

## PLANES DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE LOS CENTROS

*Miquel Martínez Martín*

Instituto de Ciencias de la Educación.

Universitat de Barcelona

A continuación presentamos de forma sucinta un conjunto de reflexiones sobre la propuesta de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona que está desarrollándose a lo largo de los últimos años. En primer lugar presentaremos nuestra propuesta como respuesta a la necesidad de contextualizar la formación en la cultura docente de cada centro. En segundo lugar formularemos algunas consideraciones que conviene tener en cuenta en todo plan de formación del profesorado universitario que persiga cambiar la cultura docente en la universidad. Y en tercer lugar apuntaremos algunas líneas de futuro mediante las que pretendemos configurar un modelo formativo del profesorado en nuestra universidad.

1. Con el objetivo de respetar la singularidad de los diferentes contextos formativos, disciplinares y profesionales presentes en las facultades y escuelas de la universidad, nos propusimos durante el curso 2005-2006 la constitución del Consejo de Coordinación de la formación del profesorado de nuestra universidad que está integrado por un profesor o profesora de cada uno de los centros a propuesta de su decano/a o director/a y de acuerdo con la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación.

La constitución de este consejo nos ha permitido abordar el conjunto de acciones formativas en los centros desde una perspectiva pluridisciplinar y construida de forma compartida entre profesorado de diferentes trayectorias académicas y profesionales. En los últimos meses, el consejo también ha tratado otras cuestiones afines a la formación del profesorado, entendida ésta en sentido estricto, incorporando acciones relacionadas con el asesoramiento a la innovación en docencia universitaria y acciones orientadas a la transición entre la educación secundaria y la universidad.

Resulta difícil generalizar propuestas formativas y, por ello, lo más conveniente es que el formador trabaje con el profesorado universitario en formación analizando el contexto institucional, organizativo y de práctica profesional con el objetivo de identificar puntos fuertes y débiles que permitan orientar y generar un modelo adecuado de formación. La práctica debe constituir el centro de la formación continua e inicial del profesorado universitario, y las modalidades de formación deben ajustarse en cada caso teniendo en cuenta las siguientes consideraciones.

2. El objetivo primordial de la formación es la construcción y consolidación de esquemas de decisión ante las necesidades reales que plantea la práctica profesional. La formación no debe entenderse sólo como una compensación de deficiencias o como una forma de estar al día en

materia de reformas y nuevos enfoques en planes de estudios, sino como una constante que forma parte del desarrollo profesional del profesorado, que es continua, que empieza con la preparación para la labor docente y sigue a lo largo de toda la carrera como una necesidad derivada de la preparación continua que su trabajo requiere.

Conviene que el formador tenga en cuenta la biografía del profesorado como estudiante, puesto que esta biografía condiciona la labor docente que pueda desempeñar. Desde los primeros niveles de la educación y, especialmente en los estudios universitarios, la biografía del profesor o profesora genera, de forma insistente y vigorosa, concepciones ingenuas en relación con lo que son o no son buenas prácticas en la actividad docente. Estas concepciones influirán en su trayectoria profesional y son resistentes al cambio y difíciles de corregir. El cometido del profesorado no sólo consiste en transmitir conocimientos, sino también en comunicar conocimiento y un tipo de relación con el conocimiento. La formación inicial o continua recibida por el profesorado comunica también un tipo de relación con el conocimiento que influirá en su práctica como docente.

La combinación equilibrada y simultánea de formación teórica con formación práctica es una condición necesaria para que un modelo de formación resulte eficaz. No obstante, no es apropiado identificar el espacio de formación teórica con el aula y la clase teórica y el espacio de aplicación, formación práctica, con la práctica en los centros en los que se ejerce la actividad docente. La formación teórica debe integrar reflexión sobre la práctica, y la formación práctica debe incorporar análisis, comprensión y sistematización, también teórica y práctica.

Es preciso combinar el aprendizaje de varias estrategias metodológicas en los programas de formación, de forma integral e incidiendo en el conjunto de la titulación. El contexto de trabajo docente debe estudiarse de forma específica y condicionará en parte la opción metodológica, de modo que la formación del profesorado dé pie al cambio y no constituya únicamente una aportación testimonial difícil de compartir, pese a la validez pedagógica de la opción elegida.

El clima organizativo y la cultura docente de los centros donde el profesor en formación ejerce la docencia influyen y constituyen procesos de aprendizaje y de formación tanto teórica como práctica que son recibidos con una fuerza incluso superior a la que se persigue en los planes de formación. Por esta razón, es necesario que las propuestas de formación se estructuren o partan de demandas derivadas de las necesidades de la práctica profesional y que la formación adquirida de este modo resulte significativa para la práctica docente en cada centro.

Para ello la formación, ya sea personal o colectiva, deberá favorecer la cultura de la colaboración y el desarrollo de dinámicas colectivas, y las actividades tendrán como prioridad la creación de planes y de proyectos que contribu-

yan a la mejora de la calidad institucional. Se primarán las intervenciones que apuesten por la implicación y la participación activa del profesorado en todas las fases del proceso formativo.

Para atender las necesidades que plantea una propuesta de formación del profesorado como la que proponemos, es necesario promover y consolidar equipos de formación de formadores integrados por expertos en formación, pedagogía y psicología y profesorado de las diferentes disciplinas y áreas temáticas con el objetivo de ofrecer programas de formación completos y estrechamente ligados a las mismas y a las formas de construir conocimiento propios de cada titulación y ámbito profesional.

**3.** A lo largo de estos años hemos avanzado en la configuración del modelo de formación del profesorado de la Universidad de Barcelona procurando garantizar condiciones de máxima flexibilidad, adaptación a la medida y condiciones del contexto de cada facultad o escuela y construcción colaborativa en la definición de las competencias de debe reunir en tanto que docente el profesorado de la Universidad de Barcelona. Entre éstas conviene identificar, no sólo aquellas relacionadas con la actividad lectiva, sino también las relativas a las funciones del profesorado como tutor a lo largo de la carrera y las implicadas en su participación en proyectos de innovación, mejora e investigación en docencia.

En la configuración del este modelo de formación del profesorado nos proponemos identificar diferentes niveles según las necesidades de los diferentes colectivos de profesorado según su edad y años de experiencia y según sus expectativas e intereses en relación con el ámbito de la formación en sentido estricto, la gestión y la política académica, la innovación, la formación de formadores y la investigación en docencia. Las propuestas para el cambio docente en la universidad que han sido objeto de debate y de publicaciones por parte de nuestro instituto y universidad<sup>1</sup> y en otros foros y universidades muestran, cada vez con mayor intensidad, la necesidad de formar al profesorado en aquellas competencias que faciliten el trabajo docente en equipo, la comunicación del conocimiento a los estudiantes, la integración de recursos tecnológicos e informacionales en los procesos de docencia y aprendizaje

, la evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes, la función tutorial y la cultura de la calidad en la gestión de cambios docentes e institucionales.

En concreto creemos conveniente considerar diferentes niveles o itinerarios de formación. Un primer nivel podría centrarse en los estudiantes de doctorado y personal becario con el objetivo de contribuir a su formación como posibles colaboradores docentes. No podemos olvidar que la iniciación en la docencia universitaria se produce con frecuencia, con posterioridad, y a veces como consecuencia, de haber participado como becario o becaria en grupos y proyectos de investigación. Probablemente, una formación inicial de carácter intensivo en determinados aspectos relacionados con la docencia y en especial con la elaboración de materiales y la evaluación de programas y actividades docentes, sería una buena manera de contribuir a que el personal becario, al acabar su periodo de formación y colaboración, estuviera en condiciones de optar a tareas, no sólo investigadoras, sino también docentes en su ámbito de conocimiento.

Un segundo nivel, que podríamos identificar con la actual oferta para el profesorado novel, y que estaría dedicado propiamente a becarios postdoctorales, ayudantes o profesores doctores de reciente incorporación. Un tercer nivel debería centrarse en la formación del profesorado en ejercicio atendiendo las diferentes franjas de edad y experiencia y con el objetivo de actualización de conocimientos, análisis e intercambio de experiencias, incorporación de nuevos recursos metodológicos, tecnológicos, relativos a la función tutorial, a la evaluación y al trabajo en equipo. En este nivel es en el que hemos de ser capaces de conformar en la práctica formativa de nuestra universidad un modelo compartido y a la vez respetuoso con la singularidad del contexto de cada facultad o escuela.

Un cuarto nivel debería reservarse para la formación de profesorado interesado en liderar procesos de cambio en la cultura docente de las diferentes facultades y escuelas y del conjunto de nuestra universidad. El profesorado que participara en este cuarto nivel debería ser el que asumiera progresivamente las tareas formativas del tercer nivel antes citado en el contexto de los diferentes centros y/o familias de titulaciones de grado y master.

<sup>1</sup> Martínez, Miquel y Carrasco, Salvador (coords.) Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona: Octaedro/ICE, 2006

## **PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS TITULACIONES DEL CAMPUS DE CIÈNCIES DE LA SALUT DE BELLVITGE**

*M<sup>a</sup> Rosa Girbau, Silvia Sánchez*

Escola d'Infermeria i Facultat d'Odontologia.  
Universitat de Barcelona

Durante el Curso 2005-06 el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), propuso la creación de la figura de Coordinadores de Formación del Profesorado de los diferentes Centros de la Universitat de Barcelona, con su nombramiento posterior.

Las Coordinadoras de Formación, acordaron trabajar conjuntamente en las Titulaciones de Enfermería, Podología, Odontología y Medicina, del Campus de Ciències de la Salut de Bellvitge, en el diseño de actividades de formación conjuntas y actividades formativas individuales que dieran respuesta a las necesidades específicas de cada Centro.

### **ACCIONES CONJUNTAS DEL CAMPUS CIÈNCIES DE LA SALUT DE BELLVITGE**

**CURSO 2005-06:** Como punto de partida, se organizó una JORNADA DE DOCÈNCIA DEL CAMPUS (29 de Junio del 2006), con el objetivo de favorecer el intercambio de experiencias docentes.

El número de asistentes a la Jornada fue de 110-120 profesores del Campus de Ciències de la Salut de Bellvitge

**CURSO 2006-07:** A partir del análisis de las demandas de formación del Profesorado (recogidas a partir de un cuestionario), hemos solicitado al ICE la organización de dos cursos para la primera quincena del mes de junio de 2007 que son:

Metodologías de aprendizaje que se adapten al EEES  
Evaluación de los aprendizajes : general y de competencias clínicas

### **ACCIONES INDIVIDUALES POR CENTROS:**

**ODONTOLOGÍA:** Curso 2006-07

Desde Julio del 2006, y mensualmente se reúne el Grupo de Intercambio de Experiencias Docentes de Odontología (GIEDO). Está prevista una Jornada de Docencia el día 28 de Junio del año en curso.

**ENFERMERÍA:** Curso 2006-07

Curso: "Cara a cara con el alumno: Tutoría eficaz" para los profesores asociados de la Unidad Docente Matronas y para los del Departamento de Enfermería Médico Quirúrgica.

## **PLAN DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA.**

*Dra. Mariana Miras*

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

El Plan de actualización docente del profesorado de la Facultad de Psicología cuenta con un desarrollo aun incipiente, dado que las tareas vinculadas al Plan y promovidas por la Coordinación de Formación se han iniciado durante el curso 2006-07. A partir de este momento, y tras un primer contacto con los Departamentos para conocer las necesidades básicas y demandas de formación docente del profesorado de la Facultad, hemos orientado el Plan en una doble dirección.

**A)** Propuesta de actividades formativas dirigidas al conjunto del profesorado, que tratan de dar respuesta a las necesidades valoradas como prioritarias por un mayor número de profesores del centro. En la actualidad, éstas se vinculan a los nuevos retos metodológicos que plantea la adaptación al EEES, así como a la progresiva implantación de los entornos electrónicos en la docencia universitaria. En este contexto, se ha llevado a cabo los días 30 y 31 de enero el Taller **Introducción al uso de la plataforma Moodle y el Campus Virtual UB**, y esta previsto realizar durante el mes de junio unas Jornadas sobre **Modalidades alternativas de evaluación del aprendizaje de los alumnos en el modelo de créditos ECTS**, cuyo objetivo es difundir, discutir y plantear propuestas de mejora de las experiencias innovadoras que actualmente se llevan a cabo en el centro en el ámbito de la evaluación.

**B)** Apoyo a los procesos de innovación docente en curso y promoción de actividades formativas que implican a grupos de profesores de diferentes niveles (Coordinaciones docentes, Departamentos, asignaturas....). Hasta el momento la mayoría de actividades están relacionadas con la implantación de los nuevos Masters. Entre ellas, se han organizado un Seminario de **Coordinación de Planes docentes de módulos y programas** y un Taller sobre **El uso de la plataforma Moodle y el Campus Virtual UB**, dirigido al profesorado del Master Interuniversitario en Psicología de la Educación, así como un **Taller sobre evaluación**, dirigido al profesorado del Master en Intervención Psicosocial. En el ámbito de la docencia de grado, esta previsto realizar próximamente un Seminario de Coordinación sobre **Los objetivos docentes y de aprendizaje en la titulación de grado en Psicología: Las aportaciones de la Psicología Básica**, dirigido al profesorado adscrito al Departamento de Psicología Básica.

## UN PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN MÉDICA

*Jordi Palés y Maria Nolla*

Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona

Los profesionales de las ciencias de la salud juegan un papel fundamental en el mantenimiento y prevención de la salud y en el tratamiento de las enfermedades. Ejercer su profesión de forma adecuada y competente y garantizar la consecución de los mencionados objetivos depende entre otros factores de la calidad de la formación recibida en las diferentes etapas de su continuum educativo, grado, postgrado, formación especializada y desarrollo profesional continuo. La calidad de la formación recibida por estos profesionales será mejor cuanto mejor sea el grado de preparación de los profesionales implicados en su formación. Para asegurar la calidad de la formación, tanto del proceso educativo como de sus programas, es preciso que los profesionales de las ciencias de la salud con responsabilidades docentes en cualquiera de las etapas formativas, posean la capacitación necesaria y adecuada para llevar a cabo estas funciones docentes. El Programa tiene carácter interuniversitario siendo las Universidades Autónoma de Barcelona, de Barcelona y de Lleida las instituciones participantes junto con el Institut d'Estudis de la Salut. El programa está dirigido a profesionales en ciencias de la salud que ejercen funciones relacionadas con la docencia en cualquiera de los tres niveles educativos: grado, postgrado y formación especializada y desarrollo profesional continuo y persigue facilitar la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo las funciones docentes, por parte de estos profesionales, en las distintas fases del proceso formativo a la vez que paliar el déficit de oportunidades de formación en el referido ámbito docente. El programa es modular con 13 módulos que abordan, entre otras, las temáticas de Planificación docente, Aprendizaje basado en solución de problemas, Comunicación, Evaluación e instrumentos de evaluación, Investigación en Educación Médica, etc. Se combina la formación presencial con una periodicidad mensual y la formación on line. Pueden cursarse así mismo módulos separados, existiendo módulos abiertos y módulos con prerrequisitos de entrada. El programa dura dos cursos académicos y el título es conjunto de las tres universidades participantes.

## AULA DE FORMACIÓN DEL PROFESSORADO DE LA FACULTAD DE FARMACIA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

*Montserrat Pujol Cubells*

Facultat de Farmàcia. Universitat de Barcelona

La formación del profesorado debe entenderse como el desarrollo docente a lo largo de toda la carrera universitaria y como un factor importante para adaptar la calidad docente a cada momento (1). El *Espacio Europeo d'Educació Superior* (EEES) y las nuevas *Tecnologies de la Informació i Comunicació* (TIC) han generado un nuevo contexto y han hecho patentes nuevas necesidades de formación del profesorado (2). Así, los tópicos que tradicionalmente preocupan más a los profesores como las condiciones organizativas de las enseñanzas, la planificación docente, las metodologías, el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del mismo y la función tutorial, hace falta replantearlos en el marco del nuevo paradigma que comporta el EEES y la revolución tecnológica que aportan las TIC. Hace falta describir un marco formativo viable para poder dar respuesta a las demandas de profesionales de la enseñanza universitaria, contextualizando las acciones a cada realidad específica.

**El Aula de Formación del Profesorado de la Facultad de Farmacia** es la herramienta que la facultad de Farmacia ha implementado para desarrollar el programa de formación del profesorado. Inició sus actividades el segundo semestre del curso 2006-07 con una primera sesión donde se hizo su presentación. Tiene como objetivos proporcionar formación continuada al profesorado de la facultad, trabajar por la calidad docente, definir perfiles y detectar necesidades de formación, dinamizar y coordinar las acciones específicas y velar por la ética del proceso de formación. Contempla sesiones presenciales organizadas mensualmente en la modalidad de conferencia-debate y reconocidas por el ICE de la UB como formación del profesorado. Por otro lado cuenta con un espacio virtual de encuentro del profesorado y los formadores. La iniciativa ha sido muy bien acogida, actualmente ciento cuarenta profesores se han incorporado al aula para participar en sus actividades.

(1) Escudero, J.M. i Gómez, A. L. *La formación del profesorado universitario y la mejora de la educación*. Ed. Octaedro, 2006. Barcelona.

(2) Martínez, M. y Carrasco, S. (coord.) *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Ed. Octaedro, 1ra Edición, 2006. Barcelona.

## LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNOS CRITERIOS Y CONDICIONES

**Javier Onrubia**

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes cumple dos tipos de funciones: una, de carácter pedagógico, dirigida a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; otra, de carácter social, dirigida a la acreditación de los aprendizajes realizados por los estudiantes. En el caso de la educación superior, la función social y acreditativa ha sido la que ha marcado tradicionalmente de manera prioritaria las prácticas evaluativas, modelando sus principales características: separación entre evaluación y procesos de enseñanza y aprendizaje; carácter puntual de la evaluación; centración en la medida del nivel de aprendizaje de los estudiantes; preocupación prioritaria por la objetividad y la fiabilidad; uso de pruebas escritas... Las concepciones actuales de la enseñanza y el aprendizaje, y los objetivos de formación que emergen en la actual sociedad del conocimiento, sugieren la necesidad de revisar esta aproximación tradicional, reforzando los componentes pedagógicos y reguladores de la evaluación, y buscando una mayor coherencia y continuidad entre las decisiones acreditativas y los principios y objetivos que están en la base de esos componentes pedagógicos. La vinculación entre procesos de enseñanza y aprendizaje y procesos de evaluación; el carácter procesual de la evaluación; la centración en la descripción en profundidad del perfil de aprendizajes de los estudiantes; la preocupación por la pertinencia y la validez; la diversificación de las situaciones e instrumentos de evaluación; el uso habitual de tareas “auténticas”; el respeto a los principios de evaluación continua, global e integradora... son, desde esta perspectiva, algunos criterios y ejes centrales para la revisión y mejora de las prácticas evaluativas en la educación superior. Esta revisión y mejora es, en cualquier caso y por sus características, una tarea notablemente compleja, y plantea algunos requisitos ineludibles, entre los que destacamos tres: vincular la mejora de la evaluación a la revisión y mejora global de los procesos de enseñanza y aprendizaje; ofrecer al profesorado las condiciones y apoyos necesarios para abordar esa revisión y mejora (infraestructura, *ratios*, carga docente, formación permanente...); y crear una cultura institucional que valore y promueva las tareas y la excelencia docente, equilibrando el prestigio y el reconocimiento que se otorga a la docencia con el que reciben otras facetas del trabajo del profesorado universitario como la investigación.

## CURSO DE MEDICINA TROPICAL DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

**V. Cararach**

Facultat de Medicina. Universitat de Barcelona

El Curso de Medicina Tropical de la “Universitat de Barcelona” (CMT-UB) nació en 1970, como respuesta a una necesidad de los cooperantes sanitarios españoles para completar una formación insuficiente en estos aspectos tanto en Medicina como en Enfermería, Farmacia, Biología, etc., y que por otro lado resultaba difícil de adquirir en otros países europeos dada la gran diferencia económica que existía en aquella época entre España y los países europeos más desarrollados que era donde se impartían dichos cursos.

Fueron algunas ONG, como *Medicus Mundi*, las que plantearon dicha necesidad a la UB, proponiendo reactivar un Curso de Doctorado en Medicina Tropical que se había desarrollado años antes en la Facultad de Medicina, pero enfocado a las necesidades de aquel momento que no eran las de realizar una asignatura de doctorado sino un curso de preparación teórica y práctica de laboratorio para que médicos y enfermeras pudieran trabajar en un “**Hospital de distrito en una zona tropical**”.

El Sr. Decano de la Facultad de Medicina en aquellos momentos el Prof. Soriano, autorizó la puesta en marcha del curso con la condición de que el CMT-UB no fuera un curso sin contenido real como había sucedido con otros cursos, y que se realizara algún tipo de control de los conocimientos adquiridos para entregar el Diploma del Curso. El curso se puso en marcha bajo la dirección del Prof. Pumarola, responsable de la Cátedra de Microbiología, quien apostó por una dirección compartida bajo su responsabilidad, en el que participaban los responsables de las diversas áreas del curso, y un representante de *Medicus Mundi*. Creo que hemos seguido cumpliendo los compromisos adquiridos en el control de conocimientos y en la forma de dirigirlo después del fallecimiento del Prof. Pumarola, que fue sustituido por la Profesora Jiménez de Anta.

El curso se programó con la ayuda del Dr. M. Corachán y la del Dr. J.L. Bada ya que ambos habían realizado cursos en escuelas de Medicina Tropical Europeas, con un programa parecido al curso básico de dichas escuelas, adaptado a las posibilidades que ofrecía la Facultad de Medicina, y el Hospital Clínic la mayoría de cuyos servicios y cátedras se prestaron a colaborar dentro de sus posibilidades, contando con su experiencia previa e intentando integrar en el curso las personas las personas que habían estado trabajando en países en desarrollo que tuvieran capacidad docente, aunque trabajaran en otros centros de la ciudad, como el Hospital del Mar. A todo el profesorado se le pedía que aportaran su experiencia haciendo un esfuerzo para explicar las “diferencias” entre las patologías comunes y

las específicas tropicales en la forma de presentación de las enfermedades.

Ya desde el principio se vio la necesidad de relacionar las enfermedades tropicales con aspectos socioeconómicos y de desarrollo por lo que a finales de los años 70 se contaba ya con un módulo centrado en los aspectos socioeconómicos, demográficos y antropológicos, en el que colaboraron otras ONG específicas como el CIDOB. Por otro lado el peso del Curso gravitaba sobre algunas Cátedras o Servicios como por supuesto el de Microbiología y Parasitología que organizaba además las prácticas de Parasitología y Microbiología básicas y especialmente adaptadas al Trópico, el de Medicina Preventiva y Salud Pública, los de Medicina Interna y Enfermedades Infecciosas, de Dermatología, de Obstetricia y Ginecología y de Pediatría. Con el tiempo y después de Alma Ata se fue dando cada día más importancia a la Atención Primaria de Salud, a la Medicina Preventiva, a la Salud Pública, a la Educación Sanitaria, y a la responsabilidad en la organización de los recursos disponibles, única forma de luchar de forma inteligente y más efectiva contra algunas enfermedades o problemas como la mortalidad materna, las infecciones intestinales repetidas por bebida de agua contaminada etc..

La colaboración del profesorado de los primeros 5-6 años fue absolutamente voluntaria y desinteresada, y lo poco que se cobraba de la inscripción se gastaba en pagar una secretaria, que al no tener espacio físico se localizó en Medicus Mundi, que como hemos dicho desde el principio constaba como una entidad colaboradora/promotora del curso. Poco tiempo después sin embargo al irse prolongando, mejorando las prácticas y la dedicación de los alumnos y profesores se vio la necesidad de “profesionalizarlo” ya se vio la necesidad de que se compensara la dedicación que se exigía al menos a los responsables de las áreas más importantes, y también en cuanto se dispuso de un cierto presupuesto se pudo invitar a profesorado de algunas escuelas de Medicina Tropical Europeas que se pasaban una semana o unos días participando en el curso, o a alguna persona que estaba trabajando en el Trópico, al o a la que se le podía pagar el viaje y la estancia en Barcelona.

El curso se normalizó con la aprobación de la LOU ya que se convirtió en un Curso Oficial de Postgrado con lo que se normalizó también en cierta forma la economía del mismo ya que era un curso de unas 400 teóricas o de seminarios y unas 60 de prácticas, y desde entonces se compensa a todo el profesorado según su dedicación aunque en la banda baja de lo que se paga por clase.

Este es un breve resumen de la historia del curso que nos cabe el orgullo de decir que en cierta manera ha formado, iniciado o cooperado en la formación de muchos cooperantes (más de 1000) de este país que han pasado por sus aulas, muchos de los cuales han trabajado en países del

Sur y que además muchos siguen comprometidos en la cooperación sanitaria en una u otra forma, e incluso muchos ocupan cargos de responsabilidad en organizaciones diversas de cooperación sanitaria.

Antes de terminar quisiera decir que desde el principio hemos pretendido ofrecer un curso que respondiera a las necesidades de nuestros alumnos, a los que siempre hemos dado la palabra para que criticaran no sólo la organización sino el contenido y la orientación del mismo y ello ha hecho que fuéramos adaptándonos a sus necesidades. Como ejemplo podemos decir que el bloque sociosanitario muy importante en los años 60-70 dejó de interesar a finales de esta década de los 70, y se suprimió como bloque no como clases individuales y de nuevo hoy se piensa a veces que haría falta un módulo sobre este tema. El título también ha variado y desde el primitivo de “Introducción a la Medicina Tropical” se pasó a curso de “Medicina Tropical” y a “Curso de Medicina Tropical y Salud Internacional” ya que desde hace unos años con el aumento de los viajes a zonas tropicales y posteriormente con el gran auge de la inmigración es cada día mayor la necesidad de profesionales capaces de tratar estos aspectos no sólo en países en desarrollo sino también en Europa.

Actualmente consta de una primera parte de Medicina Tropical, y Microbiología y Parasitología, que se dan integradas, seguidas de unos bloques de una parte clínica de bloques complementarios de Obstetricia y Ginecología, de Pediatría, y del resto de especialidades básicas con la idea no de hacer un repaso de la asignatura sino de estudiar las diferencias en la presentación clínica de las enfermedades comunes además de las específicas del Trópico de cada una de ellas y de los programas básicos para organizar la lucha contra las que afectan más a la Salud en los Países del Sur. A continuación se desarrolla una segunda parte más enfocada a la Salud Pública a sus bases genéricas (incluye epidemiología y bioestadística aplicadas) a la forma de presentación de la solicitud de proyectos y a los programas más importantes de prevención de las enfermedades más prevalentes.

El Curso es largo y exige dedicación total para poderlo aprovechar y pasar los controles establecidos, y a pesar de las dificultades cronológicas y burocráticas en obtener becas con tiempo suficiente para que aspirantes al curso de países en desarrollo puedan beneficiarse de ellas, siempre suelen inscribirse algunos alumnos de países del sur y también de alumnos de países europeos sobre todo que aspiran a trabajar en Sudamérica. Por tanto tiene una clientela estable interesada en ir a trabajar en países en desarrollo (médicos, y enfermeras sobre todo, aunque también algún farmacéutico y algún biólogo).

Pero aquí se plantean dos problemas:

la posible **conversión en un Master** de acuerdo con los criterios de Bologna, en coordinación con las otras escuelas de Medicina Tropical Europeas con las que el CMT-UB

siempre ha estado más o menos relacionado, lo que sería posible coordinando los Cursos de Medicina Tropical de las dos Universidades Central y Autónoma de Barcelona y la colaboración en aspectos socioeconómicos en los que podrían colaborar otras Universidades (pero de ello les hablará más la Dra. N. Casamitjana, que ha sido encargada por las Universidades para construir este curso Master). Esta formación parece ser que es la que *exigen muchas organizaciones europeas que buscan expertos en desarrollo sanitario para trabajar en sus estructuras*, Ver si es posible **compaginarlo** con el Curso de Postgrado actual que parece *útil para gente que va a trabajar (o estando allí siente la necesidad de reciclarse)* ¿Sería quizás posible convertir el curso actual en un **Curso Core o básico** reconocido por el resto de escuelas europeas, que habría después de completar con otros módulos para conseguir el título de Master? Ello si fuera posible evitaría tener que decidir entre adaptarse al futuro teórico y cerrar el presente, o al revés amarrarse a la situación actual mantenida y funcionando desde hace 30 años y cerrarse a lo que parece el futuro.

## PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS ACADÉMICAS

**Josep Carreras**

Facultad de Medicina. Universidad de Barcelona

Los programas de formación universitaria diseñados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se centran más en el estudiante que en el profesor; más en el aprendizaje que en la docencia. Y los correspondientes planes de estudios quedan caracterizados, más que por los objetivos docentes, por los resultados de aprendizaje. Resultados definidos no tanto por listados independientes de conocimientos, habilidades o destrezas, actitudes y valores, como por catálogos de competencias: combinaciones integradas y dinámicas de todos estos componentes. Son las competencias que han de adquirirse como resultado del proceso de formación las que deben determinar las modalidades de enseñanza o escenarios (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, talleres, trabajos en grupo, tutorías, trabajo autónomo) que se desarrollarán; las metodologías de enseñanza/aprendizaje que se utilizarán y las correspondientes actividades y tareas del alumnado y del profesorado; las estrategias, los procedimientos y los criterios de evaluación que se usarán. Así como los criterios y estrategias que se establecerán para asegurar la calidad del propio proceso formativo. Por todo ello, el establecimiento de los catálogos de competencias es la etapa primera y esencial del proceso de diseño de planes de estudio de acuerdo con los principios del EEES.

Una cuestión discutible y discutida es hasta que punto los catálogos de competencias de las diversas titulaciones deben ser determinados por los correspondientes perfiles profesionales. Opinamos que la respuesta puede ser cuestionable en el caso de las titulaciones orientadas fundamentalmente a la consecución de objetivos esencialmente académicos, dirigidos a formar para la reflexión y el desarrollo del pensamiento, para la investigación y para la génesis de conocimiento (como son las humanidades, la filosofía o las ciencias experimentales). Pero consideramos que la respuesta debe ser afirmativa en el caso de titulaciones que habilitan para el ejercicio de profesiones con perfiles perfectamente definidos, como son las profesiones sanitarias. En este caso, como en todas las profesiones para cuyo ejercicio se exige la posesión de un título oficial habilitante de carácter universitario (profesiones tituladas), el programa formativo debe garantizar la adquisición de las competencias que requiere el perfil profesional para el que habilitan.

Como señaló la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (LOPS, Exposición de motivos I), hasta la promulgación de dicha ley, en España existía una “situación de práctico vacío normativo” por lo que hace a la regulación del ejercicio de

la medicina y del resto de las profesiones sanitarias, “con la sola excepción de la odontología y otras profesiones relacionadas con la salud dental”. Dichas profesiones eran reguladas básicamente a través del régimen de la Organización Colegial correspondiente establecido a través de normas de rango reglamentario. La LOPS identificó como “profesiones sanitarias, tituladas y reguladas, aquellas cuya formación pregraduada o especializada se dirige específica y fundamentalmente a dotar a los interesados de los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la atención de salud, y que están organizadas en colegios profesionales oficialmente reconocidos por los poderes públicos” (Art. 2.1). Y, dentro de las mismas, la LOPS reconoció las profesiones para cuyo ejercicio habilitan los títulos de Licenciado en Medicina, en Farmacia, en Odontología y en Veterinaria y los títulos oficiales de especialista en Ciencias de la Salud para Licenciados; así como los títulos de Diplomado en Enfermería, en Fisioterapia, en Terapia Ocupacional, en Podología, en Óptica y en Optometría, en Logopedia y en Nutrición Humana y en Dietética, y los títulos oficiales de especialista en Ciencias de la Salud para tales Diplomados (Art. 2.2). La Ley estableció que “los profesionales sanitarios desarrollan, entre otras, funciones en los ámbitos asistencial, investigador, docente, de gestión clínica, de prevención y de información y educación sanitarias” (Art. 4.3), y precisó las funciones propias de cada una de las profesiones sanitarias de nivel Licenciado y de nivel Diplomado (Arts. 6 y 7).

A partir de este articulado, pueden derivarse los perfiles de las diversas profesiones sanitarias. Pero, es también muy útil acudir a los Libros Blancos elaborados por diversas redes universitarias dentro del “Programa de Convergencia Europea” iniciado el año 2003 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de títulos oficiales de grado adaptados al EEES. En los mismos se define un único perfil profesional para los títulos de Medicina, Odontología, Enfermería, Fisioterapia y Logopedia; cuatro perfiles para los títulos de Farmacia, Veterinaria, Psicología (uno de ellos de carácter sanitario) y Podología, y nueve perfiles para el título de Nutrición Humana y Dietética.

Por otra parte, es especialmente interesante el análisis de las propuestas de directrices generales propias de diversas titulaciones (“Fichas técnicas”) dadas a conocer por el MEC a partir de comienzos del año 2006. Dichas propuestas, elaboradas a partir de las aportaciones del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU), las conclusiones de redes disciplinares universitarias (Tuning y Libros Blancos), la documentación enviada por diversos colectivos implicados y los programas de estudios afines desarrollados por universidades europeas de prestigio,

debían ser debatidas con todos los sectores implicados en el ámbito de cada titulación. Y, una vez publicadas las directrices, las universidades dispondrían de tres años para diseñar los correspondientes planes de estudios. Pero, un cambio en la cartera ministerial y la presentación al Parlamento del Proyecto de Ley de modificación de la LOU determinó un notable cambio de rumbo en el proceso establecido por el MEC para la reordenación de las enseñanzas universitarias; en el sentido de conferir una mayor autonomía a las universidades en el diseño de los títulos. De forma que las directrices generales propias de cada titulación fueron substituidas por otras de carácter muy general. Dentro del ámbito de las titulaciones que habilitan para el ejercicio de profesiones sanitarias, sólo llegaron a publicarse las fichas técnicas de Medicina, Enfermería y Fisioterapia. En ellas, se precisan los efectos académicos del título, las competencias profesionales/cualificación profesional que el mismo confiere, y la profesión regulada para la que habilita. Finalmente, también ofrece cierto interés la consideración de las salidas profesionales recogidas en la web Yahooj. España Empleos.

Por lo que hace al ámbito de la Unión Europea, cabe considerar la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de setiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales; que consolida en un único acto legislativo quince directivas anteriores, entre ellas las directivas sectoriales referentes a las profesiones de médico, odontólogo, farmacéutico, veterinario, enfermero y matrona o asistente obstétrico. Son también interesantes las conclusiones del Proyecto Tuning respecto a los títulos de Enfermería y Terapia Ocupacional. Y, entre los catálogos de competencias/resultados de aprendizaje publicados, cabe destacar los de ámbito internacional: “*Global Minimum Essential Requirements in Medical Education*”, elaborado por el “International Institute for Medical Education”, el año 2002; “*European Core Curriculum. The Students’ Perspective*”, elaborado el año pasado por las asociaciones de estudiantes de medicina EMSA i IFMSA, i el catálogo que está preparando actualmente la red temática “Medical Education in Europe” (MEDINE)



**EL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN, LUGAR DE APOYO PARA ESTUDIANTES Y PROFESORES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES**

**Anna Rovira Fernández.**

Universitat de Barcelona. Facultat de Biblioteconomia i Documentació

Universitat Politècnica de Catalunya.

Servei de Biblioteques i Documentació

Aunque el EEES tiene como principales actores los estudiantes y los docentes de las Universidades, este cambio de paradigma pedagógico afecta también el personal técnico y de gestión de la Universidad: con una clara voluntad de ofrecer más y mejores servicios de soporte a la docencia, al aprendizaje y a la investigación, se están aglutinando bajo el concepto de CRAI los diferentes servicios y productos de soporte al aprendizaje y la docencia. Los cambios en los modelos docentes y pedagógicos derivados de la implantación del EEES modifican la manera de aprender de los estudiantes. También cabe destacar la importancia de la irrupción de las TIC e Internet, que permiten que la docencia presencial pueda completarse y mejorarse con la tecnología educativa, el aprendizaje distribuido mediante el web y el uso intensivo de recursos digitales.

¿Qué es el CRAI? Se trata ante todo de un cambio de modelo organizativo enmarcado en la racionalización de recursos, espacios y servicios, potenciando estructuras transversales de servicios que aumentan la eficiencia en la gestión. El CRAI se caracteriza por la integración en un espacio único de recursos y servicios de información, de soporte a la creación de material multimedia, de desarrollo de competencias, etc., todo ello con un único propósito: dar el mejor soporte a las nuevas necesidades docentes, de aprendizaje y de investigación de la comunidad universitaria. En los CRAIs trabajan coordinadamente personas especializadas en diferentes servicios universitarios. El CRAI es mucho más que un espacio físico: tiene consecuencias educacionales y organizacionales. Son espacios activos de formación.

El CRAI se ha convertido en un espacio activo de aprendizaje, facilitando el uso de recursos tecnológicos y de información y ofreciendo, entre otros, servicios de formación para desarrollar las competencias informacionales (aprender a buscar, gestionar y comunicar información) y tecnológicas (aprender a utilizar las tecnologías) de estudiantes y profesores.

**FUNCIONES RENOVADAS PARA LOS BIBLIOTECARIOS**

**Maite Comalat**

Facultat de Biblioteconomia i Documentació.

Universitat de Barcelona

Se presenta una reflexión sobre las oportunidades que la elaboración de nuevos planes de estudio bajo el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior pueden presentar para el trabajo de las competencias transversales y, en concreto, la Gestión y búsqueda de información. El desarrollo de esta competencia convierte a los CRAI (Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación) en protagonistas de una parte del proceso de aprendizaje y permite que intervengan en él de manera mucho más dinámica ya que son fundamentales para dotar de estas capacidades a los alumnos, en colaboración con el profesorado pero también de manera autónoma.

Aunque ésta ha sido una de las funciones tradicionales de la biblioteca universitaria, y también de la biblioteca pública o especializada y de la biblioteca escolar, lo cierto es que el contexto actual favorece las actuaciones en esta línea y dota de los argumentos necesarios para continuar trabajando en la formación académica que permita capacitar a los futuros profesionales para ejercer esta función. En la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la UB estas habilidades se trabajan especialmente desde diferentes asignaturas que tienen como uno de sus objetivos dotar a los alumnos de los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar estrategias y instrumentos de formación para los usuarios, que les permitan responder a una necesidad social cada vez más destacada.