ayudantes (100,0%), seguidos de los profesores asociados (80,0%) y catedráticos de escuela universitaria (66,7%) los que confían en ello. En esta ocasión, el profesor contratado doctor se muestra totalmente esperanzado (100,0%).

Desconfiar de que las iniciativas de información y formación para la implantación del crédito europeo incrementen la implicación de los docentes presenta asociación significativa con la categoría profesional de los docentes. Mientras el profesor contratado doctor (100,0%) y la mayoría de los profesores asociados (90,0%) y catedráticos de escuela universitaria (66,6%) están de acuerdo con ello, el profesor ayudante encuestado junto a otro porcentaje significativo de catedráticos de escuela universitaria perciben lo contrario (100,0% y 33,3%, respectivamente); confiando así en que tales iniciativas promuevan la implicación necesaria de los docentes universitarios.

En relación con las asignaturas, percibir la dificultad para adaptarlas a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo europeo se asocia significativamente con la categoría profesional de los docentes. La mayoría de los profesores asociados (70,0%), junto al 33,3% de los catedráticos de escuela universitaria encuestados así lo conciben. El resto de profesores –contratado doctor (100,0%), ayudante (100,0%) y otro 33,3% de los catedráticos de escuela universitaria- no apuntan esta dificultad. Cabe destacar que otro porcentaje significativo de catedráticos de escuela universitaria se muestran indiferentes al respecto, ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello (33,3%).

Considerar que el crédito europeo les va a brindar una oportunidad para clarificar la contribución de cada materia a la formación integral que persigue cada titulación correlaciona positivamente con la categoría profesional de los encuestados. Junto al profesor ayudante, más de la mitad de los catedráticos de escuela universitaria (66,7%) y profesores asociados (60,0%), así lo esperan.

La mayor parte de los profesores asociados (60,0%), junto al profesor contratado doctor y al ayudante, esbozan que la integración en el EEES puede incrementar el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria. Más del 65,0% de los catedráticos de escuela universitaria (66,7%), junto a otro porcentaje también significativo de profesores asociados (30,0%) se muestran más escépticos al respecto; no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello.

Todos los catedráticos de escuela universitaria, profesores asociados y el profesor ayudante prevén una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo. El profesor contratado doctor no adopta una postura tajante al respecto, estando ni de acuerdo ni en desacuerdo con lo declarado por sus compañeros.

Por último, estimar que la implantación del crédito europeo va a mejorar la formación de los alumnos titulados universitarios presenta asociación significativa con la categoría profesional de los docentes. Mientras la mayoría de los profesores

asociados (80,0%) y el profesor contratado doctor confían plenamente en ello, el profesor ayudante se muestra desconfiado y más del 65,0% de los catedráticos de escuela universitaria (66,7%) no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello.

Y, por otro lado, las relaciones significativas existentes entre la variable descriptiva del estudio ‘tiempo de participación en la experiencia piloto para la convergencia europea en educación superior’ con cada uno de los ítems que aglutina el cuestionario se expresan en la siguiente tabla.

Ítems sobre necesidades y expectativas ante la creación del E.E.E.S.	Tiempo de participación en la experiencia piloto
	χ^2
33. Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado.	11,652**
38. Es necesario que se incremente la comunicación y coordinación entre los docentes a la hora de organizar los temarios, prácticas, metodologías, sistemas de evaluación, etc. para garantizar el éxito del proceso de convergencia.	5,529*
45. El profesorado necesita estar convencido de que la convergencia va a mejorar la formación del estudiante.	5,816*
47. Es preciso incrementar la participación y nivel de compromiso del alumnado con esta reforma.	5,529*

**p≤0,01 *p≤0,05.

Tabla nº 4. Relación significativa entre las variables del cuestionario y el tiempo de participación en la experiencia piloto para la implantación del crédito europeo

Al profundizar en el análisis interno de las correlaciones existentes entre las variables recogidas en la Tabla nº 4, comprobamos que son mayoría el grupo de profesores que lleva participando en la experiencia piloto para la convergencia europea desde el curso académico 2004-2005 (100,0%), que los que se han incorporado en el presente curso 2005-2006 (71,4%), quienes perciben que es necesario que se desarrollen iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado universitario. También son mayoría los docentes implicados en la experiencia desde el curso pasado (53,3%), que los compañeros de la facultad que se han sumado este año (46,7%), y sienten la necesidad de que se incremente la comunicación y coordinación entre los docentes a la hora de organizar los temarios, prácticas, metodologías, sistemas de evaluación, etc. para garantizar el éxito del proceso de convergencia. De igual modo, son menos los profesores que desde este curso 2005-2006 están trabajando en la experiencia piloto del crédito europeo (85,7%), que los compañeros que empezaron el año pasado (100,0%), y asumen que el profesorado universitario necesita estar convencido de que la convergencia va a mejorar la formación del estudiante. Finalmente, siguen siendo mayoría los docentes que llevan dos años participando en la referida experiencia (53,3%), que los que participan desde este curso 2005-2006 (46,7%), y esbozan que es preciso que se incremente la participación y nivel de compromiso del alumnado con esta reforma.

3.3. Del análisis cluster de K-Medias

De la muestra de profesores universitarios hemos obtenido cuatro clusters de sujetos. Uno, con seis sujetos; otro, con dos; otro, con un sujeto y un último, con seis.

Para poder definir los conglomerados dirigimos nuestra atención a la F que nos proporcionaba el anova, aun siendo conscientes de que sólo debíamos utilizar este dato con una finalidad descriptiva, dado que los clusters se habían elegido para resaltar las diferencias entre los casos en diferentes grupos. Al realizar esta tarea comprobamos que únicamente 28 variables, de cuantas aglutina el cuestionario, salen significativas, lo cual

agiliza bastante nuestra tarea de definir los cuatro conglomerados resultantes. Y de este modo, poníamos de manifiesto la existencia de una serie de variables, en concreto veintiocho, que definen mejor a cada uno de los clusters. Tales variables son las número 1, 2, 7, 10, 15, 21, 22, 23, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 48, 52, 55, 59, 60, 62, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77 y 78.

VARIABLES	F
1. La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos.	15,693**
2. La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige aumentar la plantilla del personal docente.	3,549*
7. Es importante que la universidad diseñe un sistema de incentivos que contemple la implicación de los docentes en procesos de innovación y mejora de su docencia.	4,505*
10. Las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valorar adecuadamente su participación.	3,753*
15. El ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales.	6,060**
21. Las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento.	6,681**
22. Con la adopción del crédito europeo se deben evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes.	4,924*
23. Con la adopción del crédito europeo se hace necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales, ...).	6,160**
33. Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado.	4,924*
34. El profesorado necesita que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que estas tengan un reconocimiento en su promoción profesional.	3,667*
41. Los docentes universitarios necesitan conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo...	6,967**
42. Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	5,256*
43. El profesorado necesita conocer enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo.	4,067*
44. La estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo.	17,233**
48. Se requiere tiempo para que docentes y estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES.	4,033*
52. Espero que la creación de EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado.	5,720*
55. Estimo que las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo.	4,693*
59. Considero que los alumnos prefieren las clases presenciales de siempre y están descontentos con el nuevo modelo educativo.	4,469*
60. Espero que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria.	7,954**
62. Estimo que el proceso de convergencia mejorará sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior.	5,256*
68. Espero que se dote a los profesores de los medios necesarios para la adopción del ECTS.	9,900**
69. Considero que la planificación colaborativa entre colegas resulta difícil de conseguir en la actual cultura profesional universitaria.	11,210**
72. Es probable que la integración en el EEES incremente el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria.	3,933*
73. Preveo importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia.	6,747**
74. Considero que con la actual carga lectiva del profesorado (horas presenciales y de dedicación) resulta imposible hacer frente a la convergencia europea en los términos en que se ha definido.	11,235**
76. Considero que el incremento de tiempo que debe invertirse en las tareas docentes con el ECTS repercute negativamente en la cantidad y calidad de la labor investigadora.	7,135**
77. Es probable que el profesorado continúe primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores.	3,753*
78. Considero que el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos.	22,000**

**p≤0,01 * p≤0,05

Tabla nº 5. Anova

A continuación, y con la intención de afinar lo máximo posible la descripción del perfil que caracteriza a los sujetos que conforman cada conglomerado, añadimos el dato de la mediana para cada una de las variables recogidas en la tabla anterior, de modo tal que nos permitiera visualizar mejor la interpretación de los clusters y comprobar así la diferencia existente entre los grupos.

K-MEANS	MEDIANA			
	CLUSTERS			
	1	2	3	4
1. La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos.	5	3	5	5
2. La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige aumentar la plantilla del personal docente.	4	3	5	5
7. Es importante que la universidad diseñe un sistema de incentivos que contemple la implicación de los docentes en procesos de innovación y mejora de su docencia.	5	3	3	4
10. Las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valorar adecuadamente su participación.	5	3	5	5
15. El ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales.	4	2	5	4
21. Las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento.	5	1	5	4
22. Con la adopción del crédito europeo se deben evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes.	5	2	4	4
23. Con la adopción del crédito europeo se hace necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales, ...).	5	2	5	4
33. Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado.	4	2	5	4
34. El profesorado necesita que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que estas tengan un reconocimiento en su promoción profesional.	5	4	4	5
41. Los docentes universitarios necesitan conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo....	4	2	5	4
42. Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	5	2	5	4
43. El profesorado necesita conocer enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo.	4	2	4	4
44. La estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo.	5	3	4	5
48. Se requiere tiempo para que docentes y estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES.	4	4	4	5
52. Espero que la creación de EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado.	4	2	4	4
55. Estimo que las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo.	5	3	5	4
59. Considero que los alumnos prefieren las clases presenciales de siempre y están descontentos con el nuevo modelo educativo.	4	1	5	4
60. Espero que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria.	4	1	3	4
62. Estimo que el proceso de convergencia mejorará sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior.	4	1	4	3
68. Espero que se dote a los profesores de los medios necesarios para la adopción del ECTS.	5	3	5	5
69. Considero que la planificación colaborativa entre colegas resulta difícil de conseguir en la actual cultura profesional universitaria.	5	1	5	4
72. Es probable que la integración en el EEES incremente el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria.	4	2	3	4
73. Preveo importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia.	5	1	5	4
74. Considero que con la actual carga lectiva del profesorado (horas presenciales y de dedicación) resulta imposible hacer frente a la convergencia europea en los términos en que se ha definido.	5	1	5	4
76. Considero que el incremento de tiempo que debe invertirse en las tareas docentes con el ECTS repercute negativamente en la cantidad y calidad de la labor investigadora.	5	1	4	3
77. Es probable que el profesorado continúe primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores.	5	3	5	5
78. Considero que el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos.	5	2	5	5

Tabla nº 6. Centros y mediana de los conglomerados

Apreciamos así que en el primer cluster el valor de la mediana que más predomina es el 5; en el segundo cluster, es el valor 2 de la mediana el que más abunda, seguido del valor 1 y 3; en el cluster tercero, predominan las medianas con valor 5, seguidas de los valores 4 y 3; y en el cuarto cluster, prima el valor 4. Teniendo en cuenta tales valores, y sin perder de vista que las variables anteriores sirven para caracterizar a los sujetos que integran cada uno de los conglomerados, podemos establecer las siguientes conclusiones acerca de los grupos obtenidos.

En el primer cluster, que aglutina a seis sujetos, se agrupan aquellos docentes universitarios con una visión muy clara acerca de cuáles son las necesidades y las expectativas relacionadas con su preparación profesional para la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, manifestando una postura muy firme ante las diferentes declaraciones propuestas en el cuestionario (bien 'totalmente de acuerdo', bien 'de acuerdo' respecto a las mismas).

Frente a ellos, el segundo conglomerado nos presenta a un único profesor –caso excepcional-, plausible de ser considerado por representar el polo opuesto a los

compañeros anteriores y al resto de compañeros que integran los clusters tres y cuatro. Este docente es mucho más crítico y un tanto más escéptico; posee una visión totalmente negativa acerca de lo que supone el proceso de convergencia europea para la preparación profesional de los profesores universitarios, expresándose, la mayoría de las veces, ‘en desacuerdo’ y ‘totalmente en desacuerdo’ con las afirmaciones planteadas en relación con sus necesidades y expectativas ante la creación de este nuevo espacio europeo común de trabajo.

En el tercer cluster, encontramos aquellos otros profesores, concretamente a dos, que poseen, frente al compañero del cluster dos, unas concepciones mucho más positivas acerca de las necesidades y expectativas percibidas ante la creación del E.E.E.S., si bien es cierto también que, a diferencia de los compañeros del cluster uno, estos docentes adoptan a veces una postura más escéptica sobre lo que se espera y necesitan para incorporarse al espacio europeo de educación superior, mostrándose ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’ con algunas de las declaraciones planteadas.

Y el cuarto conglomerado recoge a aquellos otros docentes, concretamente a seis, que si bien nos transmiten unas concepciones positivas sobre las necesidades y expectativas sobre el proceso de convergencia europea, su actitud es mucho más conformista y menos comprometida que la de sus compañeros del primer cluster a la hora de posicionarse ante las cuestiones esbozadas en el cuestionario, manifestándose mayoritariamente ‘de acuerdo’ con todas ellas.

Conjugando toda esta información, y respetando la estructura del cuestionario, esto es, necesidades (estructurales, curriculares y profesionales/personales) y expectativas (estructurales, curriculares y profesionales/personales), detallamos de un modo más pormenorizado qué caracteriza y en qué se diferencia cada uno de los clusters.

Con respecto a las *Necesidades Estructurales* derivadas del proceso de convergencia con Europa, encontramos que los docentes que integran el cluster uno están de acuerdo con que la incorporación de la Universidad Española al E.E.E.S. requiere un aumento de la plantilla del personal docente, y los docentes del cluster tres y cuatro, totalmente de acuerdo con ello. Los profesores del cluster uno, tres y cuatro se expresan totalmente de acuerdo con que la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos y con que las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus docentes y valorar adecuadamente su participación, en contraposición con el docente del cluster dos que es un tanto más escéptico; no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con las opiniones de sus compañeros. Por último, los profesores del cluster cuatro están de acuerdo y los docentes del cluster uno totalmente de acuerdo con que es sumamente importante que la universidad diseñe un sistema de incentivos que contemple la implicación de los docentes en procesos de innovación y mejora de su docencia. Por el contrario, los docentes del cluster dos y tres se manifiestan indiferentes ante ello.

En relación con las *Necesidades Curriculares*, visualizamos que, mientras que el docente del cluster dos discrepa totalmente de que las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento, los profesores del cuarto cluster se expresan de acuerdo con ello y los docentes que integran los clusters uno y tres, totalmente de acuerdo. Por otro lado, los docentes del cluster uno y cuatro están de acuerdo con que el ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales, los docentes del cluster tres, totalmente de acuerdo, frente al profesor del cluster dos, que se expresa en desacuerdo. De igual modo, frente al docente del cluster dos que discrepa de que con la

adopción del crédito europeo se deban evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes y de que se haga necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales...), los profesores del cluster uno están totalmente de acuerdo con ello, los docentes del cluster cuatro de acuerdo con ambas cuestiones y los docentes del tercer cluster están, por un lado, de acuerdo con que con la adopción del crédito europeo se deban evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado, y, por otro, totalmente de acuerdo con la necesidad de diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación ante la adopción del crédito europeo.

Y en cuanto a las *Necesidades Profesionales/Personales*, los profesores del cluster tres están totalmente convencidos de que es necesario que se desarrollen iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado, así como de su necesidad de conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo, etc.; sus compañeros del cluster uno y cuatro están de acuerdo con ellos, no siendo así en el caso del docente del cluster dos, que no percibe estas necesidades en su proceso de preparación profesional para la incorporación al E.E.E.S. Siguiendo con la misma postura, el docente del cluster dos no asume como necesario, ante la creación de este nuevo espacio, que se les forme para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento, ni tampoco que sea perentorio conocer otros enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo. Por el contrario, los docentes del cluster cuatro perciben como necesarias ambas cuestiones, y los profesores del cluster uno y tres están de acuerdo, por un lado, con que necesitan abrirse a nuevos enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con este nuevo modelo educativo, y, por otro, totalmente de acuerdo con que necesitan ser formados para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento. Por otra parte, son los profesores que integran los clusters segundo y tercero quienes se expresan de acuerdo con la necesidad de que se les pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que éstas tengan un reconocimiento en su promoción profesional; sus compañeros de los clusters uno y cuatro están totalmente de acuerdo con ello. Asimismo, son los docentes de estos dos clusters –uno y cuatro– quienes asumen con total seguridad que la estabilidad del profesorado universitario es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo. De acuerdo con ello también están los docentes del cluster tres, mientras que el compañero del cluster dos mantiene una actitud de indiferencia al respecto, pues no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con las opiniones de sus colegas. Por último, decir que todos los profesores que conforman los clusters uno, dos y tres están de acuerdo con que requieren tiempo para que ellos y sus estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES; los del cluster cuarto, se expresan totalmente de acuerdo.

Sobre las *Expectativas Estructurales* depositadas en el proceso de convergencia europea, encontramos, por un lado, que los profesores de los clusters uno, tres y cuatro se muestran confiados en que la creación del EEES permita una mayor movilidad de los estudiantes titulados, junto a la suya propia. El compañero del cluster dos desconfía plenamente de ello. Y, por otro lado, que los profesores del cluster uno y tres sostienen con total firmeza que las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo. En esta ocasión, el docente del cluster dos no se posiciona al respecto.

En torno a las *Expectativas Curriculares*, señalar que, frente a los profesores del cluster uno, tres y cuatro que están totalmente esperanzados en que se les dotará de los medios necesarios para la adopción del ECTS, el del cluster dos se muestra indiferente al respecto. Sin embargo, éste sí se posiciona totalmente en desacuerdo con que los alumnos prefieran las clases presenciales de siempre y estén descontentos con el nuevo modelo educativo; los docentes del cluster uno y cuatro se expresan de acuerdo con ello y los del cluster tres, totalmente de acuerdo. Frente a la actitud de total desconfianza del docente del cluster dos y la actitud de indiferencia de los docentes del cluster tres, los profesores de los cluster uno y cuatro confían en que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria. De igual modo, mientras el docente del cluster dos sigue desconfiando plenamente de que el proceso de convergencia mejorará sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior, los profesores del primer y tercer cluster mantienen la esperanza en esta mejora; en esta ocasión son los docentes del cluster cuatro los que permanecen indiferentes. Finalmente, los profesores del cluster uno y tres están totalmente convencidos de que la planificación colaborativa entre colegas resulta difícil de conseguir en la actual cultura profesional universitaria. Los compañeros del cluster cuatro se expresan también de acuerdo con ello, no siendo éste el caso del profesor del cluster dos, que esboza totalmente lo contrario.

Y en cuanto a las *Expectativas Profesionales/Personales*, los docentes del primer y tercer cluster expresan, totalmente convencidos, de que con la actual carga lectiva (horas presenciales y de dedicación) resulta imposible hacer frente a la convergencia europea en los términos en que se ha definido y prevén importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia. Los docentes del cuarto cluster están de acuerdo con ambas cuestiones, frente al del cluster dos, que discrepa totalmente de lo apuntado por sus compañeros. Este docente tampoco concibe que la integración en el EEES vaya a incrementar el nivel de compromiso de los docentes con la innovación y mejora de la docencia universitaria. En cambio, sus compañeros del cluster uno y cuatro sí creen en la probabilidad de que la integración en el EEES incremente el referido nivel de compromiso docente y los del cluster tres, se mantienen indiferentes. Por otra parte, mientras los docentes del cluster uno están totalmente convencidos de que el incremento de tiempo que debe invertirse en las tareas docentes con el ECTS repercute negativamente en la cantidad y calidad de su labor investigadora, los docentes del cluster tres se expresan de acuerdo con ello, los del cluster cuatro se mantienen indiferentes y el del cluster dos, está totalmente en desacuerdo con ello. Para concluir, visualizamos que los docentes del cluster uno, tres y cuatro se manifiestan totalmente de acuerdo con que los profesores universitarios seguirán primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores; también están totalmente convencidos de que el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos. En contrapartida, el compañero del cluster dos se mantiene indiferente de lo expresado en la primera cuestión y se manifiesta en desacuerdo con lo esbozado en esta última.

4. CONCLUSIONES

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

a) Derivadas del análisis descriptivo

1. En relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES, prácticamente la totalidad de los docentes encuestados de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta perciben como *necesidades* prioritarias las siguientes: que la incorporación del crédito europeo al sistema universitario español precisa de una reducción del número de alumnos por aula (ítem 6); que la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos (ítem 1); que con la implantación del crédito europeo se debe revalorizar la labor docente al mismo nivel que la investigadora (ítem 4); que el diseño del nuevo proyecto educativo responda a una reforma participativa y consensuada (ítem 3); la necesidad de que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que éstas tengan un reconocimiento en su promoción profesional (ítem 34); que para adoptar el ECTS es necesario dedicar más horas al apoyo, orientación y seguimiento de los estudiantes (ítem 13) y que la estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo (ítem 44).
2. Y en cuanto a las *expectativas* derivadas del proceso de convergencia europea, la inmensa mayoría de los profesores universitarios encuestados esperan que se les dote de los medios necesarios para la adopción del ECTS (ítem 68); estiman que el cambio en la mentalidad del profesorado y alumnado que exige la convergencia europea sólo será posible si institucionalmente se ofrecen recursos y apoyos (ítem 78); perciben que las condiciones estructurales y de apoyo desplegadas hasta el momento (realidad de las aulas, acceso a las TICs...) son insuficientes para responder a las exigencias del crédito europeo (ítem 55); consideran que las iniciativas institucionales apelan a la buena voluntad del docente para cubrir con éxito el proceso de convergencia (ítem 56); subrayan que el profesorado universitario continuará primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores (ítem 77) y prevén una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo (ítem 75).
3. Se confirman, por tanto, la primera y segunda hipótesis de la investigación declaradas al principio del estudio.

b) Derivadas de los análisis de contingencias

4. Se constata la existencia de relaciones significativas entre la categoría profesional que poseen los docentes encuestados y las variables nº 42, 52, 57, 63, 64, 72, 75 y 79 recogidas en el cuestionario, que dicen relación con una necesidad sentida por los profesores en relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES (ítem 42) y con siete expectativas derivadas del proceso de convergencia con Europa (resto de ítems). Se verifica, por tanto, la tercera hipótesis de la investigación.
5. Se verifica la existencia de relaciones significativas entre el tiempo de participación de los docentes encuestados en la experiencia piloto para la

implantación del crédito europeo en educación superior y las variables nº 33, 38, 45 y 47 recogidas en el cuestionario, que guardan relación con cuatro necesidades percibidas por los profesores ante la creación del EEES. Se constata, por tanto, la cuarta hipótesis de la investigación.

c) *Derivadas del análisis de cluster de sujetos*

6. Existen cuatro perfiles de profesores universitarios caracterizados en función de sus opiniones sobre las necesidades y las expectativas derivadas del proceso de convergencia con Europa. Se confirma, por tanto, la quinta hipótesis de la investigación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2004). Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de educación superior. *Revista Latina de Comunicación Social*, 57. En <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>
- Arnal, J. y otros (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Chiner, E., Cardona, M. C., Gómez, P. F. y González, M. E. (2006). *Un estudio sobre los efectos de la metodología ECTS en la adquisición de competencias del psicopedagogo en formación*. Comunicación presentada a las IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante, 4-5 de junio. Consultado el 22/05/2006 en la web <http://www.ua.es/ice/jornadas2006/index.html>.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- García-Valcarcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. *Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar*. En <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference: Building Teacher Quality*, October.
- MEC (2003). *Documento marco del 10 de febrero de 2003: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En <http://www.eees.ua.es/documentos.htm>.
- Opdenakker, M.-Ch. y Damme, J. V. (2006). Teachers characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.

- Pagani, R. (2002). *Informe técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español*. Documento on line: <http://www.eees.ua.es>.
- Rathgen, E. (2006). In the voice of teachers: The promise and challenge of participating in classroom-based research for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 22, 580-591.
- Rodríguez, R. M. (2003). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47 (2), 79-94.
- Rosales, C. (2001). Comunicación didáctica en la universidad. En García-Valcárcel, A. (Coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 113-153.
- Sánchez Carrión, J. J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia. El uso de los porcentajes en las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI-C.I.S.