

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MAGISTERIO EN EL ESPACIO EUROPEO: REFLEXIONES Y CUESTIONES A DEBATE

ROSA EVA VALLE FLÓREZ
Universidad de León (España)
E-mail: dícrvf@unileon.es

1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DE BOLONIA A BERGEN

La Carta Magna de las universidades europeas de 1988, firmada con motivo del IX centenario de la creación de la universidad de Bolonia, puede considerarse como la precursora del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En ella, se establecen los principios fundamentales que deben guiar a la Universidad y se alienta a establecer una política que fomente el conocimiento, cooperación y movilidad entre profesorado y alumnado de las distintas instituciones. Sucesivas Convenciones y Reuniones de Ministros de Educación de diferentes estados (La Sorbona 1998; Bolonia, 1999; Salamanca y Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen 2005 y en un futuro Londres 2007) han ido perfilando un espacio universitario europeo con la pretensión de responder a los retos de la sociedad del S. XXI.

En la **Declaración de la Sorbona (mayo 1998)** los ministros de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido se comprometieron a crear un espacio europeo para la educación superior con la finalidad de: Reforzar los intereses comunes, lograr un mayor reconocimiento externo y, facilitar la cooperación entre las universidades. Para lograr estos objetivos se hace imprescindible el conocimiento de otros idiomas y la habilidad en el uso de las nuevas tecnologías. Se necesita, además, una estructura de los estudios fácilmente comparable, por lo que se apuesta por un sistema de dos ciclos que servirá de base para establecer las equivalencias apoyado en el ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) que permitirá la convalidación de los créditos obtenidos en las diversas universidades europeas.

La **Declaración de Bolonia (junio 1999)**, firmada por 29 Ministros Europeos de Educación, asume y profundiza en los objetivos ya considerados en la Sorbona; adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, la puesta en marcha del Suplemento del Diploma; la adopción del sistema de dos ciclos, un primer ciclo de tres años de duración con validez en el mercado laboral europeo y un segundo ciclo para alcanzar el grado de maestría y/o doctorado. Se adopta el compromiso de fomentar la movilidad y el intercambio promocionando medidas que favorezcan el desarrollo curricular y la cooperación entre instituciones; reconociendo los periodos de enseñanza e investigación en instituciones europeas y fomentando la cooperación en materia de aseguramiento de la calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables.

I Convención Instituciones de Educación Superior (Salamanca, marzo 2001): Con la finalidad de preparar la conferencia de Praga se reúnen en Salamanca 300 instituciones europeas de enseñanza superior que ratifican su compromiso para la creación del EEES fundamentado en los principios de la Declaración de Bolonia con las siguientes prioridades:

- La educación como servicio público esencial por lo que se debe garantizar el acceso a toda la ciudadanía, el concepto de educación a lo largo de toda la vida tanto desde un punto de vista personal como con significación social.
- Respeto a la diversidad de idiomas, sistemas educativos, tipos y perfiles de instituciones. El futuro de la convergencia dependerá de que esta diversidad sea contemplada como un elemento positivo de enriquecimiento, no de exclusión. Por ello, ha de estar basada en el principio de autonomía con responsabilidad, de forma las universidades puedan elegir sus prioridades y estrategias en los temas de su competencia, para lo cual, necesitan una normativa y una financiación adecuada sin las cuales estarían en desventaja a la hora de competir y cooperar.
- La calidad requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los currícula y libre elección del estudiante. Comprende la función docente e investigadora pero también la dirección y administración. La calidad se debe demostrar y garantizar, la "acreditación" es una opción posible, que no puede consistir, en un solo organismo que aplique una serie uniforme de normas, sino en diseñar mecanismos de reconocimiento mutuo. La creación de la Asociación Europea de la Universidad (EUA) puede ayudar a crear un marco de coordinación y asesoramiento que facilite la convergencia. La calidad intrínseca de la enseñanza podrá lograrse mediante la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas, el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente.

La **Conferencia de Ministros de Praga (mayo 2001)**, reúne a 32 Ministros de Educación Europeos para revisar el proceso, establecer prioridades y reafirmar su compromiso de lograr un EEES para el 2010. Se ratifican en adoptar un sistema de titulaciones comparable (ECTS); el sistema de dos ciclos, estructura ya adoptada por muchos países; sistemas de aseguramiento de la calidad que garanticen el acceso de los estudiantes al mercado laboral y la promoción de la competitividad y atractivo del EEES. Se anima a una cooperación más estrecha entre las redes de reconocimiento y aseguramiento de la calidad, diseminando ejemplos de buenas prácticas y diseñando mecanismos de evaluación y acreditación /certificación como la ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education). Se comprometen a reducir los obstáculos que limiten la movilidad de todo el personal de las universidades y el desarrollo de currícula en todos los niveles con contenidos, orientación y organización "Europea". Se resalta el aprendizaje durante toda la vida, necesario para afrontar los retos de competitividad, **cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida**. También se destaca la participación de los estudiantes en la organización y contenidos de la educación en las universidades.

II Convención Instituciones de Educación Superior (Graz, mayo 2003). Asisten a la misma más de 300 rectores de 40 países europeos, agencias de la UE, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes y, otros países latinoamericanos como observadores. Se concluye que, el desarrollo de las universidades ha de sustentarse en los valores fundamentales de equidad y acceso, investigación y erudición como parte integral de la educación superior, alta calidad académica, diversidad cultural y lingüística, competitividad y excelencia manteniendo un equilibrio con el acceso y la cohesión social. Se apoya y profundiza en los postulados básicos recogidos en anteriores declaraciones entre los que destacamos la necesidad de que los titulados de todos los niveles tengan contacto con un entorno investigador y una formación basada en la investigación.

la incentivación a la movilidad estudiantil con reglamentaciones sobre servicios sociales y médicos, apoyo en alojamiento y trabajos a tiempo parcial. La incentivación a la movilidad del profesorado a través de medidas especiales para las familias en las que trabajen ambos cónyuges, la promoción de la igualdad de género mediante una mayor participación de la mujer en la docencia e investigación. La mejora de los procesos de calidad, mediante una mayor transparencia y participación de los implicados, minimizando la burocracia y facilitando una mayor eficacia. El proceso de Bolonia fue iniciado a nivel político, en estos momentos se reclama una mayor participación y consenso de todos los agentes sociales implicados en la universidad.

Conferencia de Ministros de Berlín (septiembre 2003) implica a los 40 países reunidos para revisar el proceso y reafirmarse en la necesidad de eliminar los obstáculos surgidos en materia de: movilidad estudiantil, sistema de créditos, programas integrados de estudio, ciudadanía y empleabilidad europea, promoción del atractivo europeo mediante becas a estudiantes del tercer mundo y mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos en el aprendizaje durante toda la vida dentro de la educación superior. Se acuerda que para el 2005 los sistemas de garantía de calidad nacional incluyan la definición de responsabilidades de las instituciones implicadas; evaluación de programas e instituciones; sistemas de acreditación y certificación; participación y cooperación internacional. En la misma fecha se comprometen a iniciar la implantación del sistema de dos ciclos, elaborando un marco de cualificaciones comparables y compatibles que las describa en términos de trabajo realizado, nivel de aprendizaje, competencias y perfil. También se establece que los estudiantes que finalicen sus estudios a partir del 2005 debería de recibir el suplemento al título del diploma de forma automática y gratuita.

En la **Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (Bergen, mayo 2005)**, los 45 países participantes se ratifican en el empeño de profundizar en los logros alcanzados y en continuar progresando en las dificultades encontradas: participación y movilidad de los estudiantes facilitando la concesión de visados y de permisos de trabajo, cooperación internacional para la garantizar los mecanismos de calidad (se adoptan los estándares y directrices de la ENQA), reforzar la investigación y la innovación, programas doctorales que promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles al entorno de trabajo, creación de oportunidades para itinerarios flexibles y una financiación sostenible de las instituciones. En resumen, Europa aspira en el 2010 a un espacio de Educación Superior articulado sobre los siguientes ejes:

- Una mayor calidad y competitividad a sus universidades.
- Una estructura de titulaciones fácilmente comparable para contar con programas integrados de formación e investigación.
- La promoción del atractivo del espacio europeo de educación superior por medio de mecanismos de certificación y acreditación que garanticen estándares de calidad.
- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar mayor competitividad, mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

2. MEDIDAS ADOPTADAS EN ESPAÑA Y PROPUESTAS INMEDIATAS

Para alcanzar los objetivos que venimos señalando, en España se ha adoptado ya un sistema de titulaciones que cumple las características indicadas, tal es el objetivo de los R.D. 55/2005 y 56/2005, que establecen la estructura de las enseñanzas en dos niveles. Primer nivel o de grado y segundo nivel o postgrado integrado por un segundo ciclo de formación avanzada conducente al título de master y/o un ciclo de formación en técnicas de investigación conducente al título de doctor. Se completa con ellos el marco normativo para desarrollar el EEES una vez que se encuentran ya en vigor las normas relativas al sistema europeo de créditos y calificaciones y, la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Se trata de realizar un profundo

cambio estructural en estas enseñanzas que exige una transformación de los planes de estudio actuales, por ello, el actual catálogo de títulos deberá de estar renovado antes del 1 de octubre de 2007 para los títulos de grado. Una vez definida la estructura y marco general, el procedimiento será el siguiente: establecidas las directrices generales comunes para todos los planes de estudio de cada ciclo (RD de grado y postgrado), el gobierno establecerá unas directrices generales propias para cada título universitario oficial en las que se fije el número mínimo de créditos. Podrá ampliarse el número de créditos con contenidos formativos específicos asignados discrecionalmente por las universidades, incluyendo en ellos materias, prácticas en empresas o otras instituciones y otras actividades formativas incluidas en programas universitarios nacionales o internacionales. El número total de créditos estará comprendido entre 180-240 cr. Tras el establecimiento de las directrices propias de un título de grado, las universidades disponen de tres años para proponer un plan de estudio del nuevo título. Éste ha de remitirse a las comunidades autónomas a las que pertenezca dicha universidad para que autorice su implantación tras evaluar su interés, oportunidad, así como la existencia de medios y recursos adecuados, finalmente será enviado al Consejo de Coordinación Universitaria para su aprobación.

3. EL TÍTULO DE GRADO EN MAGISTERIO

En el presente año, se ha elaborado el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, resultado de un trabajo realizado por una red de universidades españolas a través de proyectos de estudio convocados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con la finalidad de recoger y analizar información sobre dichos estudios afines en Europa, estudios de inserción laboral en el último quinquenio, objetivos, perfiles y competencias profesionales (conocimientos, aptitudes o destrezas) genéricas y específicas, con la idea de ofrecer un modelo consensuado que recogiese todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio que justifique su incorporación al catálogo de títulos y su adecuación a las líneas generales del EEES. Se apuesta por un título de 240 cr., para coincidir con la tendencia europea de estos estudios, estableciendo un título para maestro en Primaria y otro para Educación Infantil, pudiéndose completar por las universidades, la denominación de los títulos de grado mediante la inclusión de "menciones" alusivas a los itinerarios curriculares de su propio plan de estudios (entre un 25% y un 50% de los contenidos formativos serán establecidos por cada universidad).

4. ¿REFORMAR PARA QUE TODO SIGA IGUAL?: PENUMBRAS DE LA CONVERGENCIA

Una vez descrito el proceso y alcance de los acuerdos supranacionales en el marco europeo, la legislación aprobada en nuestro país conducente a la reestructuración del espacio educativo superior e indicados los trabajos realizados para la implantación de los nuevos títulos, en nuestro caso el de Magisterio; podemos afirmar que se han creado las líneas directrices sobre el modelo universitario a desarrollar en el s. XXI. Pero, la concreción última de este sistema en cascada, ha de recaer sobre el profesorado como piedra angular y motor necesario para poner en marcha los cambios anunciados. No en vano, en los documentos citados se alude reiteradamente a la necesidad de formación, apoyo, aliento a este profesorado que en última instancia ha de tener la responsabilidad y el compromiso de asumir la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia e investigación en los cambios consensuados. Se refleja así mismo, la idea de que la envergadura y el mismo sentido de estas innovaciones no puede recaer sobre el profesorado considerado de forma individual, serán los equipos docentes de manera colegiada y de forma cooperativa los que tendrán que hacer realidad las aspiraciones señaladas. Los estatutos de las universidades hacen recaer las modificaciones de los planes de estudio en las Facultades y en los Departamentos. Ponemos como ejemplo el Estatuto de la Universidad de León, no muy diferente en estos términos de otras universidades españolas, en el que se señala que:

"Las Facultades y Escuelas son los Centros encargados de la organización de las enseñanzas y de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Art. 8. Cáp. II de la ULE)." "Son funciones de las Facultades y Escuelas (Art. 10. Cáp. II estatuto de la ULE): Organizar las enseñanzas universitarias encaminadas a la obtención de las titulaciones que impartan, estableciendo sistemas de coordinación con los Departamentos. Elaborar propuestas de nuevas titulaciones, implantación de Diplomas y Títulos propios, nuevos planes de estudio y, en su caso, reforma de los existentes en las titulaciones impartidas. Supervisar el funcionamiento general de las enseñanzas que en ellos se impartan y el cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado. Promover, organizar y evaluar enseñanzas especializadas relacionadas con sus Titulaciones. Impulsar la realización de actividades de formación permanente y de extensión universitaria. Participar en la elaboración de los criterios generales para la evaluación de la actividad docente del profesorado. Promover la participación en procesos de evaluación, acreditación y certificación dirigidos a la mejora de sus actividades. Administrar, organizar y distribuir los medios y recursos que tengan asignados".

Los Departamentos (Art. 13. Cáp. III estatuto ULE) "*son los órganos encargados de coordinar las enseñanzas de sus Áreas de conocimiento*", con las funciones (Art. 15. Cáp. III) de:

"Proponer, programar y organizar la actividad docente de las distintas Áreas de conocimiento adscritas. Promover, organizar, desarrollar y evaluar los estudios de tercer ciclo y los cursos de especialización. Participar en la elaboración de los criterios generales para la evaluación de la actividad docente del profesorado. Procurar el desarrollo de cursos de postgrado, especialización y perfeccionamiento. Impulsar la renovación científica, pedagógica y profesional de sus miembros".

La organización de la Universidad española en Departamentos y la incorporación a los mismos de las áreas de conocimiento, constituyó una apuesta por dotar de mayor capacidad de cohesión al profesorado favoreciendo una organización más democrática de los mismos y, una mayor relación entre docencia e investigación. Se pretendía que los Departamentos actuaran como instituciones intermedias entre las decisiones y planteamientos generales de las Facultades y las actuaciones concretas de los docentes. Si la autonomía y la libertad de cátedra son los ejes sobre los que se fundamenta la universidad, la función de los Departamentos estaría en ejercer de mediadores para que se establezca un equilibrio entre el respeto a esta autonomía y la necesaria planificación de conjunto que responda a un proyecto común, consensuado lo más ampliamente posible. El papel que han de asumir en la calidad institucional está clara y ampliamente reflejado en documentos oficiales y en la literatura científica relativa al tema (Hopkins y col. 1994; Mintzberg, 1979, en Zabalza, 2000).

La relación entre los Departamentos y la Facultad ha de ser bidireccional, por un lado la dirección del Departamento ha de garantizar que las decisiones tomadas en instancias superiores sean seguidas, organizar y coordinar el trabajo de su personal de forma que se ajuste a las orientaciones de las instituciones, pero a su vez, actúa como representante de sus colegas frente a la institución. El liderazgo que debe ejercerse es el de generar identidad compartida (cultura de colegialidad) entre las personas de su departamento y también crear una dinámica de acciones que supongan el desarrollo de las personas y de la propia unidad departamental. Este trabajo, puede producir mejoras, innovaciones en la docencia e investigación de su profesorado pero es también, origen de tensiones y conflictos. En el documento "*La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*" coordinado por M. Valcárcel (2003), se considera que los puntos críticos más relevantes para alcanzar la convergencia europea están en: el desarrollo de un marco político y técnico eficaz y eficiente, el soporte económico-administrativo de las instituciones implicadas, la integración plena del entorno socio-económico y el establecimiento de sistemas de garantía de calidad. Detrás de todos estos puntos críticos, el factor humano, concretamente el profesorado, se revela como el factor más sustancial para llevar a buen puerto los cambios planteados. La formación e implicación del profesorado de las universidades españolas es la clave para que el proceso de convergencia europea culmine con

éxito, ya que se encuentran pocos antecedentes de un planteamiento sistemático en dicha preparación. Se considera que en España la implantación de los "nuevos planes de estudio" y las "nuevas titulaciones", que en nuestro caso concreto dio lugar a los planes de los títulos de maestro de 1993 y del 2001, se realizó con escaso éxito debido principalmente al olvido del profesorado que debía proponer los nuevos planes e impartir las enseñanzas. Se ha dado prioridad a acaparar el máximo número de créditos para los departamentos o áreas, realizándose ligeras adaptaciones para mantener a ultranza las mismas materias, "puenteando" tímidas innovaciones e ignorando tanto al estudiante como al mercado laboral. Los debates y conflictos sobre los "nuevos planes de estudio" se centraron en la determinación de materias y la carga lectiva de las mismas mientras que la atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue en general, muy escasa. La reforma, apenas incidió en el desarrollo profesional del profesorado universitario. La conferencia general de la UNESCO de 1997 constata la inexistencia de sistemas institucionales de formación inicial y perfeccionamiento del profesorado universitario, no requiriendo a los profesores ninguna formación pedagógica para los puestos académicos. La falta de institucionalización de modelos de desarrollo profesional tiene su origen en la creencia mayoritaria de que para enseñar, basta con saber la materia y, por lo tanto, la calidad de la enseñanza depende en su mayoría del nivel científico de los profesores. Los trabajos que insisten en coordinar los procesos de desarrollo personal, instruccional y organizativo chocan con la inercia de los sistemas educativos puestos en marcha para adaptar las plantillas al modelo LRU. Se observa un positivo desarrollo de los programas referidos a la evaluación institucional de las universidades mientras que los programas de perfeccionamiento y reciclaje crecen a un ritmo mucho más lento e incierto. El sistema retributivo del profesorado universitario diseñado por el RD. 1086/1989 instaura el principio de evaluación de la docencia y la investigación, los mecanismos puestos en marcha para el reconocimiento de los diferentes tramos y su correspondiente retribución ponen de manifiesto las diferencias en la consideración de estas actividades y las diferentes dificultades para alcanzar cada uno de ellas. El prestigio viene dado por la labor investigadora, prestigiar la docencia parece imprescindible si se quiere que el profesorado se implique en estas labores. La organización de departamentos y áreas de conocimiento tiene como efecto indeseado la falta de colaboración interdisciplinar y las diferentes visiones sobre cuál debe ser el modelo de profesor ideal. La creencia de que la buena docencia fluye de la buena investigación no se evidencia. En el proceso iniciado con la Declaración de Bolonia, se ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con departamentos multidisciplinares, especializados en educación superior que se responsabilicen de la formación y apoyo a los profesores y que se impliquen también, en labores de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos ejemplos importantes en este sentido, los ofrecen Noruega y Reino Unido, donde la formación del profesorado universitario tanto para noveles como para profesorado en ejercicio es obligatoria. En Finlandia (OCDE, 2003), la universidad de Helsinki cuentan con expertos en educación superior que asesoran en el análisis de los contenidos de los programas, métodos docentes o de evaluación, tutoría a estudiantes y supervisión profesional para garantizar la calidad del desarrollo profesional de los docentes. En España, aunque existen algunos ejemplos de buen funcionamiento, no se puede señalar que la situación sea favorable en la línea de lo que venimos argumentando (González, M. y Guerrero, S., 2003 y Valero-García, M. Almanjano, 2001). En general, se puede indicar que los ICE o instituciones análogas han venido desarrollando acciones formativas faltas de una visión global y sistemática. Tradicionalmente se ha ofrecido, con mayor o menor fortuna, cursos de corta duración, resultando acciones puntuales desarrolladas al margen de los contextos de trabajo y hasta de las propias necesidades reales del profesorado. Lo que parece tan claro en la formación del profesorado no universitario (partir de un diagnóstico de necesidades, ofrecer un proyecto formativo en el que las diferentes acciones formativas y momentos profesionales estén articulados, utilizar planteamientos de la Investigación-Acción que analicen las situaciones problemáticas vividas por el profesorado y estén encaradas en los propios centros de trabajo), no ha llegado a la universidad. Este enfoque de la for-

mación, numerosas investigaciones así lo demuestran, es el que revierte en la mejora de las prácticas y en el desarrollo de las organizaciones. Además, señalamos carácter voluntario de la formación y su escaso o nulo reconocimiento tanto a efectos de contratación como de promoción. La Agencia de Calidad Andaluza, ofrece un interesante ejemplo a seguir al apostar por la formación y la financiación de proyectos de innovación docente y, favorecer el reconocimiento en la participación de dichas actividades. Este tipo de iniciativas también se está tímidamente implantando en otras universidades, pero es necesario el apoyo sistemático y serio de las instituciones implicadas de forma que se produzca un esfuerzo coordinado. Las ayudas a este tipo de formación y su implicación en redes nacionales o internacionales, en las que se puede contar con la ayuda de expertos, puede ser un buen camino para que la convergencia salga de la penumbra en la que se ve envuelta. El apoyo del equipo rectoral, las instituciones encargadas de la formación y la coordinación con los Departamentos pueden ser una vía que modifique los hábitos establecidos en el profesorado, favoreciendo el desarrollo de las nuevas aptitudes que el espacio europeo requiere. Para ello, se debe abandonar la clase magistral como vía casi exclusiva de impartir la enseñanza, introducir nuevas metodologías y estrategias pedagógicas, considerar la formación integral del alumnado, reconocer que la labor docente no sólo ha de centrarse en la impartición de la docencia sino en la organización, orientación y supervisión del trabajo del alumnado. Éstos serán algunos de los retos a los que se deberá hacer frente para acortar las diferencias con los planteamientos de otros países europeos. Como señala M. Valcárcel (2004) la secuencia "informar-formar-implicar-involucrar" será la secuencia que debe utilizarse para preparar primero al profesorado y lograr su compromiso después. Es necesario y urgente dedicar esfuerzos y recursos importantes para la mentalización, formación e implicación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- GONZÁLEZ, M. y GUERRERO, S. (2003): "Descripción de centros de desarrollo educativo". *Revista de la RED-U*, 3, 41-48.
<http://eees.universia.es/documentos.htm>; <http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>.
<http://www.bologna-bergen2005.no/>
- LIBRO BLANCO TÍTULO GRADO EN MAGISTERIO (2005). En: <http://eees.universia.es/>
- MÉNDEZ PAZ, C. (2005): "La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la universidad". En: *Revista de Pedagogía*, año LXIII, Nº 230, enero-abril, 43-62.
- OCDE (2003). *Education at a glance*. París: OCDE.
- VALCÁRCEL, M. (coord.)(2003): *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*: Informe de investigación en <http://www.mwc.es/univ/html/informes/estudios.analisis/resultados.2003/EA20030040/informe-final.pdf>.
- VALCÁRCEL, M. (2004): "El papel del profesorado universitario en la convergencia europea". *Primera Jornada sobre El profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Santander.
- VALERO-GARCÍA, M. y ALMANJANO, P. (2001): "Formación pedagógica del profesor universitario: programas de acción del ICE de la UPC". *Boletín de la RED-U*, 2, 20-29.
- ZABALZA, M. (2000): "El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia." En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, agosto, 47-66.