

EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA SEGÚN EL PROFESORADO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Eva Gallardo Gallardo

Universidad de Barcelona

Sandra M^a Sánchez Cañizares

Tomás J. López-Guzmán Guzmán

Universidad de Córdoba

RESUMEN

El cambio del paradigma educativo originado por el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica un doble reto para el profesorado que, por un lado, ha de acomodarse a este nuevo sistema y, por otro, ha de conseguir que el alumnado lo acepte y reoriente sus métodos de aprendizaje. Es indudable que el rol del profesor pasa a ser decisivo en este proceso de adaptación y, que contar con medidas de su grado de satisfacción laboral así como de su percepción de autoeficacia, se vuelve una necesidad.

Es por ello que se ha realizado un estudio exploratorio acerca de la opinión que suscita el proceso de convergencia europea entre el profesorado de cuatro titulaciones del área de las Ciencias Sociales en dos universidades españolas de distintas características: la Universidad de Córdoba y la Universidad de Barcelona. Por los motivos anteriormente mencionados, también se han obtenido medidas de su satisfacción laboral y de su percepción de autoeficacia.

Los resultados obtenidos, lejos de ser alentadores, muestran una percepción de ausencia de una línea clara de actuación y cierto pesimismo ante la posible mejora que el crédito ECTS puede ofrecer en la respuesta del alumnado a la actividad docente. Asimismo, se han podido detectar las principales dificultades que el profesorado dice tener a la hora de implementar Bolonia en sus asignaturas. Respecto al grado de satisfacción del profesorado universitario encuestado, es aceptable en cuanto a la labor docente o con el departamento. Dicha satisfacción decrece, sensiblemente, al considerar la Universidad como institución y, es muy insuficiente cuando autovaloran su actividad investigadora. Esta última cuestión, desgraciadamente, concuerda con los outputs registrados en las diversas universidades españolas referentes al área de Ciencias Sociales.

Palabras clave: ECTS, satisfacción del profesorado, ciencias sociales, Universidad de Córdoba, Universidad de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se consolidó en la Declaración de Bolonia (1999), ha implicado una reforma integral de los estudios universitarios españoles. Tanto estudiante como profesor toman especial relevancia en este proceso de convergencia aunque por diferentes motivos. Ambos son actores principales.

Por un lado, el estudiante y, concretamente, su aprendizaje es el eje de referencia en el diseño de planes de estudio y de programaciones docentes. Y es que el nuevo sistema de aprendizaje se describe como un proceso en el cual el conocimiento que se debe adquirir no sólo depende de quién lo transmite y de la calidad de la información transmitida, sino de quién lo adquiere, y en concreto de cómo la aprehende (Daza y Sánchez, 2007). Asimismo, la introducción del crédito europeo como “unidad del haber académico que valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase” (Documento-Marco, p.2), supone un rol activo por parte del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Trabajo autónomo, autoaprendizaje, trabajos en grupos, evaluación continua y

participación en clases, podrían considerarse características definitorias del nuevo entorno educativo.

Por otro lado, en el profesorado recaen grandes responsabilidades: asumir la necesidad de cambios en la metodología docente tradicional –sobre todo, en España-, definir los planes docentes, diseñar estrategias metodológicas y sistemas de evaluación que se adapten al nuevo sistema de aprendizaje y, guiar al estudiante en su adaptación al nuevo modelo universitario. Si bien es cierto, que los estudiantes son los principales implicados en este proceso no hay que olvidar que los responsables de proporcionarles un nuevo marco de aprendizaje son los profesores. Su motivación, satisfacción en el trabajo y participación activa en este proceso de cambio, son variables fundamentales para superar con éxito esta etapa de cambios. Contar con un personal satisfecho en una organización docente supone una garantía o grado de compromiso ante los cambios de adaptación que caracterizan esta época. Asimismo, la satisfacción del docente se transmite en el aula al alumnado, por lo que se convierte en un factor de ayuda a la mejora de la calidad en las relaciones profesor-alumno y, en general, del proceso educativo (Palomares, 2000).

En este trabajo nos centramos en el estudio de uno de estos dos actores: los profesores. Siendo dos los objetivos principales: (1) conocer su opinión sobre el proceso de implantación del crédito ECTS y de los criterios de Bolonia que se está llevando a cabo en su universidad y, (2) conocer su grado de satisfacción laboral (tanto en lo que refiere a su labor docente e investigadora, como su satisfacción con su departamento y centro en el que trabaja).

2. METODOLOGÍA

Con el fin de cubrir los objetivos propuestos se ha realizado un estudio empírico¹ en dos universidades españolas con características bien diferenciadas: la Universidad de Córdoba (UCO) y la Universidad de Barcelona (UB). La población objetivo de análisis es el profesorado del campo de Ciencias Sociales que imparte clases en alguna de las siguientes titulaciones: Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas, Licenciatura de Ciencias del Trabajo, Diplomatura de Relaciones Laborales y Diplomatura de Turismo. En el caso de la Universidad de Córdoba afectaba a sólo dos facultades: la de Derecho –de la que depende ADE- y la de Ciencias del Trabajo –de la que dependen el resto de las titulaciones seleccionadas-. En el caso de la Universidad de Barcelona afectaba a tres facultades: la de Ciencias Económicas y Empresariales –de la que depende ADE-, la de Relaciones Laborales –de la que dependen RRL y Ciencias del Trabajo- y la de Turismo.

Según las asignaturas comprendidas en el plan docente de cada una de estas titulaciones y los datos ofrecidos desde los Vicedecanatos de Ordenación Académica y las secretarías de las Facultades implicadas, la cifra total de profesorado implicado asciende a 94 en la Universidad de Córdoba y 180 en la Universidad de Barcelona².

¹ Este artículo se basa en un proyecto de mejora de la calidad docente del vicerrectorado de planificación y calidad de la Universidad de Córdoba en su VIII convocatoria –curso 2006-07-, llamado "Análisis de la implantación del crédito ECTS y la satisfacción laboral entre el profesorado del campo de las ciencias sociales de la Universidad de Córdoba". Ref. 06NC6032. Siendo la coordinadora del mismo Sandra M^a Sánchez Cañizares.

² Este número es aproximado pues sólo disponemos de datos reales de los estudios de Ciencias del Trabajo (24 profesores), Relaciones Laborales (81 profesores) y Turismo (41 profesores). Respecto a los datos de la licenciatura de Administración de Empresas la cifra más próxima que se ha conseguido es la del total de profesores de Económicas del campus de Diagonal (377). Esta cifra no sería real para ADE ya que en Económicas se engloban todos los profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que, normalmente, imparten clase en más de una de las titulaciones seleccionadas para este estudio. Por esto resulta muy difícil su cómputo y se ha optado por poner la cifra real de encuestas entregadas.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de abril y mayo de 2007. En primer lugar se procedió a la distribución del cuestionario junto a una carta de presentación donde se informaba de los objetivos de esta acción y se solicitaba la participación de los docentes. Concretamente, se entregaba la carta de presentación, el cuestionario grapado y un sobre para la devolución del mismo cumplimentado. De este modo se permitía mantener el anonimato en la respuesta. Es decir, se intentó facilitar al máximo la participación pues todos sabemos que el tiempo es un bien escaso. Pese a ello, se han obtenido 35 respuestas en la Universidad de Córdoba (un grado de respuesta del 37,23%) y 46 en la Universidad de Barcelona (lo que representa un 25% de índice de respuesta). Datos que merecen una reflexión además de que suponen una limitación para la generalización de los resultados de este estudio.

El cuestionario utilizado está constituido por tres bloques donde se analizan: el grado de satisfacción laboral, el nivel de autoeficacia, y, finalmente, el grado de implantación del crédito ECTS en las asignaturas impartidas y su opinión respecto al proceso llevado a cabo por la su universidad para su adaptación al EEES.

El bloque referente a la satisfacción laboral docente se ha basado en el instrumento desarrollado por Sáenz y Lorenzo (1993) para la Universidad de Granada, muy similar en contenido al Cuestionario de Evaluación del Contexto Académico (CECA) aplicado en la Universidad Complutense de Madrid. El bloque de preguntas sobre autoeficacia se centra en el cuestionario de Busch *et al.* (1998) compuesto por 9 ítems donde el encuestado señala su confianza sobre la capacidad para realizarlos. Por último, el bloque referido a cuestiones sobre el proceso de convergencia europeo ha sido diseñado específicamente para la ocasión.

Una vez tabulados y depurados los datos, se ha efectuado un análisis estadístico descriptivo respecto a los ítems principales utilizando el paquete estadístico SPSS. A continuación se presentan, brevemente, los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

El perfil mayoritario de la muestra es el de un profesor varón y edad comprendida entre 30 y 39 años, con más de 10 años de antigüedad en su profesión, grado de doctor y no ostentando ningún cargo directivo. Cabe destacar en la Universidad de Barcelona una presencia superior de profesorado funcionario, un mayor porcentaje de antigüedad y un mayor equilibrio entre varones y mujeres.

Seguidamente analizaremos, uno por uno, cada bloque del cuestionario:

3.1. Proceso de convergencia europeo

En general se puede decir que el profesorado encuestado está poco satisfecho con los aspectos vinculados al proceso de implantación del crédito europeo. En la UCO, existe un descontento particularmente destacable en lo referente a la percepción de una línea clara de actuación y de trabajo (1,62 sobre 5). El resto de ítems (información recibida en el centro, cursos de formación y colaboración del resto del profesorado) no superan el 2,34. Todos estos aspectos son mejor valorados en la UB, aún cuando no se supera el nivel medio de 3 puntos salvo para la información recibida en los centros de trabajo.

Cuando se les pregunta sobre su participación en experiencias piloto y actividades formativas relacionadas con el EEES, en ambas universidades se obtienen puntuaciones similares. No obstante, mientras en Córdoba se refieren mayoritariamente a experiencias de tipo formativo (seminarios, cursos, etc...) en Barcelona, se trata de trabajo práctico sobre titulaciones o asignaturas concretas. Siendo coherentes con lo anteriormente expuesto, se aprecia un mayor porcentaje de participación en actividades de formación o de intercambio de experiencias en la universidad catalana (56,5%) con respecto a la andaluza (40%).

Al preguntarles sobre las actividades que utilizan para la adaptación de las asignaturas al sistema ECTS, en ambas universidades destacan los trabajos individuales. Más de la mitad del profesorado manifiesta utilizar bastante esta actividad. Por el contrario, las excursiones y visitas son la actividad menos utilizada, especialmente en Barcelona donde un 84,1% no hace uso de ellas. Otras actividades como las exposiciones de los estudiantes o las tutorías colectivas e individuales, se aplican en mayor medida en la UCO. Sin embargo, el empleo de aula virtual presenta un mayor porcentaje de uso en Barcelona donde casi un 80% del profesorado lo utiliza algo o bastante, frente al 68,9% de uso en Córdoba.

La discrepancia en las respuestas es evidente cuando se pregunta sobre si la implantación del sistema de crédito europeo supondrá una mejora en la respuesta del alumnado a la actividad docente. En la UCO un contundente 68,6% (casi 7 de cada 10 profesores) opina que no se va a producir una mejoría. En la UB se respira más optimismo, el 52,2% cree que sí; aunque también existe un mayor porcentaje de no respuesta (17,4% frente al 8,65% de la UCO).

Dicha discrepancia se suaviza, y mucho, al preguntar sobre el número medio de horas necesario para preparar una sesión adaptada al sistema ECTS. En ambas universidades la media está en las 5,7h. En cuanto al número máximo de alumnos por clase, preocupación recurrente entre el profesorado de ciencias sociales por ser un área con una cifra elevada de alumnos, se considera que por término medio no debería superar los 30-35 alumnos (27 es la cifra máxima que proponen los profesores andaluces, mientras que los catalanes proponen un máximo de 34).

De hecho, el elevado número de alumnos en clase es la principal dificultad encontrada por los profesores de ambas universidades (45,2% de las personas encuestadas) al adaptar sus asignaturas al sistema ECTS. Como otras causas que dificultan la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema, el profesorado de la UCO destaca: la falta de medios materiales y la falta de información sobre el sistema (14,5%) y, un exceso de carga lectiva (12,9%). Mientras que, el profesorado catalán se centra en la falta de medios materiales (19%), la falta de interés del alumnado (16,7%) y el exceso de carga lectiva (14,3%). De acuerdo con lo ahora expuesto, las medidas que propone el profesorado para acelerar y mejorar la adaptación de la docencia al nuevo paradigma europeo pasan, mayoritariamente, por la reducción de alumnos por clase mediante la división de grupos o la contratación de nuevo profesorado. Otras sugerencias son el incremento de medios, la revisión de los planes de estudio, un mayor número de actividades formativas y más información al profesorado.

3.2. Satisfacción laboral

En este bloque se ha interrogado a los docentes sobre una serie de aspectos de la actividad que desarrollan y sobre el grado de satisfacción que experimentan en diversos ámbitos de la misma: docencia, investigación, departamento y centro en el que desarrollan su labor y, su Universidad como institución.

La profesión docente parece ser, en ambas universidades, una actividad puramente vocacional. Más de un 80% de los docentes - 82,60% en la UB y 85,70% en la UCO- declara dedicarse a esta actividad sencillamente porque les gusta. Motivaciones como la autonomía profesional quedan muy por detrás - 8,7% en la UB y 5,7 % en la UCO- y, respuestas como la seguridad del empleo, el sueldo y las vacaciones no han sido seleccionados en ningún caso.

Los docentes de la UCO declaran que el sueldo (28,74%), junto con la falta de recursos y el excesivo número de estudiantes por clase (26,50%) son los principales inconvenientes de la profesión. En el caso del profesorado de la UB, si bien los resultados son muy similares los porcentajes son superiores.

Sin embargo, en ambas universidades, el interés por el trabajo y la autonomía con la que se puede desarrollar el trabajo son los principales aspectos que los docentes consideran ventajosos. A este respecto, llama la atención que la relación con los compañeros o con el alumnado, son ítems que presentan un porcentaje de respuesta muy bajo (< 10% en todos los casos). Quizás es debido a que la actividad de un docente universitario, o mejor dicho su evaluación, presenta un marcado carácter individualista. Destacamos este resultado pues es sumamente distinto en estudios de satisfacción laboral realizados sobre otras cohortes profesionales e, incluso, en estudios de satisfacción de profesorado no universitario. Además este individualismo, voluntario o forzoso – si se obtiene la misma colaboración de los compañeros que la indicada por la tasa de respuesta obtenida en este estudio, no es de extrañar que sea forzoso -, es muy significativo de cara al análisis del proceso de convergencia europeo donde, entre otras cosas, se aboga por un espíritu de cooperación entre profesores no sólo del mismo departamento sino interdepartamental. Es de justicia remarcar, que la relación con compañeros y alumnado tampoco son vistos como inconvenientes de la profesión.

Respecto a la satisfacción del profesorado con aspectos de la actividad docente, nuevamente, destaca la autonomía como el elemento con que más satisfechos se encuentran los profesores de ambas universidades (puntuadas por encima del 4 sobre 5). Otros ítems que están bien valorados son: la satisfacción con las clases impartidas, la relación con los alumnos y el aprecio de los alumnos por las clases. Cabe decir que aunque la diferencia sea ínfima (9 centésimas de punto), el nivel general de satisfacción con la docencia es superior en la universidad catalana.

Debido a la desproporcionada valoración que, actualmente, se hace de la actividad investigadora de los profesores en los procesos de acreditación, consideramos relevante preguntarles por la satisfacción con su actividad investigadora. La preocupación que supone la necesidad de publicar en revistas internacionales y nacionales de impacto, participar en proyectos competitivos, etc. para conseguir promocionar la carrera profesional incide muy claramente en la opinión de los encuestados sobre los aspectos relacionados con la investigación. Desde el área de Ciencias Sociales, de especial complejidad a la hora de conseguir sexenios y acreditaciones profesionales, la opinión sobre los medios disponibles, la evaluación de la investigación, la colaboración con compañeros o la multiplicación de tareas que supone la dedicación simultánea de docencia e investigación, reflejan una fuente de constante insatisfacción (en todos los casos, la media es bastante inferior a 3 sobre 5) en el caso de la UCO. Si bien es una creencia recurrente entre el profesorado pensar que al estar en universidades de tamaño superior, las posibilidades de investigar y las facilidades son mayores, en este estudio se desmiente. Los resultados de la UB, si bien mejores en la mayoría de aspectos no son sensiblemente distintos – a excepción del ítem sobre posibilidad de colaboración con otros colegas donde la media supera los 3 puntos sobre 5). En ambas instituciones la satisfacción con la actividad investigadora presenta medias prácticamente iguales.

Otro dato significativo es que mientras en la UB, la satisfacción general con el departamento es superior que con respecto al centro al que pertenecen, en la UCO es al revés. En cuanto a ítems concretos, el apoyo del departamento al trabajo de sus miembros (3,73 sobre 5) y la relación con los compañeros (4,02 sobre 5) son los que tienen puntuaciones más altas en la UB; mientras que en la UCO, la media más positiva hace referencia al equipo directivo (3,71 sobre 5).

Si se pregunta acerca de la satisfacción con su Universidad no se obtiene una respuesta positiva. En el caso del profesorado de ciencias sociales de la UCO la opinión es singularmente negativa (en todos los ítems la puntuación está por debajo de los 3 puntos), especialmente, en cuanto al interés del equipo directivo en los problemas de los docentes (2,53) y la eficacia de los servicios complementarios -traducción, publicaciones, etc.- (2,53). También muestran

cierto grado de insatisfacción con el apoyo a la investigación (2,63) y, aún en mayor medida, con el apoyo a la docencia (2,56). La situación en Barcelona, aún sin ser mucho más positiva, sí mejora los resultados de Córdoba en prácticamente todos los aspectos, aunque en ningún caso supera el 3,2 sobre 5. El apoyo de la universidad a la docencia y la eficacia de servicios complementarios son los ítems peor valorados (ambos por debajo del 2,56).

La mayoría del profesorado encuestado se muestra satisfecho o muy satisfecho con su labor. Concretamente, un 78,3% en la UB y un 65,7% en la UCO. Ningún docente de los encuestados ha señalado la opción “muy insatisfecho”.

3.3. Autoeficacia

Ante la pregunta, ¿qué percepción tienen los docentes sobre su grado de capacidad para realizar ciertas tareas relacionadas con la docencia y la investigación? Vamos a analizar el bloque final que, tal y como se ha mencionado anteriormente, está compuesto por una serie de preguntas con escala Likert de cinco puntos -1, muy inseguro y 5, muy seguro- basadas en el cuestionario de Busch *et al.* (1998).

En ambas universidades los resultados medios obtenidos muestran la existencia de un alto grado de seguridad sobre la capacidad para impartir docencia, tanto a grupos reducidos (> 4), como a grupos de un elevado número de alumnos (> 3,8). También se muestra una confianza elevada en la capacidad para presentar trabajos científicos públicamente o en escribir artículos de investigación. Los ítems que provocan una mayor inseguridad son la aplicación de métodos estadísticos (2,97 en la UCO y 2,55 en la UB) y la escritura de un artículo para su publicación internacional (2,97 en la UCO y 2,8 en la UB). Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer una formación de calidad al profesorado de ciencias sociales en cuanto a métodos econométricos y estadísticos, así como, probablemente de idiomas.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo era conocer el sentir de una parte de la comunidad académica, concretamente el profesorado del área de las Ciencias Sociales, en cuanto al complejo proceso de Convergencia que se está llevando a cabo en la universidad española cuando estamos a las puertas de la entrada en vigor del nuevo EEES.

Los resultados obtenidos no son demasiado alentadores ya que llama la atención el escaso nivel de satisfacción con el proceso. Hay que destacar que no se percibe una línea clara de actuación y, tampoco hay perspectivas de que el nuevo sistema, tal y como se está desarrollando actualmente, vaya a suponer una fuente de mejora en la respuesta de los estudiantes a la labor docente. Cierto es que estos resultados son más negativos en la Universidad de Córdoba que en la Universidad de Barcelona, donde los resultados son más esperanzadores.

Creemos conveniente resaltar, sobre todo considerando que dentro de dos cursos académicos tiene que estar todo implementado, los altos porcentajes obtenidos de no participación en actividades de formación para el crédito ECTS así como también en experiencias piloto, en ambas universidades – en general superan el 56% -. Si se está enfatizando el papel del profesor como motor de esta nueva dinámica de estudios, ¿cómo se podrá lograr con esas altas tasas de “no preocupación”? ¿a qué se deben? Sería interesante intentar responder a estas preguntas pues creemos que en ellas radica, en gran parte, el éxito o fracaso de una correcta implantación ECTS.

En estas dos universidades destacan como principales dificultades para la adaptación al sistema ECTS, el excesivo número de alumnos y la falta de medios materiales. En la Universidad de Córdoba también se enfatiza en la falta de información sobre el sistema. En cambio, en la Universidad de Barcelona se insiste en la falta de interés del alumnado. Aquí podría

abrirse un debate que escapa a nuestro alcance pero que planteamos como futura reflexión: ¿es el profesorado el responsable de motivar al estudiante, no sólo a trabajar sino a asistir a clase?, ¿realmente, estamos preparados para enseñar, mejor dicho facilitar el aprendizaje, a esta nueva generación de estudiantes?

Todos estos datos reclaman más atención, si cabe, cuando se trata de una profesión puramente vocacional. Más de un 80% de los docentes - 82,60% en la UB y 85,70% en la UCO- declara dedicarse a esta actividad sencillamente porque les gusta. El sueldo, la falta de recursos y el excesivo número de estudiantes son considerados por este sector del profesorado como los principales inconvenientes de la profesión. Mientras que, el interés por el trabajo y la autonomía con la que se puede desarrollar son los principales aspectos que los docentes consideran ventajosos.

En general, se puede decir que el profesorado está satisfecho con su labor docente, no así, con su labor de investigación. La opinión sobre los medios disponibles, la evaluación de la investigación, la colaboración con compañeros o la multiplicación de tareas que supone la dedicación simultánea de docencia e investigación, reflejan una fuente de constante insatisfacción en ambas universidades, si bien, en la catalana presenta resultados ligeramente mejores. También sería interesante analizar el porqué no existe, en grado satisfactorio, colaboración entre compañeros. ¿Será porque se nos valora individualmente y por tanto, la competitividad anida en nuestro foro interno? ¿Es posible llevar a cabo un proceso de cambio de tanta trascendencia como es el de la implantación del crédito europeo, sin que se dé esa colaboración?

Ante estos resultados, es incuestionable la necesidad de establecer unas líneas de mejora que supongan un cambio de actitud y de percepción del profesorado sobre el futuro, ya inmediato, de la Convergencia Europea. Si un porcentaje mayoritario reclama grupos más reducidos en las aulas, más información sobre el sistema y formación especializada, habrá que empezar a trabajar en este sentido. Desde aquí se anima a la comunidad universitaria y, en especial, al sector del profesorado al que pertenecemos, que haga llegar su opinión y que entre todos, se culmine con éxito este ambicioso proceso que, planteado adecuadamente, puede suponer un elemento más de armonización con el resto de Europa. Este tipo de análisis se configura, de este modo, como punto de partida para una reflexión profunda, así como para que los responsables tomen medidas inmediatas para corregir las deficiencias y proponer nuevas líneas de actuación.

5. LIMITACIONES

Es evidente que la principal limitación de este estudio es la baja tasa de respuesta. Eso dificulta en gran medida la extrapolación de los resultados y, también provoca en los autores la siguiente reflexión: Si hemos obtenido estos resultados con personas que han tenido a bien, dedicar cinco minutos de su tiempo a contestar a estas preguntas, ¿qué habríamos obtenido si el resto, también hubiese contestado?

Somos conscientes de que otra fuente de discrepancia puede ser la comparabilidad de los datos obtenidos. Se debe tener presente que nuestro objetivo era hacer un análisis exploratorio en universidades de diferente tamaño para ver si los resultados eran muy diferentes aunque debemos ser prudentes al interpretarlos.

6. AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer a todos los profesores y profesoras que han colaborado en la realización de este análisis el tiempo que han dedicado a cumplimentar el cuestionario distribuido. Es necesario que tomemos conciencia de la importancia de cooperar en los estudios em-

prendidos desde la Universidad, dada la dificultad que entraña obtener datos empíricos, hecho que conocemos bien todos los que trabajamos en el campo de la investigación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSCH, T.; FALLAN, L. y PETERSEN, A. (1998), "Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment, and organizational commitment among Faculty employees in Norwegian Colleges: an empirical assessment of indicators of performance", *Quality in Higher Education*, Vol. 4, n.2, pp. 137-157.
- CAPELLERAS, J. L y VECIANA, J. M. (2004), "Actitudes del personal hacia el trabajo y la organización: una aplicación empírica en la Universidad", *ESIC-Market*, septiembre-diciembre 2004, pp. 47-74.
- DAZA, S. y SÁNCHEZ, C. (Coord.), "Estudiants i professorat davant l'Espai Europeu d'Educació Superior. Jornada sobre la implantació de l'Espai Europeu d'Educació superior a la diplomatura de Ciències Empresarials- 10 de juliol de 2006", *Quaderns Institucionals*, núm. 5. ISBN: 978-84-690-6233-3.
- DOCUMENTO-MARCO (2003), *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- FERNÁNDEZ, J. (1991), "Opinión de los profesores sobre su situación en la Universidad", *Gaceta Complutense*, vol. 78, pp. 25-32.
- GARCÍA, M. J., LLORENT, V. J. *Capacidades docentes universitarias: ayudar a estudiantes a resolver conflictos*. 2005, Artículo no publicado
- PALOMARES, M. C. (2000) "Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados", *Bordón*, vol. 52, n. 2, pp. 213-227.
- SÁENZ, O. y LORENZO, M. (1993), *La satisfacción del profesorado universitario*, Servicio de Publicaciones Universidad de Granada, Granada.