REFERENCIA: Latorre Medina, María José y Blanco Encomienda, Fco. Javier (2008). El profesorado del campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante el proceso de armonización europea: estudio de sus expectativas y necesidades formativas. ***REIFOP***, 11 (1). (Enlace web: http://www.aufop.com/aufop/home/ - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

El profesorado del campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante el proceso de armonización europea: estudio de sus expectativas y necesidades formativas

María José LATORRE MEDINA y Francisco Javier BLANCO ENCOMIENDA

Correspondencia

María José Latorre Medina

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada
C/ El Greco, 10. CP. 51002
Ceuta

Tel.: 657 306434
Fax. 956 526117

E-mail: mjlator@ugr.es

Recibido: 10/4/2007
Aceptado: 10/6/2008

RESUMEN

La investigación que presentamos se encuadra dentro de un estudio de mayor envergadura llevado a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Granada y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la Convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (Ref. SEJ2004-08035-C02-02). En concreto, el estudio centra su atención en el profesorado de esta Universidad que imparte docencia en titulaciones correspondientes al campo de Ciencias de la Salud. El propósito general es determinar cuáles son las necesidades y expectativas que los docentes que ejercen su actividad profesional en esta área de conocimiento 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.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, Necesidades y expectativas ante la convergencia europea, Formación del profesorado universitario.

Lecturers in the field of health Sciences at the University of Granada facing the european convergence process: a study of their expectations and training necessities

ABSTRACT

The research we present is framed within a larger research project carried out by a group of university teachers at the University of Granada and financed by the Spanish Government during the period 2004-2007 (Ref. SEJ2004-08035-C02-02). In particular, the study focuses on lecturers at this university teaching courses in degrees within the field of Health Sciences. The main purpose is to highlight the necessities and expectations which university teachers who develop their professional activity in this field of knowledge perceive in relation to their professional qualification to enter into the European Higher Education Area, an issue of special relevance to face the new professional challenges.

KEY WORDS: Higher Education, Necessities and Expectations at European Convergence, University teachers' Training.

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).

"Mi poesía escrita intenta humildemente rozar con los dedos
tan alta condición a la que le reto"
(ARENAS HARO, 2006)

1.- Introducción

En los últimos años, se ha experimentado un creciente interés por buscar fórmulas que mejoren la calidad de la Educación Superior y contrarresten los efectos de las viejas tendencias. El proceso de armonización europea no ha hecho más que intensificar este interés que puede constatarse, por un lado, en la proliferación de foros científicos y publicaciones, donde se apremia la idea de que la construcción de un espacio único europeo de Educación Superior representa una oportunidad para la renovación de la enseñanza universitaria (MARGALEF, CANABAL & PAREJA, 2006), en la medida en que implica la adopción de un enfoque docente diferente al actual, centrado totalmente en el estudiante y su trabajo, como aprendiz activo y autónomo (AGÜERA, ALFAGEME & CALDERÓN, 2006). Y, por otro lado, en el incremento sustancial del número de iniciativas emprendidas por las universidades destinadas a impulsar la formación y el desarrollo profesional del docente universitario. Hoy en día es difícil encontrar una universidad que no haya diseñado acciones encaminadas a mejorar la competencia profesional de sus profesores, como una garantía para elevar la calidad de los procesos formativos que reciben los estudiantes, además de un requisito imprescindible para hacer factible la creación del EEES (VALCÁRCEL, 2003).

Inmersos en este gran movimiento innovador de la cultura universitaria, la Universidad de Granada, como buena parte de las universidades españolas, ha iniciado un interesante proceso de reconversión destinado a impulsar el proceso de convergencia y facilitar su incorporación al EEES. La experiencia piloto de implantación del crédito europeo comenzó el curso 2004-2005 en trece titulaciones. En la actualidad, como recoge el documento que establece las bases para la implantación del ECTS en nuestra universidad, aprobado por el Consejo de Gobierno el siete de noviembre de 2005, el número de titulaciones implicadas asciende a cuarenta y ocho. De ellas, algo menos de la mitad (veintiuna) han implantado el crédito europeo en alguno de sus cursos. El resto de titulaciones se encuentran participando en el proceso de elaboración de las guías docentes de las titulaciones y materias o han concluido esta fase.

El trabajo de investigación que aquí presentamos, que se encuadra dentro de un estudio de mayor envergadura llevado a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Granada y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en la Convocatoria 2004-2007 del Programa Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (Ref. SEJ2004-08035-C02-02), centra su atención en el profesorado que imparte docencia en titulaciones correspondientes al campo de Ciencias de la Salud de esta Universidad. A este respecto, Prados, Melguizo, Fernández et al. (2006) ponen de manifiesto que la implantación del ECTS en nuestra Universidad hace necesario el desarrollo y la utilización de nuevos planteamientos educativos que, en el caso de la docencia en las diferentes Licenciaturas y Diplomaturas de Ciencias de la Salud, implican, entre otros, la integración de los conocimientos teóricos básicos con los necesarios para su aplicación clínica, una confluencia entre lo que hasta ahora se consideraba estrictamente como docencia práctica y/o teórica y una valoración muy detallada de lo que se entiende dedicación del estudiante al aprendizaje, sobre todo de aquélla que se engloba dentro de la dedicación individual. Tales modificaciones en los enfoques docentes deberían atender no sólo al esfuerzo del estudiante, su dedicación y trabajo individual o en grupo, sino también a su grado de satisfacción en la tarea de aprendizaje de los conocimientos necesarios para evitar que los cambios propuestos y desarrollados terminen fracasando.

1.1. Propósito e hipótesis de la investigación

El propósito general de nuestro trabajo es determinar cuáles son las necesidades y expectativas que los docentes que ejercen su actividad profesional en el campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES.

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

Hipótesis 1: Es posible describir las necesidades que los profesores del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES.

Hipótesis 2: Es posible describir las expectativas que los profesores del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada manifiestan ante el proceso de convergencia europea.

2.- Método

2.1 Participantes

Conforman la población del estudio los profesores que imparten clase en las titulaciones de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada y están participando en la experiencia piloto para la implantación del crédito europeo. A todos ellos se les hizo llegar por correo externo un cuestionario, construido *ad hoc*, sobre necesidades y expectativas del profesorado universitario ante la creación del EEES. Y recibimos un total de veintisiete cuestionarios cumplimentados de forma anónima por los docentes de esta área de conocimiento.

Descripción de la muestra

De los 27 profesores de Ciencias de la Salud que han constituido la muestra, quince son mujeres (55,6%) y el resto hombres (44,4%). La media de edad de dieciséis de estos docentes oscila entre 41-50 años, la de otros nueve se ubica en el intervalo de 51-60 años, la de otro docente entre 31-40 años, y la de un último en la franja 25-30 años. La titulación máxima que posee la mayoría es la de Doctorado (85,2%); tan sólo existen cuatro profesores que aún no son doctores, tres con Licenciatura como máxima titulación y, el otro, con Diplomatura. Veinticuatro de estos profesores llevan impartiendo docencia en la Universidad durante más de 10 años: en concreto, doce poseen más de 25 años de experiencia docente en este nivel (44,4%); cuatro esbozan tener entre 21-25 años; uno, entre 16-20 años; y siete, entre 11-15 años. Los tres docentes restantes afirman tener igual o menos de 10 años de experiencia docente universitaria. Sólo un profesor encuestado señala haberse incorporado a la docencia en el nivel superior con menos de 5 años de experiencia docente en ámbitos no universitarios.

En cuanto a su categoría profesional, son mayoría los profesores titulares de universidad, que en concreto son nueve (33,3%), seguidos de los profesores asociados, profesores titulares de escuela universitaria y catedráticos de escuela universitaria, que son cinco respectivamente (18,5% en cada caso), siendo minoría los profesores colaboradores, que son dos (7,4%), y los catedráticos de universidad, que sólo hay uno (3,7%). No existe la figura de profesor ayudante entre los profesores objeto de estudio. El nivel de dedicación de la mayoría es a tiempo completo (88,9%); tan sólo tres profesores que ejercen su actividad profesional en Ciencias de la Salud lo hacen a tiempo parcial (11,1%). Por último, cabe destacar que la mayoría de los docentes de esta área de conocimiento participan en la experiencia piloto desde el curso académico 2004-2005 (59,3%).

2.2. Proceso seguido para la recogida y análisis de la información

La recogida de información sobre las necesidades y expectativas de los profesores encuestados se realiza a través de un cuestionario tipo Likert que consta de 82 ítems, 48 de ellos referidos a necesidades y 34 a expectativas. La elaboración de este instrumento se apoya en la información recabada a través de distintas fuentes bibliográficas y, sobre todo, del análisis de algunos de los informes de evaluación realizados en las titulaciones que participan en la iniciativa, las transcripciones de diversas sesiones de evaluación llevadas a cabo por el profesorado y del análisis de los documentos técnicos (GOETZ & LECOMPTE, 1988) proporcionados, a petición del equipo de investigación, por los coordinadores de las trece titulaciones que, durante el curso 2004-2005, iniciaron la experimentación del ECTS en la Universidad de Granada.

La información recabada permitió extraer una serie de indicadores que fueron posteriormente agrupados en cuatro dimensiones y transformados en ítems. Las dimensiones sobre las que se construye el cuestionario son: estructural, curricular, profesional y personal. La primera de ellas (dimensión estructural) incluye aquellas cuestiones relacionadas con las condiciones, decisiones y actuaciones emprendidas por altas instancias y relacionadas con el proceso de convergencia y la implantación del crédito europeo. La segunda, pretende aglutinar todas las aportaciones que afectan al diseño, desarrollo o evaluación curricular (objetivos, metodología, comunicación, evaluación…). El ámbito profesional engloba a las cuestiones relacionadas con la formación, dedicación, evaluación, promoción… de los profesores. Y, finalmente, la dimensión personal abarca todo lo relativo al componente afectivo y emocional del cambio: grado de satisfacción/insatisfacción, rechazos, autopercepciones, dificultades personales, etc. Estas dos últimas fueron posteriormente agrupadas debido a la dificultad que comportaba a nivel operativo el mantenerlas de manera segmentada.

Una vez finalizado el proceso de extracción de indicadores y de transformación en ítems, se dispone de una primera versión del cuestionario, titulado *"Cuestionario sobre necesidades y expectativas de los docentes universitarios derivadas del proceso de convergencia con Europa"*, que está integrado por seis apartados: 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). Esta versión ha sido validada –técnica Delphi (LINSTONE & TUROFF, 1977) y revisión de jueces– y se ha determinado su fiabilidad –Alpha de Cronbach y dos mitades (BISQUERRA, 1987; CALVO, 1990)–,

considerándose un instrumento adecuado para satisfacer los propósitos para los que fue elaborado (en ambos casos obtuvimos coeficientes de fiabilidad muy elevados, por encima de 0,85).

2.3. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante el cuestionario ha sido un *análisis descriptivo*. Para ello, utilizamos el paquete SPSS, versión 13.00 para Windows. Los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) fueron calculados de forma separada para cada variable. Además, se contabilizaron las frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor. De este modo obtuvimos una visión global de los datos, que nos permitió aproximarnos fielmente a las opiniones vertidas por los profesores encuestados.

3.- Resultados

En las Tablas nº 1 y nº 2 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 hemos hecho respetando la referida estructura del cuestionario, comentando, por un lado, las necesidades y, por otro, las expectativas que los profesores del Área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada perciben en relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES.

ÍTEMS SOBRE NECESIDADES	DOCENTES UNIVERSITARIOS						
	% Respuestas					X	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.	3,7	0	7,4	7,4	81,5	4,63	0,926
2. La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige aumentar la plantilla del personal docente.	3,7	3,7	25,9	18,5	48,1	4,04	1,126
3. El diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada.	3,7	0	3,7	25,9	66,7	4,52	0,893
4. Con la implantación del crédito europeo se debe revalorizar la labor docente al mismo nivel que la investigadora.	3,7	0	18,5	14,8	63,0	4,33	1,038
5. La administración educativa debe proporcionar información y concreción legislativa sobre el proceso de convergencia y clarificar la valoración de las tareas docentes.	3,7	0	0	33,3	63,0	4,52	0,849
6. La incorporación del ECTS al sistema universitario español requiere una reducción del número de alumnos por aula.	7,4	3,7	3,7	25,9	59,3	4,26	1,196
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.	3,7	3,7	29,6	29,6	33,3	3,81	1,178
8. Las facultades y departamentos deben favorecer procesos de trabajo colaborativo entre los docentes.	0	0	18,5	44,4	37,0	4,19	0,736

9. La financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza.	14,8	3,7	18,5	51,9	11,1	3,41	1,217
10. Las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valorar adecuadamente su participación.	3,7	3,7	3,7	29,6	59,3	4,37	1,006
11. Es necesario que se reduzcan las horas de docencia presencial de los profesores si se quiere cambiar las formas de trabajar tradicionales.	3,7	14,8	18,5	29,6	33,3	3,70	1,295
12. La implantación del crédito europeo requiere procesos de enseñanza aprendizaje más centrados en el trabajo del estudiante.	3,7	0	0	40,7	55,6	4,44	0,847
13. Para adoptar el ECTS es necesario que los profesores dediquen más horas al apoyo, orientación y seguimiento de los estudiantes.	3,7	3,7	3,7	33,3	55,6	4,26	1,228
14. La adopción del ECTS supone primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico.	3,7	18,5	11,1	51,9	14,8	3,56	1,086
15. El ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales.	3,7	3,7	0	7,4	85,2	4,59	1,217
16. Para la adopción del nuevo modelo educativo es necesario que los profesores revaloricen el trabajo práctico de los estudiantes.	3,7	3,7	7,4	33,3	51,9	4,22	1,155
17. Debería formarse a los alumnos en estrategias que les permitan participar activamente en su aprendizaje.	3,7	7,4	3,7	37,0	48,1	4,15	1,199
18. El profesorado deberá impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	7,4	0	0	14,8	77,8	4,56	1,086
19. La adopción del ECTS requiere que los alumnos sepan trabajar en grupo.	3,7	3,7	0	44,4	48,1	4,30	0,953
20. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán favorecer que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje.	3,7	11,1	3,7	40,7	40,7	3,93	1,357
21. Las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento.	3,7	14,8	14,8	40,7	25,9	3,67	1,240
22. Con la adopción del crédito europeo se deben evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes.	3,7	3,7	22,2	22,2	48,1	4,00	1,301
23. Con la adopción del crédito europeo se hace necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales…).	3,7	3,7	7,4	37,0	48,1	4,19	1,145
24. Con el nuevo modelo el profesorado debe desarrollar un sistema de evaluación coherente	3,7	3,7	0	37,0	55,6	4,30	1,203

con los demás elementos del programa de la materia.							
25. Con el ECTS la evaluación debe entenderse como un proceso continuo cuya finalidad es la mejora.	7,4	18,5	7,4	14,8	51,9	3,85	1,433
26. La adopción del crédito europeo exige cambiar la concepción sobre las tutorías en cuanto a su contenido (supervisión, seguimiento, orienta-ción…) y a la forma de llevarlas a cabo (presenciales y/o a distancia).	3,7	3,7	3,7	25,9	63,0	4,33	1,240
27. Con el crédito europeo el alumnado debe conocer los criterios y condiciones de su evaluación.	3,7	3,7	3,7	18,5	70,4	4,41	1,248
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	3,8	7,7	30,8	57,7	4,42	0,809
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.	7,4	11,1	22,2	25,9	29,6	3,48	1,424
30. El profesorado universitario debe disponer de una formación adecuada en las nuevas tecnologías para aprovechar sus ventajas.	3,7	0	3,7	37,0	55,6	4,41	0,888
31. La plena integración del profesorado universitario en el EEES exige que se facilite, a nivel institucional, el aprendizaje de una segunda lengua.	0	3,7	18,5	37,0	40,7	4,15	0,864
32. Los docentes demandan acciones formativas que les orienten sobre la programación de objetivos por competencias.	7,4	3,7	11,1	37,0	40,7	4,00	1,177
33. Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado.	3,7	11,1	14,8	44,4	25,9	3,74	1,196
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.	3,7	7,4	3,7	11,1	74,1	4,44	1,121
35. Es necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios compe-tentes que formen y asesoren al profesorado a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria.	7,4	14,8	29,6	29,6	18,5	3,33	1,271
36. El conocimiento de experiencias de innovación docente y de experi-mentación del crédito europeo es necesario para salvar las resistencias al cambio.	7,4	0	33,3	51,9	7,4	3,52	0,935
37. Los docentes consideran necesario que se diversifiquen los procesos de evaluación del profesorado (auto-evaluación, evaluación por colegas, evaluación por parte de los	14,8	7,4	25,9	33,3	18,5	3,33	1,301

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.	3,7	0	3,7	40,7	51,9	4,37	0,884
39. El profesorado debe formarse en técnicas de autoevaluación (porta-folios docentes, diarios…).	0	18,5	11,1	37,0	33,3	3,85	1,099
40. El profesorado necesita formarse para llevar a cabo tareas de organización y planificación docente	3,7	11,1	14,8	48,1	22,2	3,70	1,171
41. Los docentes universitarios necesitan conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo….	0	3,7	22,2	40,7	33,3	4,04	0,854
42. Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	0	18,5	29,6	18,5	33,3	3,67	1,144
43. El profesorado necesita conocer enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo.	0	3,7	25,9	33,3	37,0	4,04	0,898
44. La estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo.	3,7	11,1	29,6	25,9	29,6	3,67	1,144
45. El profesorado necesita estar convencido de que la convergencia va a mejorar la formación del estudiante.	3,7	3,7	3,7	37,0	51,9	4,19	1,272
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.	7,4	3,7	0	55,6	33,3	3,96	1,315
47. Es preciso incrementar la participación y nivel de compromiso del alumnado con esta reforma.	0	3,7	3,7	51,9	40,7	4,30	0,724
48. Se requiere tiempo para que docentes y estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES.	3,7	0	7,4	44,4	44,4	4,26	0,903

Tabla nº 1. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems sobre necesidades.

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 encuestados, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 3,33 y 4,63. Si atendemos a las desviaciones típicas, también encontramos que existe cierta diferencia entre los resultados: la dispersión se encuadra entre 0,72 y 1,43. Sin duda, ambos intervalos son indicativos de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Como primera aproximación a las necesidades manifestadas por los profesores del área de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada ante la creación del EEES, nos centramos en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla. Comprobamos así que el valor de la media más alta ha recaído sobre el ítem 1, *'la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos'* (X=4,63), al que siguen de cerca los ítems nº 15, *'el ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales'* (X=4,59), nº 18, *'el profesorado deberá impulsar el uso de las*

tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje' (X=4,56), nº 3, *'el diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada'* (X=4,52), nº 5, *'la administración educativa debe proporcionar información y concreción legislativa sobre el proceso de convergencia y clarificar la valoración de las tareas docentes'* (X=4,52), nº 12, *'la implantación del crédito europeo requiere procesos de enseñanza aprendizaje más centrados en el trabajo del estudiante'* (X=4,44), 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=4,44), nº 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'* (X=4,42), nº 27, *'con el crédito europeo el alumnado debe conocer los criterios y condiciones de su evaluación'* (X=4,41), y nº 30, *'el profesorado universitario debe disponer de una formación adecuada en las nuevas tecnologías para aprovechar sus ventajas'* (X=4,41).

Sobre tales indicadores observamos además, por los valores alcanzados en la desviación típica (entre 0,80 y 1,24), 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 de que son cuestiones que no sólo gozan de la aceptación de los profesores encuestados, sino que, además, son las variables donde existe menor variabilidad en las respuestas emitidas por los docentes del campo de Ciencias de la Salud. La menor dispersión de los datos en estos indicadores se vislumbra claramente en una concentración de los porcentajes en la quinta alternativa de respuesta ('*totalmente de acuerdo*'), seguida de la cuarta ('*de acuerdo*').

Cabe destacar, no obstante, que el valor más bajo de la desviación típica de la tabla lo ha obtenido el ítem 47 (D.T.=0,72). Tal puntuación, junto a un valor de media alto (X=4,30), le dotan de gran consistencia, siendo así la cuestión del cuestionario que goza del mayor nivel de consenso entre los docentes del área. Concretamente, el 92,6% perciben que es necesario que se incremente la participación y el nivel de compromiso de los estudiantes con esta nueva reforma universitaria.

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 a dos ítems, en concreto al nº 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=3,33) y al nº 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=3,33). Les siguen de cerca el ítem 9, *'la financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza'* (X=3,41), el ítem 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'* (X=3,48), el ítem 36, *'el conocimiento de experiencias de innovación docente y de experimentación del crédito europeo es necesario para salvar las resistencias al cambio'* (X=3,52) y 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=3,56).

En relación con estos indicadores, señalar que, además de haber conseguido los más bajos valores de medias, han obtenido un valor alto de desviación típica, oscilando la dispersión entre 0,93 y 1,42. Si escudriñamos la tabla anterior, apreciamos que son los ítems del cuestionario donde se ha producido mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los profesores, gozando, por consiguiente, del menor grado de consenso entre los mismos. Ésto se traduce fielmente en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cinco opciones de respuesta. Por ejemplo, en el ítem 29 encontramos que, mientras un 29,6% del profesorado está totalmente de acuerdo, un 25,9%, de acuerdo, un 22,2%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 11,1% se expresa en desacuerdo y un 7,4%, totalmente en desacuerdo con que la nueva formación del docente universitario, ante la creación del EEES, debe estar más dirigida a cualificarle como facilitador y organizador del aprendizaje de sus estudiantes que como transmisor de conocimiento.

Asimismo, queremos enfatizar otro ítem de la tabla, concretamente el ítem 25, por presentar el valor más elevado de la desviación típica en torno a una de las medias más bajas (D.T.=1,43). En esta ocasión, una visualización rápida de la tabla anterior nos informa de la clara dispersión de los datos que se han producido al respecto: frente a un 51,9% de los docentes que se expresan totalmente de acuerdo, un 14,8%, de acuerdo, un 7,4%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 18,5%, están en desacuerdo y un 7,4%, totalmente en desacuerdo con que el nuevo sistema de créditos ECTS requiera entender la evaluación como un proceso continuo cuya finalidad es la mejora.

Por otro lado, y atendiendo a la distribución porcentual de las elecciones que los profesores de este área de conocimiento hacen de los ítems, observamos que, en general, los mayores porcentajes de respuestas se sitúan en la quinta opción ('*totalmente de acuerdo*'), seguida de la cuarta alternativa de respuesta ('*de acuerdo*'). En ellas se recogen aquellas cuestiones que son percibidas como necesidades prioritarias en la preparación profesional de los docentes para su incorporación al EEES. A este respecto, destacan los ítems 15, 1, 18, 34 y 27, que acumulan porcentajes superiores al 70% en la quinta opción de respuesta ('*totalmente de acuerdo*'). De este modo, entendemos que, ante el proceso de convergencia europea y la adopción del sistema de créditos ECTS, los profesores que trabajan en el Área de Ciencias

de la Salud asumen que es necesario revisar los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales (85,2%), lo cual debe ir acompañado de presupuesto económico, infraestructuras y recursos (81,5%). Igualmente, sostienen la necesidad de que sea el profesorado quien impulse el uso de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje (77,8%); 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 (74,1%); y que con el crédito europeo se mantenga informado al alumnado acerca de los criterios y condiciones de su evaluación (70,4%).

En contrapartida, encontramos otro grupo de ítems, cuyos valores alcanzados por la media son los más bajos de la tabla y los de la desviación típica se encuentran por encima de una sigma, que presentan unos porcentajes acumulados de respuesta bastantes significativos en torno a la primera opción ('*totalmente en desacuerdo*') o la segunda ('*en desacuerdo*'), y que, aunque no son los mayoritarios en cada uno de estos ítems, sí merecen ser considerados por cuanto nos informan de un número representativo de docentes que discrepa de la mayoría. En este sentido, citamos, como ejemplo, a los ítems 9, 11, 14, 25, 29, 35, 37, 39 y 42. A su través, descubrimos que no son necesidades sentidas por algunos de los profesores que ejercen su actividad profesional en Ciencias de la Salud las siguientes cuestiones: más del 18% no perciben que la financiación de estancias en otras universidades contribuya a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza (18,5%); ni que la nueva formación del docente universitario deba estar más dirigida a cualificarle como facilitador y organizador del aprendizaje de sus estudiantes que como transmisor de conocimiento (18,5%); tampoco sienten que deban formarse en técnicas de autoevaluación (portafolios docentes, diarios…) (18,5%), ni formarse para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento (18,5%); asimismo, no estiman que sea necesario reducir las horas de docencia presencial si se quiere cambiar las formas de trabajar tradicionales (18,5%). Y por encima de un 22% discrepan de que la adopción del ECTS suponga primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico (22,2%); que sea necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios competentes que les formen y asesoren a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria (22,2%); ni que sea preciso que se diversifiquen los procesos de evaluación del profesorado (autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por parte de los estudiantes…) (22,2%). Y es ya un 26% quien se expresa en desacuerdo con que con el ECTS la evaluación deba entenderse como un proceso continuo cuya finalidad es la mejora.

Finalmente, merece mención aparte otro bloque de ítems cuya concentración en torno a la media es también superior a una sigma pero con un porcentaje acumulado de respuesta en la tercera opción ('*ni de acuerdo ni en desacuerdo*'), bastante representativo, superando, la mayoría de los casos, el 26%. Tales datos nos ponen en conocimiento de una actitud mucho más escéptica y menos comprometida por parte de algunos de los encuestados a la hora de posicionarse ante las declaraciones recogidas en el cuestionario. Cabe destacar, por ejemplo, los ítems 2, 7, 22, 36 y 44. Comprobamos, así, que un porcentaje considerable de los profesores del campo de Ciencias de la Salud no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con cuestiones que refieren: que con la adopción del crédito europeo se deban evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos (22,2%); que la incorporación de la Universidad española al EEES exige aumentar la plantilla del personal docente (25,9%); que sea 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 (29,6%); que su estabilidad profesional sea imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo (29,6%); o que el conocimiento de experiencias de innovación docente y de experimentación del crédito europeo sea necesario para salvar las resistencias al cambio (33,3%).

En la tabla siguiente mostramos los resultados correspondientes a las *expectativas* manifestadas por el profesorado encuestado ante la creación del nuevo entorno educativo.

ÍTEMS SOBRE EXPECTATIVAS	DOCENTES UNIVERSITARIOS						
	% Respuestas					X	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.	7,4	18,5	25,9	25,9	22,2	3,37	1,245
50. Creo que con la adopción del ECTS se mejorará la calidad de la enseñanza universitaria.	0	7,4	51,9	29,6	11,1	3,44	0,801

51. Desconfío de que la dedicación que supone para el profesorado la adopción del ECTS vaya a ser valorada adecuadamente por la administración.	0	11,1	25,9	37,0	25,9	3,78	0,974
52. Espero que la creación de EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado.	0	7,4	11,1	44,4	37,0	4,11	0,892
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.	7,4	3,7	14,8	40,7	33,3	3,85	1,262
54. Espero que el proceso de definición de competencias sea ampliamente consensuado.	3,7	3,7	7,4	51,9	33,3	4,04	1,091
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.	7,4	11,1	7,4	25,9	48,1	4,30	1,082
56. Considero que las iniciativas institucionales apelan a la buena voluntad del docente para cubrir con éxito el proceso de convergencia.	7,4	7,4	14,8	29,6	40,7	3,85	1,350
57. Desconfío de que las iniciativas de información y formación para la implantación del crédito europeo incrementen la implicación de los docentes.	3,7	14,8	25,9	44,4	11,1	3,41	1,118
58. Espero que sean los decanatos y directores de departamentos los que lideren el proceso de cambio.	7,4	25,9	18,5	33,3	14,8	3,19	1,302
59. Considero que los alumnos prefieren las clases presenciales de siempre y están descontentos con el nuevo modelo educativo.	3,7	11,1	22,2	40,7	22,2	3,63	1,182
60. Espero que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria.	0	11,1	14,8	37,0	37,0	4,00	1,000
61. Creo que los cambios curriculares serán meramente formales y no se materializarán en la práctica educativa.	3,7	25,9	48,1	14,8	7,4	2,96	0,940
62. Estimo que el proceso de convergencia mejorará sustancial-mente el sistema de evaluación utilizado en la Educación Superior.	7,4	14,8	33,3	29,6	14,8	3,26	1,228
63. Creo que será difícil para el profesorado adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo.	3,7	25,9	14,8	55,6	0	3,22	0,974
64. Espero que el crédito europeo sea una oportunidad para clarificar la contribución de cada materia a la formación integral que persigue cada titulación.	7,4	18,5	22,2	40,7	11,1	3,26	1,228
65. Desconfío de que los alumnos sepan trabajar de forma más autónoma y asuman las exigencias que conlleva el nuevo modelo educativo.	3,7	25,9	29,6	25,9	14,8	3,22	1,121

66. Es probable que la integración en el EEES conlleve una reducción de los contenidos académicos.	0	11,1	22,2	29,6	37,0	3,93	1,035
67. Estimo que el número de horas no presenciales previstas son insuficientes para cubrir las exigencias que se proponen con el crédito europeo.	3,7	11,1	44,4	22,2	18,5	3,37	1,149
68. Espero que se dote a los profesores de los medios necesarios para la adopción del ECTS.	0	7,4	3,7	33,3	55,6	4,37	0,884
69. Considero que la planificación colaborativa entre colegas resulta difícil de conseguir en la actual cultura profesional universitaria.	3,7	11,1	7,4	59,3	18,5	3,74	1,130
70. Estimo que la adopción del nuevo modelo educativo merma la libertad de cátedra.	25,9	14,8	40,7	11,1	7,4	2,56	1,281
71. Confío en que el tiempo invertido en la mejora de la labor docente sea valorado en la misma medida que la actividad investigadora.	7,4	7,4	18,5	18,5	48,1	3,89	1,396
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.	3,7	14,8	25,9	44,4	11,1	3,41	1,118
73. Preveo importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia.	3,7	14,8	33,3	40,7	7,4	3,30	1,068
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.	3,7	29,6	3,7	29,6	33,3	3,56	1,423
75. Preveo una actitud desfavorable hacia el proceso de convergencia por la forma y condiciones precarias en que se está llevando a cabo.	3,7	14,8	22,2	44,4	14,8	3,48	1,156
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.	3,7	18,5	22,2	25,9	29,6	3,56	1,311
77. Es probable que el profesorado continúe primando su labor investigadora sobre la docente si se mantienen los actuales parámetros evaluadores.	7,4	3,7	18,5	33,3	37,0	3,85	1,292
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.	3,7	7,4	14,8	44,4	29,6	3,85	1,167
79. Confío en que la implantación del crédito europeo mejore la formación de los alumnos titulados universitarios.	3,7	7,4	11,1	48,1	29,6	3,89	1,155
80. Considero que mis expectativas iniciales se han visto mermadas tras mi participación en la experiencia piloto de implantación del ECTS.	7,4	25,9	44,4	14,8	7,4	2,85	1,099

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.	3,7	22,2	18,5	37,0	18,5	3,41	1,248
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.	3,7	11,1	29,6	33,3	22,2	3,56	1,188

Tabla nº 2. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los ítems sobre expectativas.

En esta ocasión, los hallazgos obtenidos informan de nuevo de la existencia de cierta heterogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las opiniones de los docentes encuestados oscila entre 2,56 y 4,37. Por otro, los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran en la franja 0,80–1,42.

Al profundizar en estos resultados, constatamos, en primer lugar, que las declaraciones que han alcanzado las medias más bajas de la tabla, las que indican un menor nivel de acuerdo (comprendidas entre las puntuaciones 2,56-3,37), corresponden a tres ítems: al nº 70, *'estimo que la adopción del nuevo modelo educativo merma la libertad de cátedra'* (X=2,56), al nº 80, *'considero que mis expectativas iniciales se han visto mermadas tras mi participación en la experiencia piloto de implantación del ECTS'* (X=2,85), y al nº 61, *'creo que los cambios curriculares serán meramente formales y no se materializarán en la práctica educativa'* (X=2,96).

Otros indicadores que han conseguido también un valor bajo de media nos revelan una postura totalmente escéptica del profesorado a la hora de posicionarse ante cuestiones que refieren que han de ser los decanatos y directores de departamentos los que lideren el proceso de cambio (ítem 58, X=3,19); la dificultad para adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo (ítem 63, X=3,22); la desconfianza en que los alumnos sepan trabajar de forma más autónoma y asuman las exigencias que conlleva el nuevo modelo educativo (ítem 65, X=3,22); que el proceso de convergencia europea vaya a mejorar sustancialmente el sistema de evaluación utilizado en la educación superior (ítem 62, X=3,26); que el crédito europeo sea una oportunidad para clarificar la contribución de cada materia a la formación integral que persigue cada titulación (ítem 64, X=3,26); en vislumbrar importantes reticencias en relación a incorporar los cambios metodológicos que acompañan al proceso de convergencia (ítem 73, X=3,30); que la falta de información y concreción legislativa que envuelve el proceso de convergencia provoque desconcierto, inquietud y pesimismo en el profesorado (ítem 49, X=3,37), y que el número de horas no presenciales previstas sean insuficientes para cubrir las exigencias que se proponen con el crédito europeo (ítem 67, X=3,37).

En relación con tales ítems, subrayar también que han conseguido unos de los valores más altos de la desviación típica de la tabla, oscilando la dispersión entre 0,94 y 1,30. Si escudriñamos la tabla anterior, la mayor variabilidad en las opiniones vertidas por los profesores al respecto se visualiza claramente en el ítem 58, donde un 25,9% se expresa en desacuerdo, un 7,4%, totalmente en desacuerdo, un 18,5%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 33,3%, de acuerdo, y un 14,8%, totalmente de acuerdo con que sean los decanatos y directores de departamentos los que lideren el proceso de cambio.

No obstante, hemos de señalar que es el ítem 74 sobre el que ha recaído el valor más alto de la desviación típica. En él se pone de manifiesto 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'* (D.T.=1,42). 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 33,3% del profesorado se expresa totalmente de acuerdo con lo recogido en la aseveración y el 29,6%, de acuerdo con ella, un 3,7% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, un 29,6%, en desacuerdo, y el 3,7% restante totalmente en desacuerdo.

Las medias más altas, en cambio, de cuantas figuran en la tabla, corresponden a los ítems 68 y 55 (4,37 y 4,30 respectivamente), a los que siguen de cerca los ítems 52, 54 y 60 (4,11, 4,04 y 4,00 respectivamente). Estos indicadores, por tanto, evidencian el alto nivel de acuerdo existente entre los profesores que trabajan en Ciencias de la Salud con respecto a lo que esperan ante el proceso de convergencia europea: confían en que se les dote de los medios necesarios para la adopción del ECTS; estiman 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; esperan que la creación del EEES permita una mayor movilidad de nuestros estudiantes titulados y profesorado, así como que el proceso de definición de competencias sea ampliamente consensuado y que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria.

Sobre estas declaraciones decir, además, que exhiben los valores más bajos de la desviación típica de la tabla, oscilando el intervalo de dispersión entre 0,88-1,09. Son cuestiones que disfrutan, por tanto, del mayor grado de acuerdo y nivel de consenso entre los profesores de Ciencias de la Salud objeto de estudio. La concentración de los porcentajes en la cuarta y/o quinta opción de respuesta ('*de acuerdo*' y '*totalmente de acuerdo*') avala muy bien lo que decimos.

Queremos matizar, no obstante, otro indicador de la tabla, concretamente el ítem 50, por ser el que presenta el valor más bajo de la desviación típica y, por tanto, la mayor concentración en torno a la media (D.T.=0,48). Se proclama así como la cuestión 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 menor fluctuación en las opiniones vertidas por los profesores, siendo mayoría quienes han adoptado una postura parcial, al expresarse ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la adopción del ECTS va a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (52,0%).

A continuación, y centrando nuestra atención en los porcentajes obtenidos en cada opción de respuesta, observamos lo siguiente: los ítems 52, 54, 55, 60 y 68 acumulan porcentajes iguales o superiores al 74% en las opciones de respuestas cuarta y quinta ('*de acuerdo*' y '*totalmente de acuerdo*'). Éstos refieren cinco expectativas manifestadas por los propios docentes, en concreto, estiman 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 (74%); que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias van a mejorar la enseñanza universitaria (74%); esperan que la creación del EEES permita una mayor movilidad de los estudiantes titulados y del profesorado (81,4%); que el proceso de definición de competencias sea ampliamente consensuado (85,2%); y que se les dote de los medios necesarios para la adopción del ECTS (88,9%).

En el sentido opuesto, visualizamos otro grupo de ítems, con una concentración en torno a la media superior a una sigma y con valores de media poco definidos (entre 2,56 y 3,56), y cuyo porcentaje acumulado de respuesta en torno a la primera y segunda opción ('*totalmente en desacuerdo*' y '*en desacuerdo*'), si bien no es el mayoritario en cada uno de estos ítems, es bastante representativo del conjunto de la población para ser tomado en cuenta, dejando entrever que existe un número considerable de docentes que difiere de la mayoría. Éste es el caso de los ítems 58, 63, 65, 70, 74, 80 y 81. Comprobamos, así, que más del 25% del profesorado encuestado no cree que la multiplicación de tareas y compromisos de los docentes hagan difícil su implicación en los procesos de cambio que exige el proceso de convergencia (25,9%); ni que les será difícil adaptar sus materias a la forma de trabajar que propone el futuro modelo educativo (29,6%). Por el contrario, no desconfían de que los alumnos sepan trabajar de forma más autónoma y asuman las exigencias que conlleva el nuevo modelo educativo (29,6%); no consideran que hayan de ser los decanatos y directores de departamentos los que lideren el proceso de cambio (33,3%); ni que con la actual carga lectiva del profesorado (horas presenciales y de dedicación) les resulte imposible hacer frente a la convergencia europea en los términos en que se ha definido (33,3%); tampoco perciben que sus expectativas iniciales se hayan visto mermadas tras su participación en la experiencia piloto de implantación del ECTS (33,3%); y menos aún que la adopción del nuevo modelo educativo merme su libertad de cátedra (40,7%).

Por último, llamamos la atención sobre otro grupo de ítems cuyos porcentajes mayoritarios de respuesta se ubican en la tercera opción ('*ni de acuerdo ni en desacuerdo*'), superando, la mayoría de los casos, el 40%. Nos referimos a los ítems 50, 61, 67, 70 y 80. Éstos nos revelan una actitud mucho más escéptica y menos comprometida del profesorado encuestado a la hora de posicionarse ante tales declaraciones del cuestionario. Más concretamente, un 40,7% adoptan una actitud de indiferencia al expresarse ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la adopción del nuevo modelo educativo merme la libertad de cátedra; un 44,4% con que el número de horas no presenciales previstas son insuficientes para cubrir las exigencias que se proponen con el crédito europeo; otro 44,4%, con que sus expectativas iniciales se hayan visto mermadas tras su participación en la experiencia piloto de implantación del ECTS; un 48,1% con que los cambios curriculares serán meramente formales y no se materializarán en la práctica educativa; y un 51,9%, con que con la adopción del ECTS se mejorará la calidad de la enseñanza universitaria.

4.- Conclusiones

De la presente investigación hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. En relación con su preparación profesional para la incorporación al EEES, la mayoría de los docentes encuestados de las titulaciones de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada perciben como necesidades prioritarias las siguientes: que la adopción del ECTS debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos (ítem 1); que el sistema de créditos europeo conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales (ítem 15); que es el propio profesorado quien deberá impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza–aprendizaje (ítem 18); que el diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada (ítem 3); que es la administración educativa la que debe proporcionar información y concreción legislativa sobre el proceso de convergencia y clarificar la valoración de las tareas docentes (ítem 5); que la implantación

del crédito europeo requiere procesos de enseñanza–aprendizaje más centrados en el trabajo del estudiante (ítem 12); que necesitan 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 (ítem 34); que el horario de tutorías no se solape con el de las clases si realmente se desea que sean aprovechadas por los estudiantes (ítem 28); que con el crédito europeo el alumnado debe conocer los criterios y condiciones de su evaluación (ítem 27); y que, como docentes, deben disponer de una formación adecuada en las nuevas tecnologías para aprovechar sus ventajas (ítem 30).

2. Y en cuanto a las *expectativas* derivadas del proceso de convergencia europea, la inmensa mayoría de los profesores que ejercen su actividad profesional en el campo de Ciencias de la Salud de la Universidad de Granada: esperan que se les dote de los medios necesarios para la adopción del ECTS (ítem 68); estiman 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); confían en que la creación del EEES permita una mayor movilidad de los estudiantes titulados y de ellos mismos (ítem 52); esperan que el proceso de definición de competencias sea ampliamente consensuado (ítem 54); y que la adopción de modelos de enseñanza basados en el dominio de competencias mejore la enseñanza universitaria (ítem 60).

3. Se confirman, por tanto, las dos hipótesis de la investigación declaradas al comienzo del estudio.

Referencias bibliográficas

AGÜERA, E., ALFAGEME, B. & CALDERÓN, D. (2006). El marco europeo impulsor de creatividad e innovaciones en la educación. En Actas del *VI Congreso Internacional Virtual de Educación,* CIVE 2006. Consultado el 4 de octubre de 2006 en http://www.cibereduca.com

BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX.* Barcelona: PPU.

CALVO, F. (1990). *Estadística aplicada.* Bilbao: Ediciones Deusto.

COMISIONADO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (2005). *Bases para la implantación del sistema ECTS en la Universidad de Granada (Experiencia Piloto).* Aprobado por el Consejo de Gobierno el 7/11/2005. Consultado el 3 de marzo de 2006 en http://www.ugr.es/comisionado-eees/sitioarchivos/anexos/bases_implementación_ ects_ugr.pdf

GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

LINSTONE, H. A. & TUROFF, M. (1977). *The Delphi method. Techniques and applications.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

MADRID, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8* (1), 1-19. Consultado el 25 de enero de 2007 en http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81.html

MARGALEF, L., CANABAL, C. & PAREJA, N. (2006). "El péndulo en la didáctica universitaria: ¿es posible un equilibrio?" Comunicación presentada a las *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.* Universidad de Alicante, 4-5 de junio. Consultado el 22 de mayo de 2006 en http://www.ua.es/ice/jornadas2006/index.html

PRADOS, J., MELGUIZO, C., FERNÁNDEZ, J. E. ET AL. (2006). "Metodología docente en el marco de la adaptación al espacio europeo de educación superior para el aprendizaje de anatomía en Ciencias de la Salud". Comunicación presentada en las *IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI.* Universidad de Alicante, 5-6 de junio. Consultado el 2 de febrero de 2007 en http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/2P1.pdf

VALCÁRCEL, A. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.* Memoria de investigación. Universidad de Córdoba.