



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**La formación del profesorado universitario.
Análisis de los programas formativos de la
Universidad de Burgos (2000-2011)**

Doctoranda:

Vanesa Delgado Benito

Directora de la Tesis Doctoral:

Raquel Casado Muñoz

Burgos, enero de 2013



UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dña. *Raquel Casado Muñoz*, Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos

HACE CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada “**La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)**”, realizada bajo su dirección por Dña. *Vanesa Delgado Benito*, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia y actualidad del tema tratado como por el procedimiento metodológico seguido: adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención y tratamiento de la información y adecuada argumentación de las conclusiones. La presente investigación presenta importantes líneas de investigación.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Burgos, 2 de enero de 2013

DIRECTORA DE LA TESIS



“Quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender.”

John Cotton Dana

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

*“Caminante, son tus huellas, el camino y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar”*

Estos versos del conocido poema de Antonio Machado reflejan para mí el sentido de este trabajo que ahora pone su punto y final. El camino ha sido largo, intenso, en ocasiones empedrado y lleno de dificultades pero pasito a pasito he caminado, avanzando hasta llegar a compartirlo ahora con todos vosotros y vosotras, mis compañeros y compañeras de viaje.

Ninguna de las palabras reflejadas en estas líneas podrán expresar, con suficiente intensidad, el profundo agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido, han puesto su granito de arena y su valioso tiempo en la culminación de este trabajo e incluso en mi trayectoria como persona, como estudiante y, en los últimos tiempos, como docente.

En primer lugar, he de expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis, la Dra. Raquel Casado Muñoz, sin cuya orientación, claridad de ideas y actitud crítica no hubiera sido posible culminar esta investigación. Así mismo, como profesora novel, agradezco enormemente su labor como mentora, siendo para mí, guía y apoyo en estos primeros y difíciles momentos de iniciación en la docencia.

Al Dr. Alfredo Bol Arriba, Vicerrector de Profesorado de la Universidad de Burgos, por el interés mostrado en la investigación así como facilitarme el acceso al material necesario para llevar a cabo la realización de la misma. Igualmente, al Instituto de Formación e Innovación Educativa, con mención especial a Francisco Madrigal por su profesionalidad, amabilidad y disposición en todo momento.

A los docentes y estudiantes que han colaborado en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados. Gracias por vuestro tiempo y vuestras valiosas aportaciones.

Al Dr. Fernando Lezcano, por su inestimable ayuda en la realización del análisis estadístico así como los ánimos recibidos durante todo este tiempo de duro trabajo.

Gracias también a mis compañeros y compañeras del Área de Didáctica y Organización Escolar, al Departamento de Ciencias de la Educación y a la Universidad de Burgos, la cual me ha permitido y concedido una ayuda de movilidad para realizar una estancia de investigación en la Facoltà di Scienze della Formazione de la Università degli Studi di Roma Trè, durante la misma agradecer al Proff. Gaetano Domenici, quien me ha acogido y ayudado en la realización del Doctorado Europeo.

A mis amigas y compañeras, Mónica y Vanesa, juntas hemos iniciado el mismo camino, compartiendo buenos y malos momentos, apoyándonos mutuamente cuando más lo hemos necesitado.

Gracias a mi familia, a mi madre, que siempre ha sabido comprenderme y alentarme en los momentos difíciles. En especial a mi padre, ejemplo a seguir de fortaleza y valentía por salir hacia adelante. A mi hermano, Mario, por brindarme su cariño y apoyo.

César, por su paciencia y comprensión. Gracias por motivarme a seguir caminando, apoyándome de forma incondicional y estando a mi lado siempre que te necesito. Juntos nos queda mucho camino por recorrer.

No puedo terminar sin hacer mención a todos mis maestros y profesores que marcaron cada etapa de mi carrera académica, mi sincero reconocimiento a cada uno de ellos porque también han contribuido a que llegase hasta aquí.

Y... ahora es el momento de seguir caminando, buscar nuevos senderos y sobre todo caminar pensando en el presente y sin obsesionarse demasiado con el futuro, ya que el camino de hoy es lo que verdaderamente importa.

A todas y todos, que habéis hecho posible que ahora escriba estas líneas:

*Muchas
Gracias!*

ÍNDICE DE CONTENIDOS



	<u>Página</u>
Índice de figuras	17
Introducción	33
Introduzione	39

PARTE I: REVISIÓN TEÓRICA

Capítulo I: El profesorado en el contexto de la Universidad actual

1.1. Perfil del profesorado universitario	49
1.1.1. Imagen cultural del profesorado universitario	56
1.2. Las funciones del profesorado universitario	65
1.2.1. Función docente	67
1.2.2. Función investigadora	76
1.2.3. Función de gestión	79
1.2.4. Docencia versus investigación	80
1.3. El desarrollo profesional del profesorado universitario	87
1.3.1. Identidad profesional del docente universitario	95
1.3.2. Categorías profesionales	97
1.3.2.1. Grado de experiencia	97
1.3.2.2. Modalidades contractuales	112
1.3.2.3. Dedicación temporal	121
1.3.3. Selección, promoción, incentivación y evaluación	122
1.4. El profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior ..	131
1.4.1. El sistema universitario español en el EEES	136
1.4.2. El perfil profesional del profesorado universitario en el EEES	141
1.4.3. Competencias del profesorado universitario en el EEES	148
1.5. Síntesis del Capítulo I	156

Capítulo II: La formación del profesor universitario

2.1. Aproximación conceptual	161
2.1.1. Sentido y relevancia de la formación	171
2.1.2. Importancia de la calidad	178
2.2. Barreras que obstaculizan la formación del profesorado universitario	182
2.3. La formación del profesor universitario como parte del desarrollo profesional	185
2.3.1. Modelos de desarrollo profesional	189
2.3.2. Etapas en la formación	196
2.3.2.1. Formación inicial	198
2.3.2.2. Formación permanente	206
2.3.3. La reflexión sobre la práctica como pieza clave en la formación	212
2.4. Evolución de la formación del profesorado universitario en España	214
2.4.1. Organización de la formación del profesorado universitario en las universidades españolas	223
2.4.1.1. Centros de formación	229
2.4.1.2. Modalidades de formación	234
2.4.1.3. Planificación de programas y actividades de formación	240
2.4.1.4. Evaluación de los planes de formación docente	253
2.4.1.5. Impacto e implantación docente de la formación recibida ...	262
2.4.2. La formación del profesorado en las Universidades de Castilla y León	266
2.4.3. Hacia la institucionalización de la formación del profesor universitario	268
2.5. Panorama internacional de la formación pedagógica del profesor universitario	271
2.5.1. La formación del profesorado universitario en Italia. Caso de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina .	281
2.5.1.1. El sistema universitario en Italia	283
2.5.1.2. Estructura y organización de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina	296
2.5.1.3. Evaluación de necesidades de Formación en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina	302

	<u>Página</u>
2.5.2. La formación del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior	317
2.5.2.1. Formación en renovación de metodologías docentes	323
2.5.2.2. Formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación	326
2.6. Retos futuros para la formación del profesorado universitario	330
2.7. Síntesis del Capítulo II	335

Capítulo III: La Universidad de Burgos y la formación de su profesorado

3.1. Breve repaso histórico	343
3.1.1. Proceso de creación	343
3.1.2. Itinerario jurídico	348
3.1.3. Plan estratégico 2004/2008	350
3.1.4. Modelo educativo de la Universidad de Burgos para su integración en el EEES	353
3.2. Estructura y funcionamiento	356
3.2.1. Gobierno y representación	356
3.2.2. Estructura y organización	358
3.2.2.1. Centros y departamentos	360
3.2.2.2. Titulaciones y estudios ofertados	364
3.2.3. Comunidad universitaria y servicios universitarios	365
3.3. El profesorado	366
3.3.1. Marco legislativo, derechos y deberes del profesorado	370
3.3.2. Investigación e Innovación docente	373
3.3.2.1. Grupos de investigación	377
3.3.2.2. Grupos de Innovación Docente	381
3.3.3. Evaluación de la actividad docente e investigadora del profesorado ..	394
3.4. La formación del profesorado en la Universidad de Burgos	401
3.4.1. Antecedentes	402
3.4.1.1. Destinatarios de la formación	406
3.4.1.2. Comisión de Formación del Personal Docente e Investigador	406

	<u>Página</u>
3.5. Acciones formativas del Instituto de Formación e Innovación Educativa	408
3.5.1. Planes de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior	410
3.5.1.1. Programa de Formación Continua del profesorado	414
3.5.1.2. Programa de Formación Inicial del Profesorado Novel	416
3.5.1.3. Programa de Formación en Idiomas del PDI	419
3.5.2. Formación del profesorado de niveles no universitarios	420
3.6. Síntesis del Capítulo III	422

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV: Diseño metodológico de la investigación

4.1. Planteamiento del problema	431
4.2. Objetivos y preguntas de investigación	431
4.2.1. Preguntas de investigación referidas a las acciones formativas ofertadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa	432
4.2.2. Preguntas de investigación referidas al profesorado que ha recibido formación certificada por el IFIE	433
4.3. Diseño	434
4.4. Variables implicadas en el estudio	435
4.4.1. Variables relacionadas con el profesorado	436
4.4.2. Variables relacionadas con las acciones formativas	437
4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información	438
4.5.1. Memorias de las acciones formativas realizadas por curso académico	438
4.5.2. Bases de datos informatizadas del IFIE	439
4.5.3. Entrevista en profundidad	440
4.5.4. Grupos de discusión	443
4.6. Población y muestra	445

	<u>Página</u>
4.6.1. Estudio descriptivo	445
4.6.1.1. Descripción de las características de la población	448
4.6.1.2. Muestra	457
4.6.2. Estudio de casos	457
4.6.2.1. Muestreo intencional	459
4.7. Temporalización del estudio: fases de la investigación	463
4.8. Técnicas de análisis de datos	469

Capítulo V: Resultados de investigación

5.1. Resultados sobre la oferta formativa	475
5.1.1. Acciones formativas: contenido y tipología	475
5.1.1.1. Acciones formativas generales	475
a) Modalidad formativa	476
b) Número de ediciones	476
c) Temporalidad	477
d) Duración	484
e) Bloque temático	485
f) Oferta y demanda formativa	491
5.1.1.2. Acciones formativas específicas en idiomas	504
a) Tipo de idioma	504
b) Temporalidad	505
c) Duración	506
5.2. Resultados sobre la eficacia de la formación	507
5.2.1. Profesorado que ha recibido formación certificada por curso académico	507
5.2.1.1. Datos socio demográficos	510
5.2.1.2. Adscripción	516
5.2.1.3. Perfil profesional	529
5.2.1.4. Experiencia docente universitaria	536
5.2.1.5. Acciones formativas realizadas por el profesorado que ha recibido formación certificada	541
5.2.1.6. Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel	544
5.2.1.7. Grupos de Innovación Docente	548

5.2.2. Profesorado con alta participación en actividades formativas. Estudio de casos	550
5.3. Discusión de resultados	579

Capítulo VI: Conclusiones y propuestas

6.1. Conclusiones	603
6.2. Conclusioni	609
6.3. Propuestas de mejora	615
6.4. Prospectiva del estudio: posibles líneas de investigación futuras	617
6.5. Publicaciones	618
Referencias bibliográficas	621

Relación de Anexos en CD:

Anexo 1	Questionario: “ <i>L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari</i> ” alla Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina”
Anexo 2	Cuestionario: “ <i>Análisis de necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario</i> ” en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Messina”
Anexo 3	Carta de comunicación
Anexo 4	Variables de estudio
Anexo 5	Acciones formativas generales por curso académico
Anexo 6	Consentimiento informado
Anexo 7	Guión de la Entrevista en profundidad
Anexo 8	Transcripciones de las Entrevistas en profundidad
Anexo 9	Guión del Grupo de discusión
Anexo 10	Transcripciones de los Grupos de Discusión
Anexo 11	Características de las muestras por curso académico

ÍNDICE DE FIGURAS



	<u>Página</u>
Figura 1.1	Enfoque ecléptico del perfil del profesorado universitario 52
Figura 1.2	Ejes de la profesión docente 53
Figura 1.3	Rasgos atribuibles al profesor ideal como <i>superman</i> o <i>superwoman</i> .. 60
Figura 1.4	Características personales y profesionales del profesorado universitario ideal 61
Figura 1.5	Adjetivos calificativos atribuibles profesor universitario de calidad ... 62
Figura 1.6	Conocimientos, destrezas y actitudes del profesor universitario 71
Figura 1.7	Objetivos y dimensiones de la función Docente 72
Figura 1.8	Etapas y años de la carrera docente 88
Figura 1.9	Implicaciones que requiere ser profesional docente 92
Figura 1.10	Categorías profesionales del profesorado universitario 97
Figura 1.11	Conocimientos previos y carencias del profesor principiante 102
Figura 1.12	Modalidades contractuales del profesorado universitario 113
Figura 1.13	Propuestas de intervención para promover el desarrollo docente del profesorado universitario 126
Figura 1.14	Declaraciones Europeas sobre la Educación Superior 134
Figura 1.15	Los grandes retos del modelo EEES 135
Figura 1.16	Competencias para un nuevo perfil de profesor 150
Figura 1.17	Competencias del profesorado universitario 155
Figura 2.1	Principales implicaciones para la formación del profesorado universitario en la actualidad 174
Figura 2.2	Model of Discipline-specific Pedagogical Knowledge (DPK) for university teaching 177
Figura 2.3	Contenidos en los que se sustentan los diversos ámbitos de calidad en la docencia universitaria 180
Figura 2.4	Facetas del desarrollo profesional 187
Figura 2.5	Acciones para la construcción de un modelo de desarrollo del profesorado universitario 193
Figura 2.6	Modelo de formación del ICE de la Universidad de Málaga 217
Figura 2.7	Documentos incluidos en la base bibliográfica de la ENSDHE por décadas y apartados 220
Figura 2.8	Ejemplos de acciones formativas dirigidas al profesorado universitario realizadas en distintos centros de formación del profesorado en el panorama español 233
Figura 2.9	Modelo de formación del profesorado reflexivo 234

	<u>Página</u>
Figura 2.10	Diferentes situaciones como contextos del desarrollo profesional del profesorado 238
Figura 2.11	Estrategias/escenarios de formación pedagógica de los docentes universitarios 247
Figura 2.12	Planificación de programas y actividades de formación del profesorado universitario 252
Figura 2.13	Estructura del proceso de evaluación de la formación docente 256
Figura 2.14	Evaluación del programa o programas de formación 258
Figura 2.15	Evaluación del proceso de implementación del programa de formación 259
Figura 2.16	Evaluación del nivel de satisfacción alcanzado por los participantes en el programa de formación 260
Figura 2.17	Evaluación del impacto de las acciones formativas 261
Figura 2.18	Instituciones de formación del profesorado de las Universidades de Castilla y León 266
Figura 2.19	Estructura del sistema educativo italiano 284
Figura 2.20	Estructura de los estudios universitarios italianos 289
Figura 2.21	Evolución del profesorado permanente italiano desde el año 2000 al 2011 295
Figura 2.22	Facultades pertenecientes a la Università degli Studi di Messina 297
Figura 2.23	Oferta formativa de la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina en el curso académico 2011/12 299
Figura 2.24	Estudiantes matriculados en la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina en el curso académico 2010/11 300
Figura 2.25	Profesorado universitario de la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina con datos a 31 de diciembre de 2011 300
Figura 2.26	Opinión de los estudiantes universitarios italianos sobre su profesorado 301
Figura 2.27	Profesores universitarios participantes en la traducción conjunta 304
Figura 2.28	Estructura del cuestionario “L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari” 304
Figura 2.29	Captura de pantalla del cuestionario del cuestionario online “L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari” 305
Figura 2.30	Distribución del profesorado universitario italiano encuestado por intervalos de edad 306

	<u>Página</u>
Figura 2.31	Distribución del profesorado universitario italiano encuestado por categoría profesional 307
Figura 2.32	Tabla de frecuencias de la experiencia docente del profesorado universitario italiano encuestado 307
Figura 2.33	Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido a aspectos relacionados a la mejora didáctica de los profesores universitarios italianos encuestados 309
Figura 2.34	Tabla de frecuencias del grado de conocimiento sobre aspectos relacionados a la mejora didáctica de los profesores universitarios italianos encuestados 309
Figura 2.35	Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados a aspectos relacionados con las metodologías de evaluación del estudiante 310
Figura 2.36	Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados a las metodologías de evaluación del estudiante 310
Figura 2.37	Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados a aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en la docencia 311
Figura 2.38	Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en la docencia 311
Figura 2.39	Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) . 312
Figura 2.40	Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 312
Figura 2.41	Tabla de frecuencias del grado de preferencia de formación de los profesores universitarios italianos encuestados sobre distintas modalidades formativas 313
Figura 2.42	Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados . 314
Figura 2.43	Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados atendiendo al sexo 314
Figura 2.44	Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados atendiendo a la categoría profesional 315

	<u>Página</u>
Figura 2.45	Relación de cursos de formación dirigidos a docentes universitarios atendiendo a la preferencia de los mismos manifestada por los profesores universitarios italianos encuestados 316
Figura 2.46	Métodos de Enseñanza-Aprendizaje: descripción y finalidad 325
Figura 2.47	Aplicaciones de las TIC en contextos universitarios 327
Figura 3.1	Modelo Educativo de la UBU para su integración en el EEES 355
Figura 3.2	Distribución de Departamentos y Áreas de conocimiento de la UBU 362
Figura 3.3	Comparativa del número de titulaciones ofertadas en el curso 1994/1995 y el 2011/2012 364
Figura 3.4	Número total de alumnos matriculados en el curso 2010/2011 365
Figura 3.5	Servicios universitarios de la UBU 366
Figura 3.6	Evolución del profesorado de la UBU por años 367
Figura 3.7	Diferencia porcentual entre hombres y mujeres 368
Figura 3.8	Rangos de edad del profesorado de la UBU por años 369
Figura 3.9	Profesorado de la UBU según su modalidad contractual 369
Figura 3.10	Profesorado de la UBU por centros y por años 370
Figura 3.11	Derechos y deberes del profesorado de la UBU 372
Figura 3.12	Evolución del profesorado Doctor de la UBU por años 374
Figura 3.13	Publicaciones de artículos, libros o colecciones 375
Figura 3.14	Comunicaciones presentadas a Congresos Nacionales e Internacionales 375
Figura 3.15	Grupos de Innovación Docente de la UBU aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 29 de julio del 2009 385
Figura 3.16	Grupos de Innovación Docente de la UBU aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 8 de febrero del 2010 385
Figura 3.17	Grupos de Innovación Docente de la UBU aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 18 de enero del 2011 386
Figura 3.18	Grupos de Innovación Docente de la UBU aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 3 de noviembre del 2011 386
Figura 3.19	Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos 387
Figura 3.20	Experiencias de innovación docente de la Universidad de Burgos aprobadas en convocatorias públicas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León 390
Figura 3.21	Ayudas de movilidad concedidas para el profesorado de la UBU 394
Figura 3.22	Fases del programa Docentia 398

	<u>Página</u>
Figura 3.23	Peso global y dimensiones valoradas en las distintas fuentes de información 400
Figura 3.24	Objetivos establecidos en la creación del Instituto de Formación del Profesorado Universitario 403
Figura 3.25	Módulos de Formación del I Plan de Formación Docente en el Marco del EEES 413
Figura 3.26	Línea temporal de los acontecimientos más importantes acaecidos en la Universidad de Burgos desde su creación 425
Figura 4.1	Poblaciones y muestras 445
Figura 4.2	Cálculo del valor ji cuadrado 447
Figura 4.3	Grado de relación del valor ji cuadrado 448
Figura 4.4	Evolución del PDI adscrito a la UBU desde el curso 2000/01 al 2010/11 449
Figura 4.5	Sexo del PDI adscrito a la UBU por curso académico 449
Figura 4.6	Diferencia porcentual entre hombres y mujeres del PDI adscrito 450
Figura 4.7	Estadísticos descriptivos básicos del PDI adscrito por curso académico 450
Figura 4.8	Rango de edad del PDI adscrito por curso académico 451
Figura 4.9	PDI adscrito en cada uno de los centros por curso académico 452
Figura 4.10	PDI adscrito en cada uno de los departamentos por curso académico 453
Figura 4.11	Nivel de estudios del PDI adscrito en cada curso académico 454
Figura 4.12	Evolución del PDI adscrito con el título de Doctor 454
Figura 4.13	Categoría profesional del PDI adscrito en cada uno cursos académicos 455
Figura 4.14	Relación contractual del PDI adscrito en cada uno cursos académicos 456
Figura 4.15	Dedicación temporal del PDI adscrito en cada uno cursos académicos 456
Figura 4.16	Docentes participantes en las entrevistas en profundidad 460
Figura 4.17	Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 1 (D1) 461
Figura 4.18	Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 2 (D2) 462
Figura 4.19	Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 3 (D3) 462
Figura 4.20	Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 4 (D4) 463
Figura 4.21	Fases de la investigación 464

		<u>Página</u>
Figura 5.1	Distribución de las acciones formativas generales por modalidad formativa	476
Figura 5.2	Tabla de frecuencias atendiendo al número de ediciones de las acciones	476
Figura 5.3	Tabla de frecuencias atendiendo al número de acciones formativas generales por curso académico	477
Figura 5.4	Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso inicial (2000/01)	478
Figura 5.5	Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso precedente	478
Figura 5.6	Convocatoria de ayudas públicas de la Junta de Castilla y León dirigidas a financiar acciones formativas destinadas al profesorado universitario en el marco de la Convergencia Europea	479
Figura 5.7	Tabla de frecuencias atendiendo al número de ediciones de las acciones formativas generales por curso académico	481
Figura 5.8	Distribución de las acciones formativas generales por mes	482
Figura 5.9	Tabla de frecuencias atendiendo al número de acciones formativas generales por mes de realización y curso académico	483
Figura 5.10	Distribución de acciones formativas generales por horas de duración .	484
Figura 5.11	Distribución de las acciones formativas generales por horas de duración y curso académico	485
Figura 5.12	Distribución de acciones formativas generales por bloque temático ...	486
Figura 5.13	Distribución del número de ediciones de las acciones formativas generales por bloque temático	487
Figura 5.14	Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico	487
Figura 5.15	Distribución del número de las acciones formativas generales por modalidad y bloque temático	489
Figura 5.16	Distribución de las acciones formativas semipresenciales incluidas en los diversas bloques temáticos por curso académico	489
Figura 5.17	Tabla de frecuencias atendiendo a la duración de las acciones formativas generales por bloque temático	490
Figura 5.18	Distribución de la oferta de plazas de las acciones formativas generales	491
Figura 5.19	Tabla de frecuencias atendiendo a la oferta de plazas de las acciones formativas generales por bloque temático	492
Figura 5.20	Número total de solicitudes, admisiones y certificados de las acciones formativas generales realizadas durante el periodo de estudio	492

	<u>Página</u>
Figura 5.21	Distribución del número total de solicitudes, admisiones y certificados de las acciones formativas generales realizadas por curso académico 493
Figura 5.22	Tabla de frecuencias de la oferta formativa en los diversos bloques temáticos 494
Figura 5.23	Tabla de frecuencias de la oferta formativa en los diversos bloques temáticos por curso académico 494
Figura 5.24	Distribución del profesorado que ha solicitado formación en relación al número de admisiones y profesorado que se queda sin plaza 495
Figura 5.25	Distribución del profesorado que solicita plaza y no es admitido por curso académico 495
Figura 5.26	Distribución del profesorado que ha recibido formación en relación al número de certificados obtenidos 496
Figura 5.27	Distribución del profesorado que ha recibido formación y no ha sido certificada por curso académico 496
Figura 5.28	Tabla de frecuencias del porcentaje de profesorado que no ha sido admitido así como el profesorado que no ha certificado su formación en cada una de los bloques temáticos por curso académico 497
Figura 5.29	Acciones formativas generales más demandadas en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas 499
Figura 5.30	Acciones formativas generales más demandadas en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas 499
Figura 5.31	Acciones formativas generales más demandadas en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas 500
Figura 5.32	Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado admitido 501
Figura 5.33	Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado admitido 501
Figura 5.34	Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Seminarios Específicos en relación al porcentaje de profesorado admitido 501
Figura 5.35	Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado admitido 502

	<u>Página</u>
Figura 5.36 Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Espacio Europeo de Educación Superior en relación al porcentaje de profesorado admitido	502
Figura 5.37 Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado admitido	503
Figura 5.38 Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado admitido	503
Figura 5.39 Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Seminarios Específicos en relación al porcentaje de profesorado admitido	503
Figura 5.40 Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Espacio Europeo de Educación Superior en relación al porcentaje de profesorado admitido	504
Figura 5.41 Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado admitido	504
Figura 5.42 Distribución de las acciones formativas específicas de idiomas	505
Figura 5.43 Tabla de frecuencias de las acciones formativas específicas en Idiomas por curso académico	505
Figura 5.44 Distribución de las acciones formativas en Idiomas por tipo de idioma y curso académico	506
Figura 5.45 Distribución de las acciones formativas específicas de idiomas por horas de duración	506
Figura 5.46 Tabla de frecuencias de las acciones formativas específicas en Idiomas por idioma y horas de duración	507
Figura 5.47 Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico	508
Figura 5.48 Tabla de frecuencias atendiendo al profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico	509
Figura 5.49 Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y curso académico	509
Figura 5.50 Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por sexo y curso académico	511

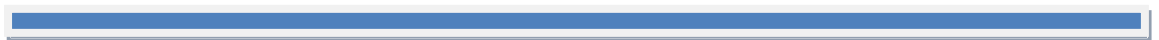
	<u>Página</u>
Figura 5.51	Distribución porcentual de profesorado que recibe formación certificada según el sexo y curso académico 511
Figura 5.52	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por sexo y curso académico 512
Figura 5.53	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por edad y curso académico 513
Figura 5.54	Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por edad y curso académico 514
Figura 5.55	Distribución de la media de edad del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico 514
Figura 5.56	Distribución de la media de edad del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y por curso académico 515
Figura 5.57	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por centro y curso académico 517
Figura 5.58	Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por centro y curso académico 517
Figura 5.59	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia por centro y curso académico 518
Figura 5.60	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por centro y curso académico 519
Figura 5.61	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en la Seminarios Específicos por centro y curso académico 519
Figura 5.62	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por centro y curso académico 520
Figura 5.63	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por centro y curso académico 521
Figura 5.64	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por centro y curso académico 521
Figura 5.65	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por Departamento y curso académico 522
Figura 5.66	Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por Departamento . 523

Figura 5.67	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia por departamento y curso académico	525
Figura 5.68	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por departamento y curso académico	526
Figura 5.69	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Seminarios Específicos por departamento y curso académico	526
Figura 5.70	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por departamento y curso académico	527
Figura 5.71	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por departamento y curso académico	528
Figura 5.72	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por departamento y curso académico	528
Figura 5.73	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por categoría profesional y curso académico	529
Figura 5.74	Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total por curso académico	530
Figura 5.75	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia por categoría profesional y curso académico	532
Figura 5.76	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por categoría profesional y curso académico	533
Figura 5.77	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Seminarios Específicos por categoría profesional y curso académico	534
Figura 5.78	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por categoría profesional y curso académico	534
Figura 5.79	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por categoría profesional y curso académico	535
Figura 5.80	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por categoría profesional y curso académico ..	536

	<u>Página</u>
Figura 5.81	Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por experiencia docente en la universidad y curso académico 537
Figura 5.82	Distribución de la media de experiencia docente del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU 537
Figura 5.83	Distribución del profesorado que ha recibido formación respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por experiencia docente 538
Figura 5.84	Distribución de la media de experiencia docente del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y por curso académico 539
Figura 5.85	Tabla de frecuencias del intervalo de acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada 541
Figura 5.86	Estadísticos descriptivos básicos de las acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada 541
Figura 5.87	Número de acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada 542
Figura 5.88	Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por sexo 543
Figura 5.89	Distribución del intervalo de acciones formativas realizadas por el profesorado que ha recibido formación certificada por sexo 543
Figura 5.90	Distribución del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada por curso académico 544
Figura 5.91	Distribución del profesorado con formación certificada inscrito como novel respecto al total por curso académico 544
Figura 5.92	Tabla de frecuencias del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico 545
Figura 5.93	Distribución del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada por curso académico 546
Figura 5.94	Distribución del profesorado con formación certificada inscrito como mentor respecto al total por curso académico 546
Figura 5.95	Tabla de frecuencias del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico 547
Figura 5.96	Distribución del profesorado inscrito en un Grupo de Innovación Docente que ha recibido formación certificada por curso académico .. 548

Figura 5.97	Distribución del profesorado inscrito en un Grupo de Innovación Docente que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado por curso académico	548
Figura 5.98	Tabla de frecuencias del profesorado que pertenece a un Grupo de Innovación Docente y que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico	549
Figura 5.99	Percepción de cambios en el alumnado actual de la Universidad	553
Figura 5.100	Niveles de utilización de las TIC expresados por los docentes entrevistados	570
Figura 5.101	Gráfico de relaciones entre los diferentes elementos analizados en el estudio de casos	578

INTRODUCCIÓN / INTRODUZIONE



En el actual panorama de la Educación Superior muchas de las miradas se centran en el profesorado y su actuación docente, en la medida en que éste adquiere un papel relevante en la mejora de la calidad e innovación de la práctica educativa (Zabalza, 2009; Bozu, 2010a).

La enseñanza universitaria es una actividad compleja en la que se están produciendo cambios sustanciales que requieren de nuevos dispositivos tanto institucionales como organizativos y funcionales (Barnett, 2002). Para lograr una enseñanza de calidad en este contexto de complejidad se necesita un profesorado cualificado y dispuesto a comprometerse tanto individual como colectivamente.

Se defiende en la literatura que para enseñar no basta con saber la asignatura, esto puede ser suficiente desde un punto de vista administrativo, pero no desde un enfoque profesional (Hernández y Sancho, 1993; Doménech, 1999; Berliner, 2000; Chacin y Briceño, 2008). En esta línea, el profesor Tedesco (2003) afirma que enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de una disciplina sino que es una actividad que requiere mucha más preparación. Por tanto, el profesorado universitario, además de ser experto en su materia de estudio, también precisa conocimientos y formación en aspectos claves para su labor docente (Berthiaume, 2009a).

En la Universidad que pretende caminar hacia un futuro diferente con una nueva forma de enseñar, la formación pedagógica se hace necesaria e imprescindible (Imbernón, 2011). Quizás este sea uno de los motivos por los cuales se haya incrementado el interés sobre la importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario en su desarrollo profesional (Zabalza, 2011a). Al respecto, es preciso mencionar la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI”, celebrada en París en 1998 (UNESCO, 1998), donde se instaba a las instituciones de Enseñanza Superior a establecer directrices en las políticas de formación encaminadas a la actualización y mejora de las competencias pedagógicas del personal docente e investigador.

La formación pedagógica del profesorado universitario, ya sea inicial o permanente, es una realidad relativamente reciente en nuestro país. De hecho, no se encuentra regulada

en las Universidades, al menos en la forma en que lo está la formación del profesorado de otros niveles, que tradicionalmente han contado con programas específicos e instituciones como las universidades, los centros de profesores y recursos. Así, los profesores universitarios son los únicos profesionales docentes que no requieren, legalmente, una formación específica en docencia para poder ejercerla (Chamorro et.al., 2008; Amador y Pagés, 2012).

La universidad en España, se encuentra en un proceso de concienciación hacia la formación de su profesorado y su desarrollo profesional, convirtiéndose en los últimos tiempos en una de las áreas de atención preferente para la transformación, innovación y mejora de la calidad en las instituciones universitarias (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Bozu, 2010a; Duta, 2012). Esto se traduce en un incremento del número de publicaciones, congresos y seminarios que se le han dedicado en los últimos años. A modo de ejemplo, cabe citar los informes “*Universidad 2000*” (Bricall, 2000), “*Universidad hacia Europa*” (Michavila y Calvo, 2000), “*Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*” (González, 2006) y, recientemente, el “*Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas*” (Rué, Mateo y Muñoz, 2012).

Casi la totalidad de universidades del panorama nacional son conscientes de que la formación y motivación didáctica de sus profesores son factores estratégicos para el logro y mejora de la calidad institucional. Esto se traduce en la oferta formativa llevada a cabo desde las instituciones, siendo cada vez más común la existencia de programas formativos. No obstante, en ocasiones, esta formación tiene un carácter voluntario, con un enfoque individual, sin continuidad y sin un marco teórico común de referencia a partir del cual poder trabajar cada Universidad (Valcárcel, 2003; Chamorro et.al., 2008; Fernández March, 2008a). Esta es una de las líneas de actuación de la *Red Estatal de Docencia Universitaria* (Red-U), la cual mediante la asociación de diversas Instituciones españolas de formación del profesorado universitario, trabaja en la elaboración de directrices comunes en las estrategias formativas de los docentes universitarios, contribuyendo con ello a proporcionar la deseada calidad de la

enseñanza. En este cometido, cabe citar también al *Grupo Interuniversitario de Formación Docente* (GIFD), formado por las Instituciones relacionadas con la formación de las universidades públicas catalanas, quienes recientemente han identificado y definido las competencias docentes a fin de orientar el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (GIFD, 2011; Torra et.al., 2012).

Así mismo, parece necesario avanzar en la concreción de políticas educativas de formación del profesorado que incluyan el reconocimiento explícito de la labor docente (VV.AA., 2001; Valero-García y Almajano, 2001; González y Guerrero, 2003; Pinya, 2008). Todas estas circunstancias deben aprovecharse para mejorar lo que hasta ahora se venía haciendo en el campo de la formación de los docentes universitarios (Cruz Tomé, 2003). Para conseguir estas mejoras, es preciso investigar en el ámbito de la formación del profesorado con objeto de conocer los modelos, la evaluación, el análisis de las modalidades y los comportamientos así como contribuir a la adquisición, interpretación o descripción de nuevos conocimientos o fenómenos (Imbernón, 1994a).

El presente estudio tiene por objeto el análisis de la formación del profesorado universitario. A través de la investigación de carácter descriptivo y utilizando una metodología mixta, nos hemos propuesto analizar e interpretar la evolución de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos durante los últimos cursos académicos (2000/01-2010/11), con la finalidad de extraer distintos indicadores que ayuden a orientar los planes de formación futuros.

Este trabajo se estructura en dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas se recoge la revisión teórica del objeto de investigación y, la segunda, dedicada al estudio empírico, expone el diseño metodológico, el análisis de datos y un capítulo final con las conclusiones generales así como una propuesta de posibles líneas de investigación futuras.

En la construcción del marco teórico se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica. Esta primera parte, constituida por los tres primeros capítulos, contribuye

a guiar la investigación y permite establecer el escenario para la interpretación posterior de los resultados obtenidos.

El capítulo I versa sobre la población de estudio: *el profesorado universitario*, centrando la atención en el perfil docente, las dimensiones que configuran su rol profesional, sus funciones y las competencias que se le atribuyen. Tras delimitar cada una de las funciones mencionadas, se analiza el concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario, describiendo la diversidad de categorías profesionales que coexisten en la actualidad, en relación a su grado de experiencia (novel y experto), dedicación (tiempo completo o parcial) y modalidad contractual (funcionario o contratado). Otros de los aspectos tratados son los referentes a la selección, promoción y evaluación del profesorado así como la dicotomía existente entre la función docente y la función investigadora. Terminamos el capítulo haciendo referencia al contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, concretando aquellos aspectos que conciernen al profesorado en cuanto al bagaje de competencias que debe poseer según su nuevo perfil profesional.

Tras indagar en la figura profesional del docente en la actualidad, el capítulo II se centra en el objeto de estudio de nuestra investigación: *la formación del profesorado universitario*. En un primer momento, se ha realizado una aproximación conceptual al término “formación” y se ha constatado que la realidad actual denota una toma de conciencia y sensibilización acerca de la necesidad y posibilidad de formación pedagógica del profesorado, siendo considerada como uno de los factores clave para conseguir la calidad del sistema universitario, como ya hemos indicado al comienzo de estas páginas. Igualmente, la formación debe entenderse como parte del desarrollo profesional del docente. En este sentido, centramos nuestra atención en los diversos modelos formativos existentes, en las distintas etapas en la formación, así como en la reflexión crítica sobre la práctica profesional, siendo esta última una de las premisas básicas de la docencia. El capítulo avanza haciendo un recorrido evolutivo del tema tanto en el contexto nacional como en el panorama internacional, incluyendo dentro de este último la situación de la formación del profesorado universitario en diferentes países y muy especialmente en Italia. Esta parte se ha desarrollado durante una estancia

de investigación de tres meses en Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Trè llevada a cabo en el transcurso de la presente tesis doctoral. Así mismo, hemos detenido nuestra atención en la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática del profesorado universitario como un factor fundamental para afrontar con éxito los nuevos cambios y transformaciones derivadas del proceso de adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Finalmente, se incluyen algunos de los grandes retos para conseguir mejoras en la formación del profesorado universitario en los próximos años.

El capítulo III, dedicado a *la Universidad de Burgos y la formación del profesorado*, constituye el mayor nivel de concreción en la revisión teórica con la finalidad de contextualizar el tema objeto de estudio. Para comprender la situación actual del contexto en el que se enmarca la investigación, se ha comenzado narrando brevemente el proceso de creación de la Institución, desde sus inicios en 1972 como Colegio Universitario Adscrito (CAU) hasta la actualidad como Universidad con autonomía propia. A continuación, la atención se centra en describir al profesorado en los aspectos relativos al marco legislativo, la investigación e innovación docente así como a la evaluación del mismo. Por último, se detallan los planes y programas de formación del profesorado en la Universidad de Burgos, llevados a cabo desde el actual Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE), dependiendo orgánicamente desde sus inicios, en el año 1998 (denominado por entonces Instituto de Formación del Profesorado), del Vicerrectorado del Profesorado.

Una vez concluida la fundamentación teórica, la segunda parte la conforman los capítulos IV, V y VI que desarrollan el estudio empírico.

El capítulo IV detalla el *diseño metodológico* seguido en la realización de la investigación. Para ello, en primer lugar, se plantea el problema, se describen los objetivos así como las preguntas de investigación que han guiado todas las acciones posteriores. A continuación se desarrolla la opción metodológica empleada: la investigación evaluativa, mediante la cual primero se plantea la situación problemática (revisión teórica del problema objeto de estudio), después se definen las variables que

deben estudiarse y, finalmente, se trata de encontrar una explicación al contexto. En cuanto a su diseño, se ha realizado un estudio descriptivo, utilizando una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para responder a las distintas preguntas de investigación planteadas. Tras definir la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recogida de información y las variables implicadas, se detalla el procedimiento de investigación llevado a cabo en cada una de sus fases.

El *análisis estadístico de los datos* queda recogido en el capítulo V. Para poder describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuestas al problema planteado, ha sido necesario llevar a cabo una serie de actuaciones para procesar los datos obtenidos. Una vez recogidos, se han analizado y resumido mediante el método descriptivo, incluyendo frecuencias y porcentajes de respuesta. El análisis descriptivo de los datos, al igual que las preguntas de investigación planteadas, se ha estructurado en dos partes. La primera, consistente en el análisis de las acciones formativas realizadas durante el periodo estudiado y, la segunda, donde se realiza una descripción del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado por curso académico, incluyendo también los resultados obtenidos a nivel cualitativo mediante el estudio de casos de profesores con alta participación en acciones formativas.

El capítulo VI establece el cierre de la investigación ya que expresa las *conclusiones* y *propuestas* extraídas tras la realización de la misma así como las futuras líneas de investigación planteadas. En general, podemos decir que, en el transcurso de tiempo estudiado, la formación del profesorado universitario ha incrementado tanto a nivel institucional, a través de la oferta formativa, como a nivel del profesorado ya que el interés de este por su formación crece con el paso del tiempo, hecho que se traduce en el aumento del número de solicitudes y certificados expedidos.

En la última parte del estudio se recogen las referencias bibliográficas revisadas en la elaboración del mismo y los anexos que complementan toda la investigación.

Nell'attuale panorama dell'istruzione superiore, molte delle attenzioni sono rivolte al docente e al suo comportamento come tale, dato che costui, assume un ruolo di rilevante importanza per quanto riguarda il miglioramento della qualità e dell'innovazione dell'insegnamento (Zabalza, 2009; Bozu, 2010).

L'insegnamento universitario è un'attività complessa all'interno della quale si stanno registrando dei cambiamenti sostanziali che richiedono nuovi dispositivi, tanto istituzionali quanto organizzativi e funzionali (Barnett, 2002). Per ottenere un insegnamento di qualità in questo contesto così complesso è necessaria la presenza di docenti qualificati e disposti al compromesso sia individuale che collettivo.

Nelle pubblicazioni si sostiene che per insegnare non basta solamente conoscere la materia, dato che ciò può essere sufficiente da un punto di vista amministrativo ma non da quello professionale (Hernández y Sancho, 1993; Doménech, 1999; Berliner, 2000; Chacin y Briceño, 2008). Su questa linea, il docente Tedesco (2003) afferma che l'insegnamento non consiste nella mera trasmissione di conoscenze all'interno di una disciplina bensì che si tratta di un'attività che richiede una maggiore preparazione. Quindi, il docente universitario, oltre ad essere un profondo conoscitore della sua materia di studio, ha altresì bisogno di conoscere e formarsi per quanto riguarda gli aspetti chiave del suo lavoro come docente (Berthiaume, 2009a).

All'interno di un'Università che si avvia verso un futuro diverso e con un nuovo modo di insegnamento, la formazione pedagogica diventa necessaria e imprescindibile (Imbernón, 2011). È probabile che ciò rappresenti uno dei motivi per cui l'interesse sull'importanza della formazione pedagogica del docente universitario nel suo sviluppo professionale è aumentato (Zabalza, 2011a). A tal proposito è doveroso menzionare il "Congresso Mondiale sull'istruzione Universitaria nel XXI secolo", tenutosi a Parigi nel 1998 (UNESCO, 1998), durante il quale si sollecitava alle istituzioni che si occupano di Insegnamento Universitario di stabilire delle direttrici nella politica di formazione rivolte all'aggiornamento e miglioramento delle competenze pedagogiche del corpo docenti e ricercatori.

La formazione pedagogica del docente universitario, iniziale o permanente che sia, è una realtà abbastanza recente nel nostro paese. Di fatto, nelle Università, non si riscontra nessun regolamento vigente al riguardo, almeno nella forma in cui lo è la formazione del docente di altre tappe educative che, tradizionalmente hanno potuto contare su programmi specifici e istituzioni come università, centri di formazione del corpo docenti e risorse. Pertanto, i docenti universitari sono gli unici professionisti dell'insegnamento che non richiedono, almeno legalmente, una formazione specifica nell'insegnamento per poter esercitare la propria professione (Chamorro et.al., 2008; Amador y Pagés, 2012).

L'università spagnola si trova in un processo di consapevolezza riguardo la formazione dei propri docenti e il loro sviluppo professionale diventato negli ultimi tempi una delle aree di attenzione preferenziale per la trasformazione, innovazione e miglioramento della qualità nelle istituzioni universitarie (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Bozu, 2010; Duta, 2012). Quanto detto si traduce negli ultimi anni con un incremento del numero di pubblicazioni, congressi e seminari dedicati all'argomento. Alcuni esempi da citare doverosamente sono: le relazioni "Universidad 2000" (Bricall, 2000), "Universidad hacia Europa" (Michavila y Calvo, 2000), "Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea" (González, 2006) e, recentemente, l' "Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas" (Rué, Mateo y Muñoz, 2012).

Quasi tutte le università spagnole sono coscienti del fatto che la formazione e la motivazione didattica dei propri docenti rappresentano fattori strategici per l'ottenimento e il miglioramento della qualità istituzionale. Quanto detto si realizza con l'offerta formativa portata a termine dalle istituzioni, essendo sempre più comune l'esistenza di programmi di formazione. Nonostante ciò, in alcune occasioni, questa formazione è volontaria e individuale, senza continuità e senza un quadro teorico comune di riferimento a partire dal quale ogni università può lavorare (Valcárcel et.al., 2003; Chamorro et.al., 2008; Fernández March, 2008b). Quanto detto rappresenta una linea di condotta della Red Estatal de Docencia Universitaria (Red-U), la quale,

mediante l'associazione di diverse Istituzioni spagnole di formazione del docente universitario, lavora all'elaborazione di linee direttrici comuni nelle strategie formative dei docenti universitari, contribuendo così ad adeguare l'ambita qualità dell'insegnamento.

A tal proposito è necessario citare anche il Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), composto da Istituzioni relazionate alla formazione delle università pubbliche catalane che recentemente hanno identificato e definito le competenze dei docenti al fine di orientare lo sviluppo di piani di formazione orientati a docenti universitari (GIFD, 2011; Torra et.al., 2012).

Sembra poi necessario avanzare nella concretezza di politiche educative di formazione del corpo docenti che includano il riconoscimento esplicito del loro lavoro (VV.AA., 2001; Valero-García y Almajano, 2001; González y Guerrero, 2003; Pinya, 2008). Ci si deve avvalere di tutte queste circostanze per migliorare quanto fatto finora nel campo della formazione dei docenti universitari (Cruz Tomé, 2003). Per ottenere queste miglirie è necessario ricercare nell'ambito della formazione dei docenti con l'obiettivo di conoscere i modelli, la valutazione, l'analisi delle modalità e i comportamenti, così come contribuire all'acquisizione, interpretazione o descrizione delle nuove conoscenze e fenomeni (Imbernón, 1994b).

L'oggetto del presente studio consiste nell'analisi della formazione dei docenti universitari. Attraverso la ricerca di carattere descrittivo e l'utilizzo di una metodologia mista, ci siamo proposti di analizzare e interpretare l'evoluzione della formazione dei docenti presso l'Università di Burgos negli ultimi anni accademici (2000/01-2010/11), con il fine di estrapolare una serie di indicatori diversi che aiutino a orientare i piani di formazione futuri.

Questo lavoro è organizzato in due parti chiaramente differenziate. La prima parte contiene la revisione teorica dell'oggetto di ricerca e la seconda, dedicata allo studio empirico, ne espone il disegno metodologico, l'analisi dei dati e un capitolo finale che contiene le conclusioni generali, così come una proposta di possibili linee di ricerca future.

Nella costruzione del quadro teorico si è realizzata un'esauriente revisione bibliografica. Questa prima parte, che comprende i primi tre capitoli, contribuisce alla guida della ricerca e permette di stabilire lo scenario per la posteriore interpretazione dei risultati ottenuti.

Il primo capitolo verte sulla popolazione di studio: il corpo docenti universitari, e focalizza l'attenzione sul profilo del docente, sulle dimensioni che ne delineano il ruolo professionale, sulle funzioni e competenze che gli si attribuiscono. Dopo aver delimitato le funzioni menzionate, si analizza il concetto di sviluppo professionale del docente universitario, attraverso la descrizione delle diverse categorie professionali che attualmente coesistono, in relazione al grado di esperienza (novello o esperto), dedizione (tempo completo o parziale) e tipo di contratto (funzionario o a contratto). Altri aspetti trattati si riferiscono alla selezione, promozione e valutazione del docente, così come la dicotomia esistente tra la funzione del docente come tale e quella dello stesso come ricercatore. Concludiamo il capitolo facendo riferimento al contesto dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, concretando quegli aspetti concernenti i docenti per quanto riguarda il bagaglio di competenze che devono possedere secondo il nuovo profilo professionale.

Dopo aver indagato circa la figura professionale del docente odierno, il secondo capitolo si basa sull'oggetto di studio di codesta ricerca: la formazione dei docenti universitari. Inizialmente si è realizzata un'approssimazione concettuale al termine di "formazione" e si è constatato che, al giorno d'oggi, denota una presa di coscienza e sensibilizzazione alla necessità e possibilità di formazione pedagogica dei docenti, poiché si considera uno dei fattori chiave per ottenere la qualità del sistema universitario, come abbiamo già fatto presente all'inizio di queste pagine. Allo stesso modo, la formazione si deve considerare come parte integrante dello sviluppo professionale del docente. In questo senso centeremo la nostra attenzione sui diversi modelli di formazione esistenti, sulle diverse tappe formative, quindi sulla riflessione critica sull'esercizio professionale, essendo quest'ultima una delle premesse base della docenza. Il capitolo traccia un percorso evolutivo dell'argomento tanto a livello nazionale quanto sul panorama internazionale, includendo all'interno di quest'ultimo la

situazione della formazione dei docenti universitari in diversi paesi, specialmente in Italia.

Questa parte si è svolta durante un soggiorno di ricerca di tre mesi presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Tre, portata a termine durante il corso della presente tesi di dottorato. Quindi ci siamo soffermati sulla formazione pedagogica istituzionale e sistematica dei docenti universitari come un fattore fondamentale per affrontare con successo i nuovi cambiamenti e trasformazioni derivati dal processo di adattamento al nuovo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). Infine si includono alcune tra le grandi sfide per ottenere migliorie nella formazione dei docenti universitari nei prossimi anni.

Il terzo capitolo, dedicato all'Università di Burgos e alla formazione dei docenti, costituisce il maggior livello di concrezione per quanto riguarda la revisione teorica con il fine di contestualizzare l'argomento oggetto di studio. Per comprendere la situazione odierna del contesto in cui si inquadra la ricerca, si è cominciato con una breve narrazione del proceso di creazione dell'istituzione, dai suoi inizi nel 1972 come Colegio Universitario Adscrito (CAU) fino ad oggi come Università autonoma. A continuazione l'attenzione si centra sulla descrizione dei docenti negli aspetti relativi al quadro legislativo, la ricerca e l'innovazione educativa così come la valutazione della stessa. Infine, si descrivono minuziosamente i piani e i progetti di formazione dei docenti dell'Università di Burgos, portati a termine dall'attuale Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE), che dipende dal punto di vista organico, dai suoi inizi, nell'anno 1998, (allora si chiamava Instituto de Formación del Profesorado), dal Vicerrettorato del personale docente.

Conclusa la base teorica, la seconda parte è costituita dai capitoli IV, V e VI che sviluppano lo studio empirico.

Il IV capitolo descrive il disegno metodologico seguito nella realizzazione della ricerca. Per questa ragione, in primo luogo, si espone il problema, si descrivono gli obiettivi, e i quesiti che hanno influenzato tutte le azioni successive.

Di seguito si sviluppa la scelta metodologica impiegata: la ricerca valutativa, mediante la quale prima si espone la situazione problematica (revisione teorica del problema oggetto di studio), dopo si definiscono le variabili da studiare e infine si cerca di trovare una spiegazione al contesto. Per quanto riguarda il disegno, è stato realizzato uno studio descrittivo di esso, attraverso l'uso di una metodologia mista (quantitativa e qualitativa) per rispondere alle diverse questioni poste dalla ricerca. Dopo avere definito la popolazione e il campione, le tecniche e gli strumenti di raccolta di informazioni e le variabili implicate, si descrive minuziosamente il procedimento di ricerca portato a termine in ognuna delle sue fasi.

L'analisi statistica dei dati viene raccolta nel V capitolo. Per poter descrivere e interpretare il fenomeno oggetto di studio e rispondere ai quesiti, è stato necessario portare a termine una serie di azioni per organizzare i dati ottenuti. Una volta raccolti, sono stati analizzati e riassunti mediante un metodo descrittivo includendo frequenze e percentuali di risposte. L'analisi descrittiva dei dati così come le questioni poste dalla ricerca, sono state strutturate in due parti. La prima, che consiste nell'analisi delle azioni formative realizzate durante il periodo studiato e la seconda, in cui si realizza una descrizione dei docenti che hanno ricevuto la formazione certificata rispetto al totale dei docenti per anno accademico, incluso i risultati ottenuti a livello qualitativo mediante lo studio di casi di docenti con alta partecipazione ad azioni formative. Infine si presenta la discussione dei risultati ottenuti all'interno della ricerca tenendo conto del quadro concettuale di riferimento esposto nella revisione teorica.

Con il VI capitolo si conclude la ricerca, poiché presenta le conclusioni e le proposte estratte dopo la sua realizzazione, così come le future linee di ricerca esposte. In generale possiamo dire che nel periodo di tempo studiato, la formazione del docente universitario è cresciuta sia a livello istituzionale, attraverso l'offerta formativa, sia a negli stessi docenti, giacché il loro interesse per la propria formazione aumenta con il passare del tempo, fatto che si traduce con l'incremento del numero di richieste e certificati rilasciati.

Infine, l'ultima parte dello studio contiene i riferimenti bibliografici rivisti e gli annessi che complementano l'intera ricerca.

Parte I

REVISIÓN
TEÓRICA

Capítulo I

El profesorado universitario

1.1.- Perfil del profesorado universitario

Al profesor¹ universitario se le considera como un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la Universidad. Por este motivo, se requiere que sea un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. Así mismo, la docencia universitaria reclama de sus docentes conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la enseñanza de manera comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad (Benedito, 1998; Badley, 2000; Marín, 2004; Zabalza, 2007; Iglesias y Rourera, 2011).

De acuerdo con Tomás, Castro y Feixas (2012), podemos definir el perfil del profesor universitario como el *“conjunto de características personales (creencias, intereses, percepciones y motivaciones respecto del compromiso con la tarea y la consideración de la profesión docente), sociales y profesionales (con relación a las funciones y responsabilidades profesionales e institucionales que tiene encomendadas) que una persona debe poseer para desempeñar con profesionalidad las funciones básicas del oficio de enseñante”* (p. 353).

Los profesionales de la docencia desempeñan para Escolano (1988), tres roles fundamentales:

- 1- Rol de *carácter técnico*. Identifican a los profesores como profesionales de la enseñanza, es decir, como expertos formados, habilitados y seleccionados para desempeñar las funciones propias de la docencia. A este rol técnico se han ido añadiendo otras funciones, entre las que destacan las relativas a la guía académica e intelectual de sus alumnos (orientación y tutoría), a la gestión organizacional y a la optimización de la institución (investigación, innovación, perfeccionamiento).

¹ Emplearemos en algunas ocasiones el genérico masculino para designar tanto a mujeres como a hombres, con el ánimo de agilizar la lectura del texto. En ningún caso se desea incurrir en discriminación alguna por razón de sexo.

- 2- Rol de *carácter ético y socializador*. Hace referencia a los valores, actitudes y otras pautas de conducta que el docente exhibe, y que constituye un marco de referencia normativo, de orden moral y cultural, para los miembros de la comunidad educativa.

- 3- Rol para *satisfacer determinadas necesidades relacionadas con el bienestar social y la autorrealización* de los miembros en formación de la comunidad educativa. Este rol contribuye a solventar las necesidades de autodesarrollo de los individuos y de los grupos, y desde el cual la calidad de la educación institucional vendría definida por los grados de humanización, personalización y bienestar que logra la institución, más allá de sus características técnicas y sociales.

La figura del profesor ha sido y es, sin duda, uno de los mayores centros de interés a lo largo de la historia de la educación, hallándose esfuerzos en cualquier época para delimitar las funciones del profesor así como para buscar e intentar definir el prototipo de educador (Villa, 2005).

De acuerdo con Marcelo (1993), no es posible hablar de un único perfil del profesorado universitario, sino más bien de perfiles. En este sentido, el perfil del profesor universitario viene constituido por una confluencia entre patrones internos (personales, formas de ser y concebir su profesión) y patrones externos (sociales y académicos).

Al respecto, Galán y Rubalcaba (2007: pp. 50-51), señalan que son cuatro los perfiles del profesorado universitario:

1. *Investigador puro*.

El profesor se siente motivado para investigar y está en la Universidad por un interés hacia la investigación. Además, le motiva contribuir al progreso de la ciencia, las publicaciones, el reconocimiento académico, la búsqueda de la verdad y sus grupos y relaciones de investigadores. Dedicar mucho tiempo a investigar, aunque considere que la docencia es igualmente importante.

2. *Investigador pragmático.*

Este perfil corresponde a un profesor interesado por los resultados de su investigación. Quiere sumar méritos para la obtención de sexenios, ingresos adicionales por contratos de investigación, reconocimiento y publicaciones; se encuentra muy motivado por la necesidad de tener que hacer una carrera académica. En este pragmatismo, sus motivos para elegir la profesión están bastante vinculados a las condiciones materiales del trabajo: flexibilidad laboral, salario, estabilidad y prestigio social.

3. *Docente.*

El tercer factor es el perfil del perfecto docente, con gran dedicación y motivación por la docencia. El interés por la docencia fue lo que le llevó a elegir esta profesión y se mantiene fiel a esa vocación docente.

4. *Comunitario.*

Finalmente, el profesor comunitario es el que valora las relaciones en su ámbito de trabajo, tanto en la docencia como en la investigación: en la docencia valora el ambiente del Departamento y la amistad con los compañeros; en la investigación valora las relaciones con el grupo de investigación y otros investigadores. En definitiva, un trabajador en equipo, un compañero.

Pese a coexistir diversos perfiles del profesorado universitario, no existe y no debería existir la figura de un perfil puro del profesorado. Ciertamente, se observan tendencias hacia uno o varios perfiles, pero es necesario que el profesorado universitario adopte un enfoque ecléctico (Figura 1.1) para dar cobertura a las características de los cuatro perfiles mencionados (García y Maquilón, 2010).

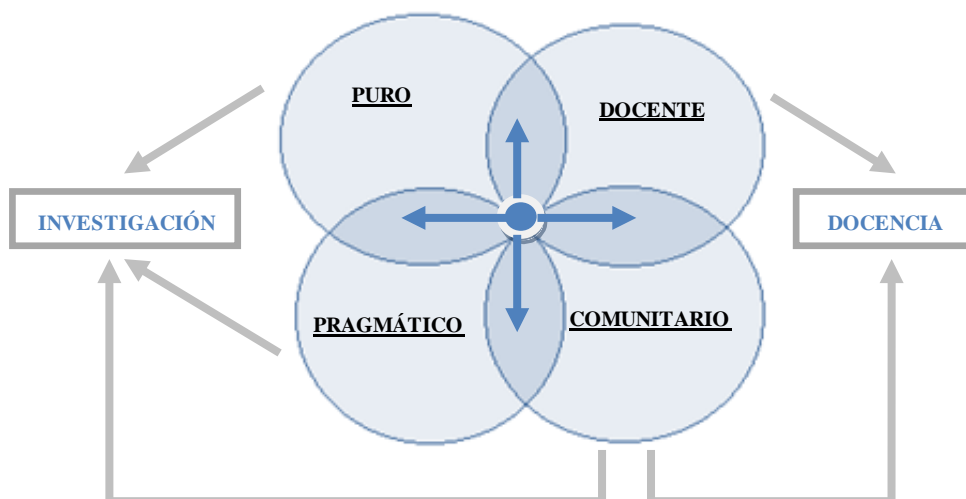


Figura 1.1: *Enfoque ecléctico del perfil del profesorado universitario*
Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de García y Maquilón (2010)

Además de las aportaciones anteriores, la revisión de otros estudios ponen igualmente de manifiesto que sería muy difícil alcanzar un perfil del profesorado universitario único, ya que éste dependerá de multitud de variables y condicionantes (Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz, 2006).

Escudero (2003; 2006), metafóricamente, realiza otra propuesta estableciendo cuatro ejes de la profesión docente (Figura 1.2):

1. El primero lo denomina “*fe*” en la educación y hace referencia al conjunto de valores, creencias, así como los compromisos morales y sociales con la educación.
2. La “*esperanza*”, aludiendo al sentido de la eficiencia y su construcción sobre la base de los conocimientos disponibles (teóricos y buenas prácticas) y el desarrollo de capacidades.
3. La palabra “*amor*” resume la tercera dimensión, haciendo referencia al conjunto de visiones, actitudes y prácticas necesarias para establecer con los estudiantes relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la responsabilidad.

4. Finalmente, la cuarta dimensión se define en torno al término “*colaboración*”, ya que destaca el valor y la importancia de trabajar con los otros, la disposición efectiva a formar parte de comunidades de profesionales comprometidos con la mejora de la educación así como contribuir a establecer alianzas deseables con la comunidad educativa y con otros agentes sociales.

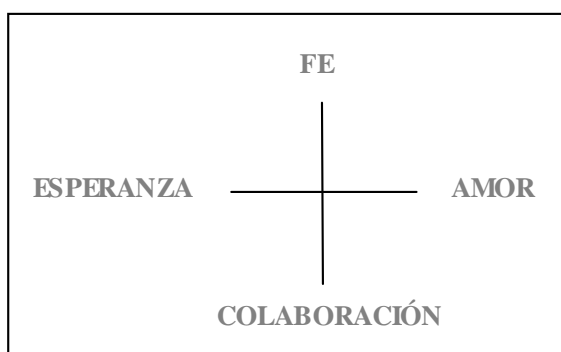


Figura 1.2: *Ejes de la profesión docente*
 Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Escudero (2003)

Los ejes anteriormente descritos, se sintetizan según Juan Manuel Escudero (2006: p. 35) en “*un profesor creyente en lo que tiene entre manos (fe), con conocimientos y capacidades necesarias para desempeñar su trabajo con eficiencia (esperanza), presto a establecer determinadas relaciones personales y profesionales con los estudiantes (amor), comprometido y responsable de crear y sostener comunidades escolares (colaboración)*”.

Así mismo, la figura del profesor se ha tratado de estudiar mediante diferentes paradigmas (Beltrán, 1995, en Sánchez Núñez, 2001: p. 175):

- *Modelo predicción-producto*, trata de determinar qué rasgos debe tener un profesor, centrándose en el polo cognoscitivo y en el afectivo.
- *Modelo método-producto*, busca el modelo ideal para que todos los profesores lo sigan, siendo el problema el contexto, es decir, la incidencia del ambiente en el método.

- *Modelo de eficacia-eficiencia docente*, también denominado “proceso-producto”: analiza básicamente la conducta del profesor más que su pensamiento; todos los profesores deben seguir unos determinados pasos en el proceso.
- *Modelo del pensamiento del profesor*, se centra en lo que el profesor piensa; en la reflexión desde la práctica, es decir, desde una vertiente profesional docente que parte de la racionalidad práctica frente a la racionalidad teórica.
- *Modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y en el sujeto que aprende*.

Siguiendo las aportaciones de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), gran parte de las investigaciones que se han realizado sobre el profesorado en la enseñanza superior pertenecen al modelo de *eficacia-eficiencia docente*, que pretende buscar las relaciones existentes entre el comportamiento del profesorado mientras enseña (proceso) y las mejoras que muestra el alumnado en su aprendizaje (producto), como consecuencia de experimentar la acción del profesor.

Finalmente, mencionar que en la configuración del perfil del profesorado universitario se diferencian tres grandes dimensiones, relacionadas con el ámbito profesional, personal y laboral (Zabalza, 2007: p. 106):

- a) *Dimensión profesional*, que permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.

El perfil profesional del profesorado universitario tiene una identidad doble, ya que, por un lado, debe ser especialista en los contenidos de su disciplina y, a su vez, especialista en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de la misma (Zabalza, 2009).

En definitiva, como señalan Chacín y Briceño (2008), el profesorado universitario ha de integrar la formación científica y didáctica de la disciplina a impartir.

“La cualificación profesional de los profesores de la Universidad debe ser concebida como un proceso de formación continua en el que se conjugue una elevada preparación técnica en su disciplina, acompañada de una seria reflexión sobre la epistemología de la especialidad, con la preparación pedagógica-didáctica de esta, contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora”.

(Benedito, 1993: p. 11)

- b) *Dimensión personal*, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afecten (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (*burnout*, stress, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.

“Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”, esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario, ya que, puede decirse que en este contexto la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, lo que siente o las expectativas con las que desarrolla su trabajo son variables que pueden afectar e influir en la calidad de la enseñanza (Zabalza, 2009).

- c) *Dimensión laboral*, que nos sitúa ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Las condiciones laborales en las que los docentes ejercen su trabajo juegan un papel muy importante. *“Ser profesor de universidad se refiere tanto a su ambiente laboral como extralaboral sabiendo que se influyen recíprocamente”* (Knight, 2008: p. 15).

Las dimensiones propuestas no son totalmente excluyentes, ya que algunos de los aspectos tratados en una dimensión pueden ser también tratados en otra, sirva de ejemplo la carrera docente, de la cual hablaremos más adelante, ya que ésta puede ser tanto una cuestión laboral como profesional e incluso personal (Zabalza, 2007).

1.1.1.- Imagen cultural del profesorado universitario

Centrándonos en la imagen cultural del profesorado universitario, es difícil borrar los ideales culturales de la buena docencia, pero hemos de ir más allá y conseguir que la buena docencia sea concebida en términos de aprendizaje. En este sentido, Finkel (2000) postula que hay más formas de enseñar de las que están incluidas en nuestra imagen cultural del *Gran Profesor* y defiende que es posible “dar clase con la boca cerrada”, ya que hay multitud de posibilidades docentes y no sólo hemos de ceñirnos a la narración en la enseñanza.

El citado autor, hace un interesante retrato de la imagen cultural del *Gran Profesor* ó la buena docencia, ejemplificando a una profesora de Universidad (Finkel, 2008: p. 39):

“Era una entusiasta de su materia. Parecía que sabía todo lo que había de saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura y, en respuesta a cualquier pregunta, podía hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola, y su entusiasmo era contagioso. Sus explicaciones eran claras; sus preguntas muy acertadas, eran seguidas de respuestas iluminadoras. Cuando terminaban

sus clases, los estudiantes abandonaban el aula emocionados por lo que había contado; deseaban llegar a dominar la materia así, ellos también, esa materia o, como mínimo alguna materia. Sus mentes se sentían vivas y sus espíritus complacidos. Querían ser como su profesora”.

Existe abundante literatura sobre la descripción de los aspectos que caracterizan a los buenos profesores, tales como su eficacia, su personalidad o sus competencias. Entre las características más estudiadas, podemos encontrar las siguientes, en relación a aspectos de carácter personal o metodológicos (Ericksen, 1985; Elton, 1987; Ramsden, 1992; De Juan, 1996; Cruz Tomé, 2003):

En cuanto a *aspectos personales*:

- Habilidades para la comunicación.
- Carácter abierto, flexible y servicial.
- Poseen ciertos rasgos de personalidad que las tareas docente e investigadora exigen. Entre otros: paciencia, tolerancia, empatía, justicia, apertura, disponibilidad, interés por los otros, adaptación, creatividad, curiosidad intelectual, flexibilidad y sentido del humor.
- Calificación y comportamiento justos.
- Ajustan su comportamiento a los valores y virtudes propios de la profesión docente.
- Control del estrés, tolerancia a la frustración y asertividad.
- Entusiasmo, interés y vocación por la enseñanza.
- Muestran preocupación y respeto por los estudiantes.
- Tienen facilidad para conectar con los estudiantes y moverse en su nivel de comprensión.

En cuanto a *aspectos metodológicos*:

- Seleccionan y organizan el material del curso adecuadamente.
- Planifican a largo y corto plazo las actividades docentes y discentes.
- Administran el tiempo de forma eficaz.

- Dan explicaciones claras y organizadas haciendo fácil su comprensión.
- Competentes en los procedimientos y métodos de su disciplina.
- Poseen un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
- Son innovadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y están abiertos al cambio en su desempeño profesional.
- Son especialistas, al más alto nivel, de su área de conocimiento.
- Están actualizados en la disciplina así como en la investigación sobre el contenido de su materia y la docencia de la misma.
- Guían a los estudiantes en su aprendizaje, dejando absolutamente claro qué es lo que se ha aprendido, a qué nivel y por qué.
- Se centran en enseñar los conceptos claves de su materia así como en los errores conceptuales de los estudiantes evitando la sobrecarga de los mismos.
- Mantienen la curiosidad intelectual de sus alumnos, para promover el deseo de aprender y seguir aprendiendo.
- Piensan que enseñar es hacer posible el aprendizaje por lo que utilizan materiales de enseñanza que resulten estimulantes y fomenten el interés.
- Promueven el aprendizaje autogestionado por el alumnado fomentando el pensamiento independiente y crítico, haciendo del estudiante un aprendiz autónomo.
- Escuchan y aprenden de sus alumnos así como de otras fuentes a fin de comprender cómo funciona la enseñanza y qué podría hacerse para mejorarla.
- Usan métodos de enseñanza y tareas académicas que exijan a los estudiantes implicarse activamente en el aprendizaje, asumir responsabilidades y trabajar cooperativamente.
- Ofrecen feedback de alta calidad a los estudiantes sobre sus trabajos.
- Autoevaluación constante de su actividad docente así como desarrollo de una actitud reflexiva y crítica sobre su propia actuación.
- Utilizan métodos de evaluación contrastados, precisos y justos.

Rodríguez Rojo (2000a: pp. 98-99), por su parte, realiza un decálogo de las características que debe poseer un buen docente universitario:

1. Un profesor no centrado en la simple docencia o instrucción.
2. Un profesor que acompañe al estudiante, más que ofrecer respuestas hechas y terminadas.
3. Un profesor convencido de un planteamiento humanista, capaz de integrar las tensiones y contradicciones que hoy día se multiplican en una sociedad global y localista.
4. Un profesor investigador de su docencia.
5. Un profesor con conocimiento teórico y práctico de la transversalidad epistemológica que caracteriza a la ciencia de hoy.
6. Un profesor que parta de la problemática socioeconómica como centro de interés y sepa presentar la ciencia y la cultura como un instrumento liberador de esos problemas.
7. El profesor de la universidad ha de oponer el imperio de una cultura que rinde adoración al dinero y al éxito personal, al consumismo indiscriminado y al poder, una contracultura que proporcione una concepción del hombre y un sentido de la vida a la juventud universitaria que no por ser mayor de edad ha llegado a la mayoría de racionalidad y gobierno de sí misma.
8. El profesor ha de ser un individuo político a fuerza de ser educador.
9. El profesor debe comprometerse con su tiempo.
10. El profesor universitario ha de ser competente en saberes y saber enseñarlos a los alumnos.

Las diez características del buen profesor universitario citadas se pueden sintetizar en una: *pasar de ser un simple instructor a ser un educador*. Entendiendo como profesor educador a “*aquel que siente su función docente como una parte integrante del desarrollo de la personalidad propia y de sus alumnos*” (Rodríguez Rojo, 2000a: p. 99).

El trabajo de Gros y Romañá (2004) sobre el profesorado universitario, señala que los rasgos atribuibles al profesor ideal son múltiples y variados y, a veces, algo sorprendentes, pudiendo llegar a considerarse como un *superman* o una *superwoman* (Figura 1.3).

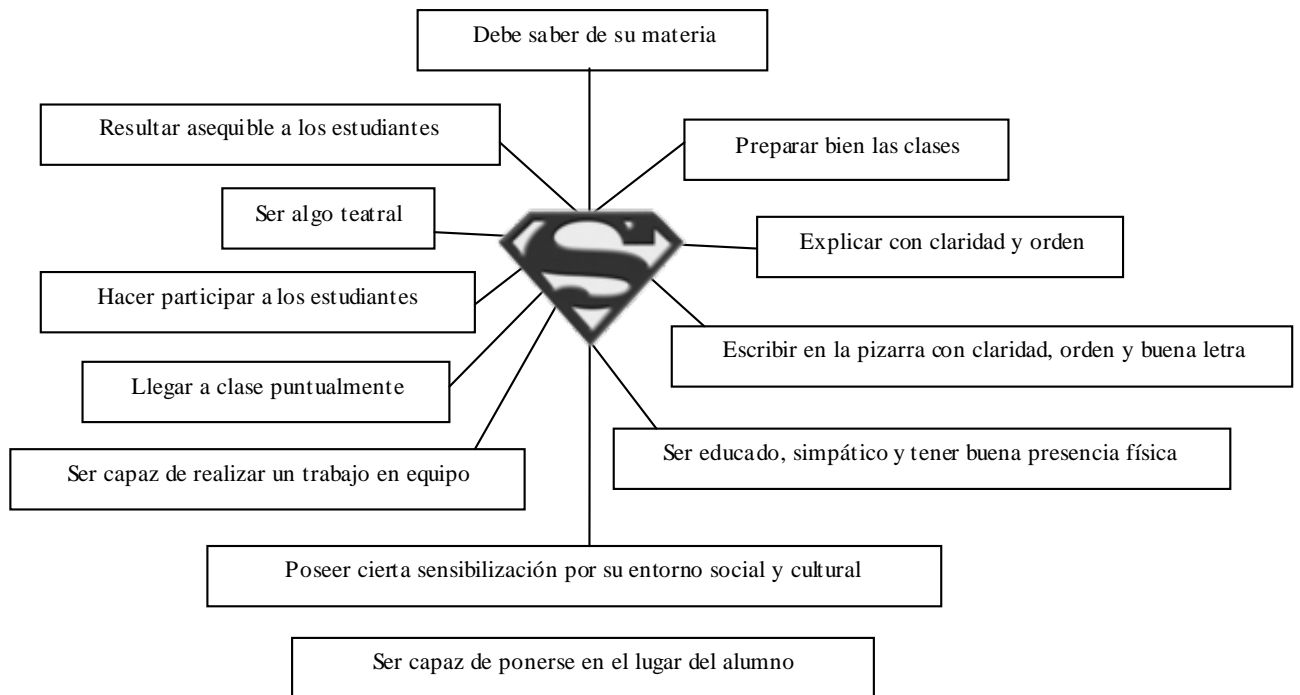


Figura 1.3: *Rasgos atribuíbles al profesor ideal como superman o superwoman*
Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Gros y Romañá (2004: p. 94).

Una vez vistas las opiniones de algunos autores que han escrito sobre las características del buen profesor universitario, nos centraremos en describir los rasgos atribuíbles al profesor ideal derivados de la realización de diversos estudios que recogen las opiniones de los estudiantes. Los principales resultados obtenidos coinciden en marcar cuatro dimensiones básicas en la delimitación del buen profesor (Cruz Tomé, 1999a: p. 232):

1. Dominio de la asignatura.
2. Métodos apropiados de enseñanza.
3. Interacción con los estudiantes.
4. Entusiasmo por la materia y la docencia.

Un reciente estudio, presentado en las VI Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos, recoge las opiniones del alumnado pre-universitario (947 alumnos de 4 universidades distintas y de más de 20 grados diferentes) sobre el perfil del profesorado universitario ideal de acuerdo con múltiples parámetros (San Martín et al, 2012). Al respecto, la Figura 1.4 refleja las puntuaciones obtenidas en las principales características personales y profesionales, entre las cuales destacan que sea cercano y claro en las explicaciones.

Características Personales (%)		Características Profesionales (%)	
Cercano	41.5	Claro en las explicaciones	72.6
Ameno	34.1	Motivador	54.9
Justo	32.8	Que se interese por el aprendizaje del alumno	54.3
Paciente	31.0	Buen comunicador	36.3
Comprensivo	30.0	Que domine la asignatura	30.8
Respetuoso	28.0	Que fomente la participación en clase	11.6
Amable	19.3	Que sea organizado	10.1
Flexible	18.8	Que actualice los contenidos de la asignatura	7.2

Figura 1.4: *Características personales y profesionales del profesorado universitario ideal*
Fuente: San Martín et al. (2012)

Por su parte, los profesores M^a del Mar Martínez García, Begoña García Domingo y José Quintanal Díaz (2006) pertenecientes al Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid), han llevado a cabo otra investigación para conocer el perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Aplicando un cuestionario de preguntas abiertas, obtuvieron los calificativos atribuibles al buen profesor universitario según ámbitos diferentes: *cómo es* (físicamente, personalmente y en el ámbito relacional) y *cómo hace su trabajo* (labor docente, relaciones con alumnos) y *otras actividades* que debe desarrollar. Tras este proceso, obtuvieron 433 adjetivos calificativos, los cuales fueron reducidos a un total de 47, distribuidos según se recoge en la Figura 1.5.

CÓMO ES			COMPETENCIA PROFESIONAL	OTROS
APARIENCIA FÍSICA	CARACTERÍSTICAS PERSONALES	FABILIDADES SOCIALES		
Limpio Arreglado Saludable Atractivo Joven Moderno Natural	Equilibrado Inteligente Humano Estable Educado Seguro Responsable Flexible Puntual Humilde	Amable Cordial Abierto Simpático Implicado Respetuoso Integrado	Motivado Formado Cercano Firme Crítico-reflexivo Coherente Justo Dinámico Motivador Comunicador Ameno Disciplinado Claro Eficaz Exigente Competente Práctico Directivo Participativo	Actualizado Investigador Facilitador Orientador

Figura 1.5: *Adjetivos calificativos atribuibles profesor universitario de calidad*
 Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz (2006: p. 194).

En la línea de definir los rasgos atribuibles al profesor ideal, encontramos las aportaciones del conocido estudio realizado por el profesor Ken Bain (2004), quien investigó para conocer las características que definen a los mejores profesores universitarios, denominados por él como “extraordinarios”, entendiendo por ello a profesores que logran un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Las conclusiones derivadas del citado estudio, emergen de seis cuestiones generales planteadas sobre los profesores examinados:

1. *¿Qué saben y entienden los profesores?*

Los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien, siendo, en su mayoría, consumados eruditos, artistas o científicos en activo. Están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian lo

que otras personas hacen en sus disciplinas, leen aportaciones de otros campos de conocimiento distantes del suyo y ponen mucho interés en los aspectos generales de sus disciplinas.

Este hallazgo confirma que es poco probable llegar a ser buen profesor sin saber algo que enseñar.

También, el estudio manifiesta que estos profesores tienen como mínimo una comprensión intuitiva del aprendizaje humano, análoga a las ideas que recogen las investigaciones en las ciencias del aprendizaje.

2. *¿Cómo preparan su docencia?*

Consideran que el esfuerzo intelectual invertido en sus clases, discusiones programadas, sesiones de resolución de problemas y demás elementos de su enseñanza ha de ser igual de exigente e importante que el invertido en su investigación y trabajo académico.

Por lo general, tienen un fuerte compromiso con la comunidad académica y no sólo con el éxito personal en el aula.

Muchos de ellos manifiestan que el éxito de su propia docencia se basa en parte de lo que los estudiantes aprenden en otras clases. Consecuentemente, existe una tendencia a mantener intercambios intensos con colegas sobre la mejor forma de educar a los estudiantes, y citan con frecuencia cosas que aprendieron trabajando con otros.

3. *¿Qué esperan de sus estudiantes?*

Para conseguir los mejores resultados, los profesores con más éxito evitan que los objetivos estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria. Así mismo, buscan y aprecian el valor individual de cada estudiante atendiendo a sus capacidades y no culpan a sus estudiantes de ninguna de las dificultades a las que se enfrentan.

4. *¿Qué hacen cuándo enseñan?*

Los mejores profesores a menudo intentan crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural”, donde las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que requieran un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas.

En este entorno seguro, los estudiantes pueden probar, quedarse cortos, retroalimentarse y volver a intentarlo. En este sentido, entienden y recuerdan lo que han aprendido porque dominan y utilizan destrezas de razonamiento necesarias para integrarlo con conceptos más amplios.

5. *¿Cómo tratan a los estudiantes?*

Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes y tienden a tratarles con amabilidad. Así mismo, habitualmente están seguros de que éstos quieren aprender, y asumen, mientras no se demuestre lo contrario, que pueden hacerlo.

6. *¿Cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?*

Una porción del éxito que disfrutan radica, en parte, en su buena disposición a enfrentarse a sus propias debilidades y errores.

Todos los profesores estudiados tienen algún programa sistemático para poner a prueba sus resultados y para llevar a cabo sus cambios pertinentes.

Además, cuando evalúan a sus estudiantes les califican en base a objetivos de aprendizaje básicos y evitan juzgarlos con normas arbitrarias.

En resumen, las investigaciones realizadas sobre las características del buen profesor definidas por los estudiantes pueden agruparse en dos campos según Cruz Tomé (1999a: p. 234):

- Aquellas que se centran en los *valores, personalidad y afectividad del profesor* (estimulante, motivador, inculcador de ideales, entusiasta, dispuesto a ayudar y aconsejar).

- Aquellas que se centran en las *competencias intelectuales y pedagógicas del profesor* (suscita el interés, expone con claridad, domina su materia, favorece el desarrollo intelectual, motiva hacia el éxito).

Esta misma autora (1999a, 1999b, 2003), propone un modelo de profesor universitario que contribuye a guiar la elaboración de programas de formación inicial y desarrollo profesional de este colectivo, aspectos de los que hablaremos con detenimiento en el segundo capítulo. El citado modelo se refiere a las características comunes a todos los docentes universitarios, y tiene que ser completado con las características específicas derivadas de cuatro variables: el área de conocimiento, el alumnado, el profesorado y el contexto. Así mismo, puede servir como criterio de evaluación y guía de entrenamiento ya que está construido con dimensiones “aprendibles”, es decir, que pueden ser adquiridas y desarrolladas si el profesor está motivado y cuenta con medios para su realización (Cruz Tomé, 1999a).

1.2.- Las funciones del profesorado universitario

Tras detenernos en el perfil del profesorado universitario, así como en su imagen cultural, en este apartado nos centraremos en describir las diversas funciones que se le atribuyen.

Las funciones que ejerce el profesorado universitario son diversas, tanto por su carga de dedicación e interés como por el prestigio obtenido por su realización (García Valcárcel, 2001).

Al respecto, De la Orden (1987), indica que las funciones del profesor universitario deben ser analizadas desde tres perspectivas distintas (p. 6):

- El profesor universitario, en cuanto profesor, es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan.

- Es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar las fronteras de su rama del saber. Estas características le asemejan al científico no vinculado a la enseñanza.
- Es miembro de la comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida.

Por otro lado, Ferreres (1993) define al profesor universitario como:

“Un profesional reflexivo, competente en el ámbito de su propia disciplina y capacitado para ejercer la docencia, realizar actividades de investigación y aquellas de gestión en las que participe como miembro de la institución.” (p. 178).

En este sentido, el profesorado universitario puede concebirse desde una triple división de acuerdo a las funciones más representativas que desempeña, las cuales son: la docencia, la investigación y la gestión. Éstas quedan recogidas en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

En la práctica, las tareas propias derivadas de cada función están interrelacionadas entre sí, lo que permite un desarrollo integral por parte del docente universitario. Esta interrelación entre las distintas funciones favorece el ejercicio profesional pero, al mismo tiempo, provoca la dedicación desigual entre unas y otras (producto resultado tanto de las características de cada situación como de cuestiones personales del profesorado, etc.).

Por ello, de acuerdo con De Juan (1996), y volviendo a los argumentos expuestos en el apartado anterior del presente capítulo, debemos ser conscientes de que la imagen del profesor universitario no debe ser monolítica sino que pueden existir diferentes tipos, dependiendo del predominio de unas u otras funciones.

Además de las funciones más representativas del docente universitario ya mencionadas y de las que nos ocuparemos a continuación, es preciso apuntar una nueva función derivada de la responsabilidad social de la universidad, tema muy presente en la actual realidad universitaria. Al respecto, García Nieto (2004), entre las funciones que atribuye al profesorado universitario incluye la derivada de una proyección social, entendida esta como contribución al desarrollo económico, artístico y cultural, así como a la convivencia y equidad social.

1.2.1.- Función docente

La docencia es la función primordial de la Universidad ya que con esa finalidad fue creada esa institución en el siglo XII (Ferrer y González, 1999). Como espacio profesional de los profesores, la docencia puede considerarse una profesión ligada a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje para la que se requiere una preparación específica (Crowe, 2008), así como superar unos procesos de formación y selección para su desarrollo. También, por dedicarse a la acción con personas en desarrollo y construcción personal, está sujeta a unas responsabilidades y a una ética que sobrepasa el momento de la acción, que trasciende.

Por lo tanto, desde el punto de vista teórico podemos decir que el docente, tanto en su preparación como en su práctica, sería el responsable de ordenar, planificar, gestionar, guiar, facilitar... el aprendizaje del alumnado a través de sus actuaciones de enseñanza (González Soto, 2004).

Como dice Knight (2008: p. 87): *“ser profesor universitario es algo que cada persona construye por su cuenta con las materia primas que le ofrece el lugar de trabajo”*.

Para entender el quehacer docente y poder transformarlo cuando se considere conveniente, es interesante acceder a los conocimientos explícitos de los profesores, pero igualmente es necesario calar las representaciones implícitas profundamente

encarnadas y que, precisamente porque no se tiene conciencia de ellas, no se someten a revisión (Martín, 2009). En este sentido, pueden enumerarse una serie de ideas confusas que tienen los propios profesores sobre la docencia (Zabalza, 2009: p. 76):

- A enseñar se aprende enseñando.
- Para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no, es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etc.

En este punto, cabe citar la premisa planteada por Hernández y Sancho (1993), en relación a que para enseñar no basta con saber la asignatura ya que conocer la materia a impartir es necesario pero no implica saber aplicarla para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado.

Además de las aportaciones anteriores, es preciso hacer mención a la contribución de Berliner (2000), quien señala una docena de críticas en relación a la función docente y su formación pedagógica. El autor rebate cada una de las cuestiones planteadas en defensa de la necesaria formación pedagógica del profesorado.

Afortunadamente, en la actualidad, hay muchos profesores y responsables académicos que van asumiendo (y defendiendo) las que han sido ideas básicas de la renovación docente de la Universidad y que contradicen las viejas convicciones anteriormente citadas (Zabalza, 2009: pp. 76-77):

- a) *La docencia es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes.* Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes

universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuviera buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les haya ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizaje.

- b) *La docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir.* Enseñar es distinto de investigar y, también, distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural, o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorías, asesorías, etc.).
- c) *Ser capaz de hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica.* La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Sólo cuando la práctica vaya acompañada de formación y de revisión es posible conocer más a fondo las entrañas de la docencia y la dinámica del aprendizaje de los alumnos para poder, así, ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y los propósitos de la formación.
- d) Al final, como cualquier otra profesión, *la docencia constituye un espacio propio y distinto de “competencias profesionales”.* Esas competencias docentes, también en la enseñanza universitaria, están constituidas por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etc.) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etc.).

Por función docente se entienden aquellas actividades tendentes a formar y entrenar a los alumnos para que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con su especialidad (De Juan, 1996). En la práctica, esta función se pone de manifiesto en diferentes actividades como las clases teóricas y prácticas, seminarios, conferencias, generación de recursos y sistemas didácticos, etc.

Siguiendo a Imbernón (1994a), la función docente comporta un conocimiento pedagógico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos. Por lo tanto, se encuentra en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en el que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido.

La Ley Orgánica de Universidades hace referencia explícita en su artículo 33, inmerso en el Título VI (de las enseñanzas y títulos), a la función docente:

1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad.
2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.
3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

En cuanto al primer apartado del citado artículo, la profesora Cruz Tomé (1995) enuncia los conocimientos, destrezas y actitudes que todo docente universitario debe poseer para ejercer su actividad profesional (Figura 1.6).

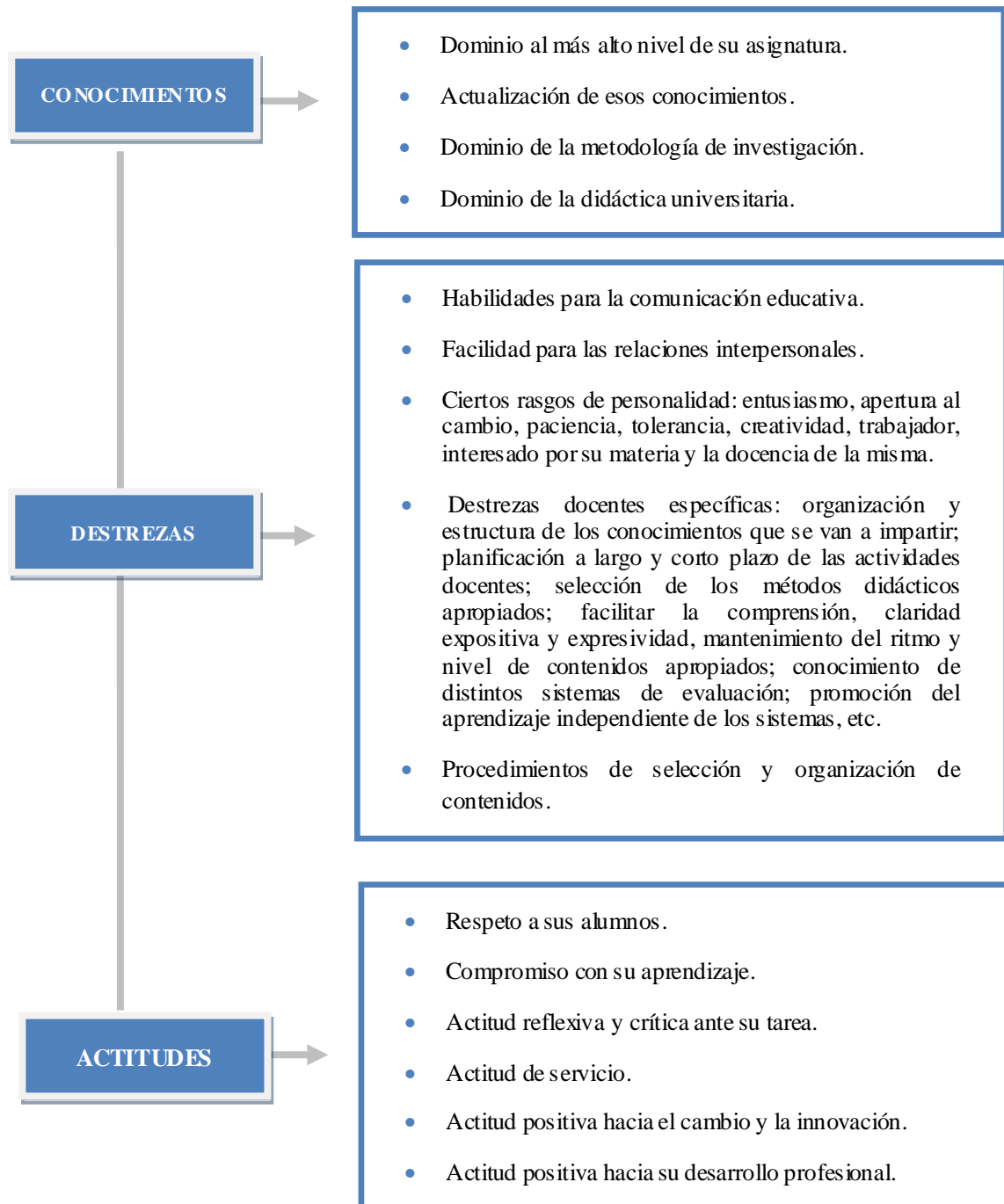


Figura 1.6: *Conocimientos, destrezas y actitudes del profesor universitario.*
 Fuente: Cruz Tomé (1995;pp. 168-169).

La función docente, no ha de ser objeto de posible reduccionismo al identificarla con las actividades que los docentes realizan cuando están en clase con sus discentes. En este sentido, la docencia en la Universidad no debe limitarse a la actividad docente del aula sino que debe incluir también otros estamentos que influyen en decidir: cómo, cuándo y por quién van a ser impartidas las enseñanzas y con qué objetivos o finalidad. Por ello, el profesor debe realizar una serie de actividades propias de la educación superior como las que indica Miguel (1991) en la Figura 1.7.

OBJETIVOS	DIMENSIONES
ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución • Asignación del profesorado • Dedicación • Gestión
ELABORACIÓN DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Contenidos • Recursos
EVALUACIÓN DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las clases • Métodos de enseñanza • Sistema de evaluación • Clima del aula
ACTIVIDADES ACADÉMICAS FUERA DEL AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades docentes en el Centro • Actividades fuera del Centro • Tutorías a los alumnos • Servicio de información y ayuda

Figura 1.7: *Objetivos y dimensiones de la función docente*
 Fuente: Miguel (1991: p. XLI)

Analizar la docencia implica tomar en consideración un conjunto de actividades que deben desarrollarse antes (planificación de la enseñanza), durante el desarrollo de la intervención didáctica y después de la misma (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido) para asegurar el aprendizaje de los alumnos (Marcelo, 1993; Marcelo, 1999; Zabalza, 2003).

Al respecto, la profesora Ana García-Valcárcel (2001), analiza la función docente diferenciando tres tipos de fases o actividades:

1. Planificación de la enseñanza: *fase preactiva*

Antes de impartir una asignatura es preciso estructurar y racionalizar la misma. Esta primera etapa, que también puede denominarse proyecto o diseño curricular, permite una primera reflexión sobre los componentes del curriculum (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones...). En definitiva, establecer el diseño de lo que se va a hacer y por qué, todo ello fundamentando y clarificando la acción futura y proporcionando una mayor sistematicidad y organización a la práctica docente.

2. Metodología didáctica: *fase interactiva*

La metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza así como a las tareas de aprendizaje que el profesorado propone a su alumnado en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica.

De acuerdo con Chacín y Briceño (2008: p. 23), “*la didáctica del profesor universitario está condicionada por los significados y representaciones que éste tiene sobre la didáctica y de los diversos componentes de la enseñanza para lograr una mayor efectividad y pertinencia de este proceso*”.

Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) ponen de relieve que la enseñanza universitaria exige al profesorado el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el dominio de teorías y estrategias didácticas contribuirá a que el docente impulse el aprendizaje significativo y

relevante en sus estudiantes, todo ello favoreciendo la construcción del conocimiento.

Todas estas actividades docentes se realizan en un contexto organizativo específico, por lo que su desarrollo está condicionado por una serie de aspectos significativos que deben tenerse en cuenta (Benedito, 1996: p. 133):

- La necesidad de grupos/clase reducidos, evitando la masificación de las aulas.
- La configuración de equipos de profesores en los departamentos con una visión compartida de la enseñanza.
- La abundancia y diversificación de medios docentes: recursos tecnológicos e informáticos, laboratorios, centros de prácticas, etc.
- El funcionamiento de buenas bibliotecas y centros de documentación que faciliten el uso de la información necesaria.
- La confección de horarios y la organización de los tiempos de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con criterios pedagógicos.
- La mejora de la estructura del sistema tutorial.
- El favorecer la conexión y la visión de conjunto de los programas y cursos teóricos y prácticos.
- Una cierta coherencia metodológica entre los profesores de un mismo curso, lo cual obligaría a una relación o al menos una información mutua de su respectiva tarea.

3. Evaluación del proceso de enseñanza: *fase postactiva*

La evaluación del proceso de enseñanza supone valorar una serie de elementos que determinan la calidad del mismo. Podemos evaluar aspectos relacionados con la gestión académica, recursos humanos, recursos materiales y factores didácticos. De todos los elementos citados, son los factores didácticos los que adquieren mayor interés por ser aquellos sobre los cuales el profesorado tiene una mayor responsabilidad y posibilidad de actuación.

Para que se dé una buena enseñanza, las dimensiones o indicadores de una docencia de calidad se traducen en cuatro elementos (Trigwell, 2001):

1. *Capacidad de adaptación*, el profesor configura lo que hace de acuerdo con las circunstancias ambientales o contextuales; con arreglo a los estudiantes concretos, la materia de que se trate y el ambiente de aprendizaje.
2. *Centrada en el estudiante*, con concepciones concordantes de la enseñanza, el aprendizaje y los aspectos concomitantes. Muestra buenos conocimientos de la materia y de las formas de atraer a los estudiantes, con el fin de hacer posible que se consigan aprendizajes complejos, junto con el compromiso con la reflexión y el aprendizaje.
3. *Variedad de recursos*, los buenos profesores se basan en la bibliografía de su disciplina, sus conocimientos sobre la enseñanza y una concepción centrada en el aprendizaje de los alumnos.
4. Uso de buenas *estrategias de enseñanza* que inspiren un buen aprendizaje.

Siguiendo en la misma línea, Bozu (2010a) postula que hablar de una docencia de calidad no se puede hacer sin tener en cuenta una serie de factores que son necesarios y de suma importancia para llegar a conseguirla. En este sentido, se encuentran factores de orden institucional (estructuras organizativas, coordinación tanto interdepartamental como intradepartamental, centros de recursos multimedia, personas o grupos de soporte a la docencia, recursos tecnológicos, ofertas formativas para una formación permanente, etc.) y, por otro lado, factores de orden personal (capacidades, habilidades, competencias del profesor), como ya hemos tenido ocasión de ver al comienzo y a lo largo de este punto.

1.2.2.- Función investigadora

Siguiendo el informe Bricall (2000), la investigación en la Universidad ha tenido siempre un doble objetivo: *“por una parte, posibilitar la aplicación del conocimiento a la sociedad y a su economía; por otra, asegurar el progreso del conocimiento mediante el ejercicio de la crítica y de la creatividad, aspectos que la Universidad ha de auspiciar como formadora de investigadores, especialmente mediante el doctorado.”* (p. 44).

La función investigadora puede definirse como el conjunto de actividades dirigidas a la consecución de aportaciones de investigación (De Juan, 1996). La investigación es una de las funciones propias de la Universidad y, por tanto, de su profesorado. Así lo recoge el Título VII de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), del cual cabe destacar los siguientes artículos sobre la función investigadora:

Artículo 39. *La investigación, función de la Universidad*

1. La investigación, fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento, constituye una función esencial de las Universidades.

Artículo 40. *La investigación, derecho y deber del profesorado universitario*

2. La investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, de acuerdo con los fines generales de la Universidad, y dentro de los límites establecidos por el ordenamiento jurídico.

3. La investigación, [...] se llevará a cabo, principalmente, en grupos de investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación.

4. La actividad y dedicación investigadora y la contribución al desarrollo científico, tecnológico o artístico del personal docente e investigador de las Universidades será criterio relevante, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

5. Las Universidades fomentarán la movilidad de su personal docente e investigador, con el fin de mejorar su formación y actividad investigadora, a través de la concesión de los oportunos permisos y licencias [...].

De todo ello se deduce la importancia de la investigación como otra de las funciones del profesorado universitario. El docente universitario ha de estar actualizado en los avances de su disciplina y, para ello, es necesario que adquiera formación en investigación y desarrolle unas competencias específicas para poder desarrollar la capacidad científica.

Siguiendo a Benedito (1996: pp. 130-131), la función investigadora debe desarrollarse en dos ámbitos igualmente importantes:

1. *La investigación en el ámbito de las disciplinas.* Implica conocer y participar en las líneas de investigación de profesores y equipos de investigadores del departamento y de la propia área científica. Resulta indispensable el conocimiento de las metodologías e investigaciones específicas de la especialidad así como disponer de información científica e internacional. Igualmente importante es el conocimiento exigido para redactar monografías, informes y proyectos de investigación.
2. *La investigación de la actividad docente.* Es necesario prestar una especial atención a este ámbito de la investigación, tradicionalmente descuidado y minusvalorado en la Universidad. Esta investigación nace de la misma actividad docente, ejerce de vínculo entre la docencia y la investigación y permite transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesor puede investigar sobre su propia práctica docente considerando necesariamente, entre otros, los siguientes aspectos:
 - Planificación y diseño de la enseñanza.
 - Estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos.
 - Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente.
- Modos de comunicación y relación con los alumnos.
- Selección de medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza.
- El sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos, etc.

La investigación de la actividad docente servirá para dar mayor importancia a la enseñanza, facilitando la innovación y mejora de la calidad de esta (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

En nuestro país, la normativa que regula actualmente los procedimientos para evaluar la actividad investigadora del profesorado universitario se concreta en las siguientes normas específicas:

- Orden de 16 de noviembre de 2000 por la que se actualiza la de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en desarrollo del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.
- Resolución de 26 de diciembre de 2000, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 5 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora realizada por los miembros de las Escalas de Profesores de Investigación, Investigadores Científicos y Científicos Titulares del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, a efectos del componente excepcional del complemento de productividad.
- Resolución de 23 de noviembre de 2011, de la Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación.

1.2.3. - Función de gestión

El profesor universitario, además de ejercer las funciones de docencia e investigación (intrínsecas en la labor del profesorado), también realiza diversas funciones de gestión dentro del sistema educativo. Estas funciones suponen para el docente universitario la realización de tareas de organización, planificación, gestión del tiempo y de asignaturas, etc.

De acuerdo con Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), la función de gestión, en el más amplio sentido, afecta a una comunidad de profesionales que constituyen los equipos de docencia/investigación, los departamentos, los centros y las otras fórmulas institucionales que los estatutos han propiciado para el buen funcionamiento de la universidad.

Entre las actividades que fundamentan la función de gestión del docente universitario podemos incluir (Sánchez Núñez, 2001: p. 193):

- Evaluar investigaciones y buscar financiación para los trabajos de investigación.
- Participar en la selección de otros profesores.
- Gestionar y administrar los planes de estudio.
- Complimentar actas.
- Gestionar asuntos económicos.
- Organizar seminarios, jornadas y congresos.
- Asistir a reuniones.
- Colaborar en la planificación, desarrollo y evaluación de las relaciones interdepartamentales, interuniversitarias y con el mundo del trabajo y la cultura.
- Extensión universitaria.
- Cooperación y asesoramiento a instituciones públicas y privadas.
- Desarrollo de trabajos profesionales para entidades sociales.
- Etc.

Pese a que las actividades de gestión son indispensables para la dinámica universitaria y, aún siendo responsabilidad del profesorado, cabe decir que no todos las desarrollan. Siguiendo a Feixas (2002a), para algunos docentes las funciones derivadas de la gestión son una distracción o un impedimento difícil de compaginar con la investigación y la docencia, que han de asumir de manera casi obligada y que además no les compensa económicamente. Benedito (1992), añade por su parte, que incluso hay profesores que, por no considerarse competentes en dichas funciones o no considerarlas suficientemente importantes, nunca llegan a desempeñarlas.

En resumen, las tareas de gestión no son siempre fáciles de desempeñar por el docente universitario, por lo que requieren una formación específica que faciliten la toma de decisiones y la aplicación de una política universitaria adecuada dentro del marco de su autonomía (Sánchez Núñez, 2001).

1.2.4.- Docencia versus investigación

La Ley Orgánica de Universidades (2001), en su exposición de motivos, reconoce el importante papel que ocupan las Universidades en el desarrollo cultural, económico y social. Así mismo, aboga por la necesidad de reforzar su capacidad de liderazgo y dotar a sus estructuras de mayor flexibilidad para afrontar estrategias diferenciadas en el marco de un escenario vertebrado.

Ello permitirá desarrollar a cada una de las Universidades planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y con sus procesos de gestión e innovación. *“Sólo así podrán responder al dinamismo de una sociedad avanzada como la española. Y sólo así, la sociedad podrá exigir de sus Universidades la más valiosa de las herencias para su futuro: una docencia de calidad, una investigación de excelencia”.*

El cambio en la cultura universitaria implica revisar, junto con la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje por parte del profesorado, el papel que esta actividad tiene en su identidad. Ante la pregunta de cuáles son las funciones de un profesor universitario, podría parecer evidente que la docencia fuera la respuesta más habitual. Quizás esto sea realmente así cuando la pregunta se interpreta en el sentido de describir sus actividades. Sin embargo, si la cuestión se formulara preguntando a qué función de las que tiene adjudicadas le gustaría dedicar la mayoría del tiempo, un alto porcentaje del profesorado universitario daría por respuesta que a la investigación (Martín, 2009).

“Evidentemente, la docencia es la actividad que caracteriza a cualquier profesor. Sin embargo, a los profesores universitarios no se nos pide únicamente que enseñemos sino que investiguemos”.

(Gros y Romañá, 2004: p. 94)

Siguiendo las aportaciones de Cruz Tomé (2003), se supone que el profesor universitario ha de ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma. De ello se deduce la importancia que adquieren tanto la función docente como la investigadora.

Según la Carta Magna de las Universidades Europeas, entre las principales funciones de la Universidad se encuentra la indisociabilidad de la docencia y la investigación, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos (Martín Retortillo, 1989).

La relación entre docencia e investigación es una cuestión ya abordada en numerosas ocasiones y respecto a la cual se ponen de manifiesto las diferencias entre los planteamientos teóricos y prácticos (García Valcárcel, 2001; Jenkins, Breen y Lindsay, 2003; Tomás, Castro y Feixas, 2012).

En teoría, docencia e investigación son dos actividades necesarias y complementarias, sin embargo, en la práctica no siempre es fácil encontrar el equilibrio entre ambas.

“La caracterización y relaciones entre la docencia y la investigación se colocan así en el punto de mira imprescindible, el supuesto del qué partir y el dilema al qué atender. ¿A qué se da prioridad? Atender a una significa disponer de menos tiempo para la otra. Una es considerada menos valiosa que la otra, por tanto... ¿Es este un falso dilema? Creo que no en la situación actual de nuestras universidades [...] este dilema ha sido/es una fuente de abundante conflicto [...] que puede entenderse como una versión de las dificultades de relación entre investigadores y prácticos”.

(Montero, 1993: p. 216).

Trabajos como el realizado en la Universidad de Salamanca (Grupo Helmántica, 1999; en García Valcárcel, 2001), hallan una fuerte relación entre la función docente e investigadora, ya que el 78% del profesorado considera que las asignaturas impartidas están relacionadas, de alguna manera, con los trabajos de investigación que realiza, y más de la mitad piensa que dichos trabajos benefician su labor docente.

Teóricamente, a través de la investigación los docentes universitarios profundizan en el conocimiento de su campo científico de estudio (Berthiaume, 2009b). Ello posibilita, entre otros aspectos, familiarizar al alumnado con los problemas y planteamientos de actualidad, rigor y veracidad de la disciplina de estudio.

Siguiendo este razonamiento, las relaciones entre investigación y docencia pueden estar teniendo repercusiones serias en la calidad de la docencia que reciben los estudiantes universitarios (Blázquez, 2004a).

“Se suele decir que la docencia y la investigación son las dos funciones básicas de la universidad y por ende de los profesores universitarios. Lo que se olvida, a veces, es que la inmensa mayoría de los profesores que ejercen la

función docente en la universidad no se han preparado para este cometido en su formación inicial. [...] Pero tampoco puede decirse que durante su desempeño como docente universitario el profesor sea requerido a mejorar esta parte de su formación ni que se organicen acciones de calado suficiente como para que ese déficit inicial se corrija. Existe pues una necesidad de formación pedagógica entre los docentes universitarios que es estructural y crónica”.

Goñi (2005: p. 19)

Más allá de las preferencias personales, la presión social en este terreno es muy importante y, como podemos comprobar en la actualidad, en la Universidad se valora mucho más la investigación que la docencia. Vivimos una situación en la que se premia y se beneficia a la investigación mientras que la dedicación a las clases no está en absoluto gratificada. Además, intentar hacer las dos cosas bien supone una gran dedicación personal. Por ello, combinar docencia e investigación se vive como algo muy difícil y sacrificado (Gros y Romañá, 2004).

“El prestigio profesional (reconocimiento social, capacidad de influencia, recompensas intrínsecas y extrínsecas, etc.) lo proporciona en nuestro medio exclusivamente la actividad investigadora y de producción científica [...] una mediocre aptitud didáctica puede compensarse en un profesor si es un buen investigador. El caso contrario -un buen profesor que no investiga- tendría un menor reconocimiento institucional y prestigio social”.

(Blázquez, 2004a: p. 34)

Donoso y Jiménez (1996) a fin de comprobar la hipótesis de que la investigación está más valorada que la docencia, realizaron una encuesta al profesorado de contabilidad de toda España, preguntándoles, según la escala de valores de cada encuestado, la importancia concedida a sus principales funciones (docencia, investigación y gestión) en relación con el sistema de reconocimiento de méritos. Entre los resultados obtenidos, destaca la importancia media de la docencia, la cual se sitúa en

el 52%, ocupando el 38% la investigación. No obstante, atendiendo al sistema de reconocimiento de méritos, los encuestados situaban la docencia en el 25% (la mitad) y la investigación en el 67% (casi 30 puntos más).

La prevalencia de la investigación frente a la enseñanza se hace patente con el complemento por méritos docentes, por el cual, como hablaremos más adelante, se reconocen de manera automática cada cinco años de ejercicio sin ningún control, no se solicita un informe sobre los programas utilizados, las bibliografías, las estrategias docentes... (Feito, 2002). Es decir, todos los profesores reciben los tramos de docencia. La institución premia a todos los docentes por igual, *hagan lo que hagan* (ejerzan la docencia mejor o peor). Sin embargo, no ocurre lo mismo con el complemento que cada seis años atestigua la producción investigadora, ya que es más difícil que se concedan tramos de investigación porque para ello se da una rigurosa valoración por expertos externos.

Por este motivo, no es de extrañar que sean numerosos los profesores que estén más preocupados por su currículum científico que por la enseñanza (Gros y Romañá, 2004; Blázquez, 2004a).

Aunque, en un principio, las funciones de docencia e investigación deberían complementarse, la realidad muestra un claro desequilibrio a favor de las tareas investigadoras (Benedito, 1996; Ferrer y González, 1999; Blázquez, 2004a; Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz, 2006). Este desequilibrio se refleja incluso en el lenguaje, puesto que se habla de "carga" docente para hacer referencia precisamente a la parte del trabajo correspondiente a la docencia en sí (Reboloso y Pozo, 2000).

En palabras de Marcelo (1993: p. 193) *“las preferencias por la dedicación investigadora frente a la docente se justifican en la medida en que, sobre todo en los profesores que se inician, la investigación supone la búsqueda de la estabilidad a través del doctorado y el acceso al funcionariado”*.

Pese a que *“la mayoría de los profesores universitarios sostiene que una buena investigación es necesaria para una buena enseñanza”* (Hefce, 2000: p. 23, citado por Knight, 2008: p. 66), la evidencia de la investigación nos dice que el que un académico sea excelente en el temario de su investigación está muy poco relacionado con que sea excelente en su docencia (Task Force Resource Allocation, 1994; en Gibbs, 2001). De ello se deduce que la relación existente entre docencia e investigación no respalda la idea de que los buenos investigadores son buenos profesores (Knight y Trowler, 2001).

No se trata de enfrentar docencia e investigación, sino que ambas estén integradas para conseguir una enseñanza de calidad. Hay que hacer compatibles ambas funciones, partiendo de un principio de conexión que debe establecerse entre la investigación y la docencia, de tal forma que la investigación sea factor generador de la docencia (Benedito, 1998), y, a su vez, la investigación sobre la propia práctica docente este directamente vinculada a la función docente, con el fin de plantear y desarrollar las innovaciones necesarias y adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montero, 1993; Santos Guerra, 1993; Benedito, 1993).

“La universidad es un lugar de indagación organizada, dedicado a generar y gestionar la incertidumbre. La función de la investigación universitaria es, precisamente, la de generar incertidumbre. La función docente o más bien educativa de la universidad es la de gestionar la incertidumbre, la de capacitar a los individuos para vivir con ella”.

(Barnett, 2002: p. 187).

Para contribuir al equilibrio y la integración entre la función docente e investigadora, Medina (1998: p. 699) señala lo siguiente:

“El autodesarrollo profesional no sólo requiere una capacitación investigadora, sino también de unas concepciones, unos parámetros y unos criterios desde los que identificar la relevancia y repercusión que en la mejora del rendimiento de los estudiantes y de sí mismo puede comportar un

enfoque didáctico de la docencia universitaria. Este enfoque se apoya en una conceptualización de las dimensiones y significados de la enseñanza como ciencia, arte y objeto de investigación para todo docente universitario, en cuanto profesional de la enseñanza. Redescubrir este objeto de estudio y situarlo en un espacio relevante requiere entender y replantear no sólo la práctica docente, sino cambiar también la percepción de la labor docente universitaria como una actividad “menor” cuando se la compara con la investigación”.

Así mismo, Jenkins, Breen y Lindsay (2003: pp. 81-82) proponen una serie de estrategias de carácter institucional para vincular la docencia con la investigación, de ellas cabe destacar las siguientes:

- Garantizar la relación entre docencia e investigación es fundamental para contribuir al desarrollo de nuevos profesionales así como apoyar el desarrollo del personal estatutario.
- Garantizar vínculos entre la docencia y la investigación en lo que respecta a las políticas de promoción.
- Garantizar sinergias efectivas entre las diferentes unidades y estructuras universitarias para promover la relación entre docencia e investigación.
- Establecer vínculos de relación con las estrategias universitarias existentes.

Podemos concluir este apartado diciendo que, además de todo lo citado, la formación de los profesores resulta imprescindible, debiendo la Universidad centrarse en la preparación de profesorado tanto para la docencia como la investigación, aunque, paradójicamente, como hemos señalado, ésta siempre haya sido más valorada e incentivada (Arbizu, 1994; Donoso y Jiménez, 1996; Reboloso y Pozo, 2000; García-Valcárcel, 2001; González Soto, 2005).

1.3.- El desarrollo profesional del profesorado universitario

Aspecto relevante en el perfil del profesorado universitario es el itinerario personal y profesional que los docentes siguen, condicionado por el tipo de posibilidades de formación y promoción que se les ofrece. Por ello, desde los años 80, numerosas investigaciones han estudiado los cambios que se producen en la docencia y en los profesores a lo largo de su carrera profesional (Feixas, 2002a).

Para entender cómo el profesorado universitario vive su vida profesional, los problemas que ha de afrontar y el tipo de apoyos que precisa o puede proporcionar él mismo a los demás, Zabalza (2007) utiliza el término *carrera docente*, bajo dos perspectivas distintas:

1. *Carrera académica*, los grados formales o escalones profesionales en los que se estructura el proceso hasta alcanzar el status profesional. Este resulta un factor importante tanto desde el punto de vista psicológico como laboral. Esta perspectiva tiene consecuencias en cuanto al reconocimiento institucional y el salario. “*Sólo quien posee expectativas elevadas de crecimiento y mejora profesional está en condiciones de esforzarse por alcanzarlas*” (p. 135).

Siguiendo las aportaciones del informe Bricall (2000), la denominación de *carrera académica* indica el itinerario individual de progresiva capacitación y adquisición de competencias (combinación de conocimientos, habilidades y actitudes) que se extiende desde el nivel básico que sigue a la titulación universitaria hasta la máxima cualificación científica académica. Por otro lado, un modelo de *carrera académica* ha de establecer cuáles son las exigencias básicas o mínimas para la promoción.

2. *Carrera profesional*, las fases o momentos personales por los que un docente suele pasar hasta alcanzar su plenitud profesional. Esta situación tiene consecuencias en la autoestima y la identidad profesional.

En este sentido, se reconoce que los profesores, desde el punto de vista de “aprender a enseñar”, pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, específicas y diferenciadas (Marcelo y Mayor, 1999).

De acuerdo con las aportaciones que realiza Mónica Feixas (2002a) en su tesis doctoral sobre el desarrollo profesional del profesor universitario como docente, “*el desarrollo de los profesores es diferente a cualquier desarrollo biológico en el que las etapas se suceden en un orden natural determinado. Los profesores no tienen un orden fijado ya que pueden pasar de un estadio a otro cuando las preocupaciones, las concepciones, las dinámicas educativas del estadio en que se encuentran han disminuido, cambiado o mejorado, porque han sido tratadas ampliamente*” (p. 106).

Por su parte, Huberman (1990), a partir de un estudio realizado con ciento sesenta docentes de secundaria, identificó un modelo de cinco etapas cronológicas en la carrera docente (Figura 1.8), que describiremos a continuación.

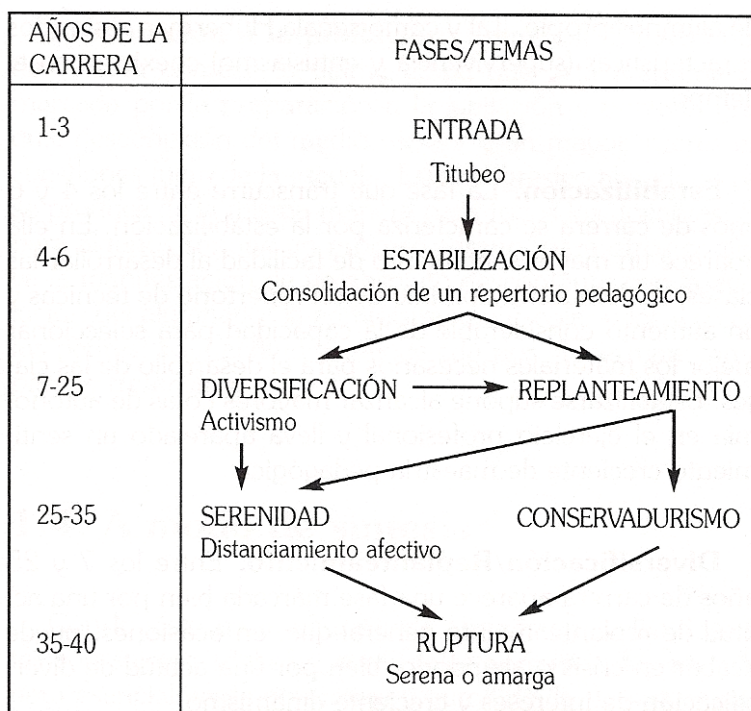


Figura 1.8: Etapas y años de la carrera docente
Fuente: Huberman (1990)

1)- Entrada en la carrera

Esta fase transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional y sus rasgos más relevantes son los propios de los procesos de inducción y socialización profesional. En ella aparecen dos subfases, la primera se denomina de “supervivencia” y la segunda de “descubrimiento”.

2)- Estabilización

La fase que transcurre entre los 4 y los 6 años de carrera se caracteriza, como su nombre indica, por una estabilización, en la que se aprecia un compromiso definitivo con la carrera y se percibe un logro en el dominio instruccional.

3)- Diversificación/Replanteamiento

Entre los 7 y los 25 años de carrera aparece una fase claramente marcada por una actitud de replanteamiento general, el cual, en ocasiones puede acabar en crisis o abandono.

4)- Serenidad/Conservadurismo

La fase comprendida entre los 25 y 35 años de carrera se presenta como un periodo de tranquilidad y equilibrio que se traduce en las máximas cotas de competencia pedagógica. En esta fase, se encontraron dos grupos de profesores: aquellos caracterizados por la serenidad y el distanciamiento afectivo y, por otro lado, aquellos en los que predominaba el conservadurismo.

5)- Preparación a la jubilación

La última fase, entre los 35 y 40 años de carrera, está marcada por la preparación a la jubilación así como por una gradual desconexión del contexto educativo. Este progresivo abandono no se produce de la misma manera para todos los docentes, ya que mientras para algunos supone un proceso sereno, para otros conlleva la manifestación de un absoluto descontento, actitud etiquetada por Huberman como patrón defensivo.

Los cambios que se producen en la docencia de los profesores a lo largo de su carrera profesional, también han sido estudiados desde el punto de vista del desarrollo pedagógico, identificándose tres grandes estadios (Feixas, 2002b):

- Estadio en el que el profesor está muy *preocupado por sí mismo* (etapa egocéntrica durante su iniciación a la docencia universitaria). Su principal preocupación es superar la inseguridad y nerviosismo inicial, mostrar autoridad y respeto, demostrar que sabe de qué habla, ganarse el interés de la clase, controlarla y transmitir el contenido de sus materias de manera clara.
- Estadio centrado en la *enseñanza*, donde su principal preocupación es mejorar la transmisión del conocimiento y comprensión de los principales conceptos, perfeccionar las estrategias metodológicas, de evaluación y la motivación de los estudiantes hacia la asignatura.

El profesor pasa de centrarse en la materia a centrarse en el estudiante como sujeto receptivo, empieza a preguntarse por los principales errores y por conocer sus problemas o dificultades de aprendizaje (Kugel, 1993).

- Estadio centrado en el *aprendizaje de los estudiantes*. El profesor observa al estudiante como un sujeto activo y le ayuda en su proceso de aprendizaje, intentando conectar con sus conocimientos y habilidades previas. Su principal objetivo e inquietud es la formación de estudiantes independientes que sean capaces de aprender de manera autónoma, que analicen la materia desde perspectivas críticas y reflexivas para que al fin puedan desarrollar sus propias concepciones sobre la misma.

Centrándonos en el concepto de desarrollo profesional, éste se puede definir como *“cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y de sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”* (Benedito, 1992: p. 35).

Para Imbernón (2000: p. 40) es *“un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)”*.

Se trata de un *“proceso de crecimiento, formación y mejora en el ejercicio profesional”* (Villa, 2005: p. 173), desde que comienza hasta que finaliza la vida profesional como docente, siendo la formación un elemento clave en este desarrollo (Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006). Por tanto, el desarrollo profesional incluye tanto la formación pedagógica inicial como la permanente en una visión de gran riqueza y amplitud (Benedito, 1993).

El concepto de desarrollo profesional del profesorado presupone la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y el perfeccionamiento de los docentes (Bubb y Earley, 2009). Por otra parte, del mismo concepto se deduce un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio (Marcelo, 1989; Marcelo y Vaillant, 2009).

“La profesionalización o desarrollo de una cultura profesional tiene que ver en el profesorado con los conocimientos existentes y la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función, con los procesos de formación inicial (selección de los candidatos, contenidos, orientaciones educativas, etc.), con los requisitos de acceso a la profesión, con el status y las condiciones de trabajo, con la formación permanente, con la evaluación de su trabajo, con otras secuencias de su itinerario profesional o carrera docente, y con otros procesos paralelos (política educativa y curricular, organización escolar, etc.) que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio”.

(Imbernón, 1994a: p. 19).

Al hablar de perfil profesional, hacemos referencia al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona, para poder asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Centrándonos en el perfil del profesorado universitario, la mejor manera de asegurar una docencia de calidad es definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes (Valcárcel, 2003).

Cruz Tomé (2003), tomando como referencia el esquema de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), explica que ser profesional supone para el docente una serie de saberes, los cuales aparecen reflejados en la Figura 1.9.

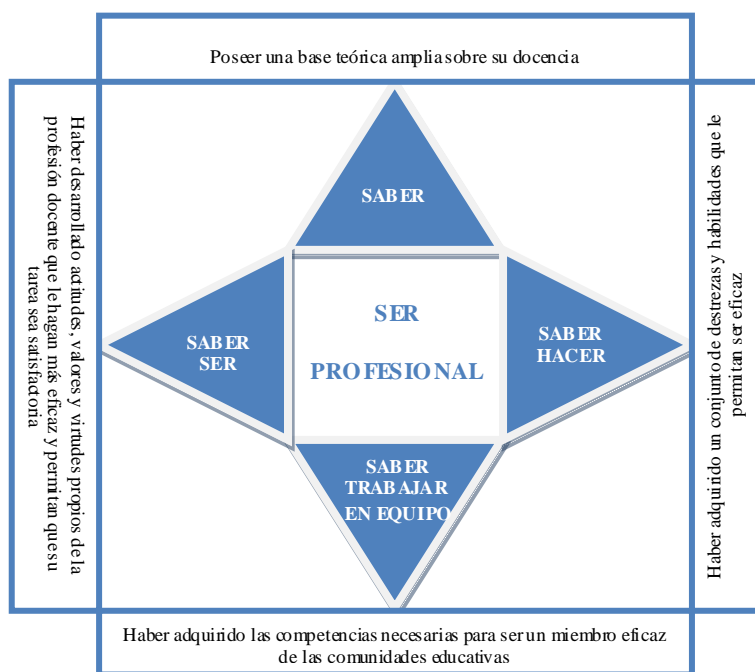


Figura 1.9: *Implicaciones que requiere ser profesional docente*

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Cruz Tomé (2003: p. 52)

Por otro lado, el desarrollo profesional del profesorado abarca diferentes dimensiones: mejora de la enseñanza; conocimiento y comprensión de sí; adquisición de conocimientos y desarrollo de estrategias cognitivas; reflexión sobre la propia práctica y adopción de nuevos roles profesionales (Marcelo, 1995). Así mismo, debe evolucionar en función de tres aspectos importantes (Benedito, 1992: pp. 13-14):

1. La transformación de la sociedad, sus valores y sus formas de organización.
2. El progreso del conocimiento científico, que le obligará a una continuada renovación en su propia especialidad.
3. El desarrollo de su competencia docente, lo que debe llevarle al dominio de teorías, técnicas e instrumentos de análisis para mejorar su propia práctica como profesional de la enseñanza.

En síntesis, el concepto de desarrollo profesional trasciende la dimensión meramente formativa e instrumental ya que supone potenciar la autonomía y el control del docente sobre sus propias condiciones de trabajo así como una elevación del estatus profesional y mejora en la carrera docente (Medina, 2006).

En la misma línea, Imbernón (2002) propone una reconceptualización del contenido formativo del término, planteando la diferencia entre formación y desarrollo profesional. No cree que formación permanente del profesorado y desarrollo profesional sean conceptos sinónimos, pues sería una forma muy restrictiva de considerar éste último, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Por tanto, según el citado profesor, a la formación hay que añadirle:

“Una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente. La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional. El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva” (p. 18)

Desde otro punto de vista, el desarrollo profesional del docente universitario también puede ser entendido desde un concepto de profesionalidad basado en la práctica reflexiva. En esta línea de pensamiento, Zeichner (1983) y Schön (1987, 1995 y 1998) plantean como modelo de desarrollo, la reflexión crítica sobre la práctica profesional antes y después de llevarla a efecto.

Al respecto, son clarificadoras las palabras de Zabalza (2007: p. 126): *“reflexionar no es dar vueltas constantemente a los mismos asuntos utilizando los mismos argumentos, sino que tiene mucho que ver con documentar la propia actuación, evaluarla (o autoevaluarla) y poner en marcha los procesos de reajuste que parezcan convenientes”*.

Este nuevo enfoque de profesor práctico-reflexivo nos muestra un tipo de profesional que aplica los conocimientos a la práctica, reflexiona sobre los resultados de su acción. Todo ello para afirmar o bien rechazar aquellos puntos de su teoría que no concuerden con los resultados, buscando nuevas interpretaciones y, en suma, investigando sobre su práctica (Doménech, 1999).

“Si no existe una capacidad de autocrítica, de aceptación de otros puntos de vista, no puede haber desarrollo profesional, pues no se da la posibilidad de hacer conscientes los límites de la propia práctica. Por tanto, cuanto más crítico sea el profesorado con su propio trabajo y más capaz de contrastarlo con el alumnado y con otros colegas y estudiosos, más posibilidades tiene, en principio, de mejorar su actividad profesional y la práctica de la enseñanza”.

(Hernández y Sancho, 1993:p. 135).

De acuerdo con Montenegro y Fuentealba (2010), este enfoque implica mirar la docencia de manera distinta, pues los profesionales adquieren la habilidad de enseñar por medio de una indagación realizada por ellos mismos más que por la transferencia o el entrenamiento realizado por otros.

En este sentido, los profesores universitarios que utilizan la reflexión para mejorar su enseñanza deben poseer una serie de características (Prieto, 2007: p. 31):

- Conceden valor a la docencia y al hecho de ser buenos profesores, se sienten motivados y centran la reflexión en lo que van aprendiendo a través de sus experiencias cuando enseñan a los alumnos.
- Reconocen que es preciso renovar y actualizar su conocimiento sobre la asignatura y sobre la enseñanza, además de sentirse motivados para desarrollar dicho conocimiento mediante la reflexión.
- Además de la implicación cognitiva necesaria en el acto de reflexionar, aceptan retos, asumen las posibles consecuencias de sus acciones y enseñan a través de métodos diversos.
- Se sienten motivados cuando existe un número, aunque sea mínimo, de obstáculos percibidos.
- Tienen la oportunidad de enseñar con relativa frecuencia.
- Poseen un conocimiento básico sobre la enseñanza, que se va desarrollando con la práctica (por ello a los profesores principiantes les resulta más difícil reflexionar).

1.3.1.- Identidad profesional del docente universitario

El desarrollo profesional ha venido a completar y ampliar la noción de formación permanente, puesto que es un proceso continuo a lo largo de la vida laboral, basado en la mejora y en la práctica docente, pudiéndose entender también como la construcción de la identidad docente (De Juanas y Diestro, 2011a).

Para Marcelo y Vaillant (2009), la construcción de la identidad profesional del docente se inicia durante el periodo de estudiante, consolidándose después en la formación inicial y prolongándose durante todo el ejercicio profesional.

La identidad profesional no surge de forma automática sino que es necesario construirla y modelarla, lo que requiere un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que conduce a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004); citados en Marcelo y Vaillant (2009: pp. 36-37) han revisado una serie de investigaciones sobre identidad profesional docente y, a partir de ellas, enumeran las siguientes características de la identidad profesional:

- Es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de “¿quién soy yo (en este momento)”, sino la respuesta a la pregunta de “¿qué quiero llegar a ser?”.
- Implica tanto a la persona como al contexto. La identidad profesional no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, o porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas. Los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que le adjudican a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.
- Está compuesta por sub-identidades más o menos reconocidas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se desenvuelven. Es importante que estas sub-identidades no entren en el tipo de conflicto que aparece, por ejemplo, en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo. Cuanto más fuerte es una identidad, más difícil es cambiarla.
- Contribuye a la percepción de auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor.
- La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

1.3.2.- Categorías profesionales

En el desarrollo profesional del profesorado universitario encontramos diversas categorías profesionales, las cuales pueden clasificarse en función del grado de experiencia, la dedicación temporal o las diferentes modalidades contractuales (Figura 1.10). A continuación, describiremos cada una de las categorías señaladas.

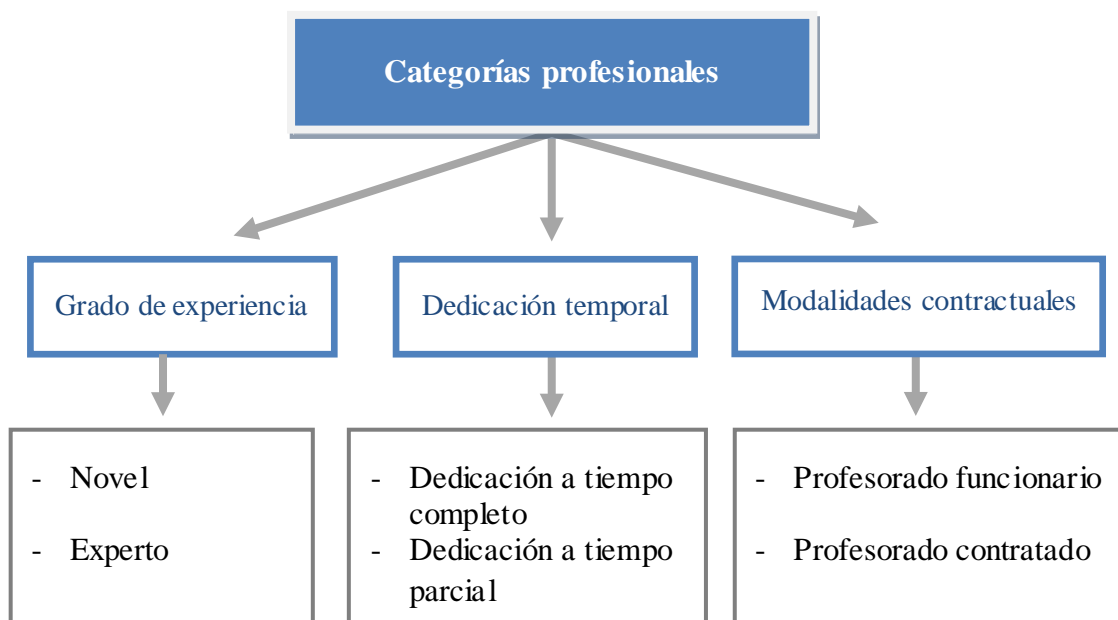


Figura 1.10: *Categorías profesionales del profesorado universitario*
Fuente: Elaboración propia

1.3.2.1.- Grado de experiencia

Anteriormente hemos hablado de la existencia de diversas etapas cronológicas en la carrera docente. Unidas a estas, el grado de experiencia del profesorado también marca unas fases en el desarrollo profesional (Burden, 1990, en Sánchez Núñez, 2001: p. 229):

- a) Fase de *supervivencia y exploración*, que transcurre durante el primer año de enseñanza y se caracteriza por la existencia de problemas personales y profesionales, debido al deficiente conocimiento sobre la enseñanza.
- b) Fase de *consolidación*, que se desarrolla entre el segundo y cuarto año y en la que se mejora en determinados aspectos: los profesores tienen más conocimientos sobre los alumnos, el currículum y la metodología didáctica; son más abiertos y confían en sí mismos.
- c) Fase de *madurez profesional*, los profesores están más centrados en los alumnos, se sienten más seguros, aplican nuevas estrategias metodológicas, etc.

De tales fases, se deduce que las dos primeras pueden hacer referencia al profesorado novel o principiante y la última al profesorado experto o con experiencia.

Medina (2006: pp. 133 y ss.), amplía a cinco estadios vinculados a la experiencia docente. En este sentido, el profesorado principiante se encuentra en el primer estadio hasta llegar al último que representa al profesorado experto.

- 1- Estadio del *principiante*. Está caracterizado por la utilización racional, y hasta cierto punto inflexible, de normas descontextualizadas sobre las que ha recibido información e intenta llevar a la práctica. Este estadio corresponde al primer año de experiencia docente. Siguiendo a Marcelo (1989: p. 100), “*los profesores principiantes han de enfrentarse con nuevas situaciones, nuevos roles y exigencias que pueden producir cambios en su conducta, actitudes o personalidad, aún cuando el efecto no ha de ser necesariamente negativo*”.
- 2- Estadio del *principiante avanzado*. Corresponde aproximadamente al segundo y tercer año de experiencia docente, y se caracteriza porque el contexto comienza ya a guiar el comportamiento del profesor, de manera que se desarrolla el conocimiento estratégico (cuándo ignorar un principio y cuándo seguirlo).

- 3- Estadio de la *docencia competente*. Se caracteriza porque el profesor es capaz de formular elecciones conscientes sobre su comportamiento y actividades en función de sus objetivos y de los medios disponibles; es capaz de establecer prioridades y decidir planes de acción. En este estadio, el docente competente empieza a elaborar modelos situados de comprensión que son idiosincrásicos y personales. Para ello, emplea sus capacidades ya desarrolladas de reconocimiento, discriminación y reflexión situada. Un porcentaje alto de profesores accede a este estadio después de tres o cuatro años de experiencia.
- 4- Estadio del *docente competente avanzado*. Se caracteriza por el desarrollo de un sentido intuitivo de la situación y por un reconocimiento holístico de las similitudes, lo que le permite predecir acontecimientos con un nivel de precisión alto; a la vez que procede analíticamente y su toma de decisiones es deliberada. No depende exclusivamente de valores ligados a la experiencia, ya que sólo unos cuantos profesionales acceden al mismo.
- 5- Estadio del *experto*. Contiene elementos no ligados a la experiencia del docente, y sólo un porcentaje muy reducido de profesionales acceden a este estadio. El profesional experto ya no necesita de un modelo formal y descontextualizado para que la comprensión de la situación se traduzca en una iniciativa idónea.

A continuación, detendremos nuestra atención en analizar las figuras del profesorado en cuanto a su grado de experiencia, diferenciando entre profesorado novel y experto.

a) Profesorado novel

Siguiendo el informe realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Benedito, 1991, 1992), sobre "*La formación del profesorado universitario*", en la enseñanza universitaria, profesor novel es cualquier profesor que se encuentre en sus tres primeros años de vida profesional. Sin embargo, algunos autores prolongan esta etapa hasta los cinco primeros años (Berliner, 2000; Pinya, 2008).

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), *novel* es la persona que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos, y define *principiante* como aquella persona que empieza a estudiar, aprender o ejercer un oficio, arte, facultad o profesión. Esto nos permite utilizar ambos términos indistintamente.

La iniciación a la enseñanza del profesorado *novel* es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, durante los cuales los docentes han de realizar la transición desde estudiantes a profesores.

Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo y Mayor, 1999; Marcelo y Vaillant, 2009). En este sentido, el desarrollo profesional de los profesores principiantes se lleva a cabo por la interacción de experiencias en tres dimensiones diferentes: personal, contextual y de conocimientos y habilidades (Vonk, 1993).

De acuerdo con Zabalza (2009), los primeros años son duros y pueden considerarse los más difíciles ya que en esta etapa se agolpan todas las presiones académicas, personales, etc., lo que conlleva a estar inmersos simultáneamente en infinidad de tareas: volcarse en la tesis, asistencia masiva a cursos y congresos, estancias en el extranjero... y, a su vez, encargarse de las clases que nadie quiere con horarios imposibles. Después, a medida que avanzan los años de ejercicio, las presiones institucionales así como la competencia se mantiene pero en niveles de menor intensidad y capacidad de impacto, de tal forma que el propio desarrollo personal se ve menos condicionado.

Simon Veenman (1984) popularizó el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que pasan muchos profesores en su primer año de docencia. Para este autor holandés, el primer año de docencia se caracteriza por ser, en general, un proceso intenso de aprendizaje (generalmente aprendizaje por ensayo y error) y se caracteriza por un predominio del valor de lo práctico y por una especie

de supervivencia ante los hechos que acontecen y ante los que se tienen que tomar decisiones, careciendo, casi siempre, de marcos de referencia a los que acogerse. Al respecto, los programas de iniciación o formación inicial, de los cuales hablaremos en el siguiente capítulo, tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado “choque con la realidad”.

Es durante este periodo inicial cuando se adquieren determinados patrones de comportamiento profesional que, una vez en marcha, pueden ser difíciles de cambiar (Boice, 1992, citado por Knight, 2008).

En la etapa de iniciación a la docencia universitaria, el profesorado novel se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. Este periodo se caracteriza por la incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone (Fonseca y Aguadez, 2007).

Por tanto, el periodo de iniciación puede entenderse como un proceso mediante el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc. que caracterizan a la cultura de la institución en la que se integran. Y, dentro de ella, también se encuentran las habilidades y destrezas docentes (Blázquez, 2004a).

Las preocupaciones son características del profesorado novel, debido a su inmadurez docente. Al respecto, Fuller y Brown (1975), identifican tres etapas diferentes de preocupaciones, a las que denominan *etapas evolutivas de preocupaciones*, las cuales se relacionan con los estadios de desarrollo pedagógico del profesorado mencionados anteriormente:

- 1- *Supervivencia personal*: es la fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantener su rol docente, controlar la clase y agradar a los alumnos.
- 2- *Situación de enseñanza*: es la etapa en la que las preocupaciones son los materiales y métodos de enseñanza, el dominio de las destrezas de enseñanza.
- 3- *Preocupación hacia los alumnos*: hacia su aprendizaje, a satisfacer las necesidades de estos.

Una de las cuestiones que más preocupa al profesor novel cuando comienza a impartir sus clases es la falta de dominio del contenido del temario, llegando a pensar en la dificultad de estimular y motivar al alumnado si él mismo no conoce bien aquello que transmite. La preocupación por adquirir conocimientos sobre la materia que deben enseñar es tan acuciante que es imposible que la persona pueda, además, preocuparse por aspectos didácticos (Gros y Romañá, 2004).

Según Imbernón (1994b: p. 59), *“el profesor principiante pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento “situado”, o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones”*.

Gros y Romañá (2004: p. 152) caracterizan el perfil del *profesorado principiante* estableciendo una diferenciación entre los conocimientos previos que posee y las carencias que acostumbra a tener (Figura 1.11):

El profesor principiante	
Conocimientos previos	Carencias
<ul style="list-style-type: none"> Sobre la materia que debe impartir. 	<ul style="list-style-type: none"> Organización del contenido para el logro de aprendizajes significativos.
<ul style="list-style-type: none"> Creencias e ideas sobre cómo cree que debe realizarse la docencia basadas fundamentalmente en su experiencia como alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas didácticas: dinamización de grupos, estrategias de comunicación, control del tiempo, del espacio, de los medios y tecnologías utilizadas, de los sistemas de evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del contexto y entorno desde la óptica previa de alumno de licenciatura o de doctorado. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento del contexto y del entorno departamental como docente.

Figura 1.11: *Conocimientos previos y carencias del profesor principiante*
Fuente: Gros y Romañá (2004: p. 152).

De las aportaciones de Gros y Romaña (2004), se deduce que el profesor principiante se preocupa más de la materia que de la didáctica, lo que quiere decir que centra su atención en preparar los contenidos más que en preocuparse por la forma de impartirlos y el aprendizaje de sus alumnos. Poco a poco, conforme va adquiriendo experiencia, deja de preocuparse tanto del contenido y se interesa más por el aprendizaje que adquieran sus estudiantes.

La identificación de los problemas que caracterizan al profesorado novel ha sido una de las líneas de investigación más estudiadas a nivel internacional por diversos autores como Mager y Myers (1982); Fink (1985); Clark y Corcoran (1986); Gibbs, Gold y Jenkins (1987); Turner y Boice (1989); Dunkin (1990) y Sorcinelli (1992) entre otros, con la finalidad de conocer cuáles son las carencias y dificultades identificadas por los profesores principiantes.

Centrándonos en el estudio realizado por Sorcinelli en 1992, podemos encontrar cuatro grandes problemas del profesorado novel:

- 1- *Falta de tiempo*. Este problema se debe, en gran parte, a la excesiva carga docente que le dificulta compaginar las tareas de enseñanza con otras, como por ejemplo publicar, necesarias también para su curriculum y estabilidad profesional. Esta insuficiencia del tiempo es una de las grandes preocupaciones manifestadas por los docentes en su fase inicial (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993; Cruz Tomé, 1993). Mager y Myers (1982) sostienen que los problemas del control del tiempo es una de las mayores dificultades del profesor principiante, aunque este tipo de problemas perdura a lo largo de la carrera docente; no obstante, el profesor cuando adquiere experiencia sabe solucionar las situaciones que se le presentan.
- 2- *Ausencia de feedback*, reconocimiento y recompensas. Al profesor novel le produce ansiedad y tensión la ausencia de criterios claros para evaluar sus funciones docentes (enseñanza, investigación y gestión), la falta de reconocimiento por parte de la universidad a su valor como profesor y las precarias recompensas económicas.

- 3- *Expectativas irreales*. Los profesores noveles tienden a tener unas altas expectativas para sí mismos, reforzadas a veces por los propios colegas.
- 4- *Deficiente relación con los compañeros*. La ausencia de compañerismo, la falta de respeto entre los colegas, los celos profesionales producen tensión en el profesorado novel. El colectivo universitario se caracteriza, como afirma Rodríguez Espinar (2004), por un sentimiento de “isolación” de los colegas y por una falta de comunicación con personas ajenas al propio departamento.

Al respecto, cabe mencionar la investigación llevada a cabo por Fink (1985) con cien docentes en su primer año de enseñanza en una Facultad de Geografía en Estados Unidos. Entre los resultados obtenidos, destaca que el 80% asignan un papel relevante a sus compañeros esperando de estos: ser invitado a participar en clases, ser observado por otros compañeros, discutir problemas de enseñanza, explicar cuestiones sobre recursos, criterios de evaluación...

El trabajo realizado por Dunkin (1990) con cincuenta y seis profesores y profesoras de universidad en su periodo de iniciación, muestra que los problemas más frecuentes hacen referencia a la enseñanza y el aprendizaje, la carga docente, condiciones laborales, falta de comprensión, problemas de conducta en los estudiantes, dificultades en la utilización de recursos, necesidad de personal de apoyo así como enfrentamientos con compañeros.

En el panorama nacional, la profesora África de la Cruz Tomé (1993,1999a) realizó una investigación en el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU) de la Universidad Autónoma de Madrid para conocer las dificultades del profesorado novel y así poder diseñar programas de formación inicial atendiendo a las necesidades de este colectivo. Las principales necesidades encontradas pueden agruparse en cuatro campos:

- 1- Dificultades en la relación con los *alumnos*:
 - Cómo motivar a los estudiantes.

- Cómo despertar y mantener el interés por la asignatura.
- Cómo acomodarse a los conocimientos previos de los estudiantes.
- Cómo individualizar la enseñanza.

2- Dificultades relacionadas con la *asignatura*:

- Falta de dominio de la materia.
- Cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase.
- Planificación y organización de la docencia.
- Falta de tiempo para la preparación de las clases.

3- Dificultades en relación con las *tareas del profesor*:

- Compatibilizar docencia e investigación.
- Falta de preparación y experiencia docente.
- Ansiedad antes de iniciar la clase.
- Falta de tiempo para cumplir con todas las demandas.

4- Problemas relacionados con el *contexto institucional*:

- Falta de coordinación entre profesores.
- Falta de apoyo institucional.
- Falta de materiales didácticos.
- Condiciones materiales (carencias en la infraestructura).

Estos primeros años son cruciales, por ello, es necesario que el profesorado novel cuente con orientación y apoyo en sus primeros pasos de docencia. Al respecto, el ya mencionado informe del Ministerio de Educación y Ciencia (Benedito, 1991, 1992), realizó una serie de recomendaciones a los departamentos respecto a este profesorado. Las principales son: asignar una menor carga docente (teórica o práctica), integrarles en el ámbito de la investigación (disciplinar o educativa), dotarles de disponibilidad (a nivel de tiempo y medios) para asistir a congresos y promover su colaboración en seminarios y grupos de discusión así como facilitar que dediquen el tiempo a su formación futura.

Llegados a este punto, cabe mencionar la obra *Teaching Tips: a guidebook for the beginning college teacher*, escrita por McKeachie y que en 1986 alcanzaba su octava edición. McKeachie (1986) reconoce la importancia de las condiciones de los docentes que comienzan su carrera, por este motivo, escribió la citada obra a fin de ayudar al profesor novel a resolver más fácil y efectivamente los problemas a los que se enfrenta como profesor principiante. Para este autor los principales obstáculos son la ansiedad y los sentimientos de incompetencia. Por ello, afirma que si un profesor novel aprende técnicas para romper el hielo inicial, para estimular la participación del alumnado, para planificar y organizar el curso..., esto facilitará su periodo de iniciación, le hará disfrutar de la enseñanza y podrá llegar a ser un buen profesor.

Tras hablar de las principales preocupaciones y necesidades del profesorado universitario en la etapa de iniciación profesional, también hemos de hacer mención al proceso de socialización, caracterizado principalmente por el contexto universitario donde el principiante desempeña su profesión.

En general, el primer año de docencia se considera como de socialización en la cultura de la organización universitaria. Durante este periodo, los profesores noveles asignan a los compañeros un papel relevante y esperan de ellos seguramente más de lo que van a obtener (García-Valcárcel, 2001).

“El profesor novel desde el primer día de desarrollo de su profesión como docente, debe interiorizar una serie de valores, normas, creencias, actitudes, costumbres, condiciones, habilidades propias del oficio y de la cultura organizacional en la que está inmerso. De esta forma lleva a cabo una etapa de aprendizaje denominada proceso de socialización profesional. Este proceso de socialización está configurado por los distintos sistemas de relaciones que integran la conducta organizativa de la institución universitaria, lo cual garantiza al principiante su integración en el grupo profesional correspondiente”.

(Sánchez Núñez, 2001: p. 239)

Siguiendo a Marcelo (1993), el proceso de socialización del docente universitario no se produce sólo el primer año de docencia e investigación, sino que existe una socialización previa en los años como alumno mediante la observación de profesores enseñando, colaboración con profesores en investigaciones, puede haber sido representante de alumnos y, por tanto, haber asistido a reuniones del Consejo de

Departamento, etc. Durante este periodo de tiempo, los futuros docentes pueden aprender formas de comportamiento, estilos de enseñanza así como aquello que no deben hacer.

En este sentido, el profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o, en el peor de los casos, siguiendo la rutina de otros compañeros con experiencia, que se asienta, casi de forma exclusiva, sobre los siguientes elementos (Benedito, 1992: p. 14):

- a) La experiencia que el profesor ha tenido como alumno.
- b) El modelo presentado por sus propios profesores.
- c) La presión que ejerce el sistema (área de conocimiento, departamento, facultad, centro, universidad, administración, etc.) proponiendo o imponiendo socialmente un prototipo de actitudes y prácticas docentes.
- d) Las expectativas y respuestas de sus propios alumnos cuando se está ya en el ejercicio profesional.

El proceso de socialización supone un periodo complejo para el docente universitario debido a su gran poder de influencia sobre su desarrollo profesional. En este sentido, Rhoads (1993), citado por Sánchez Núñez (2001: 241), señala que la socialización del profesorado universitario es un proceso basado en dos etapas:

- 1- *Etapa preorganizativa*. En esta etapa los sujetos que se van a incorporar a la organización adquieren las actitudes, acciones y valores del grupo al que se aspira pertenecer.

2- *Etapa organizativa*. Esta etapa tiene dos fases:

- Fase de recepción, que incluye el periodo de aprendizaje organizativo.
- Fase de permanencia, que se desarrolla individualmente cuando el sujeto se incorpora a la organización.

Además de las fases o etapas, también pueden diferenciarse tres grandes ámbitos de socialización del profesorado novel en función del contexto en donde se desarrolle (Ferrerres, 1996):

- 1- Contexto del *aula*, en donde se destaca el papel socializador de los alumnos y la influencia de la ecología de este contexto práctico natural.
- 2- Contexto de la *institución*, en donde el profesor novel va interiorizando una serie de elementos propios de la cultura de la organización universitaria, como: reuniones departamentales, relación con los colegas, elaboración de programas y sistemas de evaluación, valoración de la investigación frente a la docencia, autonomía profesional frente a la uniformización de los conocimientos, etc.
- 3- Contexto *sociocultural*, en donde el profesor novel se encuentra con el compromiso que tiene la institución universitaria con respecto a la sociedad, y la influencia de esta en la orientación formativa de los futuros profesionales. El profesor principiante deberá afrontar cuestiones relacionadas con este ámbito sociocultural, como: el nacimiento de universidades privadas y de nuevas titulaciones; la utilidad o inutilidad de determinadas carreras; el intercambio de estudiantes y profesores con universidades europeas; el problema de la especialización frente a la formación básica; las exigencias sociales de una enseñanza de calidad, etc.

En el proceso de socialización del profesorado novel también es necesario hablar de la figura del profesor mentor (tutor, asesor u orientador), ya que sirve como punto de apoyo y facilitador del desarrollo profesional de estos docentes (Wang y Fulton, 2012). De hecho, como describiremos en el siguiente capítulo, muchos programas de

formación inicial reconocen la importancia de la figura del mentor y lo incluyen su estructura.

En palabras de Marcelo (1989: p. 105), *“la figura del mentor, también denominado coach o ayudante/asistente particular del profesor principiante, se ha planteado como posible remedio o antídoto al shock de la realidad”*.

Para Bolam (1995), los mentores son *“profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores...”* (p. 614).

Por tanto, los mentores son profesores con amplia experiencia docente que ponen a disposición del profesorado principiante su conocimiento y oficio profesional (Marcelo, 1993). En este sentido, pueden proporcionar al profesorado principiante información de utilidad que le ayude a paliar las dificultades así como los problemas que aparecen en el inicio de su actividad profesional.

“... los mentores son guías. Nos dirigen a lo largo del camino de nuestra vida. Confiamos en ellos porque han hecho el camino antes que nosotros. Ellos encarnan nuestras esperanzas, nos alumbran el camino, interpretan señales desconocidas, nos advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas a lo largo del camino”.

(Daloz, 1986: p. 17)

Marcelo y Mayor (1999), tras revisar diversos estudios, llegan a la conclusión de que las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. De este modo, los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes deben poseer ciertas características personales como empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad y sensibilidad. Por otro lado, también deben poseer unas características

profesionales: experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión y planificación, disciplina y comunicación con los compañeros.

Una de las investigaciones que ha demostrado la utilidad de la figura del profesor mentor es la realizada por Boice (1990), quien emparejó a veinticinco profesores principiantes con otros tantos mentores voluntarios. Cada pareja se comprometía a:

- Reunirse semanalmente (sólo la pareja).
- Realizar una reunión mensual con todas las parejas, con la finalidad de analizar y compartir experiencias así como desarrollar seminarios sobre enseñanza e investigación.
- Acudir a dos reuniones mensuales (una vez cada dos semanas) con el director del proyecto a fin de que éste comprobara el progreso y pudiera recabar datos sobre la frecuencia, modos y contenidos de la mentoría.
- Cada participante debía conceder una entrevista al principio y final de cada año con motivo de conocer sus expectativas y experiencias sobre el proyecto.

Los resultados de la investigación de Boice, muestran que es posible llevar a la práctica un programa de iniciación basado en la figura del mentor siempre y cuando se mantengan los compromisos en cuanto a la regularidad de los contactos entre el profesor principiante y el profesor mentor. Otra de las conclusiones recae en el hecho de que no es prioritario ni importante que ambos posean las mismas características de personalidad. De hecho, las únicas parejas que fracasaron en el proyecto fueron las compuestas por aquellos que eran amigos previamente.

Por lo tanto, los profesores que comienzan su actividad docente, se ven expuestos a una socialización poco favorable para la formación y el desarrollo profesional. Para contrarrestar o mitigar los efectos de una inserción laboral negativa así como la ansiedad propia de quien comienza se diseñan actividades formativas que ayuden positivamente los primeros pasos de su iniciación, con el fin de facilitar una mejor inserción profesional (Blázquez, 2004b).

Destacando la importancia de la formación en los primeros años de ejercicio profesional, actualmente muchas de las universidades cuentan con programas específicos de formación para este colectivo. En el capítulo IV desarrollaremos de forma exhaustiva el Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel de la Universidad de Burgos (Casado Muñoz, 2010a).

b) Profesorado experto

La conceptualización de profesor experto ha estado sometida a distintas interpretaciones y matices. En este sentido, en muchos casos se ha preferido hablar de profesor “con” y “sin experiencia”, o en ocasiones, de profesor “senior” en contraposición al “junior”.

El llegar a ser profesor experto requiere un proceso complejo y largo, que conlleva la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios y la experiencia correspondiente para actuar de forma eficaz y eficiente.

En un trabajo dirigido por Genovard (1991), se describen algunas de las características más esenciales del comportamiento del profesor experto, entre las que destacan las siguientes:

- Formulan inferencias sobre los objetos o situaciones que ocurren en los procesos de instrucción.
- Poseen niveles de categorización más altos de los problemas que deben resolver.
- Poseen destrezas rápidas y exactas de reconocimiento de modelos; por ejemplo, saben reconocer qué tipo de alumnos tendrán problemas.
- Son sensibles a la información perceptual tanto auditiva como visual y la utilizan para comprender, interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren en sus clases.

- Muestran estrategias autorreguladoras y metacognitivas, como la utilización y planificación del tiempo.
- No muestran gran interés por obtener información previa de sus alumnos; intuyen el tipo de alumnos a los que enseñarán.
- Muchos de ellos aseguran que comienzan el proceso instruccional estableciendo reglas y rutinas al comienzo del curso.
- Poseen imágenes selectivas de cómo deben ser y funcionar las cosas en sus clases.
- Se muestran muy orientados hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten lograr los objetivos propuestos en el proceso instruccional.
- Muestran un nivel alto de acuerdo con lo que valoran como más significativo de las situaciones y con el tipo de comentarios que realizan al respecto.

Por tanto, estos profesores, notan e identifican las características de problemas y situaciones que pueden escapar la atención de los principiantes. El conocimiento experto consiste en mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de una determinada disciplina. Por el contrario, su conocimiento está conectado y organizado en torno a ideas sustantivas acerca de sus respectivas disciplinas. Así mismo, la organización del conocimiento ayuda a los expertos a saber cuándo, por qué y cómo utilizar el vasto conocimiento que poseen en una situación particular (Marcelo y Vaillant, 2009).

1.3.2.2.- Modalidades contractuales

En el desarrollo de la carrera profesional del docente universitario existen diferentes modalidades contractuales que pueden determinar su estatus profesional.

De acuerdo a la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOMLOU), podemos clasificar al personal docente e investigador de las Universidades en funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y personal contratado (Figura 1.12).

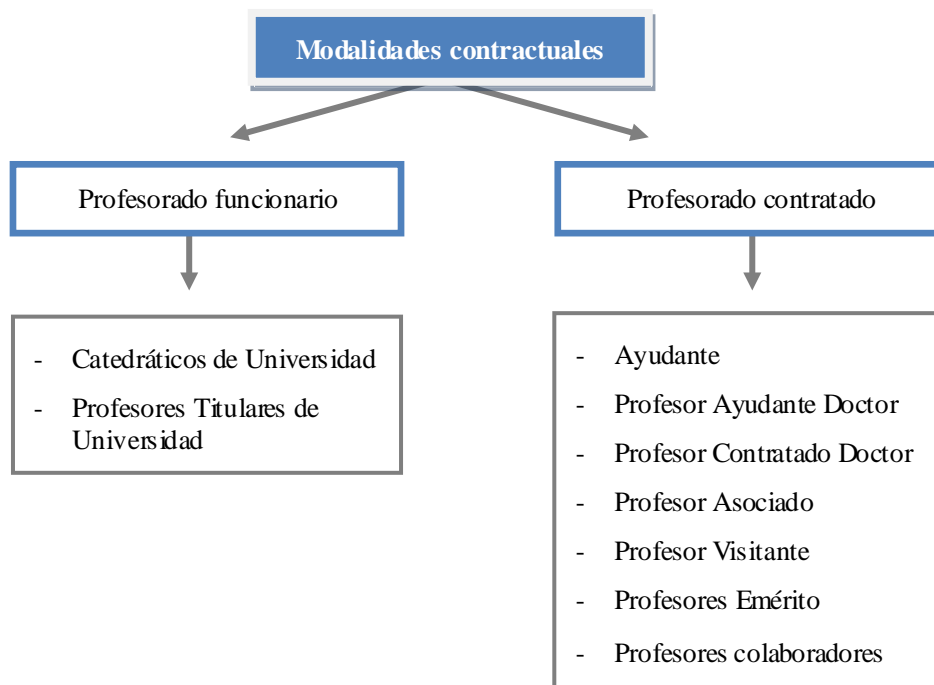


Figura 1.12: *Modalidades contractuales del profesorado universitario*
Fuente: Elaboración propia

Se observa que en la modalidad contractual del profesorado universitario, existen variedad de perfiles profesionales para el profesorado contratado, siendo únicamente dos los que poseen la categoría de funcionarios, aunque, en la actualidad, perviven aún las figuras de Profesor Titular de Escuela Universitaria y Catedrático de Escuela Universitaria. A continuación explicaremos detenidamente las características de cada uno de ellos.

a) Profesorado universitario funcionario

El profesorado universitario funcionario es el que pertenece a los siguientes cuerpos docentes: Catedráticos de Universidad o Profesores Titulares de Universidad. De acuerdo con lo establecido en los apartados 1 y 2 del artículo 56 de la LOMLOU, el profesorado perteneciente a ambos cuerpos tendrá plena capacidad docente e investigadora. Así mismo, se regirá por las bases establecidas en la citada ley y en su desarrollo, por las disposiciones que dicten las Comunidades Autónomas por la legislación general de funcionarios que les sea de aplicación y por los estatutos.

El acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios exige la previa obtención de una acreditación nacional que, valorando los méritos y competencias de los aspirantes, garantice la calidad en la selección del profesorado.

Según el artículo 62 de la LOMLOU, las universidades, de acuerdo con lo que establezcan sus estatutos, convocarán concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios, siendo requisito previo la citada acreditación nacional. Así mismo, los estatutos de cada universidad regularán la composición de las comisiones de selección de las plazas convocadas y garantizarán, en todo caso, la necesaria aptitud científica y docente de sus componentes. La composición de las comisiones de selección deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres salvo que no sea posible por razones justificadas.

Igualmente, los estatutos regularán el procedimiento a seguir en los concursos, siendo aspectos a valorar, en todo caso, el historial académico, docente e investigador de los candidatos, su proyecto docente e investigador así como contrastar sus capacidades para la exposición y debate en la correspondiente materia o especialidad en sesión pública.

1. Catedráticos de Universidad:

La figura de Catedrático constituye el más alto escalafón en las categorías profesionales del profesorado universitario, siendo necesario para poder acreditarse como tal ser Profesor Titular de Universidad. Además, ser Catedrático de Universidad es uno de los requisitos imprescindibles para poder optar a algunos puestos de gestión universitaria como el de Rector.

2. Profesores Titulares de Universidad:

Al igual que los Catedráticos de Universidad, los Profesores Titulares tienen plena capacidad docente e investigadora y han de acreditarse para obtener esta categoría profesional funcional.

En la práctica, ser Profesor Titular de Universidad es un requisito para solicitar a la Administración la financiación de proyectos de investigación.

b) Profesorado universitario contratado

De acuerdo con el artículo 48.1 de la LOMLOU, las universidades podrán contratar personal docente e investigador en régimen laboral, a través de las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario que se regulan en la citada ley o mediante las modalidades previstas en el Estatuto de los Trabajadores para la sustitución de trabajadores con derecho a reserva del puesto de trabajo. Además, también podrán contratar personal investigador, técnico u otro personal, a través del contrato de trabajo por obra o servicio determinado, para el desarrollo de proyectos de investigación científica o técnica.

Las modalidades de contratación laboral específica en el ámbito universitario son las que se corresponden con las figuras de Ayudante, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Asociado y Profesor Visitante. Asimismo, las universidades podrán nombrar profesoras y profesores eméritos en las condiciones previstas en la citada ley.

La figura de profesor colaborador queda suprimida en las actuales modalidades de contratación. Sin embargo, debido a la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias prevista en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, y, atendiendo a las dificultades que podrían encontrar los diversos centros universitarios para cubrir, con las citadas modalidades de contratación laboral determinadas necesidades docentes especiales, la disposición transitoria segunda de la LOMLOU hace referencia a la contratación excepcional de profesores colaboradores por el citado motivo y hasta que se consolide la normativa.

La contratación de personal docente e investigador, excepto la figura de Profesor Visitante, se hace mediante concurso público, al que se ha de dar la necesaria publicidad. Así mismo, la selección se efectúa con respeto a los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Se considera mérito preferente estar acreditado o acreditada para participar en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios

1. Ayudantes:

El artículo 49 de la LOMLOU recoge la figura de Ayudante, citando textualmente las reglas establecidas para su contratación:

- a) Las universidades podrán contratar como Ayudantes a quienes hayan sido admitidos o a quienes estén en condiciones de ser admitidos en los estudios de doctorado.
- b) La finalidad principal del contrato será la de completar la formación docente e investigadora de dichas personas. Los Ayudantes colaborarán en tareas docentes de índole práctica hasta un máximo de 60 horas anuales.
- c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.

d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por una duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el período de duración del contrato, interrumpirán su cómputo.

2. Profesores Ayudantes Doctores:

La figura de Ayudante Doctor, así como las reglas que rigen su contratación quedan recogidas en el artículo 50 de la LOMLOU:

a) El contrato se celebrará con doctores. La contratación exigirá la previa evaluación positiva de su actividad por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o del órgano de evaluación externa que la ley de la Comunidad Autónoma determine, y será mérito preferente la estancia del candidato en universidades o centros de investigación de reconocido prestigio, españoles o extranjeros, distintos de la universidad que lleve a cabo la contratación.

b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes y de investigación.

c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo completo.

d) La duración del contrato no podrá ser inferior a un año ni superior a cinco, pudiendo prorrogarse o renovarse si se hubiera concertado por duración inferior a la máxima, siempre que la duración total no exceda de los indicados cinco años. En cualquier caso, el tiempo total de duración conjunta entre esta figura contractual y la prevista en el artículo anterior, en la misma o distinta universidad, no podrá exceder de ocho años. Las situaciones de incapacidad temporal, maternidad y adopción o acogimiento durante el período de duración del contrato, interrumpirán su cómputo

3. Profesores Contratados Doctores:

Los requisitos que se deben cumplir para la contratación de Profesores Contratados Doctores, quedan reflejados en el artículo 52 de la LOMLOU:

- a) El contrato se celebrará con doctores que reciban la evaluación positiva por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o del órgano de evaluación externo que la ley de la Comunidad Autónoma determine.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar con plena capacidad docente e investigadora tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación.
- c) El contrato será de carácter indefinido y con dedicación a tiempo completo.

4. Profesores Asociados:

La figura de Profesor Asociado, queda recogida en el artículo 53 de la LOMLOU, citando textualmente las reglas establecidas para su contratación:

- a) El contrato se podrá celebrar con especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad.
- c) El contrato será de carácter temporal y con dedicación a tiempo parcial.
- d) La duración del contrato será trimestral, semestral o anual, y se podrá renovar por períodos de igual duración, siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

5. Profesores Visitantes:

Cabe la posibilidad de contratación de profesorado visitante, al respecto, el artículo 54 de la LOMLOU establece las siguientes reglas para su contratación:

- a) El contrato se podrá celebrar con profesores o investigadores de reconocido prestigio de otras universidades y centros de investigación, tanto españoles como extranjeros.
- b) La finalidad del contrato será la de desarrollar tareas docentes o investigadoras a través de las que se aporten los conocimientos y la experiencia docente e investigadora de los indicados profesores a la universidad.
- c) El contrato será de carácter temporal con la duración que se acuerde entre las partes y dedicación a tiempo parcial o completo.

6. Profesores eméritos:

La figura de Profesor Emérito, se recoge en el artículo 54 bis de la LOMLOU, donde se redacta que las universidades, de acuerdo con sus estatutos, podrán nombrar a Profesores Eméritos entre profesoras y profesores jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad.

7. Profesores Colaboradores:

En la actualidad, el Real Decreto 989/2008, de 13 de junio, es la normativa que regula la contratación excepcional de profesores colaboradores. En esta norma se ha establecido como plazo límite para convocar concursos para las citadas contrataciones el 3 de mayo de 2013, fecha en que se cumplirán seis años desde la entrada en vigor de la citada Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, ya que se considera tiempo suficiente para que se haya completado la implantación generalizada de las nuevas enseñanzas reguladas en el Real Decreto 1393/2007.

Debido a que a la entrada en vigor de la LOMLOU, había profesores colaboradores contratados, y teniendo en cuenta que esta nueva normativa suprime como modalidad de contratación laboral dicha figura, la disposición adicional tercera de la citada ley establece lo siguiente:

“Quienes a la entrada en vigor de esta Ley estén contratados como profesoras y profesores colaboradores con arreglo a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, podrán continuar en el desempeño de sus funciones docentes e investigadoras. Asimismo, quienes estén contratados como colaboradores con carácter indefinido, posean el título de Doctor o lo obtengan tras la entrada en vigor de esta Ley y reciban la evaluación positiva a que se refiere el apartado a) del artículo 52, accederán directamente a la categoría de Profesora o Profesor Contratado Doctor, en sus propias plazas”.

El presente Real Decreto 989/2008, de 13 de junio, tiene por objeto la regulación de las condiciones y plazos en los que, de modo excepcional, las universidades podrán contratar profesores colaboradores, de acuerdo con lo previsto en la disposición transitoria segunda de la LOMLOU. Los siguientes artículos del citado Real Decreto regulan la normativa para la contratación de la figura de profesor colaborador:

Artículo 2. Contratación de Profesoras y Profesores Colaboradores.

Con carácter excepcional y de forma motivada, las universidades podrán contratar, en los términos previstos por el presente Real Decreto, profesoras y profesores colaboradores en determinadas titulaciones específicas que deben ser indicadas en la convocatoria y que por su naturaleza y contenido puedan ser atendidas por diplomados, ingenieros técnicos y arquitectos técnicos para cubrir necesidades docentes singulares que no puedan ser atendidas a través de las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario previstas en el artículo 48.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Artículo 3. Condiciones para la contratación.

La contratación a que se refiere el artículo anterior se realizará entre diplomados, arquitectos técnicos o ingenieros técnicos, que, en todo caso, deberán contar con informe favorable emitido al efecto por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o el órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

Así mismo, el Real Decreto 989/2008, hace referencia a las acreditaciones y contratos anteriores a la LOMLOU en sus disposiciones adicionales primera y segunda respectivamente.

1.3.2.3.- Dedicación temporal

Atendiendo a la dedicación temporal del profesorado universitario, existen dos categorías diferenciadas: profesorado con dedicación a tiempo completo y profesorado con dedicación a tiempo parcial. Creemos importante detenernos a explicar el papel del profesorado en función de su jornada laboral en la Universidad ya que existen notables diferencias entre ambas situaciones en el contexto universitario.

Casi todas las categorías profesionales son a tiempo completo salvo en el caso del profesorado asociado y el profesorado visitante (pudiendo ser este también con dedicación a tiempo completo).

Dentro del profesorado con dedicación parcial, la inmensa mayoría, tiene contrato de duración determinada. Las oportunidades de acceder a contratos permanentes son pocas porque *“cuando el personal con contrato permanente se jubila, es reemplazado (en conjunto) por personal con contrato eventual”* (Bryson, 2001: p. 7).

En contextos anglosajones parece existir una relación entre la titularidad de las universidades ya que Leslie (1998) señala que las universidades de investigación de

prestigio tienen menor cantidad de profesores con dedicación parcial (23,4% del profesorado) que las universidades de carácter general más numerosas (38,6%) y que los colegios universitarios públicos de ciclo corto de dos cursos (60,2%).

Knight (2008), realiza una serie de sugerencias para aumentar la realización personal en la docencia con dedicación parcial. Entre ellas, cabe destacar aquella que hace referencia explícita a la formación:

“Haga cursos y aproveche otras oportunidades de desarrollo profesional de la institución de educación superior. Es probable que tenga que acudir directamente a la unidad de enseñanza o de desarrollo profesional para obtener más información sobre ellas. Si hay que pagar tasas por el curso, insista en que las pague su departamento” (pp. 122-123).

Por su parte, Tait (2002), al realizar una investigación en la *Open University* de Reino Unido, descubrió que los cursos y seminarios informativos de formación continua del profesorado daban oportunidad a los profesores asociados para hablar entre ellos y participar en una investigación y reflexión compartidas, lo cual se convertía en un poderoso estímulo para el aprendizaje profesional. Al respecto, acertadamente dice Bauselas (2005) que la reflexión entre “*colegas*” se canaliza a través del “*diálogo profesional*”, facilitando la comunicación entre iguales para manifestar sus ideas, creencias o experiencias, y poder resolver así problemas de la práctica.

1.3.3.- Selección, promoción y evaluación del profesorado universitario

Hasta el momento, hemos hablado de los rasgos y características que definen al profesorado universitario, sus funciones y las diferentes categorías profesionales existentes. Además, se hace indispensable hacer mención a la selección, promoción y evaluación del mismo.

a) Selección y promoción del profesorado universitario

Siguiendo a Quintanilla (2005), la selección del profesorado, la definición de la carrera académica y la invención de procedimientos y criterios para la evaluación han constituido el centro de atención de la política universitaria durante los últimos años para garantizar que nuestras universidades tengan buenos profesores e investigadores.

Paradójicamente, aunque tenemos la plantilla de profesorado universitario más numerosa y cualificada de la historia, prevalece la sensación generalizada de que deberíamos estar mucho mejor y, si no es así, es que los procedimientos utilizados para seleccionar a los profesores son bastante deficientes (Román, 2000).

Al respecto, Scriven (1990) citado por Escudero (1993: p. 35), indica una serie de destrezas a tener en cuenta en el proceso de selección del profesorado:

- a) Serio conocimiento disciplinar.
- b) Sólida competencia para observar, analizar, examinar...
- c) Habilidad docente.
- d) Cualidades personales e intelectuales (profesionalidad, ética,...).
- e) Valor para la institución.

En cuanto a la última característica (valor para la institución), Scriven indica que hay que distinguirlo adecuadamente del mérito. El valor para la institución supone el análisis del aspirante y sus métodos, a la vista de los intereses de la Institución. En este sentido, una persona con menos méritos convencionales que otra, puede ser más valiosa para una institución determinada.

La evaluación de los méritos para la selección del profesorado universitario o para medir su rendimiento plantea una serie de interrogantes al respecto acerca de *qué* se debe valorar y *quién* debe hacerlo. En cuanto al *qué* evaluar, encontramos dos actividades atribuibles al profesorado universitario: docencia e investigación y, respecto a *quién* debe realizar la evaluación, está claro que deben ser comisiones de

expertos que, basándose en unos criterios claros, públicos, previos y pertinentes, sean capaces de valorar objetiva e integralmente al profesorado (De Juan, 1996).

Para contar con profesorado cualificado en el contexto universitario, es imprescindible realizar una adecuada selección del mismo. Por este motivo, los criterios de selección deben responder a determinadas condiciones que el docente universitario tiene que poseer para desarrollar las funciones requeridas en cada momento. *“Seleccionar buenos profesores es la parte más importante de la gestión de las universidades”* (Quintanilla, 2005: p. 48).

Una vez que el profesor comienza su carrera profesional en el ámbito de la Universidad, tiene diversas opciones para promocionar en la misma. En el caso de que opte por promocionar será necesario que realice diversas actividades ligadas a la docencia y la investigación con la finalidad de obtener la acreditación correspondiente a cada una de las categorías profesionales anteriormente descritas. En este sentido, *“la vida universitaria nos permite pensar en un proyecto de vida a corto, medio y largo plazo”* (Zabalza, 2009: p. 71).

Con la finalidad de promover y reconocer la excelencia universitaria en los ámbitos de la docencia, investigación o gestión, existen diversas modalidades de incentivación (incentivos estatales, autonómicos e institucionales, ya sean individuales o grupales), en general, ligadas a programas evaluativos y que pueden tener un carácter retributivo, académico o de promoción (Valcárcel, 2003).

Los complementos retributivos son compensaciones económicas estables, como los quinquenios docentes y los sexenios² de investigación, o temporales. En nuestro contexto, la diferenciación del sistema de recompensas ha quedado patente en el Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado universitario así como las órdenes que lo desarrollan, respecto a los mecanismos de obtención de

² El término sexenios es el nombre coloquial con el que se conoce la valoración positiva de la actividad investigadora en el sistema universitario español. Puede solicitarse cada seis años y su concesión supone un incremento en el sueldo, además de convertirse en requisito para algunas actividades académicas.

los dos complementos establecidos: el complemento al mérito docente integrante del complemento específico, y el complemento de productividad.

Desde distintas agencias autonómicas de evaluación y acreditación se han iniciado procesos de retribución de complementos económicos al profesorado. La valoración de los méritos docentes se hace por medio de protocolos refrendados mediante acuerdos administrativos entre distintos agentes sociales que sirven de fundamento para el análisis del currículum vitae del profesorado solicitante. En este sentido, los protocolos de evaluación contemplan habitualmente las siguientes dimensiones: méritos docentes, méritos de investigación y méritos de gestión.

El complemento al mérito docente no le ha sido negado prácticamente a nadie, siendo el ámbito de decisión la propia universidad. Sin embargo, para el complemento de productividad, de ámbito estatal, se han fijado criterios de valoración, la petición ha sido más compleja y ha habido más rechazados (Montero, 1993).

Al respecto, Del Valle y Chaves (2000) creen que lo más correcto sería arbitrar, al igual que existe un complemento de productividad investigadora, la existencia de un complemento de productividad docente, procediendo a su asignación en atención a la carga docente objetiva.

En general, los sexenios de investigación, al depender de evaluaciones externas, suelen valorarse mejor que los quinquenios docentes, no obstante, también debe reflexionarse sobre su validez, ya que evaluaciones basadas en índices de impacto pueden identificar erróneamente calidad, productividad y número de investigaciones (Valcárcel, 2003).

Finalmente, cabe hacer mención a las aportaciones de la profesora Mónica Feixas (2002b), quien realiza una serie de propuestas de intervención para contribuir al desarrollo profesional de los docentes universitarios. Estas aparecen reflejadas en la Figura 1.13.

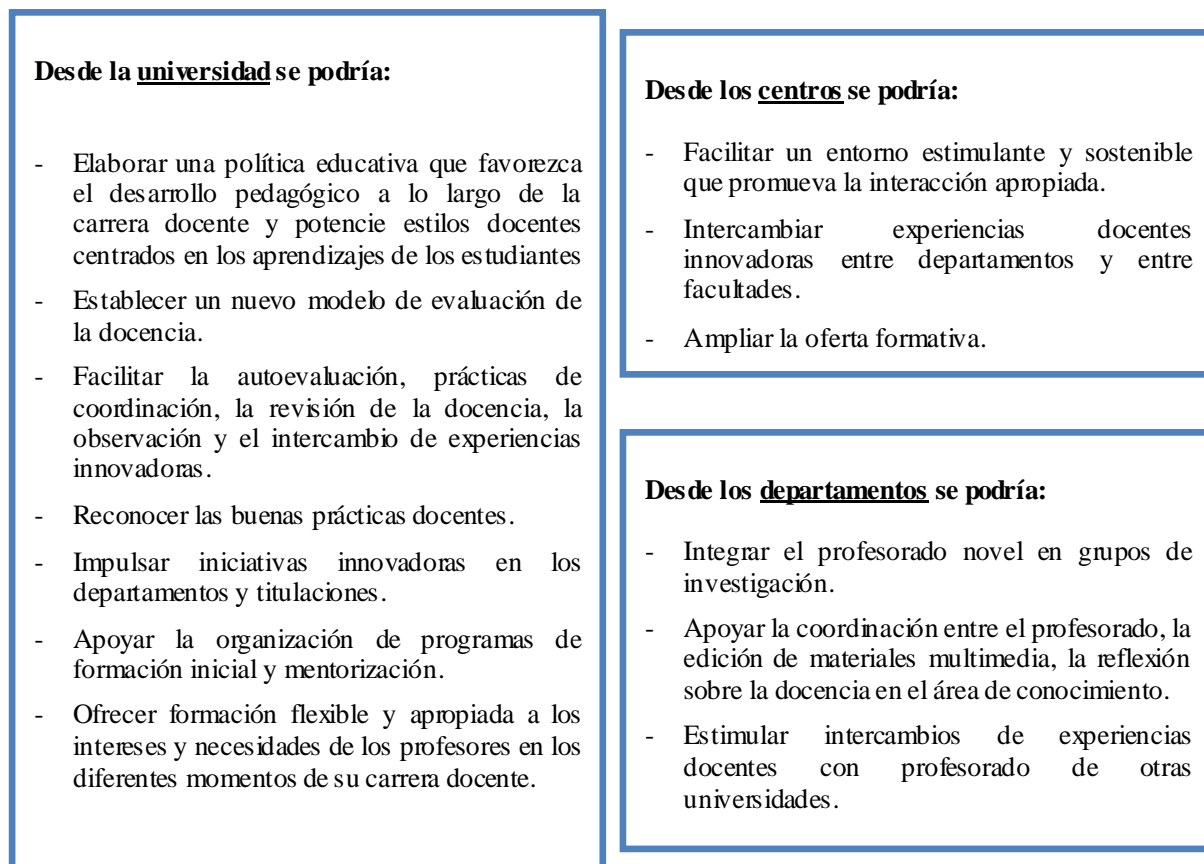


Figura 1.13: *Propuestas de intervención para promover el desarrollo docente del profesorado universitario*
Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Feixas (2002b).

b) Evaluación del profesorado universitario

De acuerdo con Ramsden (1992: p. 209), la evaluación del profesorado es un proceso analítico que “*implica recoger información sobre su trabajo, interpretarla y juzgar qué acciones pueden mejorarse*”, y, en consecuencia, debería estar ligada a una buena enseñanza.

Así mismo, es un proceso instrumental, realizado para tomar decisiones administrativas sobre el sujeto evaluado (selección y promoción) o para valorar el nivel de logros alcanzado a fin de mejorar la acción del profesor, corrigiendo deficiencias detectadas. Como afirman Pulido y Pérez (2003), es necesario evaluar adecuadamente la actividad del profesorado universitario, ya que dicha evaluación

mejorará la eficiencia del sistema educativo, tal y como han puesto de manifiesto miembros destacados de la comunidad universitaria.

Hasta hace pocos años, la evaluación docente del profesorado universitario se ha realizado, sobre todo, desde dos perspectivas distintas. Por un lado, se evalúa al profesor en base a la calidad en la docencia y, por otro, existen rigurosos sistemas para evaluar la actividad investigadora del docente universitario (Paricio, 2010). Sin embargo, para valorar adecuadamente a un profesor universitario es necesario considerar las diversas funciones que éste realiza, desde un enfoque integral considerando varias dimensiones (Valcárcel, 2006: p. 23):

- Encargo docente (variedad, intensidad y tipología).
- Evaluaciones previas de la actividad docente (autoinforme, encuestas de estudiantes, valoración de los responsables académicos y opinión de expertos externos en la disciplina específica).
- Actividades de mejora/innovación docente (cursos recibidos, publicaciones, innovación/investigación y otras actividades).

Según el citado autor, de esta forma, se evalúa al profesor de una forma más correcta y más justa que las basadas en planteamientos unidimensionales (ej. encuestas a estudiantes, antigüedad en el cargo, total de horas impartidas, etc.).

“La evaluación debe asegurar el máximo desarrollo de las destrezas y la preparación de los profesores, puesto que éstas son condiciones necesarias para la efectividad docente y además, son criterios de valor sobre los que sí tiene control el propio profesor y que tienen utilidad en la evaluación formativa orientada a la mejora docente”.

(Escudero, 1993: p. 35)

La evaluación del profesorado es un eslabón esencial en la mejora e impacto de la actividad docente, por ello, es labor de las autoridades administrativas y académicas lograr un enfoque positivo en la misma. El enfoque integral de la evaluación docente requiere implantar un sistema transparente, riguroso, contextualizado, abierto y global para evaluar la función docente así como la evaluación de la investigación y la gestión de forma armónica (Valcárcel, 2006).

Siguiendo al citado autor, un buen plan de evaluación del profesorado universitario debe contener una definición clara y contundente de las consecuencias de las evaluaciones positivas y negativas. Es preciso tomar decisiones para que el plan tenga credibilidad, se establezca un sistema estable y riguroso de evaluación y no se convierta en un mero proceso sin repercusión.

Una de las principales innovaciones de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) es la incorporación de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de evaluar tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades. Este sistema de evaluación, garantiza el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, contribuyendo a la mejora de la calidad en la docencia universitaria.

Por otro lado, la ANECA ha diseñado un programa de apoyo a las universidades para realizar la evaluación (individual) de la docencia de su profesorado, el programa DOCENTIA. Este programa consiste en que cada universidad elabore su manual de evaluación en base a unos acuerdos de mínimos entre universidades ya que es imprescindible que cada universidad concrete y clarifique el perfil del profesorado y, a partir del mismo, diseñe su formación docente. Después, la ANECA certifica los manuales de evaluación para que cada universidad pueda evaluar a su profesorado y permitir la concesión de los tramos docentes. En el caso de la Universidad de Burgos, hablaremos del ello detenidamente en el punto 3.3.3 del tercer capítulo.

A nivel nacional, cabe mencionar el reciente *“Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas”* (Rué, Mateo y Muñoz, 2012) realizado con el apoyo de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) y encaminado a definir prácticas evaluadoras de la docencia orientadas hacia su mejora.

De acuerdo con Martín (2009), la mayoría de universidades no ha contado con sistemas rigurosos para la evaluación de la docencia universitaria. Sí que es cierto que últimamente, conscientes de su ausencia, se están elaborando procedimientos de evaluación de la actividad docente del profesorado, aunque el panorama sigue arrojando un mensaje nítido: *“la docencia no es una prioridad entre las preocupaciones de los responsables de la política universitaria y, como reflejo, tampoco entre los propios profesores”* (p. 211).

La evaluación del profesorado puede entenderse como un proceso donde se puedan ver los productos obtenidos, calcular las medidas de los ítems de la evaluación por los estudiantes, considerar índices numéricos de productividad y se puedan contar y registrar otras cantidades, el juicio subjetivo por parte del evaluador juega un gran papel determinante en el proceso (Huberty, 2000; en Alegre y Villar, 2006).

Al respecto, cabe citar la propuesta metodológica para la evaluación de la calidad investigadora realizada por los profesores Pulido y Pérez (2003) a partir de la ponderación asignada a la valoración de cada una de las actividades específicas por parte de 222 docentes universitarios.

En general, en todas las universidades se realizan encuestas de opinión a los estudiantes con el objetivo de evaluar tanto al profesorado como a sus asignaturas. Sin embargo, los resultados obtenidos en las mismas suelen tener un impacto mínimo en la mejora de la docencia universitaria (Feito, 2002). Por este motivo, como ya hemos mencionado anteriormente, es necesario fomentar un proceso de autorreflexión sobre la práctica docente con la finalidad de conseguir introducir mejoras en la docencia.

“El uso de hojas de evaluación docente para tomar decisiones sumativas sobre la enseñanza depende en parte del establecimiento de normas psicométricas adecuadas de excelencia para los instrumentos evaluativos. Se deberían evitar las evaluaciones globales, o cualquier intento de reducir la evaluación docente a una puntuación”

(Abrami, 2001: p. 64 en Alegre y Villar, 2006: p. 152)

A modo de ejemplo, en Australia se ha comprobado que los profesores universitarios que poseen un certificado de docencia (tras realizar un curso que integra contenidos teóricos y prácticos sobre la profesión de la enseñanza) obtienen mejores puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes que aquéllos que no tienen este certificado (Moses, 1993).

Atendiendo a la evaluación de la actividad investigadora, esta se ha convertido en una de las principales preocupaciones del profesorado universitario. Desde el momento que comenzó esta evaluación, la obtención de sexenios ha cambiado la cultura universitaria. Pese a que son muchas las voces que critican este procedimiento, los docentes dedican mucha de su atención a conseguir los méritos exigidos en la evaluación. Tener un determinado número de sexenios se considera requisito para otras muchas tareas del profesorado universitario. Por todo ello, en la identidad del profesorado universitario, la investigación es una dimensión absolutamente asumida y valorada (Martín, 2009).

Además de evaluar la actividad docente e investigadora, existen otras formas de evaluar al profesorado. A modo de ejemplo, algunas universidades inglesas valoran la idoneidad de su profesorado (los profesores deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado fijo en algunas universidades) sobre la base de cinco competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación. Si desean adquirir la condición de “profesores excelentes”, el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva, debiendo acreditar las competencias ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio: reflexión,

innovación, capacidad de desarrollo curricular, organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo (Elton, 1996, en Zabalza, 2009).

1.4.- El profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior

En los últimos años, las universidades españolas se han visto involucradas en un proceso de transformación y cambio, dirigido a construir el proyecto de universidad en Europa. Todo ello, con la finalidad de crear un espacio educativo común para todos los ciudadanos pertenecientes a la Unión Europea (UE).

El proceso de cambio en la Educación Superior comienza el 25 de mayo de 1998, fecha en la que los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en La Sorbona una Declaración conjunta (Sorbonne Joint Declaration, 1998) instando a la "Armonización de la arquitectura del Sistema Europeo de la Educación Superior" (Wächeter, 2004).

Durante el citado encuentro, se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de La Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

Se llega así a la celebración de una nueva Conferencia, que dará lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 (Bolonga Declaration, 1999). Esta Declaración, elaborada de forma conjunta por los ministros de educación europeos, cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por 30 estados europeos, no sólo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa.

En consecuencia, la Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES) y el reto para conseguirlo en el año 2010. El EEES, está organizado conforme a ciertos principios (calidad,

movilidad, diversidad, competitividad y orientación al empleo) y orientado hacia la consecución de, entre otros, dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

“La formación de profesionales en armonía académica con los otros sistemas nacionales de educación superior facilitará la movilidad de un país a otro de la Unión y ampliará el mercado laboral, abriendo nuevos horizontes profesionales y oportunidades individuales basados en el mérito y el trabajo de cada uno de sus habitantes”.

(Michavila, 2005:p. 22).

Posteriormente, en los años 2001 y 2003 respectivamente, tuvieron lugar las Conferencias de Praga (Prague Declaration, 2001) y Berlín (Communiqué Berlin, 2003), en las cuales se ratificó la Declaración de Bolonia, ampliándose los contenidos originales del acuerdo y estableciéndose prioridades de actuación.

Finalmente, el 19 y 20 de mayo de 2005 tuvo lugar en Bergen la Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior (Communiqué Bergen, 2005). Este comunicado va dirigido a la puesta en efecto de la *European Higher Education Area* (EHEA) y con esta finalidad establece, en particular, la intención de definir estándares comunes de calidad, los marcos de reconocimiento de títulos y la flexibilidad de acceso (Martínez Ruíz y Saude la Parés, 2007).

El denominado “Plan Bolonia” ha permitido desarrollar una política europea compartida en materia de educación superior gracias a la colaboración de docentes, estudiantes, expertos y políticos de 46 países europeos, así como la Comisión Europea.

En definitiva, el EEES, conformado por cerca de mil universidades de cuarenta países europeos, es el resultado de un extraordinario esfuerzo de convergencia que está convirtiendo en realidad el artículo 149 del Tratado Constitutivo de la

Comunidad Europea, según el cual *“contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros”*.

“Asimismo, el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como objetivo mejorar el sistema educativo europeo a nivel mundial y, en particular, frente a otros sistemas altamente competitivos como el norteamericano. Para ello, se ha puesto gran énfasis en los mecanismos de garantía de calidad, asentados sobre procesos de acreditación y gestión para la excelencia que, no obstante, en buena medida residen en el factor humano, en la capacidad del profesorado de orientar su misión hacia las verdaderas necesidades sociales, y de sus alumnos en particular”.

(Benito y Cruz Tomé, 2007: p. 15).

A Modo de resumen, la Figura 1.14 muestra el desarrollo de las Declaraciones Europeas sobre la Educación Superior en base a las aportaciones del documento de Euridice *“Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in Bologna Process”* (Angulo, 2010: p. 490).

<p>Declaración de Sorbona (1998)</p>	<p>- Firmada por cuatro miembros de la UE (Francia, Reino Unido, Italia y Alemania).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora la transparencia internacional de los cursos y del reconocimiento en las calificaciones y ciclos de estudio. 2. Facilitar la movilidad de los estudiantes y los profesores en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo. 3. Diseñar un sistema común de grados (undergraduates) y postgrados (de maestría y doctorado).
<p>Declaración de Bolonia (1999)</p>	<p>- Firmada por un total de 30 países tanto de la UE como alguno que no pertenece a la misma.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados. 2. Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales. 3. Establecer un sistema de créditos (como el ECTS).
<p>Comunicado de Praga (2001)</p>	<p>- Firmada por un total de 33 países.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning). 2. Aumentar la implicación de los estudiantes y las instituciones de Educación Superior Europea.
<p>Comunicado de Berlín (2003)</p>	<p>- Firmada por un total de 40 países.</p> <p>Marca las prioridades del proceso de Bolonia para los años siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de control de calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos. 2. Implantar los dos ciclos del sistema. 3. Reconocimiento de los grados y periodos de estudio, incluyendo el suplemento al diploma para el año 2005. 4. Elaboración de un marco general de calificaciones para la Educación Superior Europea. 5. Inclusión del nivel de doctorado como un tercer ciclo en el proceso. 6. Promoción de lazos de conexión y relación entre la Educación Superior Europea y la investigación europea.
<p>Comunicado de Bergen (2005)</p>	<p>- Firmada por un total de 45 países.</p> <p>En este comunicado se amplían las prioridades para el 2005, concluyendo lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforzar la dimensión social, removiendo los obstáculos para la movilidad. 2. Implementar los estándares y las líneas maestras del control de calidad, tal como viene especificado en el <i>Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA</i>. 3. Implementar el marco de calificaciones en el nivel nacional. 4. Premiar y reconocer los postgrados conjuntos. 5. Crear oportunidades para desarrollar vías flexibles de aprendizaje en la Educación Superior.

Figura 1.14: *Declaraciones Europeas sobre la Educación Superior*
Fuente: Adaptación a partir de Ángulo (2010: p. 490).

Sin embargo, asumir el EEES requiere algo más que la homologación de los títulos universitarios. Mediante las aportaciones del profesor Joan Rué (2007), en la Figura 1.15, podemos enumerar los grandes retos planteados a las universidades para enfrentarse a los cambios que requiere el Sistema Superior de formación.

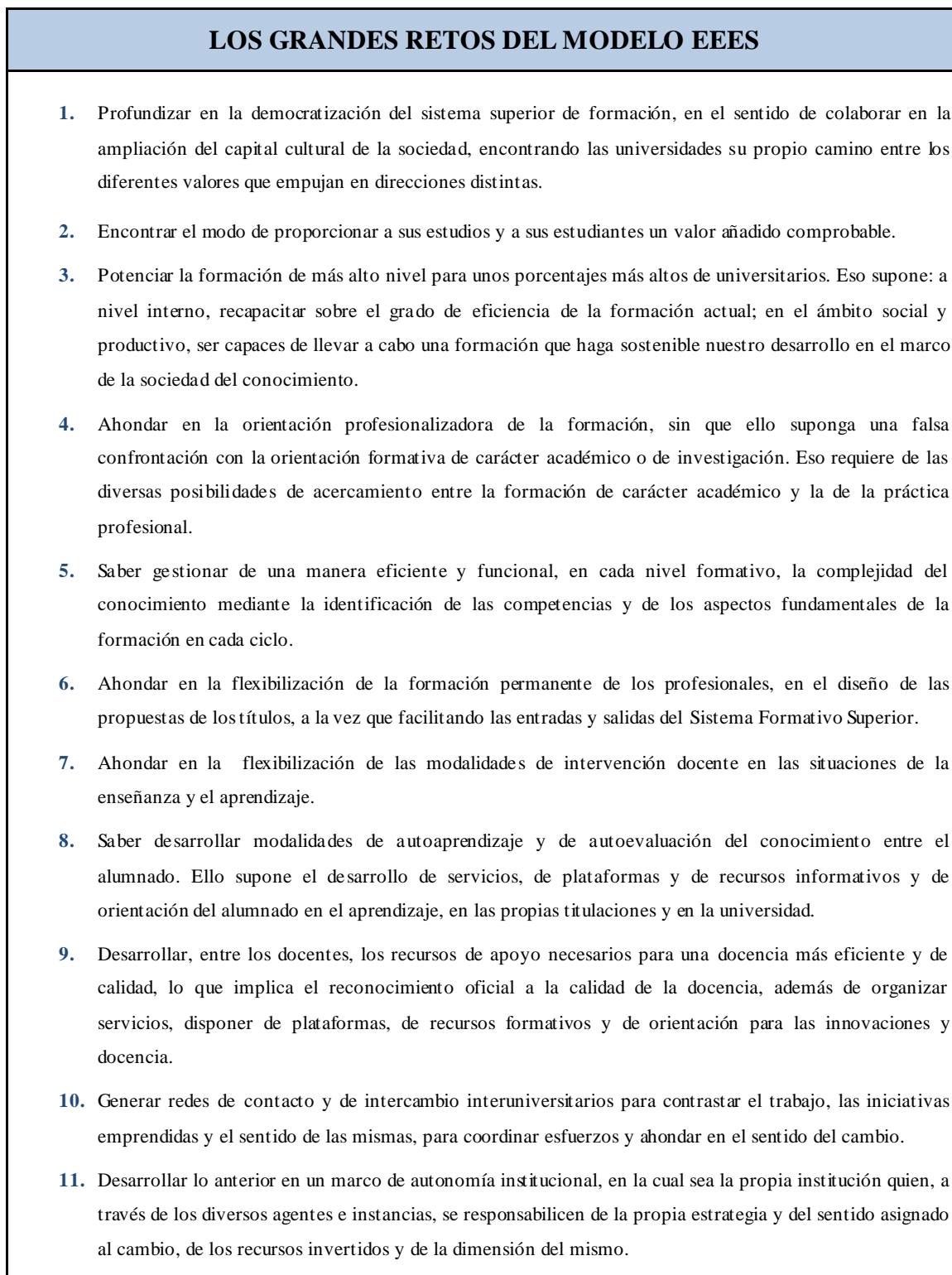


Figura 1.15: *Los grandes retos del modelo EEES*

Fuente: Rué (2007: p. 53).

La necesidad de revisar y adaptar las instituciones de Educación Superior para adecuarla a las características de la sociedad actual ha sido una preocupación prioritaria en la última década del siglo XX. Entre las iniciativas realizadas cabe citar el denominado Informe Dearing (1997), elaborado en Reino Unido, en el que se anuncian las bases de la Educación Superior. En Francia, a través del Informe Attali (1998) se desvelan algunas de las deficiencias de la Educación Superior y se apuntan las recomendaciones más oportunas. Por último, en España, también se analiza la situación de la universidad en el denominado Informe Bricall (2000).

1.4.1.- El sistema universitario español en el EEES

España, no firmó el tratado de la Sorbona pero sí el de Bolonia. Es decir, que desde el año 1999 el sistema universitario español se encuentra en el proceso de confluir hacia ese marco que se denomina Espacio Europeo de Educación Superior.

El tipo de organización política actual de la Unión Europea faculta a los Estados miembros a desarrollar normativas propias, normativas que son, en última instancia, las que obligan a las instituciones educativas de sus respectivos territorios. Por este motivo, las normas de tipo legal a las que deben atenerse las universidades españolas son las que emanan directamente del Gobierno español y más concretamente, del Ministerio de Educación y Ciencia (Goñi, 2005).

Centrándonos en el proceso de integración de los objetivos propuestos para la convergencia europea en el sistema universitario español, la necesidad de esta integración ya está recogida en la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, así como en el Documento Marco elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 2003 sobre integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

A partir del año 2003, con la elaboración del Documento Marco, comienzan a publicarse diversas normas legales que afectan a decisiones sobre el curriculum universitario: sistema europeo de créditos, sistema de calificaciones en las

titulaciones, Suplemento Europeo al Título, homologación de planes de estudio, regulación de los estudios de Grado, estructura de las enseñanzas y estudios de Postgrado.

Es preciso volver a mencionar en este punto a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), la cual es el referente estatal en lo que concierne a la progresiva adecuación del sistema universitario español al EEES. Así mismo, a nivel autonómico han ido apareciendo instituciones con similares funciones y llevando sus actuaciones a cabo en los ámbitos territoriales correspondientes. En definitiva, estas instituciones son un elemento clave en la construcción del EEES.

La Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, así como lo que respecta a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, dedica el título XIII al Espacio Europeo de Educación Superior. De los artículos que conforman el citado título, cabe citar el 87 y 89 en referencia al profesorado universitario:

Artículo 87. De la integración en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

- En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Siguiendo nuevamente a Goñi (2005), cabe hacer mención a la descentralización territorial basada en la división del territorio en Comunidades Autónomas. En este sentido, cada universidad como institución propia, debe hacer frente a responsabilidades educativas e instructivas definiendo sus propias políticas curriculares. *“Los docentes universitarios trabajan en Departamentos, Centros y Universidades que no pueden ni deben ser clones de un modelo único sino variantes contextualizadas de los marcos europeos y estatal en los que viven”* (p. 53).

Artículo 89. *Del profesorado.*

1. El profesorado de las universidades de los Estados miembros de la Unión Europea que haya alcanzado en aquéllas una posición equivalente a las de Catedrático o Profesor Titular de universidad será considerado acreditado a los efectos previstos en esta Ley, según el procedimiento y condiciones que se establezcan reglamentariamente por el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades.
2. El profesorado al que se refiere el apartado 1 podrá formar parte de las comisiones a que se refiere el artículo 57 y, si las universidades así lo establecen en sus estatutos, de las comisiones encargadas de resolver los concursos para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.
3. A los efectos de la concurrencia a los procedimientos de acreditación, a los concursos de acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios y a las convocatorias de contratos de profesorado que prevé esta Ley, los nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea gozarán de idéntico tratamiento, y con los mismos efectos, al de los nacionales españoles. Lo establecido en el párrafo anterior será de aplicación a los nacionales de aquellos Estados a los que, en virtud de tratados internacionales celebrados por la Unión Europea y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores en los términos en que ésta se encuentra definida en el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.
4. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades fomentarán la movilidad de los profesores en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior a través de programas y convenios específicos y de los programas de la Unión Europea.
5. El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, el Documento Marco elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 2003 sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, aboga porque las universidades españolas desempeñen un papel activo en la construcción del Espacio Educativo Europeo. *“Una construcción que no se orienta a diseñar un perfil homogéneo, sino a armonizar los sistemas educativos respetando la diversidad de culturas nacionales y la autonomía Universitaria”* (p. 16).

El citado Documento Marco realiza una serie de propuestas orientadas a la consecución de los objetivos marcados en la construcción del EEES, en coherencia con lo manifestado en la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades, 6/2001, de 21 de diciembre: *“Estos nuevos escenarios y desafíos requieren nuevas formas de abordarlos y el sistema universitario español está en su mejor momento histórico para responder a un reto de enorme trascendencia: articular la sociedad del conocimiento en nuestro país”*.

Las propuestas contenidas en el Documento Marco, desarrollan los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidos por la LOU. En concreto, realiza las siguientes propuestas:

- Adoptar medidas para adaptarse al sistema europeo de créditos.
- Estructurar las titulaciones (primer nivel: *Grado*, segundo nivel: *Postgrado*).
- Adaptar las enseñanzas y los títulos oficiales.
- Implementar el Suplemento Europeo al Título (SET) como elemento de transparencia.
- Garantizar la acreditación académica y la calidad.

Igualmente promulga la necesidad de respaldar los programas que las promuevan así como los criterios y ritmos con que ha de llevarse a cabo la adaptación del sistema vigente de enseñanzas y títulos oficiales para que las propuestas sean viables y generen confianza en la comunidad universitaria.

Pese a que en el Documento Marco no se hace una referencia expresa a la preparación del profesorado, en muchos párrafos del mismo está implícito su papel trascendental en este proceso. Así se considera que (Valcárcel, 2003: p. 17):

- *“...se hace pues necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a la mejora de la calidad y la innovación educativa...”*.
- *“...es necesario para que las propuestas sean viables y generen confianza, respaldar los programas que promueven la adaptación del sistema vigente de enseñanza...”*.
- *“...el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos...”*.

Actualmente, el denominado proceso de convergencia se ha hecho patente en España en el reciente curso académico 2010/11, generalizando la implantación de los nuevos grados adaptados a la realidad europea, dejando atrás planes antiguos que, entre otros aspectos, presentaban notables dificultades de homologación al traspasar nuestras fronteras (Martínez Ruíz y Saudela Parés, 2007).

No obstante, el sistema universitario español se ha enfrentado a todos estos cambios con algunos puntos débiles ante los que se debe actuar (Michavila, 2001: p. 1):

- Su estructura, con complejos órganos de gobierno e indefinición en la asunción de responsabilidades en cada nivel.
- Su rigidez en la gestión de los recursos humanos: incorporación, formación, adaptación a las nuevas demandas, movilidad, etc.

- Una escasa adaptación de los contenidos de la enseñanza al mercado laboral, sin una respuesta ágil ante las necesidades del mundo del trabajo y una insuficiente formación en capacidades vinculadas a la innovación.

Por lo tanto, nos encontramos en una Universidad del siglo XXI que presenta nuevas oportunidades pero también supone nuevos retos, entre ellos, el desarrollo profesional de los docentes universitarios, ampliando y reforzando su marco competencial (Rodríguez Espinar, 2003).

1.4.2. - El perfil profesional del profesorado universitario en el EEES

En palabras de Imbernón (2000: p. 37), *“necesitamos un nuevo profesor universitario porque se necesita una nueva universidad”*. En este sentido, el proceso de armonización europea en Educación Superior promueve y requiere un cambio en la cultura docente universitaria que contribuya a desarrollar los diferentes cometidos de la universidad europea del siglo XXI (Cifuentes, 2006).

“Los profesores tenemos que aprender a vivir en un mundo que está en permanente cambio y evolución, provocado por distintas circunstancias económicas, políticas, sociales y de desarrollo de la propia ciencia. Además tenemos que transmitir unos conocimientos, habilidades y actitudes a unos estudiantes en este mundo que cambia a un paso cada vez más acelerado. Sólo si los docentes flexibilizamos nuestra actitud y somos permeables a este contexto, podremos facilitar a los estudiantes el aprendizaje necesario para poder transferirlo a cada nueva situación a la que se enfrenten”.

(Rodríguez-Conde y Sánchez, 2002: p. 35)

En el marco del EEES se establece un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, con la finalidad de que éstas puedan ser medidas y cuantificadas a través de la observación de su ejecución. En definitiva, se propone la adquisición de competencias profesionales genéricas, difíciles de exhibir en contextos académicos,

que se logran a largo plazo y no sólo como resultado del estudio de materias determinadas (Sola Fernández, 2004).

El reto, utilizando una hermosa frase de Font (2004: p. 84) consiste en “*crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable*”.

Por ello, el perfil profesional del docente universitario del siglo XXI se ha de volver más complejo, el nuevo perfil requiere establecer un nuevo marco competencial compuesto por un bagaje de competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina. Esto requiere necesariamente una formación adecuada tanto en el ámbito disciplinar específico como en el pedagógico, permitiéndole desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez-Conde y Sánchez, 2002).

A continuación, siguiendo las aportaciones de De La Calle (2004), analizaremos las exigencias docentes que aparecen en los documentos oficiales sobre la Convergencia:

1)- Cambios que suponen el ***centrar la docencia en el aprendizaje de los alumnos***.

Hemos pasado de un modelo universitario tradicional basado en el *enseñar* (donde el profesor era protagonista y los aprendizajes conseguidos eran fundamentalmente memorísticos) a un modelo basado en el *aprender* (el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor le guía en el proceso consiguiendo finalmente aprendizajes significativos).

En palabras de Benito y Cruz Tomé (2007: p. 18) “*para que estos nuevos roles de profesor y alumno sean asumidos por parte de ambos, serán necesarios algunos años y una indudable voluntad de cambio, en especial por parte del profesorado*”.

Por consiguiente, en la educación ha de primar el aprendizaje y no la enseñanza porque *aprender* ha de ser el objetivo y *enseñar* es un medio para alcanzar ese fin (Finkel, 2000). “*Este cambio debe orientar hacia un modelo de docencia*

universitaria más centrada en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados de aprendizaje que en las maneras de enseñar (...)” (Martínez, 2005: p. 101).

Al poner el acento en el aprendizaje, se reafirma la determinación de hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad, rescatando el concepto de aprendizaje permanente, ó también denominado *lifelong learning*, el cual tiene una sólida tradición pedagógica (Morin, 1999; Alberici, 2001; García y Egido, 2006; Daniele, 2010; Sabán, 2010; Roy, 2012).

De hecho, el aprendizaje permanente ha sido reconocido como un elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que es necesario que se desarrollen nuevas políticas universitarias que contribuyan a que este pueda desarrollarse de forma satisfactoria (Alessandrini, 2011).

Por este motivo, los ministros de educación europeos se reunieron en Praga en el año 2001 y, desde entonces, ha habido cada vez más conciencia de la necesidad de integrar el aprendizaje permanente dentro de la Educación Superior, si queremos afrontar los retos del futuro. Al respecto, cabe mencionar la “*Carta de las Universidades Europeas sobre el aprendizaje permanente*” realizada por la *European University Association* (EUA, 2008). El citado documento se estructura en una serie de compromisos a asumir por las universidades y los gobiernos para abordar el desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje permanente.

Si se pretende que el aprendizaje se extienda a lo largo de toda la vida, es necesario formar personas para que *aprendan a aprender* (Alberici, 2008), sin centrarse únicamente en unas determinadas habilidades profesionales y potenciando elementos estéticos, creativos y éticos (Torrego, 2004).

Una educación centrada en el estudiante también requiere cambios a nivel organizacional (clases, actividades, trabajos de los alumnos), en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y relación con el resto del profesorado.

Todo ello supone nuevas tareas a realizar por el profesorado para lo cual es necesario establecer planes de formación adecuados que le sirvan de ayuda y orientación para llevar a cabo su actividad docente acorde a las nuevas exigencias del sistema educativo.

2)- La necesidad de ***concretar los perfiles profesionales por cada titulación***, que exige trabajo en grupo para diseñar y realizar proyectos docentes.

La enseñanza universitaria tradicionalmente está marcada por un carácter individualista, hecho que contrasta con las actuales exigencias derivadas del proceso de Convergencia. El enfoque de definir los “perfiles profesionales” de cada especialidad obliga a que el profesorado de cada curso y titulación tenga que coordinarse con sus compañeros para diseñar un proyecto formativo común.

Uno de los factores clave para la mejora de la enseñanza es precisamente la coherencia (que no homogeneidad) en la forma de enseñar de los docentes que intervienen sobre los mismos estudiantes. En este sentido, la calidad de la enseñanza no puede depender de la suerte de coincidir con un profesor brillante, sino de contar con equipos docentes consolidados (Martín, 2009).

3)- El desarrollo de la ***función formativa de la Universidad y la necesidad de impulsar las tutorías personalizadas***.

Al hacer mención a la función formativa de la Universidad, nos referimos a la necesidad de una formación global de los estudiantes que permita su desarrollo integral y potencie el compromiso social y ético de los futuros profesionales. La educación en la Universidad incluye la formación en actitudes y para ello es necesario potenciar la figura del profesor como tutor formador y/o educador.

De acuerdo con Michavila (2004), la responsabilidad del profesorado no se limita a los contenidos concretos de su especialidad o a la transmisión de unos conocimientos debidamente actualizados sino que también se han de interesar por los valores y las actitudes.

Siguiendo a Valcárcel (2003), también es necesario que se desarrollen políticas de formación inicial y permanente del profesorado universitario en materia docente. *“Una actividad docente, compleja, singular, multidimensional y contextualizada precisa de una mayor atención por parte del profesorado encargado de su gestión”* (p. 61).

Además de una función docente e investigadora, el profesorado universitario ha de afrontar una función tutorial, convirtiéndose en guía y facilitador del aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel individual como grupal (Cellamare, 2011). Al respecto, Rodríguez Espinar et. al (2004), afirman que la tutoría constituye uno de los temas importantes en la docencia universitaria, siendo una actuación inherente a la misma. Siguiendo a los citados autores, las características básicas de la tutoría universitaria son las siguientes (p. 28):

- Es una *acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes* en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social, en línea con un planteamiento de calidad desde la perspectiva del estudiante.
- La tutoría *contribuye a personalizar la educación universitaria*. La enseñanza en la Universidad persigue que las personas construyan y maduren unos conocimientos y unas actitudes. Si pensamos que el aprendizaje es una evolución personal de cada alumno y que la característica fundamental de la Universidad del siglo XXI es el incremento en la heterogeneidad del alumnado (en cuanto a edad, expectativas, participación laboral durante los estudios...), la tutoría debe facilitar el seguimiento académico individualizado de los estudiantes en la planificación y desarrollo de su itinerario de formación.
- *La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad*. La ratio de alumnos hace de la tutoría un recurso clave y sin alternativa. Así, en los países donde ha predominado el modelo únicamente de servicios de orientación, independiente de la actividad académica, no puede llegarse a

atender al conjunto de estudiantes, de manera que su actuación se reduce a la información más o menos extensiva, o bien, al *counseling*³ intensivo pero minoritario.

- *La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante, tanto de carácter administrativo (facilitando el acceso y la interpretación de la información), docente (contribuyendo a la comprensión del currículum formativo de los estudios y del significado y demandas de las diferentes materias), organizativo (favoreciendo la participación...) y de servicios (de orientación, culturales... a través de favorecer su conocimiento y el encuentro entre ambos).*
Es, de este modo, un garante en el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance.
- Al facilitar este último objetivo, *la tutoría permite la integración activa del estudiante en la institución.* No sólo porque facilita el acceso a la información, de una forma crítica y constructiva, sino porque estimula la implicación y participación en todos los niveles organizativos.

Por lo tanto, la tutoría, es una estrategia pedagógica con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de integración, de desarrollo y formación, para la cual, además de buena disposición por parte del profesorado, se requiere también una formación específica (Álvarez y González, 2005).

Por último, cabe citar el Informe Universidad 2000, coordinado por Josep M. Bricall (2000), cuyo epígrafe tercero “*Difusión del conocimiento: formar para aprender*”, en lo relativo a los sistemas de apoyo a la enseñanza hace una decidida apuesta por la creación de la figura del profesor asesor o tutor del estudiante, destacando los siguientes puntos del apartado 4.2. referido al Asesoramiento (p. 111):

³ La cultura anglosajona utiliza el término *counseling* para nombrar un conjunto de prácticas muy diversas que consisten en guiar, ayudar informar, apoyar y tratar. También podría definirse como “*una relación en la que alguien trata de ayudar a otro a que entienda y a que solucione los problemas que tiene que enfrentar*” (Vih Counseling, 2011).

- 54. En este contexto, una parte del profesorado (o una parte del tiempo que se destina a actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con los técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones.
[...] En cambio, el tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades. A este efecto podrá encomendarse a cada profesor o tutor un número determinado e identificado de estudiantes.

- 55. Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: asesoramiento previo al ingreso en la Universidad [...], preparación y desarrollo de las habilidades educativas, planificación de los estudios [...], apoyos esenciales, en casos de crisis o dificultades particulares de algunos estudiantes. Asesoramiento y apoyo desenvolvimiento formativo de los estudiantes [...], participación en la evaluación de los estudiantes, y orientación profesional [...].

- 56. En ningún caso el asesor ha de suplantar al estudiante en la toma de decisiones. Su papel consiste, exclusivamente, en ayudarlo a decidir por su cuenta, guiándole a tomar alternativas y examinando, conjuntamente con él, las posibles consecuencias de sus decisiones. Tampoco los asesores han de ser considerados asesores psicológicos ni han de tratar temas emocionales que se aparten del comportamiento normal del estudiante.

1.4.3.- Competencias del profesorado universitario

El concepto de competencia es complejo y puede tener múltiples acepciones y matices (Frigerio, 2004; Montedoro, 2001; Toupin, 2001; Pavié, 2011). Así mismo, la expresión del citado término es polisémica y puede tener significados diversos según el ámbito donde se utiliza (Carreras, 2008). De hecho, es difícil encontrar referencias en un sentido unívoco en los documentos-marco dirigidos al profesorado universitario (Esteban y Vilma, 2011). Por ello, es bueno comenzar por clarificar qué entendemos por competencias.

En este sentido, *The Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), conceptualiza el término competencia desde una perspectiva integrada, refiriéndose a lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas.

Por otra parte, el documento *Definition and Selection of Competences* (DeSeCo) (OCDE, 2002) identifica al concepto de competencia como la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas, precisando que las competencias son sólo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas.

Las competencias integran y relacionan las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que están fuertemente ligadas a un contexto y a unos contenidos específicos. Por este motivo, los ambientes sociales y profesionales favorables así como las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas (Martínez Ruíz y Saudela Parés, 2007).

Así mismo, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.

(Bunk, 1994: p. 9)

Siguiendo nuevamente las aportaciones de *The Tuning Educational Structures in Europe*, las competencias pueden clasificarse en competencias generales (*generic skills*) y competencias específicas (*subject-area related competences*).

a) Competencias generales

Las competencias generales (competencias transferibles, genéricas o transversales), en principio, son independientes del área de estudio y pueden clasificarse en instrumentales (habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas o lingüísticas), interpersonales (relacionadas con la capacidad para expresar los propios sentimientos, capacidad de crítica y destrezas sociales) y sistémicas (destrezas y habilidades relacionadas más globales, que suponen poner en juego varios conocimientos o capacidades).

b) Competencias específicas

Las competencias específicas se entienden como los conocimientos disciplinares en cuanto a la capacidad de conocer y comprender el conocimiento teórico de un campo académico (saber), las habilidades profesionales en relación a la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones (saber-hacer), las actitudes y la importancia de los valores como parte integrante en la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social (saber-ser, saber-estar), competencias académicas (saber-trascender) así como otras competencias específicas.

El docente universitario en su desempeño profesional debe desarrollar una serie de competencias para ser capaz de trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje, así como ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas, tanto de sus alumnos como de la sociedad (Benito y Cruz Tomé, 2007).

“Ser profesor o profesora universitaria supone desempeñar una función profesional compleja. Los profesionales que ejercemos esa función debemos estar en posesión de aquel conjunto de competencias que permitirá que lo hagamos dignamente”.

(Esteban y Vilma, 2011: p. 15)

Atendiendo a la clasificación de competencias anteriormente citada, el marco competencial para este nuevo profesorado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, quedaría representado en la siguiente Figura (1.16).

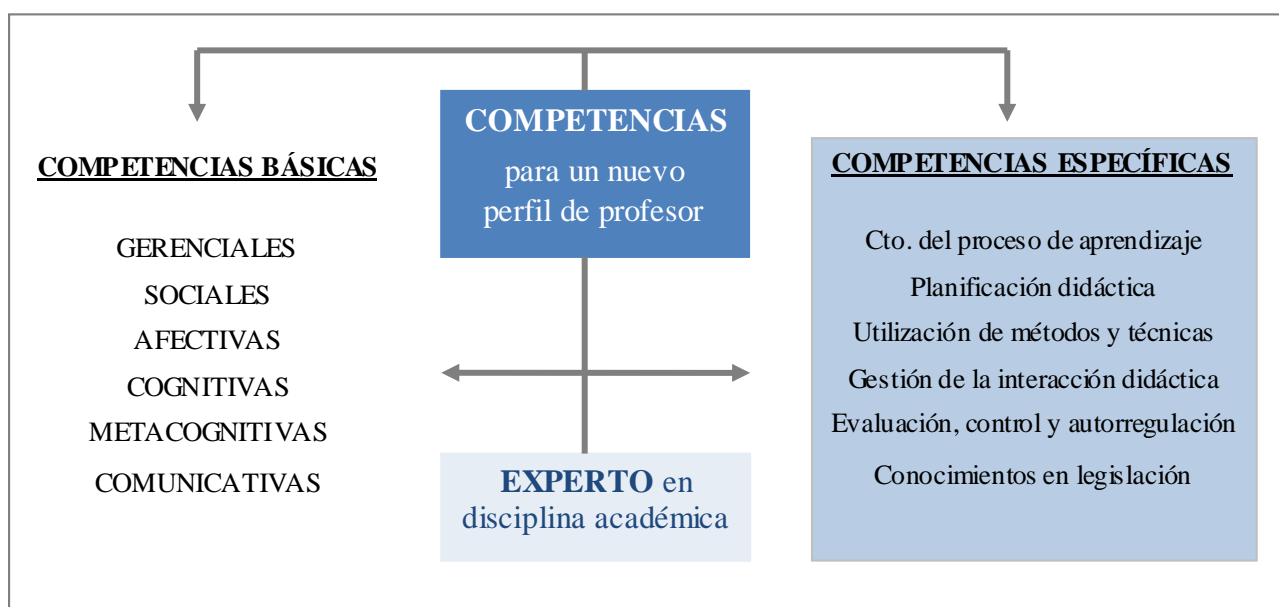


Figura 1.16: *Competencias para un nuevo perfil de profesor*
Fuente: Rodríguez-Conde y Sánchez (2002: p. 37).

El profesor Miguel Valcárcel y su equipo (2003: p. 55) definen las competencias básicas como:

- *Competencias cognitivas*, propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.
- *Competencias meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- *Competencias comunicativas*, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- *Competencias gerenciales*, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- *Competencias sociales* que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- *Competencias afectivas* que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Atendiendo a la formación de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, denominadas por Rodríguez-Conde y Sánchez (2002) como específicas.

Una síntesis de las competencias específicas para este nuevo profesor sería la siguiente (Valcárcel, 2003: pp. 55-56):

- *Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales*
 - o Uso de los principios del aprendizaje para promover entornos y acciones que lo estimulen.
 - o Organización y dirección de la enseñanza, atendiendo a la diversidad contextual, de intereses y necesidades.
 - o Promoción de un aprendizaje independiente, activo y cooperativo.
 - o Uso y potenciación de elementos de motivación para el aprendizaje, el estudio y la formación académica e integral.

- *Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica*
 - o Diseño curricular (estudios, cursos y programas) con el referente de las necesidades formativas específicas y globales, así como profesionales. Esta competencia debe ejercerse de manera colegiada dentro de las unidades académicas responsables.
 - o Programación de unidades didácticas. Identificación y selección de objetivos, contenidos, métodos, recursos y procedimientos de evaluación.

- Planificación de actividades de aprendizaje apropiadas a los objetivos, necesidades diversas de los estudiantes y recursos disponibles, desplazando el centro de referencia desde la enseñanza al aprendizaje.
- *Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes*
 - Conocimiento profundo de métodos y técnicas didácticas, de sus potencialidades y limitaciones en los diversos contextos académicos y pedagógicos.
 - Uso flexible y eficiente de métodos, técnicas y recursos pedagógicos consolidados.
 - Innovación en métodos y en utilización de recursos.
 - Introducción y evaluación progresiva de las tecnologías de la información y comunicación como recurso docente.
- *Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos*
 - Relación constructiva con los estudiantes.
 - Asesoramiento, orientación y tutoría de alumnos.
- *Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje*
 - Conocimiento de métodos y técnicas y de sus potencialidades y limitaciones en diversas situaciones.
 - Diseño y elaboración de planes e instrumentos de evaluación.
 - Utilización flexible de procedimientos en circunstancias diversas
 - Mejora de la propia docencia y refuerzo del aprendizaje de los estudiantes a resultas de los procesos de evaluación

- *Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante*
 - o Adecuación de la acción profesional con las normas vigentes.
 - o Adaptación de la estructura organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a los principios establecidos por la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.
 - o Reconceptualización del crédito como unidad de valoración del trabajo de estudiantes y profesores.

- *Gestión de su propio desarrollo profesional como docente*
 - o Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación.
 - o Capacidad de trabajo en equipo con otros profesores para planificar, coordinar y mejorar de forma continua su propia enseñanza.

Además de Valcárcel y su equipo, son diversos los autores que han propuesto una serie de competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En la Figura 1.17 se han organizado y resumido algunas, tomando como base las aportaciones de Moses (1985), Rodríguez Espinar (2003), Perrenoud (2004), Cano (2007), Zabalza (2009) y García y Maquilón (2010).

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Organización y planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de organización y planificación del propio trabajo. - Participar activamente en la gestión. - Implicarse institucionalmente en la toma de decisiones.
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel de competencia en su materia. - Conocer y saber aplicar los contenidos curriculares de la materia.
Proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Organizar y animar situaciones de aprendizaje. - Gestionar la progresión de los aprendizajes. - Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. - Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. - Seleccionar y presentar contenidos disciplinares. - Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras - Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. - Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos. - Innovar sobre su propia práctica docente. - Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse constructivamente con los alumnos. - Ejercer la acción tutorial con los estudiantes y, en su caso, con compañeros. - Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y trabajo. - Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar duro, etc. - Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc. - Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a otros docentes.
Habilidades y destrezas	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien contruidos, etc.). - Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional. - Manejar didácticamente las NNTT/TIC. - Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos.
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar la propia formación continua.
Otras competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el contexto universitario y saber desenvolverse en él. - Compromiso con la dimensión ética de la profesión docente. - Diseñar y evaluar proyectos de investigación e innovación docente. - Organizar y gestionar eventos científicos. - Expresarse por escrito y oralmente en inglés. - Proyectar actitudes positivas y valores democráticos. - Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. - Autoconcepto positivo y ajustado. - Autoevaluación constante como vía para la mejora.

Figura 1.17: *Competencias del profesorado universitario*

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Moses (1985), Cano (2007), Perrenoud (2004); Zabalza (2009); García y Maquilón (2010).

Las competencias descritas sirven para confeccionar un perfil profesional de profesor universitario polivalente, pero, a la vez flexible, capaz de facilitar la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes en el contexto institucional (García y Maquilón, 2010).

De todas ellas, cabe destacar la que hace referencia a la gestión de la propia formación, en la que además se encuentran las siguientes competencias específicas para trabajar la formación continua de acuerdo al referencial de Ginebra (Perrenoud, 2004: p. 16):

- Saber explicitar sus prácticas.
- Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
- Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
- Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

1.5.- Síntesis del Capítulo I

En este primer capítulo, se define el perfil del profesorado universitario, entendiendo el mismo desde un enfoque ecléctico, combinando los diversos perfiles existentes. También se describen las principales características que debe poseer un buen docente universitario según los resultados obtenidos en diversos estudios de investigación que recogen las opiniones de los estudiantes sobre los rasgos atribuibles al profesorado ideal.

El profesorado universitario ejerce gran diversidad de funciones en su actividad profesional, siendo las más representativas la docencia, la investigación y la gestión, recogidas en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU). Estas funciones están interrelacionadas entre sí, lo que permite un desarrollo integral del docente universitario. No obstante, existe una dedicación desigual entre unas funciones y otras. Concretamente, la infravaloración de la dedicación a la docencia frente a la investigación es un debate continuo en el ámbito científico de la Educación Superior.

Tras delimitar cada una de las funciones mencionadas, se ha analizado el concepto de desarrollo profesional del profesorado universitario, describiendo la diversidad de categorías profesionales que coexisten en la actualidad en función de distintas variables (grado de experiencia, tipo de contrato y dedicación temporal) así como a los criterios que determinan su selección, promoción, incentivación y evaluación.

Finalmente, se realiza una descripción del papel que ocupa el docente universitario en el actual Espacio Europeo de Educación Superior, según el nuevo perfil profesional que se persigue basado en el bagaje de competencias que debe poseer.

El marco teórico expuesto en este primer capítulo contribuye a conocer la figura profesional del docente universitario en la actualidad. Las nuevas exigencias demandadas a este profesorado refuerzan la necesidad de formación pedagógica que se requiere para ejercer la función docente en la Educación Superior, tema sobre el cual centraremos nuestra atención en el siguiente capítulo.

Capítulo II

La formación del
profesorado universitario

2.1.- Aproximación conceptual

En los estudios pedagógicos, encontramos términos como *educación* (para recoger una visión más amplia y comprehensiva del progreso hacia la madurez), *enseñanza* (haciendo referencia a los procesos institucionalizados de formación), *instrucción* (para indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos), *entrenamiento* (en cuanto a la adquisición de habilidades prácticas), etc. En su acepción más habitual, la *formación* alude a un *proceso de preparación*, siendo ésta en unos casos genérica y, en otros, especializada, tendente a capacitar sujetos para llevar a cabo ciertas labores (Zabalza, 2007).

Imbernón (2010: p. 589), define la formación como “*el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán, en el caso de la formación inicial)*”.

Etimológicamente, formación en latín se deriva del verbo *formare*, que significa dar forma. En un sentido restringido, significa educar a alguien en una materia o actividad, aunque si se revisan las diferentes definiciones del término, puede concluirse que no existe un planteamiento único (De Juanas y Diestro, 2011a).

El profesor Miguel Ángel Zabalza (2007) propone que la idea de formación puede entenderse desde dos perspectivas distintas, basándonos en un doble peligro de desviación de sus fines formativos (pp. 41-42):

- *Formar = modelar*. Desde esta perspectiva se orienta la formación a “dar forma” a los sujetos. Se les forma en la medida en que se les modela, se les convierte en el tipo de producto que se toma como modelo: el perfil profesional, el puesto de trabajo a desempeñar, la demanda manifestada por el empleador, el estilo habitual de las personas que se ocupan de esa función, las exigencias de la normativa. Siempre es algo externo lo que marca la identidad (en este caso el resultado de la formación) que se pretende “modelar” en los sujetos que se forman. El éxito de la formación radica justamente en que hayamos conseguido alcanzar el máximo de matices del modelo pretendido.

- *Formar = conformar*. Desde esta otra perspectiva se trata de lograr que el sujeto acepte y se conforme con el plan de vida y de actividades para el que se ha formado. El proceso de homogeneización, las condiciones que actúan desde el puesto de trabajo, la presión de los empleadores le lleva a uno a tener que “conformarse”. Al final, se acaba asumiendo ese sentimiento de renuncia a sí mismo que se concreta en renunciar a cualquier idea propia, a la autonomía y a la crítica, aceptando una obediencia pasiva y, en el peor de los casos, agresiones a tu propia integridad moral.

Por su parte, Marcelo (1995: p. 183) define la formación desde la perspectiva docente como:

“El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente..., con el objetivo de mejorar la calidad de la educación”.

La actividad docente, para ser eficaz requiere unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que se enseñan (Squires, 1999, Berthiaume, 2009a). Este conjunto de teorías no puede ser aprendido por mera imitación, sino que su aprendizaje exige partir de las ideas previas o concepciones que el profesor posee sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de su concepción de lo que desea enseñar y aprender. En este sentido, el profesional de la docencia tiene que confrontar y enriquecer estas concepciones a través de una formación sistematizada (Cruz Tomé, 2003).

A lo largo de la historia de la enseñanza, han surgido diversas concepciones sobre la misma y, por tanto, diferentes ideas de cómo debían enseñar así como formarse los profesores (Grant, 2008; Feiman-Nemser, 2008; Casado Romero, 2010). En este sentido, existen diversos enfoques o paradigmas en la formación del profesorado.

Zeichner (1983: p. 3) utilizaba el concepto de paradigma de formación de profesorado para referirse a “*una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los docentes y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado*”. A continuación, en base a la clasificación de este autor, citaremos brevemente los diversos paradigmas en la formación del profesorado (Zeichner, 1983; Marcelo, 1989; Grijalvo, 2000; García Valcárcel, 2001; Casado Romero, 2010):

- Paradigma *conductista o comportamental*, que implica una concepción técnica de la formación docente. Bajo esta perspectiva, la formación se concibe como entrenamiento y repetición. Es una orientación técnica que concibe al rol de profesor bajo la metáfora de ejecutor o aplicador de aquellos objetivos de entrenamiento garantizados por su valor como predictores de rendimiento. El ejemplo más típico de este paradigma es el CBT (Competency-Based Teacher Education), es decir, la formación del profesorado basada en competencias.
- Paradigma *personalista o humanista*, resalta la cualidad como persona del docente. En este sentido, el autoconcepto es fundamental, siendo dos principios los que inspiran los programas dentro de este paradigma: el «sí mismo», lo que el individuo cree de sí mismo le afectará en todas sus conductas, y la «necesidad de suficiencia» que todos los individuos tienen por naturaleza, lo que les motiva para ser aptos para la enseñanza. La principal propuesta desde esta perspectiva es el diálogo y la comunicación entre los sujetos. Los programas de formación intentan que los profesores consigan mayores niveles de empatía, congruencia y consideración positiva.

Según estos presupuestos, en la formación del profesorado lo importante es el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia de sí mismo para facilitar el desarrollo profesional de cada sujeto.

- Paradigma *tradicional de oficio*, considera la enseñanza como un oficio y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio. En este paradigma de formación del profesorado se da una clara separación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, de forma que la práctica se convierte en el

elemento fundamental para conseguir el oficio de profesor. Por otro lado, la formación debe ser el aprendizaje del oficio de enseñar, donde el profesor en formación aprende por ensayo y error.

Huelga decir que, en este paradigma, subyace la creencia anteriormente descrita de que cualquier docente puede desempeñar su función sin ningún tipo de entrenamiento previo, siendo suficiente su saber hacer para considerar que sabe enseñar.

- Paradigma *indagador, reflexivo o crítico*, según el cual el profesorado se miraría simbólicamente en un espejo para poder mejorar sus acciones. Una formación basada en la investigación y reflexión sobre su propia práctica. La tarea formativa consiste en equipar a los profesores de capacidades reflexivas, sistemas de solución de problemas, mediante los cuales puedan examinar los conflictos que les rodean y tomar decisiones adecuadas.

Finalmente, cabe decir que este paradigma critica a todos los anteriores ya que se debe fomentar en el alumnado metodologías de investigación y de análisis para que comprenda el contexto en el que trabaja. Se trata de dudar de las prácticas eficaces o aceptables cuestionándolas, reconstruyendo el conocimiento tanto docentes como alumnos (Tom, 1985 en Casado Romero, 2010).

A la citada clasificación, se puede añadir el *paradigma del pensamiento del profesor*, un enfoque que prioriza la comprensión de los procesos y mapas cognitivos de los docentes como medios para comprender las acciones observables. También intenta ofrecer datos para que los profesores mejoren su enseñanza en contextos complejos e inciertos, planteando una formación del profesorado como práctica reflexiva (Villar, 1990a; Brown, Fry y Marshall, 2003; Montedoro y Pepe, 2007).

Tras describir las diferentes orientaciones o paradigmas de formación del profesorado, se deduce que el concepto de formación del profesorado no es unívoco, ya que podemos encontrar diferentes concepciones en cuanto a los destinatarios, modalidades de formación... (Marcelo, 1993).

Así mismo, las investigaciones realizadas en las últimas décadas han revelado que la formación no es un proceso técnico igual para todos sino que está impregnado de incertidumbre, complejidad, diversidad y de procesos no lineales. Al mismo tiempo, se trata de un proceso lento en el que el profesorado ha de interiorizar y vivenciar las prácticas innovadoras, tarea que no resulta nada fácil. Para llegar a alcanzar ese objetivo se han de tener en cuenta una serie de principios que la teoría, la práctica y las experiencias de la formación nos han revelado (Imbernón, 2010: p. 601):

- La formación necesita tiempo e implica, sobre todo, un cambio cultural y los cambios culturales son lentos. De acuerdo con Ferreres (2001), las autoridades académicas han de optar decididamente por “ofrecer” tiempo al profesorado para su formación, ya que ésta no puede ser una actividad esporádica o puntual sino continuada.
- La formación permanente del profesorado requiere un clima de colaboración. La formación individual debe ir acompañada del desarrollo colectivo de la institución educativa mediante el trabajo colaborativo. Ello comporta un cambio en el tipo de formación individual y colectiva del profesorado.
- Esta formación supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (mediante casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas...) y exige un planteamiento crítico de la formación, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base.
- Ello implica que la formación será más adecuada si en lugar de ver al profesorado como subsidiario o dependiente de la norma, se le atribuye una autonomía profesional compartida con los colegas.
- Formación no tanto desde un punto de vista de la actualización sino en la posibilidad de aprender en espacios de participación y reflexión.
- La formación debe poner énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza.

Al respecto, Marcelo (2006: pp. 28-30) aporta un interesante decálogo de principios generales en los que debe basarse la formación del profesorado universitario:

1. *Institucionalidad*

La formación del profesorado universitario necesita un reconocimiento institucional. En este sentido, la formación debe promoverse y estar presente en los planes estratégicos de las universidades así como en los compromisos de los órganos de gobierno universitarios.

Así mismo, el principio de institucionalidad implica una preocupación permanente que permita responder a cualquier propuesta de cambio o reforma que los cambios sociales demanden de nuestras universidades y profesorado.

Atendiendo a criterios institucionales, o lo que es lo mismo, a las condiciones contextuales, organizativas y culturales en las que lleven a cabo los programas de formación es importante tener en cuenta algunos elementos (Fernández March, 2006):

- *Compromiso institucional respecto a la calidad de la docencia.* Hay que plantear estrategias institucionales (integradas, políticamente orientadas y descentralizadas) que ofrezcan un marco de actuación.
- *Desarrollar mecanismos que hagan posible caminar hacia la cultura de colaboración.* Este es un criterio determinante para las posibilidades de desarrollo institucional y para la formación del profesorado.
- *Políticas para mantener y acreditar la calidad de la docencia.* La institución universitaria debe reflejar con sus actuaciones que la innovación y mejora son un objetivo prioritario para ella, siendo imprescindible la puesta en marcha de incentivos o estímulos externos que motiven a las personas de la organización para que dediquen su esfuerzo al logro de las metas que se plantean.

2. *Diversidad*

La formación debe dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones por los que atraviesa el profesorado universitario. Además, debe responder a la diversidad, entendiendo ésta tanto a la necesidad de atender al profesorado principiante, así como a profesorado experimentado, ambos con necesidades de formación muy variadas. Al mismo tiempo, la diversidad implica atender a la oferta formativa variada y múltiple que posibilite opciones formativas tanto individuales como colectivas. En palabras de Escudero (2006: 46), “*la formación docente debe entenderse en un sentido amplio, abarcando tiempos, lugares y modalidades diversas*”.

3. *Continuidad*

La formación del profesorado debe plantearse como un proceso continuo a lo largo de la vida profesional del docente. Para ello, es conveniente pensar en itinerarios formativos coherentes a las diferentes acciones formativas en las que se implique el profesorado universitario.

4. *Transparencia*

El principio de transparencia hace referencia a la política y los procesos de formación del profesorado universitario, los cuales deberían ser conocidos y públicos con la finalidad de que cualquier persona pueda acceder a la información y participar tanto en su diseño como en su desarrollo.

5. *Integración de conocimientos*

La formación del profesorado universitario debería promover la integración en diferentes ámbitos, por un lado en el ámbito de los contenidos, por otro, el que combina los aspectos teóricos con los prácticos y, por último, el que hace referencia a la integración de las oportunidades de formación individuales con las grupales.

6. *Racionalidad*

La formación no se improvisa, ya que requiere diagnosticar las necesidades formativas, diseñar y difundir adecuadamente el plan de formación, desarrollar la formación en condiciones adecuadas así como su posterior evaluación. Todo ello, representa la racionalidad que requiere un proceso tan complejo.

7. *Flexibilidad*

La formación debería ofrecer al profesorado estrategias y modalidades de formación acomodadas a sus necesidades y posibilidades (adecuada combinación entre modalidades individuales y grupales, actividades presenciales y no presenciales basadas en la utilización de las nuevas tecnologías...).

8. *Compromiso profesional y social*

La formación del profesorado universitario es un derecho pero a su vez también es un deber. Además, la formación responde al compromiso social que adquieren los profesionales y la Universidad de ofrecer una formación de excelencia al alumnado.

9. *Participación y gestión del conocimiento*

El profesorado de las universidades es imprescindible para poder construir la formación. En particular, el profesorado con experiencia posee un gran repertorio de conocimientos que generalmente no se comparte. Por este motivo, sería interesante crear sistemas de gestión del conocimiento que lo hagan accesible a todo el profesorado, fomentando la participación activa, el intercambio y la gestión de conocimientos como el mejor camino hacia procesos de enseñanza de mayor calidad.

10. *Excelencia*

La formación del profesorado debe buscar la excelencia en todos sus procesos. En este sentido, se deben tener en cuenta los procedimientos para evaluar su propia calidad así como los resultados obtenidos tanto en el profesorado, su

enseñanza, el aprendizaje del alumnado o la organización de departamentos y centros.

Además de los principios de formación del profesorado propuestos por Marcelo, cabe mencionar el principio de *isomorfismo* citado por Sola Fernández (2004), el cual hace referencia a que al enseñar a los docentes no se les muestra sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, convirtiéndose éstos en el principal contenido.

Por otro lado, de acuerdo con Cruz Tomé (2003), la formación pedagógica tiene que ayudar al profesor a determinar: qué tienen que aprender los estudiantes y por qué (objetivos y contenidos), cómo se deben gestionar las condiciones de aprendizaje (métodos y recursos) y cómo se debe gestionar lo aprendido (evaluación).

Una vez descritos los principios generales en la formación del profesorado universitario. Centraremos nuestra atención en el proceso formativo, avanzando a través de una serie de actividades que relacionen los nuevos aprendizajes con los ya adquiridos (Zabala, 2000):

- Actividades motivadoras que buscan fomentar la actitud favorable para el aprendizaje y búsqueda del sentido del mismo por vinculación con experiencias previas o proyectos de futuro.
- Generación del conflicto cognitivo, reconocimiento y activación de los conocimientos previos a través de preguntas que pongan en evidencia la insuficiencia de los conocimientos previos para la nueva etapa de aprendizaje. Además de las preguntas, otros procedimientos oportunos para este fin son las metáforas, las analogías, los ejemplos, la presentación de casos.
- Negociación compartida y definición de objetivos: delimitación de contenidos y metodologías de aprendizaje. Con estas actividades se pretende despertar la implicación así como el compromiso en el aprendiz. Variables imprescindibles en procesos constructivistas del aprendizaje.

- Planificación de las tareas a realizar determinando qué va a hacer el profesor y qué van a hacer los aprendices.
- Realización de tareas. Estas actividades tienen que estar justificadas, teóricamente bien fundadas y evaluadas para que sean ocasión de aprendizaje. Es un proceso guiado hacia unos resultados esperados y conocidos previamente por el aprendiz. Entre las actividades se pueden considerar: contestar preguntas previamente diseñadas para hacer pensar, elaborar preguntas, poner ejemplos, criticar, y valorar, contrastar, aplicar, resolver problemas adecuados al contenido que se está trabajando.
- Formulación de conclusiones, descontextualización y generalización para demostrar que ha habido cambio en el antes y después del proceso de aprendizaje. Constatar que se ha producido una nueva estructuración de lo que se sabe y que ahora se puede aplicar a otras situaciones semejantes a la de aprendizaje.
- Evaluación del proceso y de los resultados. Autorreflexión sobre lo aprendido y el procedimiento seguido. Lo que se pretende es que el aprendiz aprenda a aprender.
- Estrategias para ayudar a recordar y fijar en la memoria a largo plazo lo aprendido. Se trata de actividades que luchen contra el olvido.

Investigaciones sobre el profesorado revelan que, tanto para los nuevos profesores como para los antiguos, el aprendizaje se desarrolla “a través del trabajo”, en vez de “sobre el trabajo”, complementándose con libros técnicos y la asistencia a seminarios o presentaciones de corta duración sobre temas específicos (Anderson y Skinner, 1999; en Knight, 2008).

En este sentido, la formación ayuda a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes cuando se actúa en la institución y en el aula y los esquemas teóricos que la sustentan, así mismo, también debe servir para mejorar el desarrollo personal y profesional (Imbernón, 2010).

La importancia que adquiere la formación del profesorado universitario queda patente a través de la metáfora que realiza De la Herrán (2010: p. 31): “*la formación didáctica del profesorado es para la enseñanza universitaria como las vitaminas y demás oligoelementos para la salud: aún en pequeñas cantidades, son fundamentales, y su carencia a medio y largo plazo puede ser significativa*”.

Finalmente, en relación a las funciones del profesorado universitario que hemos tratado en el capítulo anterior, podemos diferenciar distintos tipos de formación (Galán, 2007):

- *Formación investigadora.* Puede ser adquirida mediante la lectura y estudio de artículos y libros, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las publicaciones en equipo, la realización de proyectos y contratos de investigación, la asistencia habitual a congresos y otros eventos científicos, las estancias en el extranjero, la experiencia profesional o el aprendizaje de mentores.
- *Formación docente.* Puede desarrollarse mediante el aprendizaje de técnicas educativas, la actualización de programas, el diálogo con compañeros y alumnos, el aprendizaje de mentores, la experiencia profesional, publicaciones, la investigación y la innovación y la realización de cursos y talleres de diversa índole.
- *Formación gestora.* Se adquiere mayormente de la lectura de legislación y normativa, de la observación del diálogo con compañeros y de la propia experiencia.

2.1.1.- Sentido y relevancia de la formación

Actualmente, se constata cierta toma de conciencia y sensibilización acerca de la necesidad y posibilidad de formación pedagógica del profesorado universitario. En este sentido, como hablaremos más adelante, en la gran mayoría de universidades españolas existe alguna actividad de formación pedagógica para contribuir al desarrollo profesional del profesorado en ejercicio.

Así mismo, la formación adquiere una importante relevancia ya que el número de actividades se incrementa y la asistencia del profesorado es cada vez mayor a medida que las actividades profesionales se han ido complicando, otorgando mayor valor al conocimiento e incorporando el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Bricall, 2000; Cruz Tomé, 2003; Imbernón, 2006; Zabalza, 2006a). En palabras de Zabalza (2007):

“Estamos en un momento en el que cada vez son menos las actividades que no requieren procesos de formación específica para ser llevadas a cabo. Formación que se hace más necesaria y profunda a medida que las actividades (laborales, profesionales, sociales e incluso personales) van complicando sus exigencias” (p. 37).

No obstante, de acuerdo con el profesor Francisco Imbernón (2012), la formación no puede ser una acumulación de cursos, algunos de los cuales se administran como “pastillas” que sirven para remediarlo todo. La formación tiene que contribuir a desarrollar el sentido común pedagógico, cambiar el modelaje erróneo o incompleto, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes en las aulas y los esquemas teóricos sustentadores (si es que existen y aunque no sean explícitos).

Existen razones científicas, sociales, educativas, profesionales y políticas que justifican la necesidad del desarrollo y adecuación profesionales constantes en el ejercicio docente y que la propia sociedad y el necesario prestigio de los profesionales y de las instituciones necesitan, además, que todo ello se compruebe y se evalúe (González Soto, 2004).

Entre las finalidades y objetivos que se persiguen en la formación del profesorado podemos destacar las siguientes (Medina, 1998: p. 713):

- Propiciar la creación de esquemas de pensamiento y acción innovadores.

- Diseñar y redefinir conjuntamente con los responsables del programa los objetivos de formación más coherentes con el autodesarrollo profesional y el codesarrollo institucional.
- Capacitar en la detección de expectativas, intereses y problemas de los estudiantes, adaptando a ellos el currículum enseñado.
- Aclarar y tomar opciones ante las diversas concepciones y tendencias académicas y didácticas.
- Valorar críticamente las actuaciones metodológicas y las decisiones de liderazgo en el curso, aula y diversos espacios docentes.
- Integrar en su línea de investigación la reflexión transformadora de la enseñanza.
- Alcanzar una cultura indagadora-innovadora que la impulse a aprender en un proceso de profesionalización personal y en equipo.
- Valorar la pertinencia de los objetivos para la capacitación de un docente universitario creativo y riguroso.
- Interiorizar y valorar críticamente el saber didáctico y su aplicación para desarrollarse profesionalmente.
- Integrar el saber y su proyección disciplinar en las finalidades y propósitos generales de la formación del universitario, como persona, ciudadano y profesional.
- Realizar una enseñanza de la disciplina desde un enfoque interdisciplinar e integrador.
- Asumir el sentido didáctico y formativo de su disciplina y campo de conocimiento (Área) en el marco general de la Carrera y de la proyección institucional de la Universidad.

Por otro lado, la Figura 2.1, siguiendo las aportaciones de De Juanas y Diestro (2011a), recoge las principales implicaciones para la formación del profesorado universitario en la actualidad.

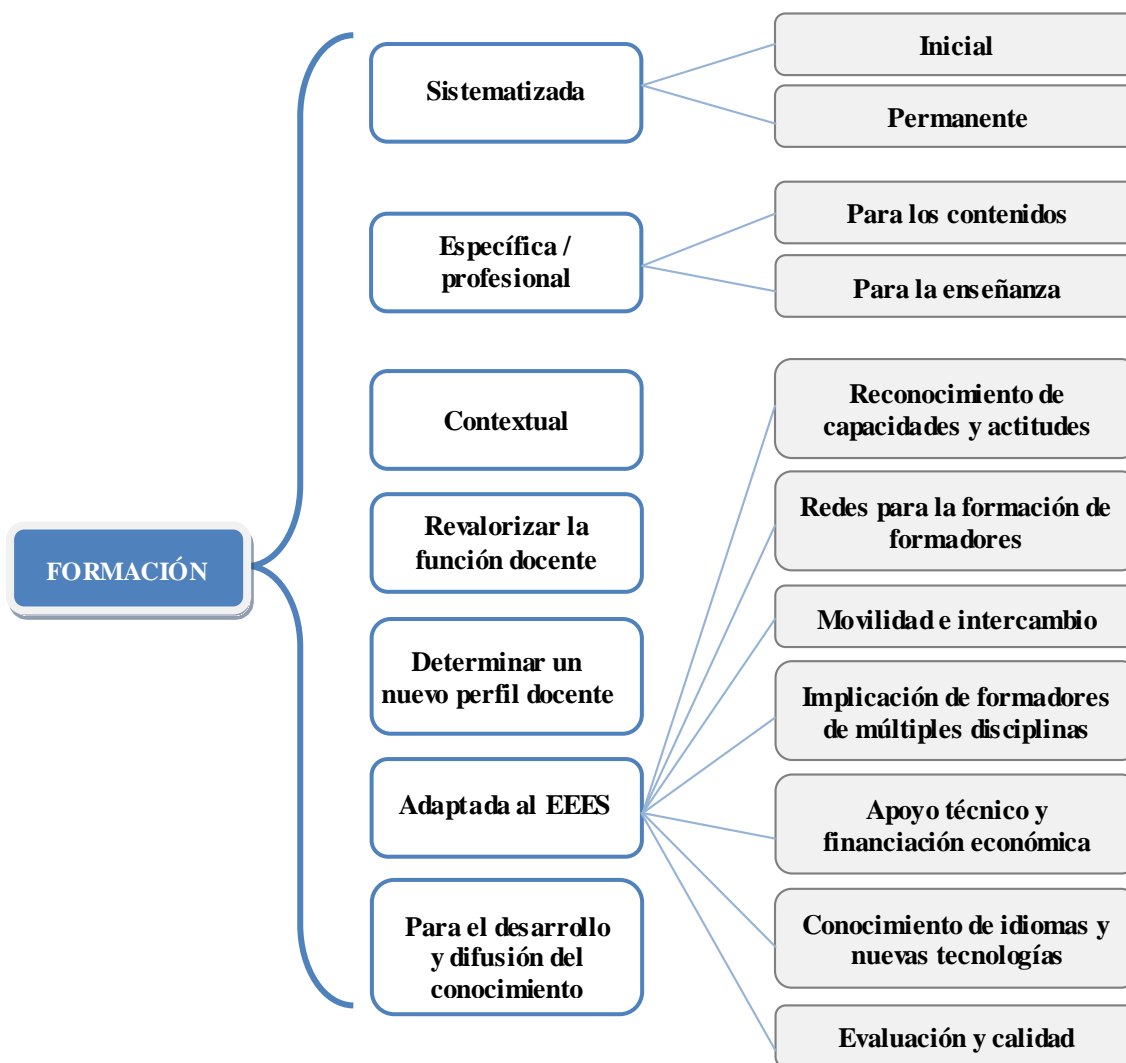


Figura 2.1: Principales implicaciones para la formación del profesorado universitario en la actualidad
 Fuente: De Juanas y Diestro (2011a: p. 563)

De la figura anterior, se deduce que (De Juanas y Diestro, 2011a):

- 1- La formación ha de ser sistematizada, es decir, que abarque toda la carrera docente, incluyendo tanto la formación inicial como permanente en un proceso de aprendizaje continuo (Marcelo y Mayor, 1999).

Entre los motivos que avalan la necesidad de que el profesorado se forme a lo largo de su trayectoria profesional, encontramos los siguientes (López Hernández, 2007: p. 213):

- Las limitaciones y carencias de la formación inicial.
- La necesidad de asumir una profesionalidad más amplia.
- La aceleración de los cambios sociales que conllevan nuevos retos y necesidades en educación.
- Los avances científicos.
- Las nuevas finalidades de la educación.
- Las reformas y cambios curriculares.
- Los nuevos conocimientos sobre la forma en que las personas aprenden.
- Las nuevas metodologías y recursos didácticos.

2- También ha de ser específica para su desarrollo profesional, uniendo el conocimiento de los contenidos de la materia a la formación enfocada sobre el conocimiento pedagógico.

Por lo tanto, el ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en lo que se refiere a los contenidos científicos propios de la disciplina sino también a los aspectos correspondientes a su didáctica y a las diversas variables implicadas en la docencia (Berliner, 2000; Chacín y Briceño, 2008; Bozu, 2011). Por ello, la formación del profesorado universitario puede verse en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, siendo uno de los factores básicos de la calidad universitaria (Zabalza, 2007).

Al respecto, es interesante recuperar la aportación de Rubio y Escofet (1999), quienes afirman que el profesorado universitario ha de saber tanto del área de conocimiento que le compete como de las estrategias de intervención en el aula. En este sentido, proponen las siguientes líneas de formación (p. 190):

- Perfeccionamiento de didácticas específicas.
- Asesoramiento sobre problemas docentes específicos.
- Asesoramiento sobre investigación educativa.

- Talleres de perfeccionamiento y experiencias de carácter didáctico.
 - Difusión de bibliografía y documentación didáctica.
 - Producción de materiales de autoformación.
 - Sesiones de reflexión y debate sobre la problemática docente universitaria.
 - Fomento y difusión de las experiencias de innovación a través de diferentes medios.
- 3- Una formación eminentemente contextual, interpretando los fenómenos docentes acordes a cada realidad.
- 4- Se hace necesario revalorizar la función docente como un requisito imprescindible para el ejercicio profesional.
- 5- Determinar un nuevo modelo y perfil docente, delimitando las metas a las que dirigir los programas de formación y desarrollo profesional.
- 6- Formación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior y en base a los siguientes principios: reconocimiento de capacidades y actitudes, establecimiento de redes para la formación de formadores (*partnership*), movilidad e intercambio del profesorado, implicación de formadores de diferentes disciplinas en la formación del profesorado, apoyo técnico y financiación económica, conocimiento de otros idiomas e incorporación de nuevas tecnologías así como la evaluación y el control de la calidad.
- 7- Una formación que contribuya al desarrollo y difusión de conocimientos, teniendo en cuenta la reflexión, cuestionar y replantear métodos pedagógicos, con la finalidad de asumir la función de actualización de conocimientos.

Así mismo, cabe citar las aportaciones de Berthiaume (2009a y 2009b), quien habla de la “*Discipline specific Pedagogical Knowledge (DPK)*” como una disciplina específica necesaria en la enseñanza superior. En este sentido, el profesor universitario no sólo ha de ser experto en su disciplina sino que también debe poseer conocimientos

específicamente pedagógicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Este modelo, validado mediante un estudio de casos en cuatro profesores de diversas disciplinas, se estructura en tres dimensiones, cada una de las cuales incorpora un complejo entramado de elementos relacionados entre sí (Figura 2.2).

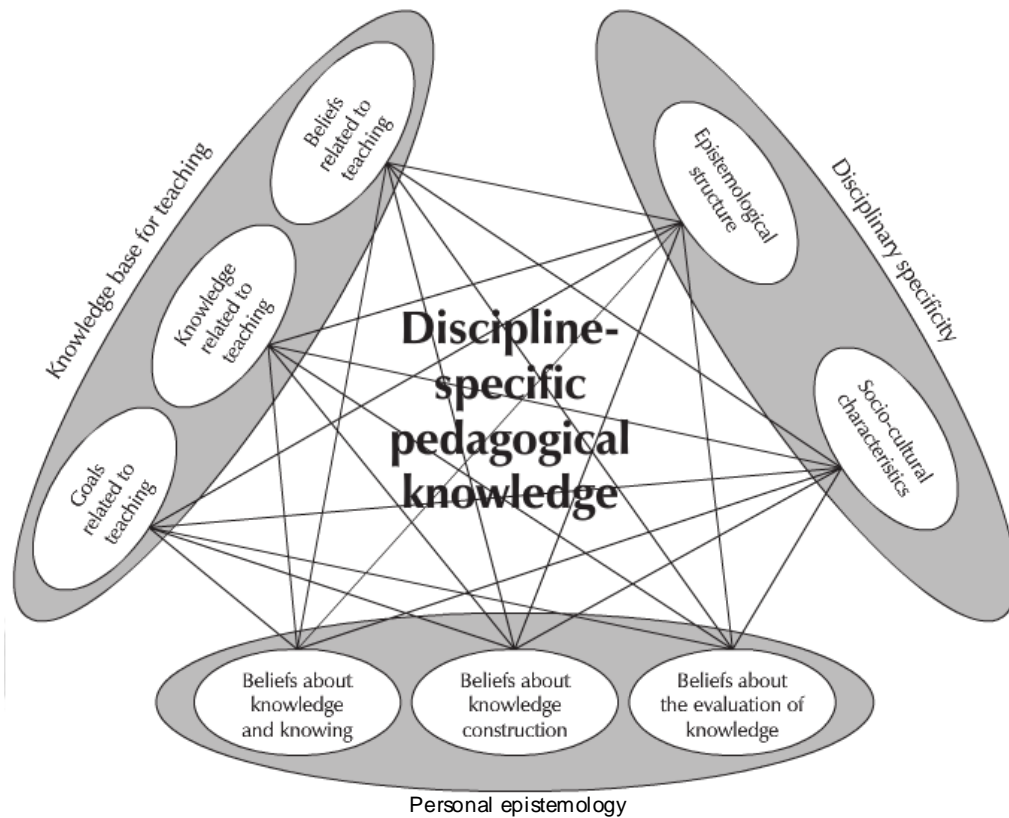


Figura 2.2: *Model of Discipline-specific Pedagogical Knowledge (DPK) for university teaching*
Fuente: Berthiaume (2009a: p. 219)

También es preciso mencionar a la propia institución universitaria, la cual ha de facilitar a sus docentes una formación y actualización que les ayude a llevar a cabo la misión de la universidad: la de educar, formar e investigar; así como proporcionar una formación integral para cada uno de los alumnos. Una formación de profesionales que sean competentes, pero también han de ser ciudadanos cultos y responsables. Todo ello, sin olvidar la función cultural y ética y, por supuesto la función crítica (Fonseca y Aguadez, 2007).

Centrándonos en los principales factores que hacen que la formación en docencia universitaria sea necesaria, podemos enumerar los siguientes (Imbernón, 2000: pp. 42 y ss.):

- El cambio de perspectiva y tiempo, tanto desde el ámbito psicopedagógico como social.
- El cambio de los alumnos. La realidad social y cultural del alumnado configuran un nuevo tipo de alumnado.
- El cambio profesional del profesorado y de la universidad. Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.
- La formación como un importante factor de entender la incertidumbre y el cambio.

En las últimas décadas, cada vez son más las investigaciones que avalan la necesidad de una formación pedagógica del profesorado universitario (González Tirados, 1999a; Hativa, 2000; Wouters, Parmentier y Lebrun, 2000; Sánchez y García-Valcárcel, 2002; Aciego, Martín y García, 2003; Cabero, 2005; González, 2006; Chamorro et.al., 2008; Cantón y Baelo, 2011; GIFD, 2011; Iglesias, Tena y Vendrell, 2011; Amador y Pagés, 2012; Duta, 2012). Aportaremos datos concretos de todas ellas más adelante.

2.1.2.- Importancia de la calidad

La calidad es un término difícil de definir en términos significativos e incluso mucho más difícil de medir y evaluar (McKimm, 2009). De acuerdo con Zabalza (2003), parte de esa dificultad proviene de la propia polisemia del término ya que la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno, como a lo útil, a lo valioso, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado... En este sentido, la misma cosa o aspecto valorado positivamente desde una perspectiva, puede merecer una valoración negativa desde otra.

Así mismo, el tema de la calidad se resume finalmente en tres compromisos (Zabalza, 2007: p. 177):

- *Hacer bien lo que se está haciendo mal*, lo que significa introducir sistemas de diagnóstico del funcionamiento de los diversos sectores e instancias universitarias para identificar sus puntos fuertes y débiles.
- *Hacer mejor lo que ya se está haciendo bien*, lo que implica un plan estratégico de mejora y desarrollo institucional capaz de ir afianzando y consolidando los logros que se van obteniendo.
- *Hacer cosas que no se están haciendo y hacerlas bien*, esto es, incorporar dispositivos que faciliten y hagan posibles innovaciones y procesos de mejora sistemáticos.

En todo sistema universitario se persigue conseguir un determinado nivel de calidad en el mismo. En palabras de Delors (1996: p. 162):

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren”.

La calidad en las Universidades es el resultado conjunto de una combinación de factores interrelacionados entre sí (características y preparación de alumnos y profesores, la naturaleza o carácter de los programas de estudio, los métodos de enseñanza, la relación entre investigación y enseñanza, el grado de adecuación de las instalaciones físicas y el equipamiento, el clima institucional de las relaciones humanas...) y no existe una única clave mágica para mejorarla (Consejo de Universidades, 1987).

Siguiendo nuevamente las aportaciones del profesor Miguel Ángel Zabalza (2003: p. 175), existen cuatro ejes fundamentales de la dinámica organizativa de las universidades, cada uno de los cuales genera un tipo específico de calidad con contenidos que le son propios (Figura 2.3)

<p>Calidad del <i>diseño</i></p>	<p>Insistencia en el propósito Insistencia en la planificación (incluida la previsión de recursos) Selección de contenidos valiosos Organización de los recursos</p>
<p>Calidad del <i>producto- resultados</i></p>	<p>Constatación de logros Constatación de defectos y desviaciones Constatación de “dispersión de resultados”</p>
<p>Calidad del <i>proceso- función</i></p>	<p>Principio de implicación personal Principio de trabajo en grupo Principio de la comunicación entre áreas Importancia de la recogida de datos y de la evaluación periódica</p>
<p>Calidad del <i>desarrollo organizativo</i></p>	<p>“Visión estratégica”: planes a medio plazo. Formación permanente del personal Cultura del cambio: aceptación de riesgos limitados</p>

Figura 2.3: *Contenidos en los que se sustentan los diversos ámbitos de calidad en la docencia universitaria*
 Fuente: Zabalza (2003:175)

De los cuatro ejes mencionados, prestamos atención al último, referente a la calidad del desarrollo organizativo, el cual hace mención especial a la formación permanente del personal como aspecto de mejora. De ello se deduce que para conseguir una docencia de calidad es necesario focalizar la atención en la formación del profesorado universitario con la finalidad de promover experiencias de innovación docente que contribuyan a la mejora de la práctica y, por tanto, del aprendizaje de los alumnos.

“Hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio de profesor universitario requiere”.

Cruz Tomé (2003: p. 38).

Hablar de calidad en docencia universitaria puede traducirse en crear y fomentar un profesorado reflexivo y crítico, motivado, responsable y profesionalmente satisfecho, comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora, capacitado para generar un buen clima de trabajo, dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos, potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos, conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación (Palomero, 2003a).

De acuerdo con Zabalza (2011b), la formación del profesorado ejerce un gran impacto en los procesos de mejora de la docencia. En este sentido, los últimos informes sobre la Enseñanza Superior (Dearing, 1997; Bricall, 2000; Valcárcel, 2003) el Programa Europeo de Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior y los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 1999; 2000) han resaltado que ninguna reforma o transformación de la docencia tiene posibilidades de prosperar si no se apoya en y va acompañada de iniciativas de formación e incentivos para el profesorado.

Por lo tanto, se puede afirmar que la formación pedagógica del profesorado es un factor fundamental en la mejora de la calidad de la educación del sistema universitario ya que ésta depende principalmente de la preparación de sus profesores, quienes además de ser expertos en su materia deben estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que espera de ellos la sociedad (Barber, 1995; Palomero, 2003b; Blázquez, 2004b).

En definitiva, si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado el cual requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes así como una revalorización de su esfuerzo y dedicación.

2.2.- Barreras que obstaculizan la formación del profesorado universitario

Tras realizar una aproximación al concepto de formación del profesorado universitario, es preciso también hacer mención a las diversas barreras existentes en la actualidad que dificultan u obstaculizan en algunas ocasiones el correcto desarrollo de la formación, tanto inicial como permanente. Estas proceden en la mayoría de los casos del propio profesorado y, sobre todo, vienen derivadas de sus creencias inadecuadas sobre la docencia y los conocimientos pedagógicos (Hernández y Sancho, 1993; Tedesco, 2003). Otras razones que dificultan el acceso del profesorado a la formación podemos encontrarlas en la propia institución universitaria (inexistencia de programas de formación, acciones formativas escasas o insuficientes...).

Al respecto, cabe mencionar la investigación realizada por Nira Hativa (2000: pp. 91-523), de la Universidad de Tel Aviv, quien estudió a los profesores de la Facultad de Derecho peor valorados por sus estudiantes e identificó los tres factores que causaban esa situación: algunos de sus comportamientos en clase, insuficiente conocimiento pedagógico y creencias inadecuadas sobre la instrucción y sus estudiantes. Para solventar esta situación diseñó un proceso de formación específico y logró que todos ellos mejoraran en su docencia y en la valoración que de ellos hacían sus estudiantes.

Centrándonos en las creencias inadecuadas que tiene el profesorado universitario sobre su propia instrucción, cabe decir que para muchos profesores universitarios la enseñanza es un “arte”, por tanto, para ellos no tiene sentido intentar buscar regularidades ni normas basadas en evidencias pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe “doctrina” o teoría” posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica (Zabalza, 2009).

“Si aceptamos que la enseñanza es un arte deberíamos entonces concluir que se basa necesaria y exclusivamente en aptitudes innatas. Aún así, los talentos naturales, como un diamante en bruto, se pulen y se perfeccionan al ser orientados, formados y desarrollados”.

(Doménech, 1999: p. 21).

Por lo tanto, algunos docentes, piensan que no necesitan formación docente, dando por supuesto que se aprende a enseñar enseñando, y que conocer una disciplina equivale a saber enseñarla (Doménech, 1999; Berliner, 2000). En este sentido, la docencia universitaria es concebida como un oficio que se apoya en saberes adquiridos mediante la experiencia (Rumbo Arcas, 1995).

“Parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones”

(Carr y Kemmis, 1988: p. 58).

Por consiguiente, podemos suponer que el profesor universitario aprende a serlo, más por la experiencia previa de ser alumno, por la imitación de modelos didácticos de sus profesores así como por la presión institucional, que por la formación, indagación y reflexión sobre su práctica profesional (Rumbo Arcas, 1995; Doménech, 1999; Sánchez Núñez, 2001).

Por otro lado, podemos afirmar que el profesorado universitario aprende su función docente a través de un proceso de socialización, el cual es en parte intuitivo, autodidacta y sigue una rutina establecida (Doménech, 1999).

Sin embargo, todo esto es insuficiente ya que, al igual que en otros niveles educativos, el docente universitario se enfrenta a problemas imprevisibles, difíciles de resolver únicamente con los conocimientos adquiridos a través de la experiencia. Como profesional de la educación y especialista del más alto nivel de una rama del saber (que ejerce sus funciones en el seno de la comunidad académica), requiere por tanto una

formación compleja y sistemática que no se agota en el dominio de la materia y de las técnicas de investigación (De la Orden, 1987).

Otro de los factores que revela la valoración negativa del profesorado, hace referencia al insuficiente conocimiento pedagógico. En este sentido, un estudio sobre el profesorado universitario realizado por las profesoras Begoña Gros y Teresa Romañá (2004), revela que la mayoría de los profesores piensan que debe haber un proceso de aprendizaje centrado sobre todo en cómo dar la materia más que en el contenido de la misma.

En el universo científico de la enseñanza, los conocimientos sobre docencia universitaria no son pocos, sin embargo, necesitamos avanzar más, sobre todo en conocimientos más específicos sobre los procesos de enseñar y aprender en campos científicos concretos. Pero, estos avances serán poco previsibles si sigue prevaleciendo la idea de que enseñar es un arte y, por tanto, nadie tiene nada que decir pues cada artista desarrolla su actividad como mejor le parece (Zabalza, 2009).

La formación del profesorado debe representar una ocasión para permitir a los docentes poner a prueba sus creencias acerca de todos los fenómenos implicados en la relación educativa con la finalidad de cuestionar sus prácticas institucionales por medio de la reflexión, y para desarrollar una capacidad crítica frente a las propuestas oficiales (Sola Fernández, 1999; 2004).

En definitiva, la formación del profesorado debe facilitar la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta así como el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad, para posibilitar la actualización pedagógica en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado (Imbernón, 2010).

2.3.- La formación del profesorado universitario como parte del desarrollo profesional

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, debe entenderse como parte del desarrollo profesional, radicando la diferencia esencial entre ambos términos en el crecimiento personal como elemento implicado en el aprendizaje de la profesión docente (Ohata, 2007).

Como ya se ha descrito en el capítulo anterior, al hablar de desarrollo profesional nos referimos al intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesorado universitario con el propósito de aumentar la calidad docente (Benedito, 1991, 1992, 1993; Zabalza, 2003, 2007; McKimm, 2009).

En palabras de Cruz Tomé (2003: p. 37), *“la finalidad de la formación pedagógica del profesor universitario es la profesionalización del docente y sus tareas como enseñante-educador”*. Esto mismo, con otras palabras lo define García Valcárcel (2001: p. 31) diciendo que *“la formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente van de la mano, ya que ambas buscan una mayor atención a la función docente del profesorado de este nivel educativo”*.

Por tanto, todo ejercicio profesional, incluida la docencia, requiere una formación específica. En este sentido, la formación como desarrollo profesional de los docentes es algo más que un conjunto de actividades y actuaciones concretas, aisladas y escasamente relacionadas entre sí, por lo que debe considerarse como un proceso y un conjunto de actividades estrecha y permanentemente ligadas al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado, organizadas como itinerarios prolongados en el tiempo e integradores de diversas modalidades de perfeccionamiento (Grijalbo, 2000).

Siguiendo las aportaciones de Lucio-Villegas (1996: pp. 101-102), hay una serie de supuestos básicos sobre la formación pedagógica y el desarrollo profesional que han de tenerse en cuenta en una propuesta de formación en el ámbito pedagógico:

- a) El profesor universitario debe realizar un análisis reflexivo sobre su actividad docente ya que la reflexión sobre la propia experiencia es lo que permite aprender nuevos conocimientos y prácticas (Sánchez y García Valcárcel, 2002). Este análisis se enriquece cuando se lleva a cabo de manera colectiva con otros docentes que comparten la misma situación.

“Los años no dan experiencia a nadie, los años dan una sola cosa: vejez. Lo que da la experiencia no son los años, es la reflexión sobre los años, de manera que un año de práctica docente reflexionada, interrogada, proporciona más experiencia que veinte años de rutina”.

(Fernández, 2002: p. 74).

Detendremos nuestra atención en la reflexión sobre la práctica como pieza clave en la formación del profesorado universitario en el punto 2.3.3 del presente capítulo.

- b) Esta reflexión debe dar lugar a una autoevaluación que genere acciones e iniciativas que repercutan en una mejora de la docencia que se imparte, ya que esta mejora se apoya en la evaluación de dimensiones prácticas del desempeño profesional. En este sentido, modelos de intervención como los basados en el concepto de la investigación-acción son un claro apoyo para desarrollar este principio (Ohata, 2007). Al respecto, cabe añadir que *“es la investigación de los profesores sobre su propia práctica lo que se convierte en eficaz impulsora de la mejora profesional”* (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995: p. 120).
- c) La innovación, es decir el cambio cualitativo, como proceso que implica la renovación de las concepciones, explícitas o implícitas, que maneja el profesor en su actividad docente, con una repercusión cualitativa en ésta, puede ser la consecuencia de la influencia de los dos principios anteriores, aunque no necesariamente siempre se produce un efecto del tipo causa-efecto. Por el contrario, los procesos de enseñanza están regidos en un alto porcentaje por factores de imprevisibilidad, riesgo decisional o incertidumbre.

- d) La maduración de la competencia profesional, en cuanto a docencia, se apoya en un proceso evolutivo en el que la experiencia vivida va enriqueciendo el repertorio de claves que le permiten al profesor tomar decisiones ajustadas y correctas. Es decir, un enriquecimiento de la praxis, en el sentido aristotélico del término. Una práctica guiada en último término por la “phrónesis”, un concepto que implica una disposición moral que regule la acción de forma correcta y justificada.

- e) Las consecuencias finales de la intervención formativa del docente no dependen exclusivamente de su labor. Las condiciones de trabajo, las circunstancias profesionales, académicas y personales tienen, como es obvio, una influencia decisiva en la función del profesor. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza no se concibe como una iniciativa fundamentalmente individual, por el contrario asumir el carácter colectivo (cultural) de este proceso resulta fundamental.

La formación como desarrollo profesional ha de entenderse como una combinación de múltiples factores, dimensiones y escenarios (Figura 2.4).

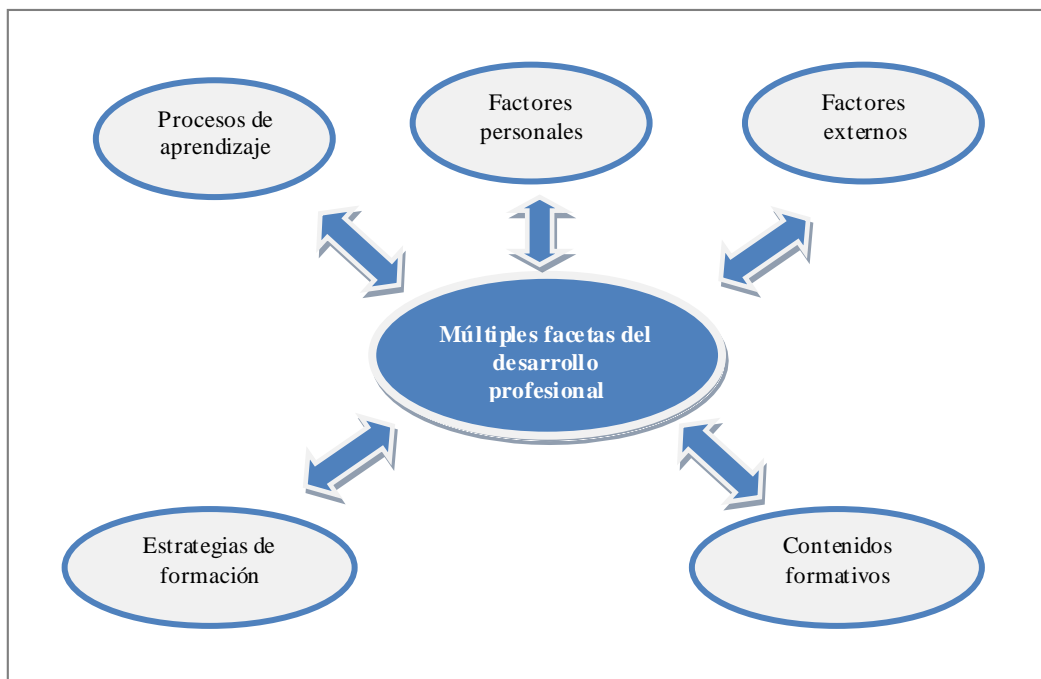


Figura 2.4: *Facetas del desarrollo profesional*
 Fuente: Grijalvo (2000: p. 90)

Por lo tanto, el desarrollo profesional, haciendo hincapié en la formación, se compondría de (Grijalbo, 2000):

- Procesos de aprendizaje diversos.
- Factores personales del docente en relación a su biografía, estadios de la carrera docente, necesidades personales, etc.
- Factores externos referentes a los entornos contextuales.
- Estrategias de formación.
- Contenidos formativos.

A partir de las actividades de formación pedagógica, el docente desarrollará un modelo de profesor y de sus tareas que le permitirá la auto-evaluación y el desarrollo profesional continuado (Lucio Villegas, 1996).

De acuerdo con las aportaciones de Davies (1998: p. 314), las Universidades tienen que afrontar este nuevo escenario de formación para el ejercicio profesional del docente universitario alterando sus políticas de personal de acuerdo a los siguientes puntos:

- Nuevo perfil profesional que incorpore nuevas competencias docentes, familiaridad con un amplio espectro de métodos pedagógicos, así como habilidades de asesoramiento.
- La necesidad de incluir habilidades lingüísticas y competencias interculturales en los cursos de graduación (incluido de doctorado) que preparen para un mejor ejercicio de la profesión. Así mismo, capacidad de mantener relaciones y trabajar en un contexto de transnacionalidad como una consecuencia lógica de la internacionalización de la enseñanza superior.
- Incorporar programas de inducción (formación de noveles) como una condición para ser contratado, siendo un elemento que forme parte del año de prueba o un factor a tener en cuenta en la mejora del contrato.

- Han de tenerse en cuenta las necesidades de formación relacionadas con la institución así como las necesidades e intereses personales de formación.
- Resulta de especial importancia la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que se deberá contar con los instrumentos que faciliten al personal reflexionar sobre su propia práctica profesional de forma que pueda producirse una formación permanente más vinculada al puesto de trabajo.

2.3.1.- Modelos de desarrollo profesional

El desarrollo profesional puede darse a través de la consecución de diversos modelos, entendiendo éstos, según Villar (1993: p. 137), como “*esquemas o pragmáticas que han orientado los procesos de perfeccionamiento del conocimiento, destrezas y actitudes del profesorado universitario*”. Al respecto, el citado autor, realiza una de las propuestas de modelos formativos para la docencia más representativa en los últimos tiempos, distinguiendo cuatro modelos de desarrollo profesional universitario (pp. 142-160), los cuales describimos a continuación, incorporando a su vez aportaciones más recientes de otros autores:

1. *Modelo de proceso de perfeccionamiento individual.*

Este modelo se apoya en un concepto de la enseñanza entendida como profesión (Crowe, 2008). Representa la identificación y resolución de necesidades del profesorado y parte de la premisa de que lo que es bueno y aconsejable para un profesor, puede no ajustarse a otro.

Pretende identificar y resolver las necesidades individuales del profesor producidas por las posibles contradicciones entre la estructura organizativa de la universidad, sus objetivos y el propio profesor. Por este motivo, deben propiciarse alternativas que den oportunidades al autodesarrollo profesional.

La primera fase de esta propuesta es la identificación de necesidades, lo cual se realiza mediante la utilización de entrevistas y cuestionarios o a través del estudio de las funciones normalizadas del personal docente.

El objetivo fundamental de este modelo es la resolución de problemas individuales, por lo que las acciones diseñadas en los programas tienen que basarse en los siguientes principios:

- Cada miembro se debe implicar en algún tipo de programa para su mejora profesional.
- Cada miembro debe ser libre para crear su propio programa.
- Cada miembro debe someter su programa a la aprobación del director de departamento y sentirse responsable.
- El programa se debe basar en el ajuste y la flexibilidad entre el profesor y el director de departamento.
- Las actividades incluidas deben mejorar al profesor profesionalmente.
- El desarrollo profesional debe ser el núcleo central del programa.

En base a los anteriores principios, el programa describe una serie de actividades propuestas por el departamento aludido como iniciativas del desarrollo instruccional. En este sentido, los contenidos de los programas de desarrollo correspondientes a este modelo son variados y flexibles.

Finalmente, cabe decir que los programas que se inscriben en este modelo han indagado más en la identificación de necesidades que la eficacia en la satisfacción de las mismas.

2. Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza.

La pregunta previa a este modelo consiste en determinar ¿qué es una buena enseñanza? o ¿qué es calidad en la enseñanza superior? La respuesta a estos interrogantes servirán como fundamento para establecer un proceso evaluativo encaminado a su mejora.

El objetivo de este modelo es mejorar la calidad de la enseñanza partiendo de la evaluación de la actuación en el aula. Este modelo trata de establecer indicadores de calidad sobre un perfil óptimo del profesorado para implementar competencias y destrezas.

No es imprescindible la evaluación para que se generen o provoquen y desarrollen propuestas de desarrollo profesional (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995). De acuerdo con este modelo, es la evaluación formativa, como principio de perfeccionamiento, la que mejor se ajusta al desarrollo profesional.

Una de las primeras dificultades encontradas en este modelo hace referencia a la localización de los indicadores de calidad a través de los cuales se debe medir al docente y, a partir de ellos, determinar el uso y sentido que debe tener en los procesos de perfeccionamiento. Por otro lado, existe un problema al calificar la enseñanza de buena ya que no se conoce con exactitud qué es una buena enseñanza a nivel superior, siendo más fácil determinar qué aspectos impiden que la enseñanza pueda llegar a ser buena.

Este modelo ofrece al profesor la retroacción proveniente de la evaluación de la actuación del docente en el aula por parte del alumnado. Para conseguir este propósito, cada vez es más frecuente realizar la evaluación a través de cuestionarios diseñados para identificar algunos componentes específicos de la docencia (objetivos del curso, estilos de instrucción, métodos de evaluación...). Los cuestionarios son cumplimentados por los estudiantes y los resultados pueden contribuir a establecer planes para la mejora instruccional.

Atendiendo a los fines que se persiguen al introducir la práctica de la evaluación del profesorado universitario, pueden encontrarse, al menos, estos propósitos (Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983): mejora o desarrollo del profesorado (evaluación formativa) y rendimiento de cuentas (evaluación sumativa).

3. *Modelo de indagación.*

Parte del principio de que el profesorado universitario investiga y reflexiona sobre su propia práctica. Se correspondería con un modelo centrado en el profesor reflexivo.

Este modelo tiene tres puntos clave (Villar, 1990b: pp. 75-78):

- Los *procesos de reflexión* sobre la propia práctica son el elemento central de la indagación. Asume para el profesor la metáfora de investigador o, cuando menos, de profesional que reflexiona sobre su práctica.
- El *modo de indagación*, referido al uso que el docente hace de sus capacidades intelectuales para pensar en profundidad sobre su propia realidad educativa, no sólo para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer los cambios que resuelvan los problemas prácticos.
- El *estatuto ontológico*. La formación del profesorado toma el aula como un marco genuino, singular y que merece un estudio en sí mismo, sin que puedan transferir a ese problema soluciones dadas a otros ámbitos de manera similar.

A partir de las aportaciones de Zeichner (1983) y Schön (1987, 1995, 1998), como veremos más adelante, esta perspectiva ha adquirido una gran potencialidad explicativa y orientadora en el campo del desarrollo profesional de los docentes.

4. *Modelo organizativo.*

Este modelo hace referencia a que el perfeccionamiento del profesorado se realiza en un contexto, cultura o clima organizativo determinado por un Departamento, Facultad o Universidad. El objetivo que persigue es investigar las normas que desarrollan los miembros de la institución universitaria (estatutos universitarios, reglamentos aprobados por los consejos de departamento...) así como la filosofía y los valores que definen la política de la institución influyen en la conducta y en las relaciones entre sus miembros.

El clima organizativo de una institución, o sea, el contexto social y organizativo en el que el profesorado realiza su actividad, es una clave necesaria para interpretar las normas tácitas que gobiernan la universidad y que influyen en la capacidad que esta tiene para ofrecer una actuación académica y social relevante (Gallagher, Hossler y Catania, 1986).

Continuando con las aportaciones del profesor Luis Miguel Villar, tras exponer los diversos modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario plantea como conclusión un plan de acción para la construcción de un modelo de desarrollo del profesorado universitario, cuya síntesis se recoge en las siguientes acciones (1993: pp. 161-162), las cuales aparecen esquematizadas a continuación (Figura 2.5):



Figura 2.5: Acciones para la construcción de un modelo de desarrollo del profesorado universitario
Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Villar (1993)

a) Preparación

En primer lugar, se debe crear un clima institucional que facilite el desarrollo del profesorado. Para ello, es necesario contar con las partidas presupuestarias necesarias así como con líderes y asesores en las diferentes unidades centralizadas/descentralizadas de desarrollo docente.

b) Planificación

También es preciso cuidar la negociación y consenso de las metas de los programas formativos anualmente, identificando las necesidades y expectativas profesionales, junto al diagnóstico de las debilidades actitudinales, instruccionales o de conocimiento.

c) Entrenamiento

Las ofertas de perfeccionamiento deben ser variadas y de duración flexible para que cada profesor tenga la oportunidad de seleccionar la alternativa metodológica que mejor se adapte a su esquema conceptual. Así mismo, las estrategias de intervención deben prever la incorporación de tecnologías y recursos validados empíricamente así como el principio de retroacción mediante el cual los profesores pueden aprender de otros compañeros.

d) Evaluación

Se debe constatar la eficacia de los programas con medidas variadas de resultados, evitándose la linealidad del proceso de desarrollo profesional, incluyendo una concepción simbólica de la investigación que indague en las percepciones y creencias del profesorado para determinar la eficacia de los programas.

e) Implementación

El ambiente institucional debe proveer espacio para la incorporación de la innovación, incrementándose su difusión por medio de revistas, publicaciones, ayudas para asistencia a reuniones científicas y tiempo libre para la investigación.

f) Mantenimiento

Finalmente, se debe hacer un seguimiento de los efectos de los programas formativos para adoptar decisiones sobre el valor y adecuación de los mismos. En este proceso se puede fomentar la participación del profesorado en la revisión y redefinición de las metas de los programas.

A las aportaciones de Luis Miguel Villar, pueden añadirse las del profesor Carlos Marcelo (1989) sobre los elementos o características que deben considerarse al elaborar un modelo de desarrollo profesional (pp. 69-70):

- *Interactividad.* Los factores sociales, organizativos, culturales han de analizarse en interacción con los personales y psicopedagógicos a la hora de determinar o valorar un programa de desarrollo, en cuanto son perspectivas todas ellas que influyen en el desarrollo profesional.
- *Comprehensividad.* Cada actividad debe estar integrada en un programa general, de manera que esté claro qué objetivo cumple en el mismo.
- *Continuidad.* El desarrollo profesional no debe entenderse como un conjunto de actividades puntuales y asistemáticas, sino como un proceso que debe ser reforzado de manera continua.
- *Potencia.* Se refiere a la relevancia y practicidad del contenido del programa de desarrollo. Los profesores tienen que percibirlo así, experimentando que puede ser aplicado a su situación y que contribuye a mejorar la propia enseñanza. No debe entenderse que se prescinde de la teoría como elemento de reflexión, sino que es necesario contextualizarla en función de la realidad personal y profesional vivida por cada profesor.
- *Participación.* Los propios docentes deben participar en el diseño y organización de los programas de desarrollo. De este modo, se logra incidir en los problemas que los profesores consideran fundamentales y, por tanto, se consigue una mayor implicación de éstos en la ejecución del programa.

2.3.2.- Etapas en la formación

Como ya se ha comentado con anterioridad, el desarrollo profesional ha de considerarse como una evolución continua y un proceso dinámico. No obstante, atendiendo a la tipología del contexto y, en relación con las características de la formación, pueden establecerse tres grandes etapas que permiten un análisis bien diferenciado del desarrollo profesional del profesorado (Imbernón, 1994a: p. 48):

- Una etapa inicial de *formación básica y socialización profesional*, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas.
- Una etapa de *inducción profesional y socialización en la práctica*. Son los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.
- Una etapa de *perfeccionamiento* en la que predominan las actividades de formación permanente

De acuerdo con Michavila y Calvo (2000), se deben establecer sistemas de formación pedagógica del profesorado, desde el momento en que inicia su labor docente, para que sirvan de ayuda y perfeccionamiento didáctico a lo largo de toda la carrera profesional.

Actualmente, si consultamos las diferentes ofertas formativas para el profesorado universitario a nivel nacional, podemos comprobar que la gran mayoría de instituciones que se encargan de planificar y dirigir las mismas distinguen el tipo de formación a partir del colectivo destinatario. En este sentido, se suele hablar de una formación inicial para el profesorado novel (con menos de 3 o 5 años de experiencia docente) y una formación propia para el profesorado con más experiencia docente. Esta diferenciación responde a la premisa de que, ambos colectivos, cuentan con unas características propias que demandan una formación específica y adaptada a sus necesidades (Pinya, 2008).

Desde un punto de vista integrador, la formación inicial en el nivel universitario podría ser concebida dentro del marco de la formación permanente ya que ésta ha de desarrollarse adaptándose a las necesidades de cada momento del recorrido profesional (De Juanas y Diestro, 2011b).

Al hilo de las aportaciones anteriores, Marcelo y Vaillant (2009), hablan de que los conocimientos que adquieren los docentes en la etapa de formación inicial tienen *fecha de caducidad*, de ello se deduce que la formación inicial no puede dotar de competencias para toda la vida profesional ya que en la sociedad actual se da un incontenible avance de los conocimientos lo cual requiere una actitud de aprendizaje permanente (De Rita, 2012).

Por tanto, la formación del profesorado universitario, inicial y permanente, debe establecer nuevas modalidades que permitan (Imbernón, 2012: p. 91):

- La formación de un punto de vista amplio, flexible y bien definido sobre la didáctica de la disciplina en el propio contexto de trabajo.
- El desarrollo de capacidades y habilidades pedagógicas, así como el asumir una flexibilidad o heterodoxia metodológica.
- El desarrollo de capacidades para establecer una relación positiva hacia los estudiantes y un ambiente de creación de espacios de aprendizaje.
- El trabajo en equipo y de forma colaborativa en los departamentos, para lo que se crearían grupos de discusión, reflexión didáctica, intercambio de experiencias, revisión crítica entre colegas y mejora docente.
- La implicación, individual y colectiva, en procesos de reflexión e investigación sobre los procedimientos y efectos de la docencia llevada a cabo.

Todo ello, probablemente, contribuirá a conseguir una mejor formación del profesorado y, en consecuencia, un mejor aprendizaje para el alumnado.

2.3.2.1.- Formación inicial

Desde hace relativamente pocos años, la formación inicial del profesorado universitario se ha ido convirtiendo en motivo de análisis que sugiere cada vez más la necesidad de la profesionalización docente. Prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo y analizando en torno a la problemática del profesorado novel y de su proceso de iniciación en la docencia mediante la formación (Benedito, Imbernón y Félez, 2001; Medina, Jarauta y Urquizu, 2005; Bozu, 2010b, 2011; Amador y Pagés, 2012).

Las propuestas de formación pedagógica pueden adoptar varias modalidades formativas. En este sentido, hay quienes defienden que debería ser una formación integrada en los estudios de doctorado, otros creen que debe ser una formación modular en la cual sea el profesorado quien escoja aquello que más le interesa; otros piensan que debería ser un máster estándar; también hay quien entiende que se debería hacer intermediado por mentores en los departamentos y facultades, etc. (Imbernón, 2012).

Centrándonos en los estudios de doctorado, estos pueden considerarse como la etapa fundamental donde se forjan las voluntades investigadoras y se adquieren hábitos y metodologías para la posterior trayectoria profesional de los profesores. No obstante, esta etapa no es suficiente por las exigencias profesionales de los nuevos docentes (Michavila y Calvo, 1998; 2000). Podemos decir que *“los programas de doctorado funcionan como una especie de formación inicial del profesorado universitario en su rol o función investigadora”* (Marcelo, 1995: p. 445).

Así mismo, al hablar del Tercer Ciclo, es preciso mencionar la figura del tutor/director de tesis cuya función es el asesoramiento y seguimiento de la formación en la investigación de los futuros doctores. De acuerdo con Montero (1993), estos podrían también realizar ese papel en la formación inicial como profesores de aquellos que accedieran a la enseñanza universitaria.

Esperanza Bausela (2005), desde su punto de vista como becaria dentro del programa de Formación de Personal Docente e Investigador reconoce en su experiencia que:

“Otorgar una beca de formación, no es simplemente una concesión económica, sino que ésta debe ir acompañada de recursos, medios y oportunidades, que permitan iniciarnos en todas y cada una de las funciones del profesor universitario (investigación, docencia y gestión). Las becas llamadas de formación se convierten tristemente en “lanzar a una persona a un departamento y que aterrice como pueda”, quedando a expensas del interés del propio becario su “autoformación” (p. 7).

Por estos motivos, es necesario contemplar aspectos en la formación inicial más allá de la función investigadora y que contribuyan a una formación integral del profesorado universitario en todas sus funciones. Hablamos por tanto de los denominados programas de iniciación, los cuales se configuran como el eslabón imprescindible que ha de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Los programas de iniciación para profesores principiantes han de entenderse, en opinión de Huling-Austin (1990: p. 535) como *“extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente”*.

Estos programas responden a la necesidad de facilitar asesoramiento (de cara a introducirles en la profesión, abordar los problemas propios de la misma y contribuir al logro de su autonomía profesional y su mejor desarrollo profesional) y formación a los docentes que se encuentran en los primeros años de su tarea profesional (Marcelo y Mayor, 1999; Blázquez, 2004b).

Siguiendo con las aportaciones de Huling-Austin (1990), esta autora revisó los contenidos e investigaciones en torno a los programas de iniciación. Esta revisión muestra, en primer lugar, que los programas de iniciación han de ser flexibles, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de cada docente, así como se resalta la importancia de la figura del profesor mentor, del cual ya hemos hablado con anterioridad y volveremos a detener nuestra atención sobre él más adelante.

Por otro lado, un estudio, realizado por Zoia Bozu (2010a), sobre jóvenes profesores universitarios inscritos en el Curso de Iniciación en la Docencia Universitaria impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, muestra interesantes conclusiones en cuanto a las principales inquietudes del profesorado novel sobre la formación inicial en relación a su desarrollo profesional (p. 11):

- Finalización del proceso de formación doctoral.
- Formación permanente en el ámbito de la didáctica y la pedagogía: ampliación de los conocimientos docentes.
- Participación e integración en los grupos de innovación docente de la Universidad.
- Impartición de actividades formativas (charlas, seminarios, talleres) en otros ámbitos del conocimiento.
- Más experiencia o práctica en la docencia universitaria.
- Trabajo colaborativo y acciones de colaboración e intercambio.
- Establecer redes de trabajo o crear espacios formativos relacionados con la práctica del aula.
- Promover el mentoring en el ámbito de la docencia.

Son diversos y variados los aspectos y estrategias formativas que pueden incluirse en los programas de iniciación, concretando, podemos señalar los siguientes (Imbernón, 1994a; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Marcelo y Mayor, 1999; Bozu, 2011; Amador y Pagés, 2012):

- Cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad con objeto de adquirir información básica sobre la vida del centro y el departamento. Así como la realización de reuniones y visitas previas.
- Aportaciones desde la experiencia por parte de los profesores más experimentados (sobre todo en observación y en diagnóstico). Aquí podríamos incluir la supervisión de compañeros o el asesoramiento externo. Así mismo,

podría contemplarse la oportunidad de observar a otros profesores (en vivo o en grabación).

- Seminarios de apoyo y reflexión sobre los errores y aciertos de su propia práctica cotidiana así como sobre el currículum y el dominio de estrategias de intervención didáctica para realizar una enseñanza eficaz.
- Reuniones en grupo de profesores principiantes lo cual contribuye a intercambiar experiencias y realizar un análisis global de las situaciones educativas desde una metodología de aprendizaje cooperativo.
- Apoyo, asesoramiento, mediante profesores mentores o supervisores. Aquí podría incluirse observaciones por supervisores, compañeros o grupos y/o grabación en vídeo de profesores principiantes en las clases y también entrevistas de seguimiento con observadores.
- Prácticas de triangulación mediante las cuales pueden simularse situaciones didácticas y analizar, conjuntamente y de forma colaborativa, los efectos y las consecuencias de la toma de decisiones. Ello contribuirá a la creación de situaciones de enseñanza en equipo.
- Cursos sobre docencia, los cuales toman forma de sesiones magistrales o seminarios y algunos exigen trabajos finales.
- Formación en habilidades y estrategias de comunicación.
- Formación en un pensamiento crítico, en valores socio-culturales y en una ética profesional.
- Formación orientada a la práctica reflexiva: con el objetivo de formar profesionales reflexivos.
- Cursos no presenciales, destinados formación a distancia con materiales y tutores on-line.
- Cursos orientados al desarrollo que pretenden ofrecer una preparación a largo plazo, estimulando a los profesores a que piensen sobre cómo mejorar su enseñanza y que lo encuentren importante y motivador.

- Capacitación en estrategias de investigación e innovación educativa en la práctica docente.

A todos estos elementos, también cabe hacer mención al portafolio docente o carpeta de aprendizaje como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario (Bozu e Imbernón, 2012; Amador y Pagés, 2012).

En España, todavía son escasas las experiencias de programas de formación inicial para el profesorado universitario, aunque cada vez son más las universidades que están proponiendo programas concretos de iniciación en la docencia universitaria debido a la preocupación creciente por la calidad de la docencia universitaria (Bozu, 2011). Al respecto, las diversas iniciativas en la formación inicial del profesorado pueden clasificarse en los siguientes grupos (Benedito, 1992; De Juan, 1996):

- 1) *Cursos reglados*, caracterizados por proporcionar una serie de créditos, los cuales son valorados por las instituciones universitarias como requisitos previos para ser profesor universitario.

A nivel nacional, encontramos diversos programas de iniciación a la docencia dirigidos al profesorado con menor experiencia docente. A modo de ejemplo pueden citarse los siguientes (Pinya, 2008):

- Curs d'Especialista en Docència Universitària a l'EEES, ICE-Universitat Rovira i Virgili.
- Curso de formación inicial del profesorado en el marco del EEES, ICE-Universidad Politécnica de Madrid.
- Programa de Formación para Profesores noveles, ICE-Universidad de Sevilla.
- Curs d'Expert Universitari / Experta Universitària en tècniques docents de Grau superior, ICE-Universitat de les Illes Balears.
- Curso de Experto para la formación del profesorado universitario, ICE-Universidad de Córdoba.

- Plan de Formación Inicial, Centro universitario de Formación e Innovación Educativa-Universidad de Coruña.
- Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (CIDU), que se está desarrollando desde el curso 2000-2001 por el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València (Perales, Sánchez y Chiva, 2002).
- Programa de Especialización en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia (FIPPU) (Fernández March, 2008b).

Cabe citar en este punto, el Programa de Formación Inicial del Profesorado Novel de la Universidad de Burgos, el cual describiremos en profundidad en el apartado 3.5.1.2 del siguiente capítulo.

Siguiendo nuevamente a Pinya (2008), estos cursos se caracterizan, además de por sus destinatarios, por su duración temporal, organizándose la mayoría de ellos en periodos largos de formación, cuya duración, en función de la institución, varía entre las 100 y las 200 horas. Así mismo, el periodo durante el cual se desarrolla el curso también varía, pudiendo ser durante un año académico hasta un máximo de tres años.

Dentro de este grupo de cursos de carácter reglado, atendiendo a su duración temporal, existen diferentes tipos:

- a) *Programas estructurados de larga duración*, este tipo de programación es poco frecuente en Europa (más utilizada en Estados Unidos y Canadá). Estos programas se caracterizan por estar muy organizados, sobre la base de planificación y control institucionales. Su duración suele ser de más de un año y están programados por los Departamentos de Educación, aunque en su realización participan también todos los departamentos implicados.

Como ejemplos de este tipo de programas se encuentran los Máster y Programas de Doctorado británicos y americanos, como el Maryland y los DEA franceses (realizados en las Universidades de París VII y XI) así como el Faculty Intership Programme en USA.

b) *Cursos específicos de corta duración*, destinados a la formación del profesorado, cuyos contenidos han ido variando en los últimos años, pasando de un énfasis en los métodos y materiales didácticos a un mayor interés por los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la planificación de cursos así como el desarrollo de didácticas especiales.

Estos cursos, en general, son flexibles, variados, específicos y opcionales y, en la actualidad, pueden encontrarse módulos específicos para profesores noveles o experimentados.

A modo de ejemplo, cabe señalar los más de cincuenta cursos ofrecidos por la Universidad de McQuaire (Australia), con temas muy concretos e independientes unos de otros.

2) *Prácticas docentes tuteladas*, todas aquellas iniciativas en las que el eje de formación son las prácticas, tuteladas y supervisadas por profesores experimentados.

En la mayoría de los casos éstas se complementan con otro tipo de tareas: seminarios, grupos de discusión, cursos sobre evaluación, etc.

Atendiendo a la temática de los distintos contenidos formativos que se ofertan en los programas de formación para el profesorado novel de las diferentes universidades españolas, un estudio llevado a cabo por Juan Antonio Amador y Teresa Pagés (2012), los concreta en diez categorías:

- Planificación y organización docente.
- Metodologías docentes.
- Tutela y orientación al alumnado.
- Investigación sobre la práctica docente.
- Tecnologías informáticas.
- Reflexión sobre la práctica docente.
- Ética docente.
- Formación de equipos docentes.

- Gestión universitaria.
- Facilitar la formación docente y mejorar su curriculum vitae.

La participación en un programa de formación específico para docentes universitarios que comienzan su actividad académica tiene como resultado inmediato inducir sobre ciertos procesos de reflexión acerca de la enseñanza universitaria, sobre la mejora de la calidad de la propia actividad y, de lo que es más importante, aplicar el fruto de esas reflexiones en el proceso de comunicación inherente a la docencia (García, González, Cordón, Jiménez, Hernández y Castilla, 2005).

Otro elemento importante al hablar de formación inicial para el profesorado novel es el asesoramiento o tutoría, ya mencionado con anterioridad por distintos autores. Esta modalidad de tutoría, incluida actualmente en casi todos los programas de formación inicial se denomina *mentoría*, cuya definición en palabras de Vélaz (2009) sería la siguiente:

“En sentido amplio, por mentoría se entiende la relación establecida entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en la actividad a desempeñar. De acuerdo con ello podrían darse diversidad de situaciones de mentoría: entre estudiantes, entre profesionales, entre padres, etc., siempre manteniendo distinto grado de experiencia en su estatus o actividad respectiva” (pp. 211-212).

En este sentido, los profesores experimentados del departamento, especialmente preocupados por la dimensión didáctica, se encargarían de acompañar y orientar al profesorado principiante, desde su propia experiencia, en el recorrido que el profesor novel inicia así como en su integración en los equipos docentes. El sistema de mentoría se convierte de esta forma en una de las estrategias más eficaces en la formación del docente universitario abarcando tanto su desarrollo personal como profesional (Allen, 2003; Johnson, 2007; Mullen, 2008).

Robert Boice, en su libro *“The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development”* (1992), revela algunas características clave de la orientación eficaz mediante mentores en la Educación Superior:

- Cuanto antes de inicie la actuación de los mentores, mejor.
- Para que sean eficaces, los programas de mentores requieren los servicios de un coordinador de programa, quien debe asegurarse de que se celebren las reuniones establecidas, al menos, al principio ya que después la relación establecida entre mentor y principiante es autónoma.
- Aunque los profesores principiantes valoran a los mentores que muestran interés, brindan apoyo, tienen empatía, exhiben conocimientos y competencias, puede no ser aconsejable que el mentor sea un amigo. De hecho, la orientación de los nuevos profesores facilitada por mentores funciona igual de bien (sino mejor) entre desconocidos y miembros de departamentos diferentes que con los emparejamientos tradicionales.

Resumiendo todo lo expuesto hasta el momento y, de acuerdo con la profesora Zoia Bozu (2011), consideramos que los programas de iniciación a la docencia universitaria han de contar con un diseño planificado (objetivos, contenidos, estructura y destinatarios, etc.), con formadores experimentados (que sepan guiar a los profesores noveles y contestar a sus preocupaciones), deben crear expectativas y motivaciones positivas hacia la profesión, así como propiciar oportunidades de debates y reflexiones sobre la propia actividad y práctica docente.

2.3.2.2.- Formación permanente

La formación es un recurso social y económico fundamental pero para que resulte efectiva debe plantearse como un proceso que no se circunscribe a un periodo en concreto sino que dure a lo largo de toda la vida. Se refuerza así la idea de que la formación constituye un proceso íntimamente unido a la realización personal y al desarrollo profesional (Zabalza, 2007).

Desde la aparición del término de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), la formación permanente ha adquirido una nueva conceptualización e importancia (Alberici, 2008; Alberici y Di Rienzo, 2011; Roy, 2012) ya que enseñar no enseña a enseñar sino que es necesario partir de una base formativa que se vaya reciclando a medida que los contenidos y la propia sociedad cambian (Pinya, 2008).

“¿Acaso puede un profesor, una profesora, desarrollar en sus alumnos una capacidad para aprender durante la vida si la misma está palmariamente ausente de su actividad profesional y de su trayectoria formativa?”

(Montero, 2006: p. 157).

El citado Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996:109), promulga que la educación durante toda la vida es una de las puertas de acceso al siglo XXI, y se basa en cuatro pilares fundamentales:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, *aprender a aprender* para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de la interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*, para que florezca mejor la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

En el ámbito educativo, es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad justificada sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias (incluyendo las de la educación), los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado en el sistema educativo (Imbernón, 1994a). Significa una forma de ayudar al profesor a encontrar sus propias soluciones en el mundo de la docencia, permitiendo responder a la demanda social de una mayor calidad formativa (Manchado, 1997).

La formación permanente no puede entenderse únicamente como la actualización científica, pedagógica y cultural del profesorado sino sobre todo como el descubrimiento de la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso. En definitiva, la formación permanente ha de remover el sentido común pedagógico y recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos y los esquemas teóricos sustentadores (Imbernón, 2001).

En esta línea de pensamiento, Manuel Cebrián (1996) considera que la formación permanente del profesorado debe tender hacia un modelo amplio y diverso en estrategias, flexible y adaptado a las realidades distintas. Todo ello, partiendo de que una verdadera formación permanente debe iniciarse (p. 112):

- Desde la sincera y libre voluntad del profesorado.
- Con una institución o estamentos (departamentos, Institutos de Ciencias de la Educación, servicios de ordenación académica,...) siempre dispuesta a ofrecerles el asesoramiento y los recursos que solicita.
- Con un servicio de apoyo gradual, ayudándole a realizar procesos cada vez más profundos de comprensión, de reflexión e innovación sobre su práctica.

No obstante, en relación a la disposición del profesorado para la formación permanente, se ha observado que las motivaciones intrínsecas tienen una gran influencia sobre el profesorado que siente la necesidad de recibir una formación pedagógica. Unidas a estas motivaciones se encuentran las motivaciones extrínsecas que se relacionan con las

diversas formas (fórmulas de reconocimiento y valoración institucional de la formación realizada, a través de estímulos profesionales y/o económicos) por las que los agentes externos al profesorado promocionan la formación continua (De Juanas y Diestro, 2011b).

El profesor Francisco Imbernón (2007) plantea un interesante decálogo de ideas clave a tener en cuenta en la formación permanente del profesorado universitario:

1. *Es necesario conocer de dónde venimos para saber hacia dónde vamos.*

Conocer la evolución de los elementos de la herencia formativa, permitirá seguir construyendo y aportando alternativas de innovación y cambio a las políticas y prácticas de formación.

2. *Hemos aprendido mucho, pero aún nos queda mucho por avanzar.*

Actualmente existen evidencias casi incuestionables para todos aquellos que de una u otra forma se dedican a la formación permanente del profesorado. Conocerlas implica analizar los aciertos y los errores y darse cuenta de todo lo que nos queda por conocer y avanzar.

3. *Hemos de introducirnos en las nuevas ideas, políticas y prácticas para realizar una mejor formación permanente del profesorado.*

Constatando lo que hemos ido aprendiendo, debemos mirar hacia delante. La teoría y la práctica de la formación, sus planes, sus modalidades y estrategias, su proceso, etc., deben introducirse en las nuevas perspectivas emergentes.

4. *La formación permanente debe incidir en las situaciones problemáticas del profesorado.*

La formación estándar aplicada a la formación docente intenta dar respuesta a todos por igual mediante la solución a problemas genéricos. La formación clásica es formación de problemas, pero en formación permanente no hay problemas genéricos, sino situaciones problemáticas. Pasar de una a otra nos dará una nueva perspectiva formativa.

5. *En formación es necesario abandonar el individualismo docente para pasar al trabajo colaborativo.*

La profesión docente tiene su parte de individualidad, pero también necesita una parte colaborativa. La formación permanente, debe tenerla en cuenta para desarrollar procesos conjuntos y romper con el aislamiento y la comunicación del profesorado.

6. *En la formación del profesorado, éste ha de ser sujeto de formación con una identidad docente.*

La formación permanente del profesorado pasa por que éste vaya asumiendo una identidad docente, lo que supone la asunción de ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros.

7. *La formación ha de tener en cuenta a la comunidad.*

La formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a las difíciles situaciones problemáticas de la educación actual.

8. *Se ha de pasar de la actualización a la creación de espacios de formación.*

La tradición formativa de los formadores o de los planes de formación es actualizar y culturizar a los docentes en conocimientos de cualquier denominación o tipología. La formación permanente del profesorado más que actualizar a los asistentes debe ser capaz de crear espacios de formación, de investigación, de innovación, de imaginación..., y los formadores del profesorado deben saber diseñar esos espacios para pasar de enseñar a aprender.

9. *La formación debe basarse en la complejidad como la sociedad y la educación.*

La tarea docente siempre ha sido compleja, pero en los últimos decenios dicha complejidad ha ido en aumento. La formación debe dejar de trabajar desde una perspectiva lineal, uniforme y simplista, para introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo con el fin de desentrañar los entresijos y tomar decisiones adecuadas.

10. *La formación permanente del profesorado debe asumir el desarrollo actitudinal y emocional.*

La cultura profesional del profesorado ha estado llena de alejamiento, frialdad y ocultación de las emociones y de la naturalidad del ser humano, y ello se ha reflejado en el trabajo conjunto del profesorado con el alumnado. La formación debe introducir en el proceso y la metodología formativa una formación más actitudinal que permita mostrar las diferentes emociones con el fin de que los enseñantes puedan mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esa educación al alumnado.

Finalmente, destacamos una serie de aspectos, propuestos por la profesora M^a África de la Cruz Tomé (2000:24-25), que caracterizan los programas de formación permanente que se han venido desarrollando en los últimos años:

- Crecimiento exponencial de las actividades de formación pedagógica en los últimos años.
- Existencia de falta de reglamentación o de directrices generales de funcionamiento frente a otros niveles del sistema educativo, en los que la formación del profesorado está regulada.
- Heterogeneidad y desigualdad entre las distintas experiencias de formación del profesorado.
- Existencia de programas de formación que dependen de iniciativas personales de los responsables de servicios.
- Ausencia de comunicación entre los servicios que ofertan las actividades de formación.
- Se trata de actividades de formación fragmentaria, aislada del contexto inmediato y que se repiten de año en año en las diferentes universidades.
- Falta de compromiso institucional con la formación.

2.3.3.- La reflexión sobre la práctica como pieza clave en la formación

Siguiendo los argumentos expuestos en el capítulo anterior, en el desarrollo profesional del docente universitario se debe atender a la reflexión crítica sobre la práctica profesional. De hecho, en la actualidad, la idea de un profesional reflexivo se ha convertido en una de las premisas básicas de la docencia como profesión (Rogers, 2001) ya que para incrementar la competencia profesional es necesaria la práctica reflexionada (Palomero, 2003b; Brown, Fry y Marshall, 2003; Alberici, 2007; Zabalza, 2007; De Juanas y Diestro, 2011b).

Un estudioso en el movimiento de la reflexión sobre la propia acción ha sido Schön con su libro “*El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*” (1998). Siguiendo sus aportaciones, la reflexión debe ser entendida a partir de dos esquemas temporales: reflexión «sobre la acción» y reflexión «en la acción».

La reflexión *sobre la acción* en la enseñanza ocurre en los momentos de planificación y de revisión final de lo acontecido a lo largo del proceso instructivo. Por otro lado, la reflexión *en la acción* hace referencia a que el proceso reflexivo es realizado en el mismo momento en que se realiza la acción.

Así mismo, la enseñanza reflexiva se fundamenta en la indagación, la cual se describe como una secuencia de momentos diferenciados (Schön, 2006: pp. 60-61):

- En un primer momento, se produce la situación de la acción, la cual conlleva respuestas espontáneas y rutinarias que revelan un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos así como maneras de definir una tarea o problemas apropiados a la situación.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Así mismo, inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención.

- La sorpresa conduce a una reflexión consciente sobre la acción. Para ello, ha de tenerse en cuenta tanto el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello preguntándonos ¿qué es esto? Y, al mismo tiempo, ¿cómo he estado pensando sobre ello? Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y, simultáneamente sobre sí mismo.
- La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- Finalmente, la reflexión da lugar a la experimentación in situ, es decir, idear y probar nuevas acciones con la finalidad de explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos realizados. La experimentación in situ puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados, o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones.

La reflexión sobre la propia acción constituye uno de los mecanismos fundamentales para promover el cambio y el desarrollo profesional del profesorado (Prieto, 2007), siendo un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional (Benedito, 1998).

Por otro lado, Santos Guerra (2001: p. 100) afirma que *“cualquier enfoque de la formación del profesorado que no estimule y ayude a los profesores para que reflexionen críticamente sobre sus propias ideas educativas y sobre la naturaleza de la educación, será intrínsecamente conservador o peligrosamente doctrinario”*.

Por lo tanto, la formación de un profesorado reflexivo, crítico e investigador ha de conducirnos a una reconceptualización en el ámbito de la formación del profesorado, en la que se abandona el concepto de profesor tradicional (cuya función primordial es la de transmisor de conocimiento), propugnando un papel más activo del profesorado que, al investigar sobre su propia práctica como formadores, desarrollan un tipo de conocimiento acerca de la compleja tarea de enseñar, tan fundamental como el desarrollo y producción de conocimientos de la disciplina que enseñan e investigan (Imbernón, 1994a, 2011; Montenegro y Fuentealba, 2010).

2.4.- Evolución de la formación del profesorado universitario en España

De acuerdo con Palomero (2003a, 2003b), para poder comprender la preocupación de la formación pedagógica del profesorado universitario en España debemos remontarnos a la Institución Libre de Enseñanza donde sus más ilustres representantes (Giner de los Ríos, Cossío, Luzuriaga, Llopis...) comenzaron a defender su necesidad. Cabe destacar el célebre y paradigmático artículo de Giner de los Ríos en 1925 titulado: “*Maestros y Catedráticos*” ya que puede considerarse uno de los mejores ejemplos del pensamiento institucionista e incluso en él están las raíces de un movimiento pedagógico que viene emergiendo con fuerza en la Universidad española desde hace unos años.

Algunos hitos más recientes, se remontan a finales de la década de los setenta, siendo a partir de entonces y, sobre todo, desde la década de los ochenta, cuando comienza a incrementarse el interés por la formación del profesorado. Al respecto, señalamos a continuación algunos de los más importantes (González Tirados, 1999b; Cruz Tomé, 2000, Palomero, 2003a, 2003b):

- A lo largo del curso 1972-73, J. Bousquet, asesor de la Unesco en España impartió y coordinó un Seminario Permanente con el siguiente lema “Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis”. J. Bousquet, ya aseguraba por entonces:

“Hemos llegado a un punto en que la formación pedagógica del profesorado universitario no es una invención de un reformista igualitario o de un ministro autoritario sino una necesidad sentida por los profesores mismos”

(Materiales de trabajo para el Seminario Permanente de Ayuda Mutua entre Profesores Universitarios, 1972, citado por Cruz Tomé, 2000: p. 21)

- En 1975, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid invitó a Melnik a impartir un curso sobre un Nuevo Método de Formación de los Profesores Universitarios. Para impartir el citado curso, Melnik se basó en la experiencia y método *The Clinic to Improve University*

Teaching que estaba llevando a cabo en la universidad de Massachusetts. Un poco más tarde, en 1978, el ICE de la citada Universidad puso en marcha programas de perfeccionamiento didáctico del profesorado, orientados tanto a la formación científico-tecnológica como a la preparación específica para la docencia. Un ejemplo lo encontramos en el “Curso Superior de Formación para la Docencia Universitaria”, cuyos contenidos eran: la organización universitaria, psicología aplicada a la enseñanza universitaria, técnicas para la actuación del profesor (currículum, objetivos, metodología, evaluación, tecnologías, entrenamiento en el aula), función tutorial y calidad docente.

Continuando con las aportaciones de los profesores Escudero, Garcés y Palacián (1995), Rumbo Arcas (1995), Marcelo y Mayor Ruiz (1999), Cruz Tomé (2000) y Palomero (2003a y 2003b), la formación pedagógica del profesorado universitario comenzó a tener una mayor presencia en las universidades españolas a finales de los años ochenta y principios de los noventa:

- El Instituto de Ciencias de la Educación de Zaragoza fue el encargado de organizar las II Jornadas de Pedagogía en la Universidad, que se realizaron en 1986, con el fin de conocer experiencias llevadas a cabo por grupos de profesores con especial inquietud por las cuestiones pedagógicas (Blanco, 1995).
- En el curso 1988/89 la Universidad Politécnica de Valencia comenzó a desarrollar su Proyecto de Innovación Educativa (P.I.E.), planteándose como objetivos la búsqueda de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento del profesorado así como la reflexión sobre el propio trabajo docente. El plan de acción consta de dos fases: una de diagnóstico y otra de propuesta de planes de mejora. Cabe decir que la citada universidad también creó una Comisión de Mejora y Control de la Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo entre sus objetivos el seguimiento del P.I.E.
- En el curso 1989/90 la Universidad Autónoma de Madrid creó un Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria (SADU), el cual dio lugar al desarrollo de un proyecto de formación que se comenzó a ofertar a partir del curso 1992/93 a

- todos los profesores noveles en dos cursos académicos: el primero de ellos con seminarios intensivos de contenido teórico-práctico, tutorías de expertos, talleres de habilidades docentes específicas (interacción, evaluación, uso de medios audiovisuales, manejo de la voz, etc) y seminarios permanentes con el objeto de reflexionar sobre la práctica docente. En el segundo año, se lleva a cabo el seguimiento del programa del primer año y se realizan actividades de perfeccionamiento (talleres, tutorías, seminario permanente, etc).

- En 1991 el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña aprueba y desarrolla el Programa de Formación para la Función Docente del Profesorado Universitario para el curso 1991/92, orientado fundamentalmente a la iniciación en la práctica docente, el análisis de los principales modelos de enseñanza-aprendizaje y a la formación de profesores reflexivos. Entre los objetivos del citado programa, se encontraban los siguientes: iniciar a los participantes en la función docente, analizar y discutir los modelos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la reflexión sobre su actividad docente, ofrecer apoyo frente a los problemas docentes... así mismo, el programa se estructuró en seis proyectos: formación inicial (con consideración académica de Postgrado), seminarios temáticos, seminarios permanentes para responsables de la gestión académica, grupos de trabajo, demandas específicas y estudios.

- Otra iniciativa a destacar es la llevada a cabo por la Universidad de Castellón, donde se redacta el denominado *Plan de Innovación Educativa para la Universidad Jaume I* (1991), en el cual se recogen temas que atienden a la innovación educativa en otras Universidades. Entre los temas, cabe destacar el que hace referencia al diseño e implantación de planes de formación inicial y permanente del profesorado universitario, especialmente en la versión pedagógica.

- En los cursos 1989/90 y 1990/91, el ICE de la Universidad de Málaga puso en marcha una serie de proyectos para la mejora de la práctica docente, orientados a la formación de profesores reflexivos. La dinámica de trabajo se centraba en los

seminarios de profesores y tenía como principales objetivos: acercar la enseñanza al alumno, reflexionar conjuntamente sobre aspectos puntuales teórico-prácticos de los programas, dirigir la enseñanza y el aprendizaje hacia una metodología de investigación a través de la observación y entrevistas a profesores, alumnos, etc.

A modo de ejemplo, la Figura 2.6 muestra el modelo de formación del ICE de la Universidad de Málaga (Cebrián, 1996), compuesto por las exigencias que obligan, exigen, promueven... una mejora del profesorado desde la acción administrativa, así como por las obligaciones del ICE (asesorar, informar, formar, etc.), la difusión del conocimiento pedagógico, los proyectos de mejora docente y la evaluación del profesorado. Todo ello, teniendo en cuenta la importancia de la formación con las estrategias conocidas de talleres, cursos, conferencias, etc.

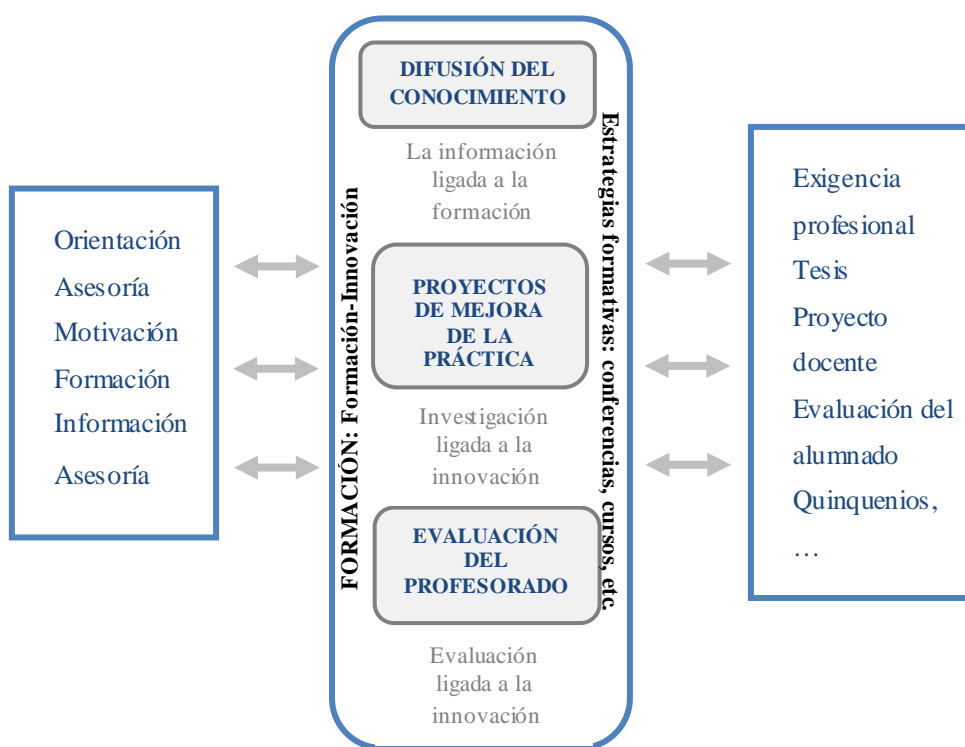


Figura 2.6: Modelo de formación del ICE de la Universidad de Málaga
Fuente: Cebrián (1996: p. 114)

- Entre los cursos 1995/96 y 1997/98, la Comisión de Calidad de la Docencia del Claustro de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria estableció un Plan de Formación Inicial y Permanente para su profesorado con carácter voluntario, en principio, que posteriormente se convirtió en obligatorio para los docentes de nueva contratación (Marrero, Repetto, Castro y Santiago, 1999).
- Otra interesante iniciativa fue llevada a cabo en la Universidad de Deusto durante el periodo 1996/97 y 1997/98, a través de un curso de postgrado con estructura de Diploma de Especialización, con el que se pretendía proporcionar un nivel suficiente de formación psicopedagógica básica para el profesorado (Yániz, 1999).
- Hasta el curso 1997/98, la formación psicopedagógica del profesorado universitario que ofrecía la Universidad de Valladolid consistía en cursos aislados y de corta duración. A partir de ese momento se diseñó un postgrado (avalado con un Título Propio) con objeto de organizar la formación integral de naturaleza psicológica y pedagógica de los docentes universitarios (Román y Manso, 1999).
- Cabe añadir que, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña, desde el curso 1998/99 oferta un nuevo e interesante Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario (ProFI). El citado programa, basado en un modelo teórico que explica la evolución del profesor como docente, tiene una consideración académica de Diploma de Postgrado, con una valoración de 26 créditos y que se desarrolla durante dos cursos académicos, se inicia con una sesión introductoria de presentación y el segundo se completa con seminarios temáticos (concebidos como talleres para facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias), tutorías, grabaciones en vídeo así como una memoria del proyecto (Almajano y Valero-García, 2000).

En lo que se refiere a la Administración, ésta, a través de la Comisión de Trabajo de la Subdirección General de Formación del Profesorado, realizó en 1991 un informe sobre la formación del profesorado universitario a nivel nacional coordinado por Vicente

Benedito (1991). El citado informe, del cual hablaremos detenidamente más adelante, planteaba como objetivo primordial “*mejorar los procesos de formación profesional del docente universitario para conseguir una mayor calidad en las tareas docentes e investigadoras que este realiza*” (p. 8).

Así mismo, cabe citar la base bibliográfica sobre formación del profesorado universitario realizada por la red europea de intercambio de información sobre desarrollo profesional de personal de Enseñanza Superior (ENSDHE), y en la que España incluye una base documental con bibliografía española (documentos originados en España: en castellano, euskera, catalán o gallego) para generar así, junto con el resto de países, la base europea.

Los documentos incluidos en la base bibliográfica española de la ENSDHE tienen en común que todos ellos tratan, desde alguna perspectiva, el desarrollo profesional del personal de enseñanza superior. Debido a la diversidad temática, los documentos registrados se dividen en diez grandes apartados según el ámbito desde el que se aborde la formación del profesorado universitario.

En la siguiente Figura (2.7), se muestra la evolución, por décadas, del número de documentos registrados en cada uno de los apartados mencionados, siendo un total de 213 hasta junio de 1994 (Rotger y Martínez, 1994).

Como puede apreciarse, del total de documentos registrados, el 12,67% pertenecen al apartado de Formación del profesorado, siendo además un 3,75% referente a la formación inicial. Por otro lado, atendiendo al incremento de los registros respecto a las décadas de los ´80 y los ´90, se observa un considerable aumento de documentos sobre “*calidad e innovación educativa*” generados como reflejo de las preocupaciones existentes al respecto.

	'70	'80	'90	Total	% Incremento de '80 a '90
Calidad e innovación educativa	3	1	11	15	1.000
Evaluación del profesorado	0	7	25	32	257
Gestión y evaluación institucional	1	8	10	19	25
Métodos de enseñanza	4	16	54	74	238
Características del profesorado	2	7	9	18	29
Formación del profesorado	1	8	18	27	125
Formación inicial del profesorado	0	3	5	8	67
Diagnóstico de necesidades	1	3	4	8	33
Servicios de ayuda	0	1	4	5	300
Planes de estudio	0	0	7	7	--
Total	12	54	147	213	172

Figura 2.7: Documentos incluidos en la base bibliográfica de la ENSDHE por décadas y apartados
Fuente: Rotger y Martínez (1994: p. 465)

El cambio de orientación de finales de la década de los ochenta y comienzo de los noventa estuvo muy influenciado por la implantación (como consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria en 1983) del sistema de evaluación personal -mediante encuestas- del profesorado universitario. Tendencia que tiende a incrementarse más tarde, a mediados de los noventa, coincidiendo con la aplicación progresiva del Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (Consejo de Universidades, 1999). Ambos sistemas han provocado, desde mediados de los años noventa, un incremento del interés de las universidades españolas por la formación de su profesorado (Palomero, 2003b).

Por lo tanto, en la década de los noventa, crece la preocupación por asegurar la calidad en la enseñanza universitaria, su evaluación y su mejora. Éstos son los tres aspectos que explican el interés surgido por la formación pedagógica del profesorado universitario. Interés que se materializa en la realización de numerosos congresos, reuniones científicas, publicaciones, etc. sobre la relación entre evaluación, formación y calidad de la enseñanza.

Pese al creciente interés, la formación psicopedagógica del profesorado universitario se reducía hasta hace muy pocos años, y no sólo en España, a mera autoformación voluntaria y a socialización no consciente, a pesar de las recomendaciones de potenciar la calidad de la docencia universitaria (Palomero, 2003a). Al respecto, Román y Manso (1999, pp. 138-139) revisaron el espacio que las revistas profesionales españolas dedicaron al tema entre 1979 y 1995, destacando que la *Revista Española de Pedagogía* y la *Revista de Educación* tan sólo le dedicaron 2 y 3 artículos respectivamente; la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* no comenzó a publicar sobre el tema hasta 1990 o que la *Revista de Psicología* lo hizo aún más tarde.

En las últimas décadas se ha incrementado de forma considerable las publicaciones sobre la formación psicopedagógica del profesorado, tal como demuestran los autores Cano y Revuelta (1999) en otro estudio que analiza una muestra de revistas profesionales alargando el periodo temporal hasta 1998.

A partir de 1999, podemos destacar nuevamente la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, la cual ha publicado más de 100 artículos sobre formación y evaluación del profesorado universitario (VV.AA, 1999a, 1999b; Rodríguez Rojo, 2000b).

Atendiendo a las últimas publicaciones, sobre la Universidad española, podemos encontrar monográficos dedicados a la formación pedagógica de profesores, los cuales, en general, reclaman una mejora integral del profesorado universitario. Como referencias recientes, cabe citar algunos como el volumen 2 (número 1) de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1999) que incluye un primer capítulo dedicado a la formación del profesorado universitario; el monográfico número 38 de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* o el número 331 de la *Revista de Educación* (2003).

También es preciso mencionar algunos de los informes y documentos más relevantes como “*Universidad 2000*” (Bricall, 2000), “*Universidad hacia Europa*” (Michavila y Calvo, 2000), “*Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europea*”

(González, 2006) y, recientemente, el “*Informe sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas*” (Rué, Mateo y Muñoz, 2012).

En las últimas décadas, estamos asistiendo a un cambio en las actitudes hacia la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario, consiguiendo cierta sensibilización por lo que respecta a este tema (Escudero, 1999). Esto se traduce en la abundancia de investigaciones, publicaciones, congresos y reuniones científicas sobre diversas cuestiones relacionadas con la pedagogía universitaria y la formación pedagógica del profesorado y, recientemente, la creación de asociaciones que agrupan a los responsables de la formación del profesorado en las universidades (Cruz Tomé, 2003).

Llegados a este punto, no podemos olvidarnos de la Red Española de Docencia Universitaria (RED-U), creada para ofrecer un espacio común con objeto de difusión e intercambio de políticas, experiencias, metodologías y herramientas utilizadas por las universidades para evaluar y mejorar la calidad docente y el aprendizaje universitario. Pretende desarrollar una plataforma común que ayude a la colaboración y permita compartir los esfuerzos que distintas universidades están realizando para apoyar la innovación y la mejora de sus procesos de formación y gestión.

Forman parte de RED-U treinta y cuatro universidades tanto públicas como privadas, de las diversas comunidades autónomas españolas. Entre los objetivos que persigue destacan: impulsar la formación docente del profesorado universitario e intercambiar experiencias y recursos para la formación (González, 2006).

Así mismo, RED-U cuenta con la *Revista de docencia universitaria*, una publicación científica dirigida a la Educación Superior en general y la docencia universitaria en particular. Entre sus objetivos destaca el que hace referencia a la difusión de planes institucionales e investigaciones sobre docencia y formación del profesorado de la Educación Superior.

A nivel nacional, como describiremos en el apartado 2.4.1.1 del presente capítulo, podemos afirmar que hoy día en casi todas las universidades españolas existen

instancias que diseñan y realizan actividades de formación pedagógica para su profesorado. Igualmente, un buen número de ellas, cuentan con programas de innovación docente que aportan recursos adicionales a proyectos generados por equipos de profesores (Valcárcel, 2003; Palomero, 2003b). Así mismo, muchas han comenzado a ofertar, para profesores noveles y para docentes con experiencia, programas de formación y actualización que les permitan conocer de forma explícita los criterios de excelencia en el diseño de materias y programas, en las distintas metodologías docentes, en recursos académicos y en los distintos sistemas de evaluación posibles (Fonseca y Aguadez, 2009). Como veremos con detenimiento en el tercer capítulo, la Universidad de Burgos, en la cual se contextualiza el presente estudio, va acorde con los tiempos que corren en relación con la formación pedagógica del profesorado universitario.

De acuerdo con Fonseca y Aguadez (2009: p. 26): *“el reto actual es el de conseguir involucrar a toda la población docente así como el de fomentar el establecimiento de relaciones de trabajo relacionadas con la innovación docente entre distintas universidades nacionales e internacionales”*.

2.4.1.- Organización de la formación del profesorado universitario en las universidades españolas

Al comenzar a hablar de la formación del profesorado universitario en el contexto nacional, es necesario mencionar previamente los niveles no universitarios, donde la formación psicopedagógica de los maestros siempre ha estado integrada de forma más o menos intensa en el curriculum propio de su formación inicial. Resaltando el caso de la Educación Secundaria donde la formación psicopedagógica de su profesorado se convirtió en obligatoria con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970.

Frente a la reglamentación legal y obligatoriedad que la formación de profesores tiene en los otros niveles del sistema educativo español, la formación pedagógica del profesor universitario, ya sea inicial o permanente, es una realidad relativamente reciente en nuestro país, siendo aún un espacio poco explorado, con carácter voluntario (los

profesores acuden a la oferta formativa de sus universidades decidiendo individualmente a qué actividades acudir y en qué momento), un enfoque individual (Fernández March, 2008b) y sin una reglamentación institucional, autonómica o nacional que aporte claridad, coherencia y consistencia a la actividad formativa de este colectivo, ya que depende de las decisiones políticas de cada universidad (García-Valcárcel, 2001; Pinya, 2008; García y Maquilón, 2010: 22; De la Herrán, 2010).

Las únicas referencias legislativas a la formación del profesorado universitario las encontramos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) así como en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 (LOMLOU). La LOU, en sus artículos 2 y 33 hace referencia expresa a la formación del personal docente e investigadora como uno de los criterios relevantes a tener en cuenta en la evaluación docente. Así mismo, la LOMLOU, modifica los artículos 55 y 62 en los que se establece la formación docente como uno de los méritos adicionales para establecer retribuciones individuales.

Al no existir legislación concreta ni regulación en la formación psicopedagógica del profesorado universitario, el simple dominio de la materia a impartir se convierte en requisito suficiente para su adecuada enseñanza, y garantía de aprendizaje para el alumnado. De esta forma, la formación psicopedagógica de este colectivo se da de forma voluntaria por cada uno de los docentes, corriendo a cargo de los mismos el esfuerzo así como el coste (Sánchez Núñez, 2001; Palomero, 2003a, 2003b; Zabalza, 2007; Pinya, 2008; De Juanas y Diestro, 2011b).

“Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza per se que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella”

(Zabalza, 2011b: p. 184)

A medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia de la vertiente psicopedagógica didáctica de la formación. Esto se refleja en el acceso a la condición de profesor universitario, donde se exige un concurso público de méritos en el que suele ser prácticamente irrelevante la dimensión pedagógica. Para adquirir la titularidad o la cátedra universitaria se realizan proyectos docentes que se convierten frecuentemente en temarios comentados de la asignatura, cuando deberían contemplarse en ellos la reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, la experiencia docente, la indagación sobre la práctica pedagógica, las estrategias y actividades didácticas experimentadas en varios años de docencia, etc. (Benedito, 1993; Benedito 1998).

Siguiendo las aportaciones de Rumbo Arcas (1995), al hablar de la ausencia del reconocimiento institucional de la formación del profesor universitario, debemos aclarar que esta ausencia sólo hace referencia a la formación pedagógica como docente y no como investigador. A partir 1986, con la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, empiezan a surgir toda una serie de órdenes y resoluciones por las que se convocan acciones de formación en el marco del Programa Nacional de Formación del Personal Investigador del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico así como en el Programa Sectorial de Formación de profesorado y personal investigador en España y en el extranjero. *“Consecuentemente, cuando se habla desde la administración educativa de formación del profesor universitario se está hablando de la formación investigadora de éste, manteniendo un total silencio en lo que respecta a su formación como docente”* (p. 36).

En general, como ya explicamos anteriormente, la formación docente del profesorado universitario comienza en la etapa del doctorado tras finalizar la carrera académica. El Ministerio de Educación contribuye a la formación de los futuros docentes universitarios mediante el Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU), dotado de becas y ayudas conducentes a la formación docente e investigadora en programas de doctorado de cualquier área del conocimiento científico dentro del marco del Estatuto del Personal Investigador, aprobado por el Real Decreto 63/2006, de 27 de enero. Todo ello, facilitando su futura incorporación al sistema español de Educación Superior e investigación científica.

La organización pedagógica de la formación del profesorado universitario es variada y diversificada, siendo el diseño más frecuente los cursos o talleres independientes y aislados. La inexistencia de unas directrices generales de funcionamiento puede explicar la heterogeneidad (en cuanto a la filosofía, enfoque teórico, duración y metodologías empleadas) y desigualdad entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios (Cruz Tomé, 2000; 2003).

La variedad en las iniciativas de formación del profesorado universitario en el contexto nacional hace difícil su clasificación. Al respecto, Benedito et.al. (1992: pp. 23-26), hablan de iniciativas celulares, interuniversitarias y legisladas:

- **Iniciativas celulares**, son aquellas que hacen referencia a las experiencias de investigación e innovación pedagógica que se realizan dentro de la universidad a través de sus departamentos o instituciones.

No son conferencias o congresos sino actividades de facilitación y dinamización de la práctica profesional a través de una permanente y sistemática reflexión sobre la misma, casi siempre de forma compartida. La filosofía que impregna estas actividades descansa en la idea de que el profesor mejorará su práctica mediante la comprensión de la misma y a través de un compromiso profesional arraigado.

La problemática que presentan estas iniciativas posee las siguientes características:

- Son necesarios apoyos y orientaciones desde algún tipo de institución.
- Por otra parte, se necesita el apoyo decidido de los departamentos para que aquellos profesores que lleven a cabo este tipo de actividades tengan alguna muestra de compensación y reconocimiento.
- Por último, pueden implicar a los docentes en formación (ayudantes) junto a otros profesores, lo que haría que éstos tuviesen algún tipo de formación y los experimentados iniciasen una revalorización de la práctica docente.

- **Iniciativas interuniversitarias**, son todas aquellas iniciativas que se llevan a cabo en diversas universidades tales como jornadas, congresos, seminarios... Tiene la virtualidad de poner en contacto a diferentes profesionales que presentan diferentes comunicaciones desde diversos puntos de vista.

En estas iniciativas, instituciones dedicadas a las Ciencias de la Educación (los ICE, facultades de Ciencias de la Educación, Escuelas Universitarias, centros de recursos didácticos, etc.) adquieren un relativo protagonismo en la organización de algunas experiencias, que aglutinan a personas que ya realizan actividades de investigación en la docencia o que están dispuestas a plantear una reflexión sobre la misma.

No obstante, el poco tiempo que suele durar el desarrollo de estas actividades hace que sea difícil el intercambio de experiencias, la discusión y la reflexión conjunta, lo cual haría más enriquecedor este tipo de actividades.

- **Iniciativas legisladas**, desde la Administración, la cual ha comenzado a tomar conciencia y sensibilizarse por el problema de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

Dentro de estas iniciativas se encuentran los procesos destinados a la evaluación de la docencia de los profesores universitarios, los cuales son indicadores de la incipiente preocupación de la Administración educativa por la mejora de la calidad en las instituciones universitarias.

Otro aspecto a señalar por ser demasiado frecuente, es que las personas responsables de programas de formación pedagógica de los docentes universitarios cambien. De esta forma, sin personal estable en las instituciones pertinentes, es más difícil la profesionalización del personal dedicado a la formación pedagógica del profesorado. Esto deriva, a veces, en el estancamiento de programas, otras su desaparición y, en todos los casos, una discontinuidad (Cruz Tomé, 2003).

Al respecto, lo que las Universidades deben hacer para potenciar la formación de su profesorado se concretaría en los siguientes puntos Zabalza (2007: p. 178):

- Diseñar planes de formación para la docencia que especifiquen las prioridades, los responsables y los recursos para su desarrollo. Estos planes deberían estar planteados como propuestas básicas que se irían ramificando en las instancias intermedias (Facultades, Departamentos, Áreas de conocimiento, etc.) como iniciativas concretas de formación.
- Crear y apoyar una estructura institucional encargada de dinamizar ese plan de formación y supervisar y evaluar su desarrollo. Tal estructura debería integrar tanto pedagogos o especialistas en formación como personal de prestigio de los diversos ámbitos científicos que pudieran estimular la formación y dar credibilidad a la oferta formativa en sus respectivas Facultades y Centros.
- Establecer mecanismos de *feedback* sobre el funcionamiento de la enseñanza y del sistema universitario en su conjunto. A ello pueden contribuir las diversas modalidades de evaluación de la calidad, evaluación por los estudiantes, memorias docentes de los Departamentos, etc.
- Reconocer la acreditación en docencia y los méritos docentes como criterio de promoción profesional. Este reconocimiento puede ser planteado como una exigencia de acreditación en docencia universitaria para acceder al cuerpo de profesores. También se puede valorar la docencia como criterio para la promoción y/o mejora del estatus profesional (salario, nivel, asunción de responsabilidades, etc.)

Siguiendo las aportaciones de Doménech (1999), también hemos de prestar atención al departamento, órgano que, con su actual estructura, puede convertirse en el núcleo vertebrador de la formación inicial y permanente del profesorado. Los departamentos, y en su seno los equipos docentes, son el principal ámbito de interacción y comunicación del profesorado, motivo por el cual se pueden llevar a cabo en ellos actuaciones en materia de formación del profesorado con la finalidad de optimizar la calidad de la enseñanza. A modo de ejemplo, éstas serían algunas de sus actuaciones (p. 24):

- Diseño e implantación de planes de formación docente e investigador de sus miembros noveles, centrados en la propia práctica.

- Planificación y coordinación docente intradepartamental e interdepartamental.
- Organización y soporte de la formación pedagógica, de la actualización disciplinar y de la preparación metodológica del profesorado.
- Evaluación formativa de la actividad docente e investigadora.

En este mismo sentido de considerar a los departamentos como una pieza clave para la puesta en práctica de modelos formativos se manifiesta Ferreres (2001).

2.4.1.1.- Centros de formación

El 24 de julio de 1969 se institucionalizó en el Estado español, por primera vez después de la guerra civil, la formación permanente del profesorado mediante la creación de Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) integrados en las universidades, los cuales nacen a partir del Decreto 1678/1969 de 24 de julio de 1969, al amparo de la Ley General de Educación de 1970.

Siguiendo las aportaciones del profesor Francisco Imbernón (1994b), la normativa legal que regulaba la creación de los ICE, asignaba como funciones prioritarias de los mismos las siguientes (p. 94):

- La formación pedagógica del profesorado (sobre todo de enseñanza media, tanto en la etapa previa a su incorporación a la enseñanza como en su perfeccionamiento posterior).
- La investigación activa en el campo de las Ciencias de la Educación y el asesoramiento técnico y pedagógico para resolver los problemas educativos de ámbito general y los del profesorado en ejercicio.

Para coordinar los ICE de las diversas universidades, se asignó a un director para cada uno de ellos, siendo designado por el rector correspondiente. Al mismo tiempo se creó el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), el cual posteriormente, el 7 de marzo de 1974, se transformó en el Instituto Nacional de

Ciencias de la Educación (INCIE). A partir de ese momento, y hasta 1980, los ICE se dedicaban a desarrollar cursos de especialización para la etapa, por aquel entonces, de la *Enseñanza General Básica* (EGB), cursos del Certificado de Aptitud Pedagógica para la enseñanza media y, secundariamente, cursos de técnicas directivas y de administración escolar (Castillejo, 1982).

En 1984, la mayoría de los ICE creados en las universidades españolas fueron sustituidos por los denominados genéricamente Centros de Profesores, los cuales adoptaron competencias de formación del profesorado no universitario.

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria en 1983 y posteriormente a la creación de los mencionados Centros de Profesores, los ICE de las distintas universidades adoptaron diferentes planteamientos con respecto a la formación del profesorado de niveles no universitarios, unas veces favoreciendo y manteniendo las actividades más relevantes y, otras, relegándolas o prescindiendo de ellas para dedicarse exclusivamente al nivel universitario (Blanco, 1995).

En España, la formación del profesorado universitario se lleva a cabo a través de unidades centralizadas que actúan en las universidades respecto a todas las facultades y escuelas. Este modelo de desarrollo docente, constituye una acción de la universidad en su conjunto y compromete, por tanto, a los equipos rectorales y a los planes estratégicos de mejora institucional que propongan (Zabalza, 2011b).

Estas unidades centralizadas o centros de formación del profesorado, pueden adoptar distintas denominaciones en cada una de las universidades nacionales, entre las que se encuentran los Institutos de Ciencias de la Educación, Unidades de Innovación Educativa, Institutos de Formación e Innovación Educativa, etc.

Chamorro et.al. (2008) definen las unidades de formación como aquellas encargadas del diseño, desarrollo y gestión de las acciones formativas o de los planes de formación dirigidos al profesorado universitario.

En su conjunto, todas estas instituciones o servicios, tienen la obligación de dar respuesta y fomentar la formación continua de su personal, entendiendo al mismo de forma global, por lo que, además del personal docente e investigador, también ha de tenerse en cuenta el reciclaje permanente del personal de administración y servicios así como otro tipo de personal con cargos asignados.

Por tanto, contamos con la presencia de Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) u otros centros de formación del profesorado adscritos a las distintas universidades españolas, cuyas funciones, según explica Zubieta (1990), citado por Marcelo y Mayor (1999) están relacionadas con la renovación docente, perfeccionamiento de sus miembros, coordinación de la universidad con el resto de instituciones educativas, facilitar la formación pedagógica del profesorado, realizar investigaciones socio-educativas y didáctico-pedagógicas, etc.

Algunas de estas instituciones cuentan con amplia trayectoria como es el caso del ICE de Zaragoza (Escudero, Garcés, y Palacián, 1995) o el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid (González Tirados, 1999b).

Los centros de formación del profesorado universitario suelen contemplar tres niveles de formación, dependiendo del momento de la carrera profesional en el que se encuentren. Además cabe incluir un cuarto nivel, más especializado para aquellos profesores que deseen participar en la formación docente y desarrollo profesional de sus compañeros (Valcárcel, 2003: pp. 84-85):

1) Formación previa

Dirigida principalmente a estudiantes de postgrado y becarios de investigación, quienes quieren comenzar su carrera docente acompañados de un tutor con experiencia. Su objetivo es introducir a los participantes en el contexto universitario así como en el organigrama de funciones de los diversos centros y departamentos de la institución. Todo ello, permitiendo su actuación en actividades docentes como seminarios, clases prácticas, colaboración en la evaluación de trabajos, participación en actividades de evaluación, etc.

2) Formación inicial

Orientada a profesorado novel con poca experiencia docente y/o con no claras posibilidades de continuidad laboral (contratados en plazas no estables). Su finalidad es proporcionar a los participantes una preparación y unos recursos básicos que les capaciten para planificar y gestionar su práctica docente. Al igual que el tipo de formación anterior, ésta también supone la tutorización por parte de un mentor, profesor experimentado del propio departamento del profesor novel.

3) Formación continua

Diseñada para el profesorado estable y experimentado. Este tipo de formación pretende atender a demandas concretas, que a veces, suelen ir acompañadas de necesidades de acreditación. Puede realizarse en el propio centro o de forma general para profesorado de diferentes ramas y/o áreas de conocimiento.

4) Formación especializada

Dirigida a profesorado universitario muy experimentado y con gran vocación hacia la enseñanza. Su principal objetivo es proporcionar formación a docentes que están muy motivados en la realización de tareas relacionadas con la docencia. Este tipo de formación está estrechamente relacionado con el anterior y, en la mayoría de los casos, se trata de una formación de formadores en temas pedagógicos.

Como ya se ha mencionado, la organización de la formación del profesorado universitario es variada y diversificada. Siguiendo las aportaciones de Carme Pinya (2008: p. 9), la Figura 2.8 muestra, a modo de ejemplo, las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario que se realizan en algunas de las unidades centralizadas o centros de formación del profesorado en el panorama español.

<p>ICE, Universidad Politécnica de Madrid</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conferencias - Mesa Redonda - Jornadas - Formación para grupos de Innovación educativa y Metodologías relacionadas con el EEES - Actividades de ayuda a la labor investigadora - Sesiones temáticas - Herramientas para la docencia universitaria - Actividades de Formación por demandas de centros - Formación Inicial del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior - Formación continua - En otras universidades
<p>ICE, Universitat de les Illes Balears</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Experto Universitario / Experta Universitaria en Técnicas docentes de Grado Superior - Programa de Ayuda a la Docencia Universitaria (PADU) - Convocatoria de ayudas para la calidad de la docencia - Formación a la carta sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, acción tutorial u otros aspectos de interés
<p>ICE, Universitat de Barcelona</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial del profesorado: Curso de postgrado: Iniciación en la docencia universitaria - Formación permanente a través de diversas acciones enmarcadas en diferentes temáticas - Postgrado de política académica universitaria - Formación a demanda - Asesoramiento - Congresos, jornadas, simposium
<p>ICE, Universitat Rovira i Virgili</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de formación docente e investigador: actividades de formación, Curso de Especialista en Docencia Universitaria en EEES - Ayudas para acciones de formación: Plan específico, Formación en lengua extranjera, ayudas para actividades de formación externas - Innovación e investigación en docencia universitaria: grupos de discusión y/o investigación, ayudas para la innovación docente - Jornadas y Congresos

Figura 2.8: Ejemplos de acciones formativas dirigidas al profesorado universitario realizadas en distintos centros de formación del profesorado en el panorama español.

Fuente: Pinya (2008: p. 9)

2.4.1.2.- Modalidades de formación

Al hablar de modalidades de formación del profesorado, es difícil encontrar unanimidad en la aplicación del concepto ya que los diversos autores se refieren a distintos aspectos: unos se refieren a los procesos administrativos para llevarla a cabo; otros los sitúan en los diferentes sistemas que interactúan y algunos también en el desarrollo del contenido (Imbernón, 1994a).

Smyth (1991), presenta un interesante modelo basado en el planteamiento de cuatro tipos de acción en la formación del profesorado, las cuales se corresponden con cuatro tipos de preguntas (Figura 2.9):

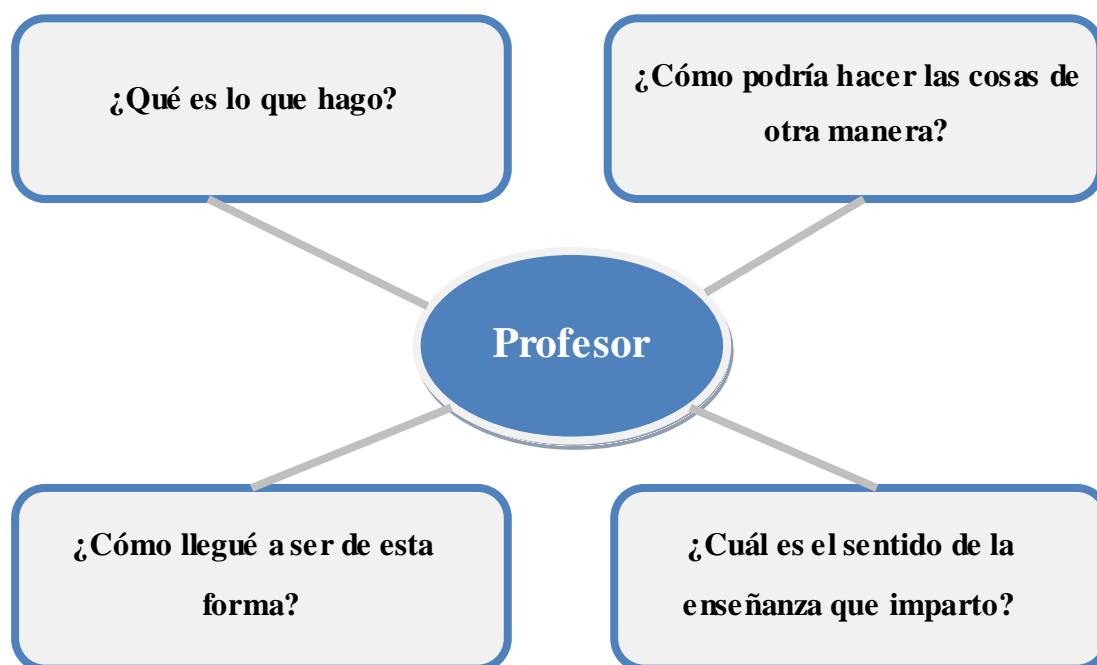


Figura 2.9: *Modelo de formación del profesorado reflexivo*
Fuente: Smith (1991) adaptado por De Juanas y Diestro, 2011b: p. 550

1. *Descripción*: ¿qué es lo que hago?

Es el primer tipo de reflexión y consiste en reflexionar acerca de sus acciones, describir su conocimiento, creencias y principios que caracterizan su práctica de enseñanza. En definitiva, analizar cómo es la práctica, así como explicitarla verbalmente o por escrito.

2. *Inspiración*: ¿cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?

Describen, analizan y establecen inferencias acerca de su práctica educativa, crean sus propios principios pedagógicos y teorías subjetivas que les ayudan a dar significado a sus acciones.

3. *Confrontación*: ¿cómo llegué a ser de esta forma?

Exige una reflexión crítica que va más allá del contexto concreto de la práctica educativa, esto implica cuestionarse la propia enseñanza, las ideas, valores, creencias así como las fuerzas sociales e institucionales les han influido.

4. *Reconstrucción*: ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Supone tomar decisiones e introducir cambios.

Otro marco de referencia para la formación del profesorado es el propuesto por Race (1998), en Rodríguez-Conde y Sánchez (2002: p. 48), configurado en base a cinco conceptos:

1. Aprendizaje abierto, flexible, independiente; es decir disponer de tiempo y espacio adaptado a su ritmo de aprendizaje, con un apoyo central en la tutoría.
2. Aprendizaje en grupo, colaborativo; aprendiendo de la experiencia de otros en circunstancias similares (learning-by-doing).
3. Formación continua, adaptada a las distintas etapas de desarrollo profesional.
4. Desarrollo de competencias transversales, a través del desarrollo del trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, organización y planificación docente, resolución de problemas y conflictos y la información y documentación.

5. Las TIC constituyen el aspecto externo más revolucionario en los últimos tiempos en cuanto a desarrollo de la docencia. Constituyen una oportunidad de renovación de métodos y materiales docentes actualizados y motivadores para los estudiantes. Supone, por lo tanto, un reto a afrontar en equipos interdisciplinarios, en la que el apoyo de especialistas en diseños informáticos aplicados a la docencia (diseños educativos multimedia, aprendizaje a través de Internet, etc.) es una condición necesaria, aunque no suficiente (Cabrero, Rodríguez-Conde, Juanes y Cabrero, 2005).

Los programas de formación pedagógica del profesorado deben intentar que este posea los conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, analizando sus propias características personales y como éstas pueden repercutir en el proceso de enseñanza. Así mismo, deben contribuir a que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico (Sánchez Gómez y García Valcárcel, 2002).

Centrándonos en las modalidades de formación en cuanto a la participación, Chang y Simpson (1997), citados por Imbernón (2010: p. 599), aportan la siguiente clasificación:

1. Aprender *de otros* (cursos):

Implica la presencia de un formador experto en un ámbito de conocimiento disciplinar, el cual determina el contenido, así como el plan de actividades. Aunque la formación se orienta de forma homogénea al grupo, el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

2. Aprender *solo* (autoformación):

Cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo un proceso de aprendizaje. Se trata de una formación abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un papel importante.

3. Aprender *con otros*:

En muchas ocasiones aprendemos con otros realizando tareas grupales. El aprendizaje colaborativo comprende los procesos formativos que se orientan al grupo; lo que identifica a esta modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje. Implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realicen con otros compañeros presentes físicamente, sino que las metas y resultados de aprendizaje son también de carácter grupal.

En relación al aprendizaje con otros, cabe mencionar la experiencia llevada a cabo por la Universidad Europea de Madrid, que ha constituido el grupo *Think Tank* docente. El grupo está compuesto por profesores con excelentes resultados en docencia e investigación que realizan reuniones bimestrales con objeto de compartir sus prácticas docentes así como reflexionar conjuntamente (Benito, 2012).

En la línea de las aportaciones de Chang y Simpson, Marcelo (1999: p. 221), habla de al menos ocho situaciones diferentes en las modalidades de formación (Figura 2.10). En este sentido, los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades, de los cuales hablaremos en el siguiente punto, han de acomodarse a cada una de las situaciones.

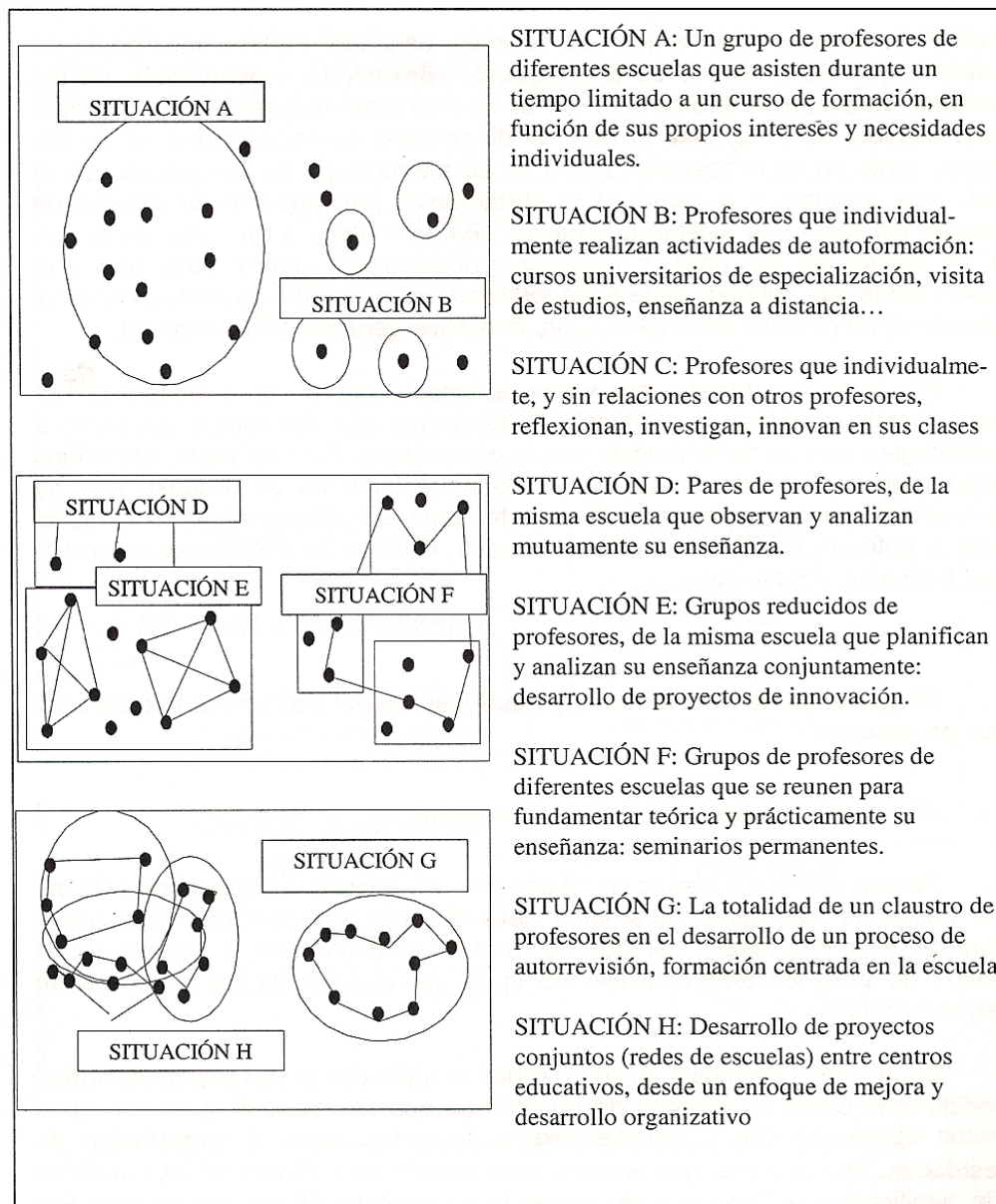


Figura 2.10: *Diferentes situaciones como contextos del desarrollo profesional del profesorado*
 Fuente: Marcelo (1999: p. 221)

Finalmente, considerar las modalidades de formación en función de la duración de las acciones formativas. En este sentido, Zabalza (2007) recoge de manera sintética las diversas iniciativas relacionadas con la preparación permanente del profesorado universitario en cuanto a la duración de las mismas:

1. *Iniciativas de formación a corto plazo*, se trata de iniciativas puntuales que tienen la ventaja de su facilidad para el desarrollo y su escaso costo institucional y personal. En general, son eficaces para sensibilizar al profesorado así como crear un clima de motivación y reflexión sobre los diferentes aspectos que se planteen. Pero carecen de continuidad y sus efectos tienden a desaparecer.

Entre las estrategias de formación a corto plazo se encuentran (González Tirados y González Maura (2007: pp. 10-11):

- Conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles:

Constituyen estrategias formativas muy útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente, y tienen un carácter eminentemente teórico. Su duración se estima entre 2 y 3 horas. Brindan una panorámica general del tema que se aborda. Su carácter dialógico permite el necesario vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes, y sobre todo posibilitan al conferencista orientar al profesorado en el tema que se aborda a partir de sus necesidades.

- Cursos:

Permiten la actualización y profundización en la formación teórico-práctica del profesorado y son muy útiles cuando se dispone de mayor tiempo. Los cursos suelen desarrollarse entre 20 y 60 horas. Para que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado deben contemplar la utilización de una metodología participativa, sustentarse en una comunicación dialógica y en la autoevaluación y heteroevaluación de los participantes.

- Seminarios:

Son sesiones cortas que permiten abordar un tema único y pueden tener cierta continuidad. Su duración puede ser de 4 a 6 horas en 1 ó 2 días.

- Talleres:

Son estrategias formativas de carácter eminentemente práctico dirigidas a propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias para la docencia. Su duración se estima entre 8 horas y 20 horas.

La duración de estas acciones formativas es variable según la institución que las programe, la temática, los destinatarios, la metodología, etc. en general, varían entre un mínimo de 2 horas de formación y un máximo de 60 horas. Así mismo, cada actividad cuenta con la acreditación correspondiente sin que exista una línea continuada de trabajo (Pinya, 2008).

2. *Iniciativas a medio-largo plazo* (programas, sistemas de acreditación específica, etc.). Resultan menos llamativas que los cursos pero dan la oportunidad de obtener una acreditación académica reconocida (título de especialista, máster o doctorado) que podrá ser valorada en concursos y sistemas de promoción. Además, estas actuaciones son mucho más eficaces en lo que se refiere a la transformación real de las prácticas docentes.

Esta oferta formativa, más consistente, se trata de cursos de formación de larga duración que se establecen durante un tiempo determinado y, generalmente, las temáticas más ofertadas giran en torno al Espacio Europeo de Educación Superior y las Nuevas Tecnologías (Pinya, 2008).

2.4.1.3.- Planificación de programas y actividades de formación

Para conseguir preparar verdaderos profesionales de la Educación Superior es necesario planificar y sistematizar su formación mediante el diseño de programas para la mejora de la docencia universitaria, respondiendo a los problemas, expectativas y necesidades de la institución universitaria en general y de sus miembros en particular (De la Orden, 1987).

Al configurar los planes de formación del profesorado es muy importante que éstos partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades, de las iniciativas del profesorado así como de los métodos y actividades que se espera utilicen los docentes en su ejercicio profesional. Asimismo, también es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica (De La Calle, 2004; García y Maquilón, 2010).

Todo programa de formación debe estar precedido de un análisis de necesidades formativas para determinar la pertinencia del mismo y si responde a las necesidades existentes entre el profesorado implicado (Fregola, 2010).

Siguiendo las aportaciones de Pinya (2008), no siempre es posible realizar una evaluación de necesidades previa, esto es debido a distintos motivos como la falta de recursos materiales, humanos o temporales o bien la propia dificultad del profesorado para identificar las verdaderas necesidades formativas reflejado en el bajo nivel de participación en los procesos de recogida de aportaciones, sugerencias o futuras propuestas formativas.

En este sentido, podemos diferenciar dos tipos de formación (Zabalza, 2007):

- *La formación institucionalizada*, que proviene de las decisiones de las diferentes instancias del gobierno, quienes seleccionan el qué y el cómo de la formación.
- *La formación democrática*, que se basa en las demandas, intereses y necesidades de los participantes.

De acuerdo con las aportaciones del citado autor, la situación ideal sería integrar las dos fuentes de demanda para configurar un programa formativo completo y que satisfaga a toda la comunidad universitaria.

En definitiva, se deben estudiar las propuestas formativas con el objetivo de incrementar su coordinación y eficacia (De Juanas y Diestro, 2011b). En este sentido, Day (2006:146), contempla cinco propuestas para quienes tienen la responsabilidad de promover el desarrollo del profesorado:

1. Todo programa global debe prestar atención a los diferentes roles del docente: la persona, el profesional en cuanto tal, el profesional de aula, y el miembro de la comunidad educativa.
2. La retroinformación y el apoyo sostenido son componentes esenciales del proceso de aprendizaje continuado pero no interrumpido.
3. El docente, ha de alimentar la predisposición para el aprendizaje y el compromiso con el mismo.
4. La cultura de la organización debe apoyar las relaciones colegiales.
5. Los recursos deben destinarse tanto al desarrollo a largo como a corto plazo, teniendo en cuenta un equilibrio por las necesidades de aprendizaje.

Al hilo de las aportaciones de Day, Doménech (1999:26) postula que los programas de formación deben incluir diversas líneas de actuación, entre las cuales pueden destacarse las siguientes:

- La permanente actualización del profesorado en su disciplina.
- La permanente actualización didáctica y pedagógica.
- La planificación, organización, realización y evaluación de la docencia.
- La investigación disciplinar y la comunicación de sus investigaciones.
- La innovación y la comunicación de las innovaciones educativas.
- La tutoría, la orientación y el asesoramiento a los estudiantes.
- La evaluación de los estudiantes, la autoevaluación de su docencia e investigación.
- La participación responsable en las tareas de gestión, o la selección de otros profesores, la participación en órganos de gobierno, la planificación y dirección de tareas docentes e investigadoras y la gestión académica.
- La participación en los mecanismos institucionales de evaluación de la docencia y la investigación.
- La participación en la promoción y dinamización de la vida cultural de la Universidad y, en general, de la sociedad.

- La promoción de relaciones científicas y de intercambio entre departamentos y Universidades.
- La contribución a crear un clima propicio al estudio, la investigación, la comunicación y la crítica en la Universidad y en la sociedad.

En cuanto a los criterios a seguir en la elaboración de un plan de formación del profesorado universitario, el informe del Ministerio de Educación (Benedito, 1991, 1992) proponía las siguientes directrices:

- **La formación ha de centrarse en la práctica profesional**

Ante las múltiples posibilidades de desarrollo profesional y disponiendo de métodos limitados, se deben favorecer las iniciativas que se vinculan a la discusión crítica sobre la práctica de sus profesores.

“[...] la eficacia de un programa de formación del profesorado depende de su habilidad para emplear con éxito lo que hemos aprendido sobre las conexiones entre el comportamiento de los profesores, el comportamiento mediador del alumno y los resultados deseados por el que aprende”

(Kepler, 1999: p. 347).

- **La iniciativa debe surgir del profesorado**

En lugar de hacer obligatorio para todo el profesorado un curso de formación o de perfeccionamiento, generar normativas que impongan la asistencia a seminarios y jornadas o exigir que todos hagan proyectos de investigación-acción, es preferible alentar aquellas iniciativas surgidas del deseo de los mismos profesores con el objetivo de mejorar la acción, sin perjuicio de cuantas modalidades puedan instrumentarse para ello.

- **Debe tener un carácter colegiado**

Es preferible dar preferencia a las iniciativas interdepartamentales, departamentales o grupales frente a las que sean emprendidas por el profesorado de forma aislada, ya que la investigación sobre la práctica se enriquece en un

tratamiento plural, el cual exige la observación externa, el análisis compartido, la discusión de experiencias, la toma de decisiones en torno a valores, etc.

- **Debe ser difundido públicamente**

Las iniciativas de formación deben difundirse a la comunidad docente a nivel informativo, de modo que se conviertan en ejemplificaciones estratégicas con un objetivo motivador. Por ello, es importante crear unos canales de difusión suficientes para su posterior divulgación.

Otra propuesta relacionada con la elaboración de planes de formación del profesorado es la descrita por Valcárcel y su equipo (2003), quienes explican que son las propias Universidades las que deben encargarse de su elaboración en base a principios y programas avalados y coordinados desde las perspectivas autonómica y nacional. Al respecto, sugieren que los Planes de Formación (p. 97):

- Partan de las necesidades estratégicas de las propias universidades y de las necesidades e iniciativas de los profesores.
- Concentren esfuerzos individuales y colectivos.
- Supongan compromisos explícitos de mejora a diferentes niveles: departamento, titulación, grupos, profesores, asignaturas...
- Definan un modelo de universidad y de profesor.
- Prioricen los contenidos de formación más relevantes.
- Promuevan la diversidad de estrategias de formación y de contenidos de aprendizaje.
- Estructuren adecuadamente sistemas de apoyo y de recompensa, y desarrollen mecanismos de reconocimiento e incentivación de la calidad de la docencia.
- Planteen metas a medio y largo plazo.
- Estructuren un sistema de tiempos y espacios para la formación en sus diferentes contenidos.
- Doten de recursos y materiales para su desarrollo, y creen (donde no los haya) o potencien (donde existan) los organismos de apoyo técnico.

- Integren, y potencien los proyectos de innovación pedagógica promovidos autónomamente por los profesores y promuevan la evaluación de sus logros docentes.
- Favorezcan y fomenten la investigación didáctica.
- Sean evaluables para una posterior mejora.

Al hilo de las anteriores aportaciones, Leonor Margalef (2005: pp. 396-399), en la presentación del Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá, detalla una serie de interesantes principios didácticos a tener cuenta:

- *Implicación y participación*, como pilares fundamentales para llevar a la práctica una concepción dinámica y compleja del conocimiento.
- *Generar interés*, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse y no responder sólo por imperativo legal o condicionamientos externos (evaluación, acreditación). Se trata de que el profesorado desarrolle habilidades para aprender a aprender, para interesarse en seguir indagando y formulándose interrogantes.
- *Partir de la resolución de problemas que les preocupan*, para ello, es necesario identificarlos, interrogarse sobre los mismos así como generar inquietudes al respecto.
- *Aprendizaje relevante*, en el sentido de indagar y comprender las ideas y creencias de los profesores así como sus motivaciones e intereses. Se trata no sólo de partir desde la significatividad de las situaciones sino de lograr una reconstrucción con el aporte de la fundamentación teórica, la argumentación, el debate y el contraste.
- *Aprendizaje autónomo y cooperativo*. Es necesario una fase de aprendizaje individual, de construcción del conocimiento, lectura, análisis, reflexión que permita adecuar el aprendizaje al ritmo de cada participante. Por otro lado, acceder a lo que los otros profesores piensan, sienten y hacen ayudan a extender el diálogo, a mantenerse abiertos y aprender en colaboración.

- *Aprendizaje comprensivo y crítico.* Brindar constructos que permitan al profesorado enfrentarse a lo imprevisible, a la complejidad, a la espontaneidad y creatividad.
- *Interdisciplinariedad.* La propuesta formativa se fundamenta sobre la práctica docente, motivo por el cual los problemas y cuestiones necesitan abordarse con los aportes de diferentes áreas de conocimiento y disciplinas. Es decir, partir de un planteamiento global e interdisciplinario, favoreciendo con ello el diálogo reflexivo y la comunicación e interacción del profesorado de distintas áreas de conocimiento.
- *Reflexión de la propia práctica.* A través de diferentes estrategias formativas, buscar que el profesorado interprete y otorgue sentido a su experiencia docente. Todo ello para contribuir a sistematizar y reconstruir su conocimiento práctico.
- *Integración teoría-práctica.* Este principio se conecta con el anterior ya que la reflexión está orientada a la acción, siendo su producto la práctica. En este sentido, la propuesta formativa se encamina a buscar la relación entre conocimientos cognitivos y comportamientos prácticos.
- *Potenciar actitudes positivas que incidan en la autoestima del profesorado.* Al respecto, es importante tener motivos, deseos, anhelos pero también es importante «querer hacer» para hacer realidad y llevar a la práctica las mejoras que compartimos.
- *Seguimiento, apoyo y continuidad,* requisitos necesarios para asegurar cambios y mejorar en la práctica docente del profesorado universitario.
- *Reconocimiento y acreditación* de la formación recibida a través de diferentes mecanismos establecidos para tal fin.

Finalmente, la profesora Amparo Fernández March (2006: pp. 43 y ss.) realiza un análisis de las diferentes estrategias o escenarios formativos que han de tenerse en cuenta en la formación pedagógica de los docentes universitarios a partir de cinco ejes de intervención (Figura 2.11), cuyo objetivo es categorizar los servicios que pueden prestarse al profesorado universitario.



Figura 2.11: Estrategias/escenarios de formación pedagógica de los docentes universitarios
Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández March (2006).

Eje 1: Información

La información tiene como principal objetivo servir de cauce para la sensibilización del profesorado así como facilitar la comunicación e intercambio de experiencias y conocimiento sobre docencia universitaria, todo ello generando una cultura profesional.

Las estrategias incluidas dentro de este primer eje de intervención son las siguientes:

- Sesiones de acogida a los nuevos profesores en su primer año académico.
- Boletines periódicos de información.
- Agendas de eventos relacionados con la docencia universitaria.
- Webs con información y recursos pedagógicos.
- Centro de recursos de documentación.
- Visibilidad de las buenas prácticas de innovación y mejora.
- Materiales específicos sobre diferentes tópicos relacionados con docencia universitaria.

Eje 2: Formación

La formación aglutina diferentes estrategias formativas con diversos formatos que van desde las actividades de corta duración hasta los programas más extensos y con un nivel de exigencia mayor (Fernández March, 2006: p. 43):

- Diseñar y organizar la formación inicial de los profesores noveles.
- Diseñar y organizar la oferta de formación permanente o continua, así como las demandas que se plantean desde los centros, departamentos, equipos de profesores, etc.
- Formar a los profesores como tutores.
- Formar a los estudiantes-tutores.

Eje 3: Asesoramiento

En el asesoramiento, la idea central es la de acompañar tanto a docentes como a instituciones en su proceso de aprendizaje y cambio. Esta modalidad formativa se asienta en el principio del respeto y acomodo al mundo de significados de los profesores universitarios y que nos deben servir de punto de partida para establecer su desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza. Para llevar a cabo este tipo de intervención, es necesario contar con centros de desarrollo dotados de profesionales formados adecuadamente para ejercer esta tarea.

A modo de ejemplo, algunas estrategias de intervención dentro de este eje serían las siguientes:

- Observar una clase teórica, práctica, seminario, etc.
- Diseñar un programa de una asignatura.
- Centrarse en alguna situación pedagógica problemática.
- Ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de innovaciones.
- Ayudar en la redacción de un proyecto de innovación.
- Ayudar en la elaboración de un portafolio docente.

Eje 4: Apoyo a las iniciativas de innovación

La estimulación, el apoyo y coordinación de las iniciativas innovadoras es una estrategia idónea para conocer las sinergias existentes entre las necesidades de desarrollo profesional personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social de la universidad y sus diferentes contextos. Entre las estrategias dentro de este eje de intervención encontramos las siguientes:

- Establecer líneas de actuación prioritarias para la institución (universidad, centros, departamentos).
- Definir criterios públicos de evaluación de las iniciativas.
- Diseñar procedimientos de seguimiento y apoyo técnico durante la realización del proyecto.
- Apoyar a los líderes de la institución en el diseño, desarrollo y evaluación de las iniciativas.
- Difundir los resultados (visibilidad). Esto mejora la credibilidad de las iniciativas y genera conocimiento compartido (organización de acontecimientos anuales, materiales, páginas webs, etc.).
- Financiar proyectos colaborativos para generar “comunidades de aprendizaje”.
- Establecer algún órgano representativo de profesores con prestigio y preocupados por la docencia que actúe de promotor, catalizador de los problemas, de reflexión, de incitador de nuevas propuestas, de facilitador de sinergias entre proyectos, iniciativas, etc.
- Crear figuras específicas de dinamización de la innovación en centros y departamentos.

Eje 5: Evaluación formativa

Es necesario encontrar una vía de encuentro entre formación, calidad docente y reconocimiento e incentivación de la docencia de calidad. Para lograr este objetivo, existen algunas estrategias como:

- Insertar la formación de los profesores universitarios en una lógica de desarrollo profesional y de valoración institucional a través de la acreditación de las competencias pedagógicas que el profesor va adquiriendo.
- Evaluar de manera formativa las enseñanzas, la calidad de los programas así como los recursos pedagógicos.
- Reconocer los “méritos docentes”, es decir, valorar institucionalmente las competencias y desarrollo profesional, utilizando datos válidos y fiables.

Situados aquí, cabe preguntarse quiénes han de ser los formadores, pues pueden considerarse como uno de los parámetros más relevantes de la formación del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2001). En palabras de Fernández March (2006: p. 47) *“la complejidad que conlleva la formación del profesorado universitario exige la necesidad de constituir equipos de formadores con perfiles diferentes y próximos al contexto en el que se ha de llevar a cabo la formación”*.

Siguiendo a la profesora Lourdes Montero (1993), cualquier formador de profesores es para sus estudiantes lo que estos representarán más tarde para los suyos, adoptando un modelo implícito que los futuros profesores pueden reproducir con sus estudiantes. Por este motivo, los formadores deben buscar la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, ya que la práctica en la que se desenvuelve la formación de cualquier profesor se convierte en un referente condicionante de la calidad de esa formación. No obstante, la importancia de los formadores contrasta con la escasez de estudios de investigación al respecto. Los escasos estudios existentes realizados sobre los formadores universitarios revelan una serie de problemas a tener en cuenta (pp. 221-222):

- La diversidad de tipos y orígenes junto a la dificultad de definir su identidad y responsabilidad como formadores.
- La ausencia de una formación específica.
- Se produce una relación inversa entre el prestigio de los profesores universitarios y su implicación en la formación del profesorado.

- Las diferencias entre los formadores del profesorado y otros profesores universitarios parecen residir en el origen social de unos y de otros y en la percepción de que es más difícil obtener cualificaciones académicas en educación.
- La hostilidad entre los profesores de pedagogía y de las disciplinas.

Valcárcel y su equipo (2005) se plantean la necesidad de pensar seriamente en los agentes de formación. Por una parte, se presenta la cuestión del tipo de competencias que deben poseer para llevar a cabo su trabajo y, por otro lado, surge un dilema a resolver en cuanto al perfil más adecuado: especialista en pedagogía o, por el contrario, un fuerte conocimiento de la especialidad. La realidad aconseja formar equipos mixtos en los que estén presentes ambos tipos de formadores para el ámbito universitario.

Resumiendo todos los argumentos planteados hasta el momento, podemos decir que la planificación de programas y actividades de formación del profesorado universitario debe ajustarse a determinados criterios y principios para responder a las necesidades del profesorado. Así mismo, es importante que atienda a los fundamentos metodológicos y se tengan en cuenta algunos contenidos a nivel general.

La Figura 2.12, recoge una síntesis, elaborada a partir de las aportaciones de Valcárcel (2003), de los principales aspectos a tener en cuenta en la planificación de programas y actividades de formación.

Planificación de programas y actividades de formación	
Criterios y principios	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. - Descentralización de la formación (formación en Centros), ya que es muy importante tener en cuenta el contexto donde se realiza la función docente, así como la interacción con compañeros del mismo Centro o Departamento. - Ofrecer distintos itinerarios formativos, que respondan a las necesidades reales de los distintos profesores. - Intentar responder a las características individuales del profesorado, aunque las actividades tengan un carácter general. - Es importante la acción individual, por parte de los profesores, con vistas a su formación, pero deben fomentarse las acciones colectivas, especialmente la realización de proyectos didácticos conjuntos. - Ofrecer posibilidades para el trabajo compartido y ser capaces de articular respuestas educativas diferenciadas y múltiples. - Mayor coordinación con los niveles educativos anteriores a la universidad. - En los procesos de evaluación de las actividades, especialmente de las de larga duración, debería contemplarse la posibilidad de realizar dicha evaluación (saber qué ha pasado) a través de tareas prácticas llevadas a cabo por cada uno de los participantes de manera individualizada, en su propio contexto.
Fundamentos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la revisión y la actualización de las concepciones del profesorado acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y realizar un análisis reflexivo y crítico de la realidad de cada uno. - Dar respuesta a los aprendizajes heterogéneos del alumnado. - Prever las demandas y necesidades futuras: saber <i>adelantarse a lo que va pasar</i>. - Plantear las actividades de formación a partir de los mismos principios y con métodos y actividades parecidas a las que se espera que los docentes empleen en su ejercicio profesional, puesto que la meta es formar profesores universitarios capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. - Aprovechar al máximo los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, especialmente, desde un marco pedagógico para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. - Los procesos de evaluación deberían ser mucho más coherentes con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. - La educación en valores se considera esencial para la formación de los alumnos.
Contenidos generales	<ul style="list-style-type: none"> - La relación entre enseñanza y aprendizaje. - Organización y planificación docente. - Conocimiento y manejo de métodos docentes diversificados (activos, cooperativos) para el logro de los objetivos oportunos. - Tutorías. - Evaluación del conocimiento. - Nuevas tecnologías para el aprendizaje. - Fuentes generales y específicas en materia de docencia. - Enseñanza de disciplinas específicas (Matemáticas, Física, Historia, Psicología, Idiomas...). - Competencias de trabajo en equipo con colegas en materias docentes: evaluación de la docencia por iguales, realización de proyectos de innovación y mejora docente... - Inicio de un programa autogenerado de mejora de la calidad docente con ayuda de las herramientas específicas (por ejemplo, portafolios).

Figura 2.12: *Planificación de programas y actividades de formación del profesorado universitario*

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Valcárcel (2003: pp. 85-87)

2.4.1.4.- Evaluación de los planes de formación

Es evidente la heterogeneidad existente en los planes de formación docente de las universidades españolas. En este sentido, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada a principios de 2002, ha diseñado el denominado programa TRAINING para realizar la evaluación de los mismos (ANECA, 2007).

En el año 2005, algunos rectores de las universidades españolas mostraron a la ANECA su interés por analizar los programas que sus instituciones llevaban a cabo para la formación docente de su profesorado. La citada Agencia entró en contacto con el profesor Miguel Ángel Zabalza (2006b, 2011b), con la finalidad de poner en marcha un programa de evaluación de la formación docente en las universidades españolas.

Para responder a la demanda de la ANECA, el citado autor coordinó un equipo técnico⁴ formado por otros importantes profesionales relacionados estrechamente con el ámbito de la formación del profesorado universitario. El grupo de trabajo planteó como principal objetivo poner a disposición de las universidades un instrumento para que pudieran evaluar las acciones de formación docente de su profesorado que estuvieran llevando a cabo.

A continuación, siguiendo con sus aportaciones, se enumeran las ideas o principios que sirvieron de base a la construcción de los protocolos de evaluación:

1. Llevar a cabo un procedimiento de evaluación simple y orientado a la mejora, sin interés alguno (ni político ni técnico) en establecer sistemas de comparación ni rankings entre universidades.

⁴ El equipo técnico estuvo formado por Miguel A. Zabalza (psicólogo-pedagogo, Universidad de Santiago de Compostela), como coordinador; Miguel Valcárcel (químico, Universidad de Córdoba), como representante de ANECA; Flor Sánchez (psicóloga, vicerrectora entonces de la Universidad Autónoma de Madrid); Francisco Javier Bará (ingeniero, Universidad Politécnica de Cataluña); Carlos Marcelo (pedagogo, Universidad de Sevilla) y Fernando Blanco (filólogo, del ICE de la Universidad de Zaragoza).

2. Tener en consideración las diversas modalidades de formación e iniciativas puestas en marcha por las universidades. Todo ello, como un contexto enriquecedor, sin la pretensión de utilizarlo como parámetro de referencia para la valoración de las prácticas existentes.
3. En un primer momento, se tomó en consideración todas las iniciativas de formación desarrolladas por las universidades para los diversos colectivos: cargos académicos, PAS, coordinadores de programas, etc. En la práctica, este contexto de análisis resultó inabordable (siendo excesivamente prolijo y costoso), por lo que, finalmente, se limitó a la evaluación de la formación impartida al profesorado universitario.
4. La peculiar y polivalente naturaleza de los procesos de formación, exigió la utilización de diversos tipos de datos, tanto cuantitativos como cualitativos: demográficos, estadísticos, económicos, narrativos, de valoración de impacto, análisis de documentos, etc.
5. El proceso de evaluación se afrontó bajo los parámetros habituales en la “evaluación de programas”, tomando en consideración, por tanto, las diversas dimensiones y niveles identificables en el diseño e implementación de programas:
 - a. El propio *programa* como documento y compromiso institucional (vinculación del Plan de formación con la política estratégica de la Universidad, fundamentación y objetivos, el proceso de elaboración, los destinatarios, los contenidos, las modalidades organizativas y el tipo de reconocimiento previsto).
 - b. La *implementación* del mismo (sistema de difusión y acceso, presupuesto y recursos económicos, recursos humanos, recursos y dispositivos técnicos, costes reales y la descripción de casos o ejemplos especiales).
 - c. El nivel de *satisfacción* de las personas implicadas (equipo de gobierno, responsables académicos, coordinadores y gestores de la formación, formadores y usuarios o beneficiarios).

- d. El *nivel de impacto* del programa (sobre los destinatarios del Plan en la mejora de la docencia y en la carrera docente; sobre la institución universitaria en la estructura y cultura de la misma y, en la formación de los estudiantes).

Atendiendo a los objetivos con los que se desarrolló el proceso de construcción de los dispositivos de evaluación, estos fueron los siguientes (Zabalza, 2006b: p. 64):

- Establecer un proceso combinado de autoevaluación y evaluación externa de los planes de formación docente del profesorado de las universidades españolas que lo soliciten en las sucesivas convocatorias.
- Configurar una estructura conceptual y operativa (con sus respectivos protocolos e instrumentos de recogida y análisis de la información), para llevar a cabo la evaluación de los programas de formación del profesorado.
- Crear un corpus doctrinal y técnico, así como una base de datos actualizados y fehacientes, que permitan mejorar, en cada universidad y en el conjunto de todas ellas, los programas de formación del profesorado actualmente en curso y que sirva de referente para la configuración de otros nuevos.
- Propiciar mejoras en las estrategias formativas puestas en marcha por las universidades para la preparación del profesorado en la implantación del EEES.
- Contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes.
- Y, en último término, reforzar los nuevos enfoques en torno a la formación universitaria que insisten en la necesidad de exigir altas competencias docentes a todo el profesorado y reconocérselas a quienes ya las poseen.

Para llevar a cabo la consecución de los objetivos mencionados, fue necesario articular un proceso de evaluación, partiendo de lo que ya existía, orientado a la implementación de un proceso que permitiese atisbar nuevas alternativas y sugerir iniciativas de formación acordes con los enfoques actuales sobre formación del profesorado universitario. En su estructura procesual, el modelo de evaluación a seguir, no se diferencia en exceso de las fases y procedimientos utilizados por ANECA en otros programas de evaluación (Figura 2.13).

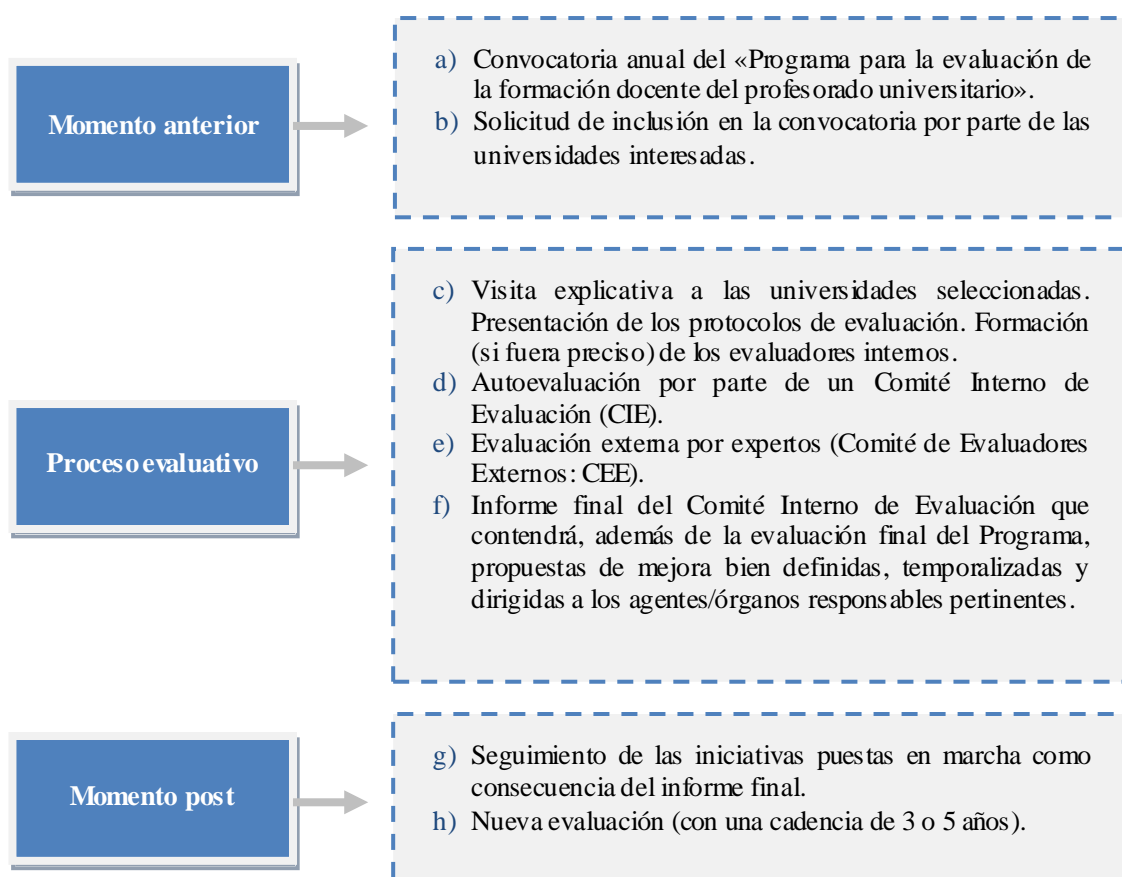


Figura 2.13: Estructura del proceso de evaluación de la formación docente
Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2006b, 2011b)

Para llevar a cabo el Programa de Evaluación de los Planes de Formación Docente del Profesorado de las Universidades Españolas se generaron los siguientes documentos (Zabalza, 2011b: p. 188):

1. *Documento marco* en el que se especifica el soporte conceptual de la evaluación de los planes de formación docente y se identifican y justifican las dimensiones y los ámbitos que podrán ser abordados en el proceso de evaluación así como los criterios aplicables.
2. *Guía de autoevaluación* con los protocolos correspondientes.
3. *Guía de evaluación externa* con los protocolos correspondientes.
4. Guía para la elaboración de los respectivos *informes de autoevaluación, evaluación externa y final*.
5. Guía para la *meta-evaluación* del proceso seguido (en las fases piloto).
6. *Programa de formación* para los evaluadores internos y externos.
7. *Guía para la elaboración del Plan de Mejora*.
8. *Base de datos* de evaluadores externos.
9. *Glosario de términos*.

Por último, los contenidos del Plan de evaluación de la formación se estructuran en cuatro niveles, ya mencionados en las ideas o principios y que parten de la estructura habitual en la evaluación de programas:

- 1- Evaluación del plan o programa de formación establecido por las universidades.
- 2- Evaluación de la puesta en práctica de dicho programa.
- 3- Evaluación del nivel de satisfacción generado por el programa
- 4- Evaluación del nivel de impacto del programa, ya mencionados en las ideas o principios, que parten de la estructura habitual en la evaluación de programas.

A continuación, describiremos los principales aspectos de cada uno de los niveles respecto a su evaluación (Zabalza, 2011b: pp. 191-197):

1. Evaluación del programa o programas de formación

En este primer apartado se toma como objeto de evaluación la propuesta formativa oficial para la docencia que cada universidad elabora (Figura 2.14).y que, normalmente, se formaliza a través de un documento oficial (plan, programa, etc.) que da forma a la política de formación que cada universidad pretende poner en marcha.

Filosofía y orientación	Puede figurar explícitamente en el documento (en la exposición de motivos y/o en la justificación del programa) o puede extraerse de los contenidos y modalidades de formación incluidas.
Proceso de elaboración	Se pretende conocer cómo y de dónde surgió la iniciativa, cómo fue elaborado el programa, quién participó en su elaboración, qué tipo de controles institucionales pasó y cómo fue aprobado. Todo ello, ayudará a valorar el nivel de implicación institucional en el diseño del programa.
Destinatarios	Del programa formativo o de los subprogramas. ¿A quién va dirigido (noveles, profesorado en general, profesores sénior, ayudantes, etc.)?
Contenidos y/o temáticas	Sobre qué temáticas se ha centrado la formación, cómo han evolucionado estas temáticas con el paso de los años, qué diferentes temáticas se han abordado según el colectivo al que iban dirigidas, etc.
Modalidades de formación	El formato organizativo que se ha dado a la formación: cursos, talleres, grupos de trabajo, investigación-acción, elaboración de productos, etc. Se recogen, también, otras características de la formación programada: si es sistemática u ocasional; el nivel de voluntarismo en el desarrollo de la formación; la duración de los programas o unidades formativas; la presencia y peso concedido a la formación en red.
Presupuesto previsto	Para el desarrollo total del programa y/o para cada una de las actividades programadas. Incluyendo, de ser el caso, una desagregación de los costes: gastos de docencia, gastos de gestión, gastos de viajes y alojamiento, etc.
Tipo de reconocimiento	Para quienes participen en la formación. ¿A qué da derecho el participar en las actividades programadas? ¿Qué beneficios se obtienen de la formación?
Dependencia orgánica del programa de formación	¿De qué vicerrectorado depende la formación del profesorado?
Dependencia funcional encargada de llevarla a cabo	¿Qué instancia institucional está encargada de llevar a cabo el programa formativo (ICE, unidad, servicio, etc.)? ¿Cuál es el estatus institucional de dicha instancia? ¿Con qué recursos (de espacio, personales, técnicos, presupuestarios) cuenta?

Figura 2.14: *Evaluación del programa o programas de formación*
Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2011b)

2. Evaluación del proceso de implementación del programa de formación

El segundo nivel del plan de evaluación tiene que ver con la puesta en práctica del programa de formación (Figura 2.15). Los planes y programas pueden ser excelentes en su diseño, pero eso no garantiza una implementación correcta y eficaz, ni un impacto relevante de la formación. Debe tenerse muy en cuenta el contexto y las condiciones en que se mueva la formación en cada institución universitaria ya que son variables y puede afectar a la puesta en práctica de los planes formativos.

Evolución del programa	Sobre todo en aquellas instituciones con una amplia tradición, interesa conocer si ha habido planteamientos nuevos o variaciones significativas en cuanto a las prioridades y a la organización de los programas e iniciativas formativas que se han llevado a cabo.
Iniciativas realizadas	Interesa conocer las iniciativas llevadas a cabo en los últimos cinco años, clasificadas por modalidades y temáticas. Interesa conocer igualmente cómo se ha hecho circular la información sobre dichas iniciativas y qué proceso de acceso se ha seguido.
Usuarios de las actividades	Por tipo de actividad, tipología de usuario, grado académico, facultad-escuela (o área de conocimiento -departamento). Nivel de repetición de los mismos usuarios.
Costes	Desagregados por conceptos (docencia, viajes, alojamiento, materiales, etc.).
Casos o ejemplos especiales	Con una visión más cualitativa de la formación, tiene especial relevancia tomar en cuenta, las buenas prácticas o ejemplos especiales que se hayan producido en las diversas universidades y que, a juicio de la propia institución, merezcan un reconocimiento especial (por su calidad, por sus circunstancias, por su impacto, por la relevancia para la universidad, etc.).
Recursos puestos a disposición de la formación	Se tomarán en consideración y se analizarán los diversos recursos espaciales, personales y técnicos puestos a disposición de la formación, como: webs, bibliotecas especiales, documentos ad hoc, recursos didácticos, etc.
Elenco de formadores	Entre los objetivos de este plan de evaluación de la formación se encuentra el que hace referencia al análisis de las características de los formadores a fin de ofrecer una base de datos de posibles formadores. En este sentido, se pretende recoger información de las personas que han participado en los programas de formación y de las temáticas que han abordado

Figura 2.15: *Evaluación del proceso de implementación del programa de formación*
Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2011b)

3. Evaluación del nivel de satisfacción alcanzado por los participantes en el programa de formación.

En el tercer apartado, se encuentra la evaluación del nivel de satisfacción (Figura 2.16), donde se incluye la valoración de la iniciativa en sí y el grado en que han colmado las expectativas de cada uno de los implicados. De esta forma, la obtención de un nivel elevado de satisfacción de los participantes en una actividad es, pese a sus posibles insuficiencias de tipo técnico, una de las condiciones habituales exigibles a cualquier iniciativa.

Valoración de los responsables académicos	Satisfacción con el programa puesto en marcha en su institución.
Valoración de los promotores y coordinadores	Satisfacción con las actividades realizadas (los responsables de la unidad funcional encargada de la formación; los responsables de cada programa, etc.).
Valoración de los usuarios	Satisfacción con las distintas iniciativas realizadas. Datos extraídos de las escalas de evaluación que, habitualmente, se pasan al finalizar cada una de ellas.
Valoración de los formadores	Cómo valoran la actividad en sí y grado en que han quedado satisfechos de su desarrollo.

Figura 2.16: *Evaluación del nivel de satisfacción alcanzado por los participantes en el programa de formación*

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2011b)

4. Evaluación del impacto de las acciones formativas

Por último, el cuarto nivel, considera el impacto de la formación sobre los ámbitos en los que se pretende influir: mayor formación didáctica del profesorado, mejor docencia, mejores recursos didácticos para el profesorado; mayor relevancia de la docencia en la cultura institucional, etc. (Figura 2.17).

Impacto sobre los usuarios del programa	En qué medida se modificaron sus ideas, su vinculación a la formación, su participación en grupos de trabajo, etc.
Impacto sobre la docencia	<p>Qué tipo de constancias existen de cambios en la docencia provocados por las acciones formativas: en los programas docentes, en las metodologías, en los sistemas de tutoría o evaluación, en las metodologías, etc.</p> <p>¿Qué tipo de iniciativas de innovación (o de apoyo a la innovación) se pusieron en marcha como resultado de la formación o como parte de la misma?</p>
Impacto sobre la propia institución universitaria	¿Qué cambios se han producido como consecuencia, a veces indirecta (para resolver necesidades derivadas de su puesta en marcha), de los programas de formación? Por ejemplo, creación o consolidación de instancias específicas en el organigrama, creación de puestos en plantilla, de nuevas partidas presupuestarias, de recursos técnicos, de espacios especializados, de recursos didácticos materiales o virtuales, de convocatorias, de premios, etc.
Impacto sobre los alumnos	¿Conocen los alumnos el plan formativo de sus profesores? ¿Se han notado reacciones positivas o negativas como consecuencia de la formación recibida por los profesores (por ejemplo: ¿existe alguna divergencia entre las evaluaciones de los estudiantes recibidas por el profesorado participante en programas de evaluación y el que no participa?).
Impacto de la formación sobre el conocimiento (del proceso E-A) y el intercambio de experiencias didácticas	Documentos, comunicaciones a congresos, artículos, productos o recursos didácticos generados por el profesorado participante en procesos de formación.

Figura 2.17: *Evaluación del impacto de las acciones formativas*
 Fuente: Elaboración propia a partir de Zabalza (2011b)

En síntesis, la estructura de este plan de evaluación, permite recorrer todo el proceso, desde la identificación de los ámbitos o dimensiones básicas de un plan de formación docente del profesorado universitario (las dimensiones), a la consideración de cómo resultaría adecuado actuar en dichas dimensiones (criterios establecidos para cada una de ellas).

Tras describir detenidamente el Programa de Evaluación de los Planes de Formación Docente del Profesorado de las Universidades Españolas, queda hacer mención a los plazos de ejecución del mismo. Al respecto, la fase piloto del programa se realizó de enero a octubre de 2006 en tres universidades (Valladolid, Girona y Politécnica de Valencia). Tras la fase piloto, la primera convocatoria se llevó a cabo de enero a octubre de 2007 con un total de 25 universidades, ya en la segunda convocatoria (enero a octubre de 2008) se aplicó a todas las universidades que lo solicitaron.

Siguiendo nuevamente a Zabalza (2011b), algunas de las universidades con más peso y tradición en lo que se refiere a la formación del profesorado han mostrado su interés en llevar a cabo una evaluación sistemática y comprensiva de sus programas, con la finalidad de analizar sus puntos fuertes y débiles así como poner en marcha los reajustes que procedan. Por otro lado, otras universidades, que están aún en fases iniciales y pretenden consolidar estrategias propias de formación, solicitan, referentes que puedan orientar los pasos a dar.

El programa de evaluación propuesto por la ANECA está orientado a la mejora, no pretende imponer ningún modelo de formación determinado, sino que desea contribuir al desarrollo, entre el profesorado y los dirigentes universitarios, de una cultura institucional que reconozca el valor de la docencia y su importante papel en la formación de nuestros estudiantes (Zabalza, 2006b). Así mismo, esta iniciativa contribuye a institucionalizar y revalorizar la formación docente necesaria para mejorar los aprendizajes y la preparación de los estudiantes, todo ello gracias a la competencia profesional del profesorado (Madrid, 2005).

2.4.1.5.- Impacto e implementación docente de la formación recibida

Como ya hemos visto en el punto anterior, la evaluación del impacto de las acciones formativas es uno de los aspectos incluidos en el Plan de evaluación de la formación elaborado por la ANECA. No obstante, actualmente existe poca información sobre la repercusión de la formación recibida en la mejora de la actividad docente ya que, en general, las evaluaciones realizadas hasta el momento han sido limitadas a las medidas

de satisfacción de los participantes (Feixas et.al., 2012; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005)

Prácticamente todas las instituciones formativas recogen datos cuantitativos de las acciones formativas realizadas (títulos, índice de matriculados, número de cursos realizados, departamentos implicados, acreditaciones concedidas, objetivos y contenidos previstos...) pero existe poca información cualitativa sobre los resultados de esa formación en la docencia (funcionalidad, continuidad, aprovechamiento, grado de impacto en el aula, innovación docente como consecuencia de procesos formativos...) (Pinya, 2008). En este sentido, escasean los estudios que tratan de conocer las repercusiones de la formación del profesorado en términos de transferencia e impacto en la práctica educativa (Zabalza, 2003; Fishman, Marx, Best y Tal, 2003; Chamorro et.al., 2008; Feixas y Zellweger, 2010).

A modo de ejemplo, encontramos el trabajo realizado por Medina, Jarauta y Urquiza (2005), quienes realizaron una evaluación del impacto de la formación del profesorado novel tras participar en un Postgrado de “Innovación en Docencia Universitaria”, utilizando dos criterios de evaluación íntimamente relacionados entre sí: la utilidad percibida por el profesorado y la transferibilidad del conocimiento elaborado en el curso.

A través del citado estudio, los autores pretendían identificar y valorar los cambios, transformaciones y mejoras acaecidas en el profesorado novel, tratando de conocer el impacto y los efectos derivados de la formación recibida.

Para llevar a cabo la evaluación utilizaron un enfoque integral de Kilpatrick (1999), adaptando sus cuatro niveles de evaluación:

1. *Reacción*, en referencia al efecto que la formación ha tenido en las opiniones y satisfacción de los destinatarios.
2. *Aprendizajes obtenidos*.
3. *Conducta*, en cuanto a los cambios introducidos en la práctica docente.

4. *Resultados* obtenidos por la institución.

La evaluación de la transferencia y el impacto es siempre diferida puesto que es necesario esperar un tiempo para que los cambios tengan lugar. De ahí que en el citado estudio se realizará la evaluación un año después de la realización del Postgrado.

Los aspectos evaluados para conocer el impacto y la transferencia de la formación recibida se refieren a las siguientes cuestiones (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005: p. 209):

- Los cambios cualitativos y/o cuantitativos que se producen después de la formación recibida en el curso de Postgrado (conocimientos, habilidades...).
- Las modificaciones (si se han producido y en qué sentido) en la comprensión que los docentes noveles tienen de su propia práctica.
- Las modificaciones y/o transformaciones de la práctica y su relación con esos cambios de visión y concepción.
- Los cambios operados respecto a lo que se considera una «buena docencia».
- Las innovaciones y transformaciones metodológicas y los resultados obtenidos.
- Las dificultades aparecidas durante la introducción de las innovaciones.

Entre los resultados obtenidos tras la participación del profesorado novel en el Postgrado de Innovación en Docencia Universitaria, siguiendo las aportaciones de los citados autores, podemos destacar los siguientes:

En cuanto a su utilidad:

- La realización del curso ha contribuido a mejorar la comprensión del profesorado sobre la enseñanza universitaria así como a tomar conciencia de la importancia de planificar la docencia.
- La sistematización teórica lograda, el aumento de comprensión de la práctica y la re-elaboración de la forma de entender el aprendizaje del alumnado han facilitado llevar a la práctica innovaciones docentes que han propiciado una cierta mejora de la práctica educativa.

Los cambios acaecidos en la práctica docente están relacionados con:

- Su conceptualización de la enseñanza
- Sus estrategias docentes y de evaluación
- Los resultados de aprendizaje

El grado de utilidad otorgado por el profesorado novel junto a los cambios introducidos en su práctica docente ofrecen evidencias del impacto del curso y de la transferibilidad de los contenidos impartidos a la realidad de los participantes (Medina, Jarauta y Urquizu, 2005):

Para concluir este apartado, citaremos la reciente investigación llevada a cabo por el Equipo de investigación sobre “*Transferencia de la Formación Docente*” de la Universidad Autónoma de Barcelona (Feixas et.al., 2012) en colaboración con la U. Sant Gallen y Pädagogische Hochschule de Zürich y con el Dr. Elwood F. Holton, profesor de la Louisiana State University (Estados Unidos).

Este estudio, financiado por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), pretende evaluar la eficacia de la formación docente universitaria a partir de la evaluación de la transferencia o aplicación de la formación en el aula. Partiendo del cuestionario “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) de Holton & Bates, diseñado y utilizado para medir los factores de transferencia en el ámbito de la formación continua en la empresa, Feixas y Zellweger (2010) llevaron a cabo su contextualización como instrumento para medir los factores de transferencia en la formación del docente universitario.

Uno de los objetivos principales de la investigación es aplicar este cuestionario para analizar, en diferentes programas de formación docente, las actividades formativas que potencian el desarrollo de las competencias transversales básicas para el ejercicio docente. Todo ello con el objetivo de validar un instrumento que permita la evaluación de la transferencia de la formación docente universitaria.

El diagnóstico de los factores de transferencia, ligados al desarrollo competencial, y su evaluación, contribuirá a realizar propuestas concretas sobre cómo mejorar la

efectividad de la formación docente del profesorado, así como orientar la toma de decisiones para la mejora de la misma en el conjunto de las universidades españolas.

2.4.2.- La formación del profesorado en las Universidades de Castilla y León

En la mayoría de las universidades dependientes de la comunidad autónoma de Castilla y León existen instituciones específicas que canalizan las acciones formativas de su profesorado, salvo en el caso de la Universidad Católica de Ávila y la IE Universidad con campus en Segovia donde no hemos encontrado ninguna referencia al respecto. En este sentido, las universidades castellanoleonesas que disponen de instituciones dirigidas a la formación e innovación docente son las que aparecen detalladas en la Figura 2.18.

Universidad de Burgos	Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) http://www.ubu.es/es/ifie
Universidad de León	Centro de Formación Avanzada e Innovación Educativa (CFAIE) http://cfaie.fgulem.es/
Universidad de Salamanca	Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) http://iuce.usal.es/
Universidad de Valladolid	Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE) http://www3.uva.es/iice/
Universidad Pontificia de Salamanca	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) http://www.upsa.es/estudios/ice/principal/index.php
Universidad Europea Miguel de Cervantes	No existe una institución como tal pero encontramos una sección de profesores donde aparecen acciones formativas dirigidas a los mismos http://www.uemc.edu/es/Profesores/Paginas/Profesores.aspx

Figura 2.18: Instituciones de formación del profesorado de las Universidades de Castilla y León

Fuente: Elaboración propia

El grupo Helmántica de Investigación Educativa, dirigido por el profesor Francisco Javier Tejedor llevó a cabo un estudio empírico sobre las características profesionales de los docentes universitarios de las Universidades públicas de Castilla y León (Burgos, León, Salamanca y Valladolid). A continuación, destacaremos los aspectos más relevantes del citado estudio, centrándonos en los aspectos que conciernen a la formación pedagógica que posee el profesorado universitario de esta comunidad autónoma para el desempeño de la función docente (Sánchez y García Valcárcel, 2002).

La mayoría de los docentes universitarios castellano-leoneses considera necesario recibir formación pedagógica inicial para desempeñar su profesión adecuadamente, no obstante, a nivel general, se da un escaso nivel de participación en actividades de formación pedagógica

Al realizar análisis estadísticos diferenciales, se encuentran diferencias significativas según el tipo de centro, categoría profesional y años de experiencia docente. Al respecto, los profesores de Ciencias Sociales, los Titulares de Escuela Universitaria y los que llevan entre 5 y 20 años en la universidad son los más partidarios de la formación pedagógica inicial.

En relación a la formación permanente del profesorado universitario en ejercicio, distinguiendo entre la actualización constante sobre las novedades de las disciplinas (teorías, métodos de trabajo, técnicas de investigación...) o la actualización didáctica (teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias de evaluación...), los profesores manifiestan un mayor interés en procesos de formación sobre la disciplina.

En general, este colectivo demanda una mayor profesionalización docente y más ofertas de formación desde los ámbitos institucionales. En este sentido, los temas que incitan mayor interés formativo-pedagógico son la motivación, la participación del alumnado, los métodos de enseñanza y didáctica específica de la materia que imparten. Por otra parte, los temas que menor interés suscitan son aquellos relacionados con los estilos de aprendizaje o la enseñanza en pequeños grupos.

2.4.3.- Hacia la institucionalización de la formación del profesorado universitario

Actualmente, como ya hemos comentado con anterioridad, abundan las investigaciones, publicaciones, congresos y reuniones científicas sobre diversas cuestiones relacionadas con la docencia, la pedagogía universitaria y la formación pedagógica del profesorado. Así mismo, también han florecido diversas asociaciones que agrupan a los responsables de esta formación en las universidades españolas.

En los últimos tiempos, cabe reconocer el esfuerzo realizado por las universidades españolas ya que casi todas ellas llevan a cabo experiencias de formación del profesorado en línea con las prácticas internacionales y avanzando en la creación de las condiciones necesarias para que la formación reciba el debido reconocimiento (VV.AA., 2001; Valero-García y Almajano, 2001; González y Guerrero, 2003).

Aunque es cierto que ha aumentado la asistencia a los diversos cursos y seminarios organizados por las universidades (probablemente debido a los procesos de reforma, reconocimiento de quinquenios o acreditaciones), la realidad es que todavía existen diferencias considerables en las diversas estrategias de formación, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión (Imbernón, 2012).

La enseñanza de calidad en la universidad del siglo XXI exige una formación institucionalizada, sistemática, integral, inicial y a lo largo de todo el desarrollo profesional del profesor universitario (Valcárcel, 2005).

El desarrollo de estas iniciativas es desigual en las distintas universidades (Marcelo, 1995). Por este motivo, se hace necesario aunar esfuerzos para sistematizar de forma cooperativa esta formación, implicando a las distintas universidades involucradas (Valcárcel, 2003).

De acuerdo con De La Calle (2004), estas actividades formativas han de recobrar más protagonismo y reconocimiento, por lo que se hace indispensable elaborar un Plan general de formación del profesorado que sirva de referente para que cada Universidad disponga de un Plan de formación de todo su profesorado.

La profesora África de la Cruz Tomé (2000), con dilatada experiencia profesional como formadora de profesores universitarios, desarrolla tres interesantes propuestas: 1)- Profesionalizar la tarea docente del profesor universitario; 2)- Institucionalizar la formación pedagógica del mismo; 3)- Profesionalizar su formación pedagógica. Y desde este triple contexto se hace necesario:

1. Explicar las razones por las que una docencia universitaria de calidad está necesariamente ligada a una formación profesional específica.
2. Desarrollar, asumiendo críticas y riesgos, un plan regulado de formación psicopedagógica para profesores universitarios, decantándose por la formación de profesores reflexivos y capaces de trabajar en equipo. Por otra parte, proponer que la formación contemple: el perfil del profesor, el contexto institucional y la disciplina a impartir.
3. Desarrollar el correspondiente programa docente, explicitando las grandes líneas maestras del mismo a nivel de contenidos, métodos, temporalización y escenarios.

En un futuro más bien cercano, el profesor universitario tendrá el derecho, además de la obligación, de recibir y acreditar formación pedagógica. Una forma de institucionalizar y dar un soporte organizativo a la formación pedagógica del profesor universitario sería la creación de Órgano Nacional/Autonómico de coordinación de la formación como una Agencia Nacional para la Formación Pedagógica del Profesor Universitario o incorporando en la Agencia Nacional de Evaluación las funciones correspondientes (Cruz Tomé, 2000; 2003). En este sentido, las funciones de la Agencia de Formación serían las siguientes (Cruz Tomé, 2003: 61; Valcárcel, 2003: p. 96):

- Crear un Plan Nacional de Formación Pedagógica del Profesor Universitario.

- Crear una política y una cultura de formación pedagógica del profesor.
- Diseñar el modelo general de formación.
- Elaborar recursos o materiales de trabajo para la formación.
- Formar a los formadores utilizando metodologías semejantes a las que los profesores deberán aplicar.
- Investigar.
- Crear un sistema de acreditación de la formación.
- Evaluar y reconocer los programas de formación que estén llevando a cabo las universidades.

Por otro lado, su estructura organizada podría ser (Cruz Tomé, 2003: p. 61):

- Un Comité Nacional de Formación del Profesor Universitario.
- Un equipo de expertos en formación pedagógica del profesor en cada universidad, cuya tarea sería:
 - a. Adaptar el programa guía (nacional) a su universidad.
 - b. Análisis de necesidades de formación específicas.
 - c. Diseñar la formación, planificación, ejecución y evaluación.
 - d. Gestionar el programa
- Una comisión de formación por titulación.

En síntesis, es necesario avanzar en la concreción de políticas educativas de formación del profesorado así como en el reconocimiento explícito de la labor docente (Margalef, 2005; Leandro, 2012). En este sentido, la Red de Institutos de Formación del Profesorado en las Universidades Españolas está trabajando en la actualidad, en la elaboración y construcción de una propuesta que oriente las acciones formativas que deben realizar los docentes universitarios noveles.

Sin embargo, algunos expertos como Florentino Blázquez (2004a), creen que no es nada recomendable regular mediante normativas la obligatoriedad de una especie de Certificado de Aptitud Pedagógica para el profesorado de Universidad ya que a corto plazo y en el contexto actual resultaría un tanto inútil en la universidad española.

2.5.-Panorama internacional de la formación pedagógica del profesorado universitario

Tras describir la situación actual de la formación del profesorado universitario a nivel nacional, centraremos ahora nuestra atención en el panorama internacional a fin de obtener una visión generalizada del mismo.

A grandes rasgos, la formación del profesorado universitario no ha sido un área prioritaria en casi ninguna nación, no obstante, la preocupación cada vez es mayor y las iniciativas son bastantes más que en nuestro contexto, siendo, en algunas ocasiones, sistemáticas, habituales y con sentido (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995). Sin embargo, en otros casos, al revisar los programas formativos de distintas universidades en el contexto internacional, podemos comprobar que la formación del profesorado universitario es una actividad asistemática y con escaso rigor (García-Valcárcel, 2001).

Siguiendo a Rotger, Rodríguez y Martínez (1996), todas las instancias internacionales que se han preocupado por el futuro de la enseñanza superior coinciden en la importancia del desarrollo y la formación del personal académico.

A nivel internacional, puede establecerse una diferencia entre algunos países en los que la formación tiene carácter natural (Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y, en menor medida, Países Bajos y otros países escandinavos) y otros en los que, no estando estas iniciativas ausentes, están, sin embargo, menos arraigadas y sistematizadas. Cabe matizar también que esta mayor tradición de la formación va de la mano de interesantes iniciativas en la evaluación de la calidad docente dirigida a su mejora, es decir, no exclusivamente centrada en los resultados, sino en el desarrollo de los puntos débiles detectados (Valcárcel, 2003).

Graham Gibbs (2001), realiza una revisión de las tendencias actuales en relación con la formación del profesorado universitario en distintos países del ámbito anglosajón y europeo en general. Concluye diciendo que la formación del profesorado universitario se encuentra en un estado de rápida expansión y desarrollo en todo el mundo, por este motivo, si se tienen en cuenta las aportaciones de otros países se tendrán más oportunidades de desarrollar una práctica efectiva. Además, plantea la necesidad de establecer marcos para hacer la formación de los profesores universitarios más universal y más igualitaria tanto en calidad como en sus resultados.

Así mismo, es importante destacar la proliferación de asociaciones internacionales interesadas en el desarrollo pedagógico del profesorado universitario, lo cual contribuye a crear redes de intercambio. Al respecto, cabe citar las aportaciones de Sebastián Rodríguez Espinar (2003) quien, en su artículo “*Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*” aporta un interesante listado de referencias de asociaciones y publicaciones relevantes a nivel internacional.

A continuación destacamos algunas de las asociaciones internacionales más relevantes (Marcelo y Mayor, 1999; Feixas, 2002c):

América:

- *American Association for Higher Education* (AAHE), la cual publica la revista “*The Journal of Higher Education*”.
- En la universidad de Maryland (EE.UU), la *Improving University Teaching* organiza coloquios anuales de gran relevancia en diferentes países del mundo.
- El *Professional and Organizational Development Network in Higher Education* (POD), el cual trata de ofrecer recursos en el área de desarrollo profesional del profesorado así como llamar la atención la importancia del desarrollo organizativo, instructivo y del profesorado en las instituciones de Educación Superior.

Europa:

- Debe destacarse igualmente una institución considerada de vital importancia para el desarrollo de la formación del profesorado universitario y para mejorar la calidad de la enseñanza de este nivel educativo, nos referimos a la ya mencionada *European Network for Staff Development in Higher Education* (ENSDHE), la cual es una red europea de intercambio de información sobre el desarrollo profesional en la Educación Superior. Esta institución celebra desde el año 1985 encuentros en diversos países entre expertos europeos. Así mismo, cabe resaltar uno de los objetivos de la ENSDHE, el cual hace referencia a la mejora las técnicas de enseñanza del profesorado universitario.
- Igualmente la UNESCO mantiene una división específica en este campo, denominada Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES), cuya directora es Carin Berg.
- En Francia encontramos la *Asociación para el Desarrollo de Métodos de Formación en la Enseñanza Superior* (ADMES).
- *Improving University Teaching y University Staff development and training* en Reino Unido.
- Una institución conocida internacionalmente como especialista en Formación de profesores universitarios es el *Centro Interdisciplinario para la Didáctica Universitaria* de la Universidad de Hamburgo (Alemania).

En **Australia**, encontramos la *Higher Education Research in Staff Development in Australasia* (HERSDA), una institución comprometida con el avance de la Educación Superior, la práctica y el estudio de la enseñanza y el aprendizaje.

También cabe nombrar algunas de las publicaciones y revistas relacionadas con la Educación Superior más relevantes en el panorama internacional como la citada “*The Journal of Higher Education*”; “*The Review of Higher Education*”; “*Research in*

Higher Education”; “*The America Educational Research Journal*” o “*The Journal of College Student Personnel*” (renombrada en 1988 como *The Journal of College Student Development*).

Centrándonos en las estrategias de formación dirigidas al profesorado universitario, en el caso de **Estados Unidos**, desde 1950 existe el *Faculty Internship Programme*, dirigido a la formación inicial del profesorado, que consiste en seminarios semanales de corta duración que, generalmente, incluyen una variedad de estrategias formativas sobre planificación, métodos de enseñanza, enseñanza eficaz, etc. donde se prepara al profesorado universitario para ejercer su función docente. Además, desde los años 70, es una nota común la creación y desarrollo de centros para la mejora de la docencia universitaria, especialmente en las universidades más prestigiosas como puede ser el caso del MIT (Massachusetts Instituto of Technology), Berkeley, Chicago, Northeastern University, Harvard University o Stanford University. Con el fin de desarrollar su función docente, estos centros ponen a disposición del profesorado universitario una serie de cursos, materiales, asesoramiento, grupos de discusión, etc. (García Valcárcel, 2001).

Concepción Naval (2003), con objeto de conocer el trabajo realizado en algunos de esos centros para la mejora de la docencia universitaria, realizó un estudio en cuatro de las universidades anteriormente citadas. De las conclusiones se extrae que existe una tendencia general hacia la necesidad de la formación del profesorado universitario en su función docente y orientadora, tanto inicial como continua. En cuanto a las áreas de trabajo actuales respecto a la formación de profesorado se encuentran las siguientes:

- Políticas de mejora de la calidad docente a distintos niveles.
- Utilización e integración de las TIC en la docencia y el aprendizaje.
- Experiencias de innovación educativa.
- Experiencias en formación del profesorado tanto inicial como continua.
- Evaluación de la docencia. y de los aprendizajes.

Otro programa de formación inicial del profesorado universitario es el descrito por LeBlanc (1987), dirigido a profesores de francés en la Universidad Estatal de **Florida**. Consta de cinco componentes, de los cuales, el primero va dirigido a los nuevos profesores, quienes antes de comenzar las clases participan en un curso de una semana de duración tratando los siguientes temas:

- Los estudiantes, los profesores, la universidad.
- Textos y materiales utilizados.
- Metodología.
- Grabaciones de clases y análisis.
- Gestión de clase y destrezas interpersonales.
- Métodos e instrumentos de evaluación.
- Utilización de multimedia.

En el panorama americano también es preciso mencionar la LiLLy Endowment, la cual, desde 1974 ha sido seleccionada por distintas universidades para desarrollar programas centrados en la mejora de la enseñanza, los cuales han proporcionado a los profesores principiantes un vehículo para desarrollarse profesionalmente como docentes e investigadores (Marcelo y Mayor, 1999).

En **Québec (Canadá)**, el análisis comparado de los *Services de Pédagogie Universitaire* de las diferentes Universidades realizado por Prément et al. (1999), muestra su dinamismo y su atención por el profesorado universitario. Estas universidades utilizan tanto la atención individualizada como la colaboración entre iguales, la oferta general de cursos y la animación de evaluación de titulaciones. En algunas de ellas, además, hay una oferta específica para profesores principiantes, como es el caso de *l'École Polytechnique* de Montréal, donde es obligatoria.

Atendiendo al **ámbito europeo**, la formación del profesorado está configurada de diversas formas debido a las diferentes estructuras educativas y las tradiciones de formación en los diversos estados europeos. En general, los estados de Europa central y del este se esfuerzan por alcanzar el nivel conseguido en la formación del profesorado (sobre todo bajo un punto de vista académico) por los países de Europa occidental. En

oposición, se reconocen tendencias de algunos estados de Europa occidental para reducir el nivel de formación del profesorado, en ocasiones por razones de coste (Tehart, 2006).

En 1996, el International Consortium for Educational Development (ICED) organizó una conferencia en **Finlandia** titulada “La preparación de los profesores universitarios”, en la cual se constató, a partir de la evidencia de 13 países, un movimiento a nivel mundial para la mejora de la formación de los profesores universitarios. En este sentido, se están tomando medidas para coordinar otros desarrollos similares dentro de la Unión Europea (Gibbs, 2001; Bozu, 2011).

Siguiendo a Valcárcel (2003), solamente en dos países europeos es obligatoria la formación del profesorado universitario, tanto para el profesorado novel como para el permanente: **Noruega** y **Reino Unido**. Además en la Universidad de Maastricht (**Holanda**), cualquier profesor contratado debe superar un curso sobre aprendizaje basado en problemas, metodología común a todas las titulaciones que ofrece (Feixas, 2002c).

En el caso del **Reino Unido**, en 1991 la Staff & Educational Development Association (SEDA) desarrolló e inició un plan nacional para la formación y cualificación del profesorado de Educación Superior según el cual reciben acreditación los profesores que demuestran cumplir ocho objetivos específicos (Baume y Baume, 2001):

1. Diseñar un programa de enseñanza a partir de unas líneas generales, documentación o contenidos de un curso.
2. Utilizar un rango amplio y apropiado de métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces y eficientes, para trabajar con grupos grandes y pequeños, así como individualmente.
3. Ofrecer un apoyo continuo a los estudiantes en materia académica y de tutorías.
4. Utilizar un amplio rango de técnicas de evaluación para evaluar el trabajo de los estudiantes y ayudarles a éstos a que dirijan su propio progreso.

5. Emplear técnicas diversas de evaluación (propia, de iguales o también de seguimiento y evaluación de los estudiantes).
6. Llevar a cabo de forma efectiva el apoyo docente y las tareas administrativas y académicas relacionadas con su docencia, su departamento o su institución.
7. Desarrollar las estrategias personales y profesionales para hacer frente a sus límites dentro de las obligaciones y oportunidades de su marco institucional.
8. Reflexionar sobre su propia práctica y desarrollo, tanto personal como profesional, evaluando sus necesidades futuras y elaborando un plan dirigido a su desarrollo profesional continuo.

La citada asociación (SEDA), se encargaba tanto de la acreditación de los programas de formación como de los profesores; así, a finales de 1996 se habían reconocido 30 programas y se habían acreditado más de 700 profesores. Inicialmente el plan fue desarrollado en Londres y la región del Sudeste de Reino Unido, extendiéndose posteriormente ya que este esquema ha sido incorporado por una agencia oficial, el Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE).

La Higher Education Academy, que comenzó a funcionar en octubre del 2003, aúna dos organismos, el ILTHE, ya mencionado y la Learning and Teaching Support Network (LTSN) y tiene como objetivo promover la Educación Superior mediante distintas iniciativas, entre las que destacan las que hacen referencia a facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua (Baume y Baume, 2001).

Entre las propuestas llevadas a cabo por la Higher Education Academy, destaca el programa Masters in Academia Practice (MAP) del King's College de la Universidad de Londres, el cual trata de ofrecer formación inicial y permanente al profesorado. Esta formación se centra en el aprendizaje y desarrollo personal del alumnado y consta de tres etapas en las que el profesorado va adquiriendo diversas capacidades relacionadas con el conocimiento psicopedagógico (García Nieto, 2005). El organismo responsable de este tipo de formación es el "King's Institut for Learning and Teaching" (K.I.L.T.).

En **Suecia** se concede tal importancia a la capacitación del profesorado, que sus obligaciones, sus competencias y sus derechos como docentes están recogidos en la “Higher Education Act”, aprobada en 1993 (Michavila y Calvo, 2000; Michavila, 2001).

La universidad de Zurich en **Suiza**, realiza programas dirigidos a profundizar en la preparación y planificación de cursos, presentación de los cursos (microenseñanza), la evaluación formativa y sumativa de la enseñanza y del aprendizaje (Marcelo y Mayor, 1999).

También resulta interesante hacer referencia a la propuesta de la Universidad Católica de Lovaina (**Bélgica**) que, recientemente, ha aprobado una recomendación a sus profesores para que realicen un “Dossier de Valorisation Pédagogique” (DVP), como estrategia de reconocimiento y acreditación de los esfuerzos y resultados por mejorar su enseñanza, y que se inserta en la línea de trabajo ya iniciada desde hace tiempo en numerosas universidades americanas, canadienses, etc., de la construcción de un portafolio docente, en el que el objetivo fundamental es valorar el progreso del profesor en la construcción de su profesionalidad, teniendo como referente el conjunto de competencias que la institución establece para acreditar la calidad de la docencia (Wouters, Parmentier & Lebrun, 2000).

Por otra parte la Universidad de **Surrey (Inglaterra)** lleva a cabo actividades para profesores principiantes, entre las que destaca la realización de un breve curso de iniciación de dos días y medio. El primer día se introduce al profesorado en la Universidad y su organización. El segundo día se presenta a los profesores breves vídeos de lecciones de diez minutos. El medio día final consiste en una visita a los servicios de la Universidad (Marcelo, 1993).

En **Francia**, a través de los Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (CIES), centros que pueden atender a varias universidades, se forman los futuros profesores de universidad. Los becarios de doctorado seleccionados reciben ayudas para seguir una formación inicial tutelada multidisciplinar (supervisados por profesores-tutores pedagógicos) y externa, al mismo tiempo que colaboran en la enseñanza realizando

tareas docentes de clases prácticas y dirección de trabajos de alumnos (Guimont, 1993; Peretti et.al., 2009). Curiosamente los CIES contemplan que el director de la tesis del becario no puede coincidir con el tutor de iniciación a la enseñanza (Marcelo y Mayor, 1999). Además han de realizar cursillos sobre estructuración del conocimiento y elaboración de contenidos didácticos, la función de la universidad, técnicas audiovisuales, estudio de los sistemas educativos, etc. (Marcelo, 1993; De Juan, 1996).

En la antigua República Democrática de **Alemania**, la formación inicial del profesorado universitario era un requisito para acceder a la enseñanza, la cual era realizada a través de explicaciones, seminarios y prácticas de enseñanza (Marcelo, 1993; Sánchez y García Valcárcel, 2002).

Siguiendo las aportaciones de Günter L. Huber (2011) de la Universidad de Tübingen, la ley federal para las universidades y otras instituciones educativas de nivel universitario en Alemania, en su versión de 1999 y sus posteriores cambios (2002), exige, entre las condiciones para ser contratado como profesor o profesor junior que los aspirantes tengan un título académico, especial capacidad para realizar trabajos científicos y "aptitud pedagógica". No obstante, la ley determina un criterio alternativo al de la "aptitud pedagógica", que es la "formación" pedagógico-didáctica. Esta condición añade al esfuerzo de los científicos que aspiran a desarrollar una carrera como profesores de universidad la necesidad de adquirir las destrezas de enseñar, aconsejar, guiar, examinar y evaluar a los estudiantes.

Los Centros de Didáctica Universitaria son las instituciones encargadas de ofrecer apoyo didáctico al profesorado universitario alemán. Al respecto cabe mencionar las universidades de Baden-Württemberg (Huber, 2011) y de Thüringen (HIT, 2012), las cuales ofrecen un programa formativo estructurado en tres módulos con un total de 200 unidades de formación a realizar en un máximo de tres años, tras los cuales se obtiene un certificado en docencia universitaria (Hochschuldidaktische Zertifikat).

Así mismo, otros países, entre los que se encuentran **Grecia, Italia y Portugal**, no tienen planes institucionales de apoyo al profesorado principiante. Así pues, en estos países, no hay previsiones formativas ya que muchos profesores tienen una contratación

de duración variable (sustitución, por ejemplo), adquiriendo, por tanto, las competencias específicas de enseñanza por ensayo y error (Perales, Sánchez y Chiva, 2002).

Respecto a la formación del profesorado universitario en Italia, centraremos nuestra atención en el siguiente apartado de este capítulo, ya que se ha realizado un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina con objeto de detectar y evaluar las necesidades formativas de su profesorado.

Tras hacer un recorrido por las diversas iniciativas a nivel internacional, de acuerdo con Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), no podemos decir que exista una visión clara, una tendencia general o alguna perspectiva decidida que sirva para orientar la actuación al respecto. Por este motivo, entendemos que se ha de construir una perspectiva que tenga en cuenta, al menos, estos extremos (p. 156):

- Que el desarrollo profesional debe centrarse en el desarrollo de los grupos de profesores y profesoras teniendo en cuenta tanto el clima institucional como la vertiente personal.
- Las propuestas deben surgir de los grupos de profesores conscientes de la necesidad de mejora de la docencia proveniente de la creación de un estado colectivo de implicación.
- Nos preocupa la gran cantidad y dispersión de las propuestas internacionales. No debe importar la cantidad sino la implicación de los docentes y el proceso de desarrollo.
- Se detecta una cierta ineficacia de los servicios e instituciones, no por las actividades, sino por el bajo nivel de implicación que provocan.

2.5.1.- La formación del profesorado universitario en Italia. Caso de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina

Durante el transcurso de la realización de la presente investigación, se ha tenido la oportunidad de realizar una estancia de investigación en la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Trè, gracias al acuerdo de colaboración existente entre el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos y la citada universidad italiana.

Los docentes implicados en dicho acuerdo son, por parte de la Universidad de Burgos la Dra. Raquel Casado Muñoz, y por parte de la Università degli Studi Roma Trè el profesor Dr. Gaetano Domenici.

La estancia de investigación realizada ha permitido conocer la estructura y organización del sistema universitario italiano, así como realizar un acercamiento a la situación actual en relación a la formación de los docentes universitarios en Italia.

Tras el primer acercamiento a través de bibliografía (Alberici, 2007; Bubb y Earley, 2009; Alberici y Di Rienzo, 2011; Domenici, 2011) y documentos web, se realizaron entrevistas en profundidad con profesorado de la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Trè, siempre bajo la coordinación del Profesor Gaetano Domenici. Los docentes participantes fueron:

- Aureliana Alberici [Professore Ordinario].
- Marco Burgalassi [Professore Associato].
- Carlo Felice Casula [Professore Ordinario].
- Massimiliano Fiorucci [Professore Associato].
- Paola Perucchini [Professore Ordinario].
- Massimo Margottini [Professore Associato].

Tanto la documentación estudiada como la comunicación con los docentes ponen de manifiesto:

- La inexistencia de planes de formación del profesorado universitario.

Esto se debe a la influencia del pensador y el que fuera ministro de educación Giovanni Gentile quien, partiendo de una sólida antropología filosófica, se enfrenta al problema de la educación. Concibe al hombre como ser portador de un espíritu que busca su auto-realización individual, social y moral a través del proceso educativo (Hayling, 1997).

Siguiendo las aportaciones de Pineau (1999), la comprensión de lo educativo, en tanto realización espiritual, conduce a Gentile a una negación de la existencia de algún método pedagógico. En este sentido, sólo hay, en el proceso educativo, dos recursos básicos: el docente y los contenidos "correctos", conservados en las *litterae humanae*. Por tanto, para este pensador no existe un método único, abstracto y general que valga para todas las disciplinas y todos los docentes, sino que el método es parte del contenido y radica, en última instancia, en la comunicación entre los espíritus del docente y el alumno

De acuerdo a estos planteamientos, Gentile, como Ministro de Instrucción del fascismo, lanzó en 1923 la *Riforma fascistissima* o *Riforma Gentile*, que propuso un curriculum basado en los saberes clásicos, comprendidos como los únicos adecuados para lograr la "elevación de los espíritus", y que modificó la formación docente italiana pasando de un curriculum psicologista y didactista influido de positivismo a un curriculum humanista clásico puro, que debía brindar a los docentes las nociones filosóficas y culturales básicas para su desempeño.

- Las nuevas exigencias al profesorado derivadas de la **Legge 30 dicembre 2010, n. 240**.

Como explicaremos más adelante, esta ley reforma todo el sistema universitario italiano. Destacando lo relativo al profesorado, se introduce el sistema de habilitación científica nacional. Este nuevo sistema de acreditación es una de las principales preocupaciones de los docentes universitarios italianos en la actualidad

- Cambio de alumnado en la Universidad.

En los últimos años se ha observado un cambio en el tipo de alumnado universitario italiano, siendo cada vez mayor la edad de los estudiantes. Esto puede atribuirse a la importancia que adquiere la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto italiano.

- Valoración positiva de la docencia por parte de los alumnos.

Finalmente, mencionar que se percibe una valoración positiva en la práctica docente del profesorado universitario italiano. Estudios como los realizados Lichtner y L'Imperio (2007) lo demuestran.

Por estos motivos, se propuso la realización de un estudio con objeto de conocer las necesidades de formación percibidas por los docentes en este contexto. En primer lugar, se diseñó un cuestionario que se tradujo y se aplicó con los resultados que veremos más adelante.

2.5.1.1.- El sistema universitario en Italia

En el sistema educativo italiano, la enseñanza obligatoria dura 10 años (de 6 a 16 años de edad). Abarca cinco años de escuela primaria (Scuola Primaria), tres años de la escuela secundaria (Scuola Secondaria di primo grado) y los dos primeros años de la escuela secundaria superior (Liceo). La educación obligatoria se puede realizar también a través de cursos de tres y cuatro años ofertados dentro de la educación regional y formación profesional. El nivel superior de la educación secundaria (Liceo) tiene una duración de 5 años y se ofrece en dos vías generales (Istituto técnico/Istituto professionale) y profesionales (Istruzione e Formazione professionale). La graduación de la escuela secundaria permite el acceso a los estudios de Educación Superior tanto universitarios (Università/Politecni/AFAM) como profesionales (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore). La Figura 2.19 muestra la estructura de todo el sistema educativo italiano, desde la educación infantil hasta la superior.

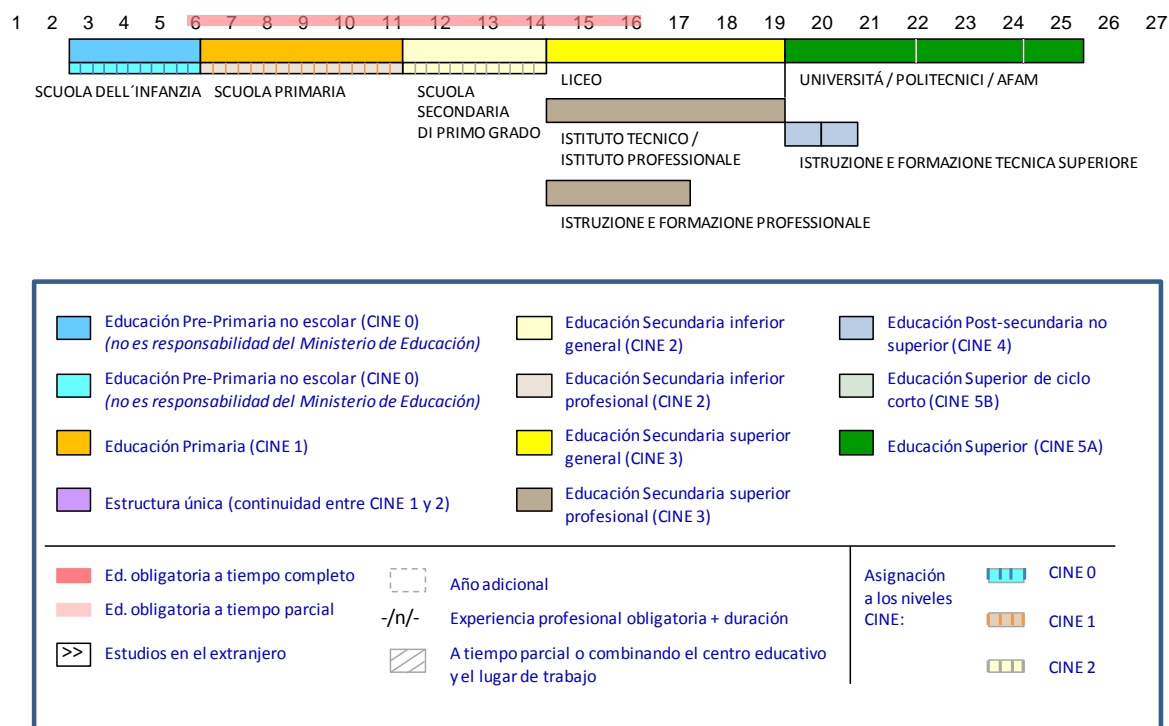


Figura 2.19: Estructura del sistema educativo italiano
Fuente: EURYDICE (2012)

Siguiendo las aportaciones de Pello Salaburu (2003), director de un estudio sobre los sistemas universitarios en Europa y EEUU, el sistema universitario italiano se constituyó como tal con la unificación italiana. El régimen fascista que gobernó Italia durante veinte años fue el que dotó de unidad al sistema en su conjunto, aunque las leyes de la época, junto con las restricciones económicas acentuadas durante la segunda guerra mundial, dejaron un sistema con grandes carencias y dificultades.

Las primeras reformas importantes del sistema universitario italiano se empezaron a introducir a partir de 1980, aunque en casi todos los casos se trata de reformas sectoriales, sin que haya habido reformas universitarias integrales, salvo, quizás las realizadas más recientemente, durante los últimos años del siglo XX.

Las etapas más significativas del proceso legislativo para reformar el sistema universitario son las siguientes (Eurydice, 2010):

- **Legge 11 dicembre 1969, n. 910**, que liberaliza el acceso a la Universidad.
- **Legge 9 maggio 1989, n. 168**, por la que se crea el Ministerio de Investigación Universitaria y Científica y Tecnológica (Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica: MURST), que contiene disposiciones para ampliar la autonomía normativa, organizativa, didáctica y financiera de las universidades.
- **Legge 19 novembre 1990, n. 341**, que reforma el ordenamiento de la enseñanza universitaria (la cual introduce el título universitario de “Diploma universitario”).
- **Legge 2 dicembre 1991, n. 390**, que regula el derecho a la educación superior, así como las normas relativas a la planificación del sistema universitario, con el objetivo de reforzar y mejorar la calidad de la enseñanza.
- **Legge 15 maggio 1997, n. 127**, que atribuye al Ministerio la facultad de regular uno o más decretos expedidos después de un procedimiento complejo, lo que implica la adquisición de asesoramiento técnico a los órganos representantes del mundo universitario (CUN, CRUI y CNSU) y los órganos políticos (como las comisiones parlamentarias competentes). También establece la nueva organización de titulaciones y sus relativos ordenamientos.
- **Legge 3 luglio 1998, n. 210**, la cual descentraliza la contratación de académicos de las universidades particulares y la regulación de los desarrollos posteriores.
- **Decreto 3 novembre 1999, n. 509**, sobre la autonomía universitaria, en aplicación de la Ley 127/1997 que establece disposiciones relativas a los criterios generales para la ordenación de las enseñanzas universitarias, determina el tipo de títulos expedidos por la Universidad, subvenciones a las universidades con el fin de la aplicación de la plena autonomía curricular y el cumplimiento de los procedimientos prescritos por la ley y los estatutos de las universidades así como la facultad de emitir los programas de sus cursos de estudio.

Con esta regulación, se constituye la carta fundamental de la autonomía universitaria ya que se puede considerar completado el proceso en plena aplicación del art. 33 de la Constitución en la medida en que la Universidad reconoce el derecho a su autonomía dentro de los límites establecidos por las leyes del Estado.

En cuanto a la normativa emanada recientemente, destaca la siguiente:

- **Decreto Ministeriale 5 agosto 2004, n. 262**, que contiene la programación del Sistema Universitario para el trienio 2004-2006 y la financiación de nuevas intervenciones: base de datos de la formación, registro nacional de los estudiantes, descongestión de las universidades, creación de nuevas universidades telemáticas, creación de las oficinas de enlace industriales, proyecto de Laurea scientifiche, escuelas superiores y de formación superior e internacionalización.
- **Decreto 22 ottobre 2004, n. 270**, que fija algunas reglas de la reforma de 1999: una nueva caracterización del curso de Laurea trienal, la nueva denominación de Laurea Magistrale, la revisión de las clases, más flexibilidad y autonomía de las universidades en la definición de los contenidos curriculares., etc.
- **Legge 4 novembre 2005, n. 230**, que reorganiza la docencia universitaria: la capacidad docente viene establecida mediante competiciones a nivel nacional, el nacimiento de la nueva figura de profesor asociado, más oportunidades para contratar a profesores extranjeros, la introducción de nuevos contratos (de duración determinada, no renovable, para los jóvenes investigadores).
- **Decreto legislativo 6 aprile 2006, n. 164**, que reorganiza la contratación de los profesores universitarios.
- **Legge 27 dicembre 2006, n. 296**, que proporciona la constitución de un único organismo, nacional para la evaluación del sistema universitario y de investigación (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca: ANVUR), encargado de realizar la evaluación externa de la calidad de las actividades de las universidades e instituciones de investigación

públicas y privadas, supervisar las actividades de evaluación interna de las universidades e instituciones de investigación así como evaluar la eficiencia y la eficacia de los programas estatales para la financiación y los incentivos para la investigación y la innovación.

En lo que respecta a la Educación Superior, esta normativa ha supuesto un impulso del sistema educativo italiano hacia las exigencias europeas en relación a las competencias para el aprendizaje permanente, contribuyendo a desarrollar estrategias para asegurar el alcance de las competencias básicas así como a preparar a los jóvenes hacia un método de aprendizaje para toda la vida (Sciacca et al, 2008).

- **Decreto Ministeriale 31 ottobre 2007, n. 544**, que define los requisitos del curso de Laurea y de Laurea Magistrale.
- **Legge 27 settembre 2007, n. 165**, delega al Gobierno para la reorganización de las instituciones de investigación.
- **Legge 9 gennaio 2009, n. 1**, que introduce cambios en los procedimientos competitivos para la contratación de profesores e investigadores universitarios.

En los últimos tiempos, Italia, como otros países europeos, se encuentra en periodo de transición y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En palabras de Salaburu (2003: p. 130) *“cabría seguramente decir que los cambios que están viviendo las universidades italianas son los más profundos de los que están en marcha en el resto de Europa”*.

La última reforma del sistema universitario italiano comienza el 28 de octubre de 2009, fecha en la que el Consejo de Ministros, a propuesta de la entonces Ministra de Educación Mariastella Gelmini, aprobó un proyecto de ley para reformar aspectos fundamentales del sistema universitario. Como consecuencia del mismo, recientemente, se ha aprobado la **Legge 30 dicembre 2010, n. 240**, la cual modifica radicalmente todo el sistema universitario italiano. La citada ley, denominada comúnmente *"Ley Gelmini"*,

está compuesta por 29 artículos, cuyo contenido principal puede resumirse en los siguientes aspectos:

- Énfasis en la autonomía responsable de las universidades.
- Reglas para la organización de las universidades, el personal académico (derechos y deberes) y su contratación.
- Desaparición de la Facultad, la cual será reemplazada por el Departamento o la conexión entre estructuras departamentales.
- La reforma del sector científico profesional de acuerdo a un sistema de habilitación nacional.
- La necesidad de definir los criterios de evaluación del profesorado de primer y segundo nivel para su acceso al sistema.
- La desaparición de la figura de profesor investigador a tiempo indefinido (ricercatore a tempo indeterminato).
- Introducción de una evaluación de la docencia, investigación y gestión sobre la base de criterios de productividad y relevancia internacional.

En definitiva, la citada Ley es una medida que afecta a aspectos fundamentales del sistema, constituyendo una herramienta decisiva para contribuir a mejorar la docencia y la investigación de las universidades italianas. Para ello, debido a su complejidad, se articulará en base a distintos reglamentos y decretos que permitan su aplicación (Domenici, 2011).

a) Estructura del sistema universitario italiano

La Figura 2.20 muestra la estructura del sistema universitario italiano, organizado de acuerdo con el Proceso de Bolonia (Eurydice, 2010; Eurypedia, 2012):

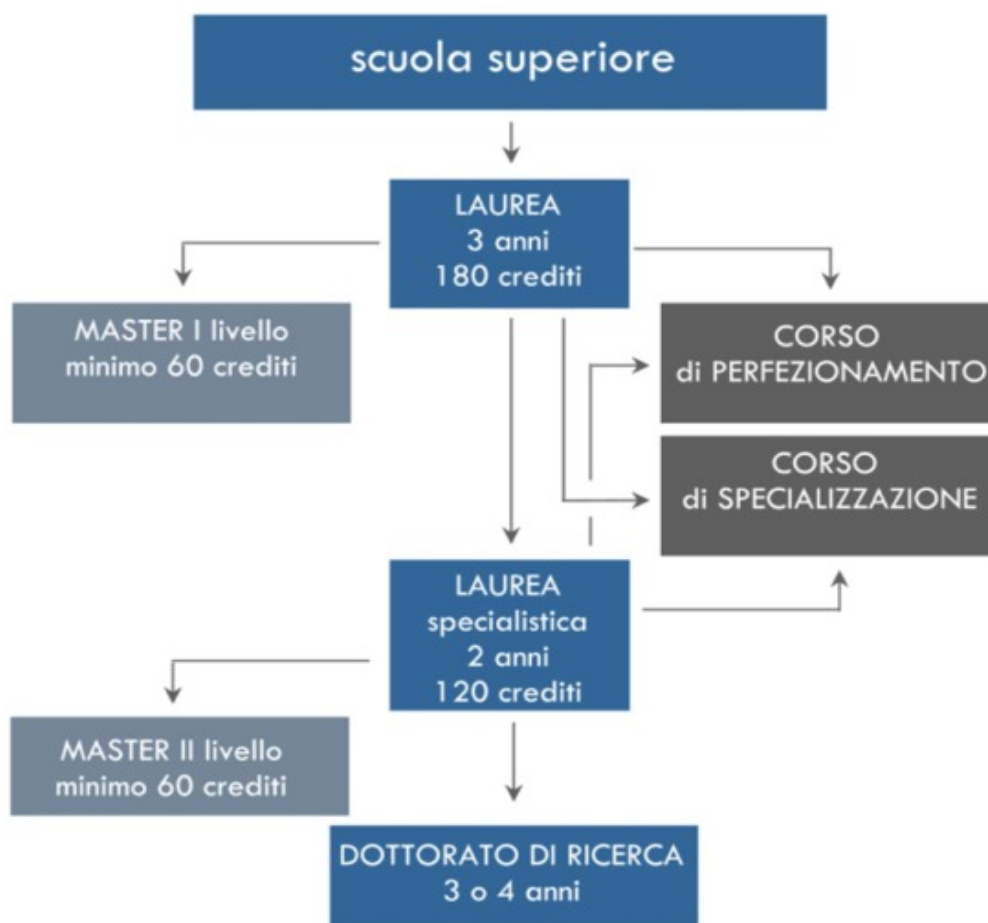


Figura 2.20: Estructura de los estudios universitarios italianos
Fuente: imagen extraída de <http://bit.ly/OilfWD>

- Título de I ciclo: Grado (Laurea), al que corresponde una carga lectiva de 180 créditos, cuya duración teórica es de tres años. Este título está diseñado para proporcionar a los estudiantes un alto nivel de conocimiento y comprensión de los métodos y aspectos culturales y científicos específicos del campo del conocimiento propio de la carrera.
- Título de II ciclo: Grado especializado (Laurea Specialistica / Magistrale), obtenido tras completar 120 créditos adicionales (dos años). Sólo pueden cursar estos estudios quienes han obtenido el título anterior. Su propósito es proporcionar a los estudiantes un grado avanzado de competencia para el desarrollo actividades profesionales altamente cualificadas en sectores profesionales específicos.

- Título de III ciclo: Doctorado de investigación (Dottorato di Ricerca). Para acceder a un programa de doctorado debe estar en posesión del título de Laurea Specialistica / Magistrale u otro título europeo de valor legal equivalente. El acceso a estos estudios, dado que se oferta un número limitado de plazas, se realiza mediante un procedimiento competitivo y su duración media oscila entre los tres y los cuatro años.

El objetivo del Doctorado de Investigación es el de formar investigadores de alta cualificación para que desarrollen su actividad profesional en la Universidad, en instituciones públicas o en el sector privado. Así mismo, el título de doctor constituye un requisito para poder concursar a puestos de investigador en centros públicos de investigación.

Además, las universidades pueden organizar enseñanzas conducentes a los siguientes títulos universitarios

- Máster Universitario, el cual pretende proporcionar un grado elevado de especialización científica y formación permanente de alto nivel. Existen dos clases de máster, en ambos casos, la carga lectiva es de 60 créditos.
 - o Máster de 1.º nivel (Master di primo livello), el cual está dirigido a los titulados de Grado (Laurea).
 - o Máster de 2º nivel (Master di secondo livello), dirigido a los titulados de Grado especializado (Laurea Specialistica / Magistrale).
- Diploma de especialización (Diploma di specializzazione), cuyo propósito es proporcionar conocimientos y destrezas para el desarrollo de determinadas actividades profesionales especializadas.

Al igual que en el Máster Universitario, los hay de dos tipos, de primer y segundo nivel. En cada uno de los dos casos, se requiere cursar otros 60 créditos adicionales tras conseguir el título de Grado (1º nivel) o el de Grado especializado (2º nivel).

En base a datos del curso académico 2009/10, el total de cursos impartidos en las universidades italianas asciende a 5.281. No obstante, debido a la política de racionalización de la formación para frenar la proliferación de cursos, esta cifra supone una reducción de 228 cursos (alrededor de 4% menos) respecto al curso precedente (Pizzella y Sagramora, 2011)

b) El crédito formativo universitario y la carga lectiva

Con anterioridad a la reforma existía una brecha considerable entre la duración teórica de los estudios y la real. Con el propósito de corregir esa situación, se introdujo el concepto de Crédito Formativo Universitario (Crediti Formativi Universitari: CFU), cuyas características son las que a continuación se señalan (Salaburu: 2003):

- Representan la cantidad de trabajo de aprendizaje que deben desarrollar los alumnos para superar las materias previstas en las regulaciones académicas, incluyendo, además de las distintas actividades discentes, el estudio personal. Un crédito equivale así a 25 horas de trabajo.
- Se considera que 60 créditos corresponden a la cantidad promedio de trabajo de aprendizaje que desarrolla en un año un estudiante que realiza estudios universitarios con dedicación a tiempo completo.
- El reconocimiento total o parcial de los créditos obtenidos por un estudiante que desea continuar sus estudios es responsabilidad de la institución educativa que acoge al estudiante.
- Las normas docentes de cada universidad pueden contemplar sistemas para una verificación recurrente de los créditos e indicar el número de créditos que deben alcanzarse en un período preestablecido de tiempo.
- Sobre la base de criterios prefijados, las universidades pueden reconocer como CFU habilidades y destrezas profesionales certificadas de conformidad con normas al efecto, así como otras adquiridas mediante actividades formativas de nivel post-secundario, planificadas y desarrolladas en colaboración con la universidad.

El calendario académico, divide la carga lectiva del año en dos semestres (ciclo bimestral). Las fechas actuales de inicio y fin de semestre varían según las diferentes universidades, pero cada semestre dura aproximadamente 20 semanas y está compuesto por un período docente de aproximadamente 14 semanas y un período de exámenes que dura alrededor de 6 semanas.

Atendiendo a la evaluación, los exámenes se convocan al final del período docente y son, principalmente, exámenes orales, aunque para determinados estudios hay pruebas escritas durante el semestre o antes del examen oral. Cabe resaltar que los estudiantes pueden elegir la fecha que prefieran para presentarse a los exámenes dentro del periodo dedicado a los mismos. Así mismo, también tienen derecho, si no están satisfechos con el resultado, a rechazar una nota y volver a hacer el examen en función de la normativa establecida al respecto.

Las calificaciones obtenidas en los exámenes se puntúan de acuerdo con una escala de 0 a 30, siendo 18 la mínima evaluación necesaria para aprobar un examen. A la nota máxima se puede añadir un “cum laude” (30 e lode) como mención especial de sobresaliente.

La calificación final se determina a través de la aplicación de una ponderación media de las calificaciones individualmente obtenidas en cada uno de los cursos sobre una escala que va de 0 a 110. A esto se añade la puntuación derivada de la tesis de Laurea (desde 3-4 a 7-12). El aprobado es 66 y los estudiantes que obtienen la nota máxima de 110 pueden ser premiados a su vez con “summa cum laude” (110 e lode).

Para alcanzar el título de Grado (Laurea), el estudiante debe haber obtenido 180 CFU, incluyendo el conocimiento de una lengua europea y presentar un informe por escrito de las actividades desarrolladas durante el Tirocinio y/o el laboratorio⁵, atendiendo al Reglamento establecido por la universidad.

⁵ El Tirocinio es un período de formación llevado a cabo en una institución pública o privada con el fin de facilitar el acercamiento directo a la futura profesión, integrando las habilidades y técnicas teóricas en la práctica. El Tirocinio puede ser de dos tipos: *interno*, incluido en el plan de estudios o como libre elección de los estudiantes y *externo*, realizado por los estudiantes en los 18 meses siguientes a la graduación, facilitando así las opciones profesionales y fomentando la integración en laboral. Por otro lado, el laboratorio consiste en el análisis, planificación y simulación de actividades docentes (CNVSU, 2011).

Por otro lado, para obtener el título de Grado especializado (Laurea Specialistica / Magistrale), los estudiantes deben completar 120 CFU así como presentar un proyecto o tesis, preparada por el alumno bajo la dirección de un profesor (director de tesis), ante una comisión de profesores.

c) El profesorado universitario italiano

En el sistema universitario italiano, las categorías de profesor existentes son las que se indican a continuación (Eurydice, 2010):

- *Professori di ruolo*, los cuales están organizados en dos categorías funcionales distintas que tienen las mismas garantías de libertad de cátedra y de investigación:
 - o *Professori di prima fascia: Professori ordinari e straordinari* (profesores ordinarios o de primer nivel).
 - o *Professori di seconda fascia: Professori associati* (profesores asociados o de segundo nivel).

Ambas categorías realizan funciones de docencia.

- *Professori ricercatori* (profesores de investigación). Sus tareas consisten en contribuir al desarrollo de la investigación y en realizar actividades docentes complementarias en cursos oficiales.
- *Assistenti di ruolo* (profesores asistentes). Esta categoría está en extinción actualmente.
- *Professori a contratto* (profesores contratados). Las universidades pueden contratar titulados superiores y expertos para hacer frente a necesidades docentes especiales o para desarrollar docencia complementaria, siempre que sus disponibilidades presupuestarias se lo permitan.

- *Lettori di madre lingua* (profesores de lenguas extranjeras y expertos lingüísticos). Las universidades pueden suscribir contratos con hablantes nativos de otras lenguas y expertos lingüísticos para la enseñanza de esas lenguas.

Los puestos permanentes son los de *ordinari*, *associati* y *ricercatori*. El acceso a estos puestos requiere una prueba competitiva abierta, y los que la superan son considerados funcionarios de la administración del Estado. Así mismo, la legislación vigente prevé un procedimiento extraordinario para que las universidades puedan designar profesores sin necesidad de superar las pruebas establecidas. Este procedimiento se debe llevar a cabo de acuerdo con criterios establecidos y está pensado para designar profesores a eminentes académicos italianos o extranjeros (Salaburu, 2003).

El artículo 16 de la **Legge 30 dicembre 2010, n. 240**, introduce la habilitación científica nacional (Abilitazione Scientifica Nazionale) del profesorado de primer y segundo nivel para su acceso al sistema universitario. Esta nueva legislación supone un nuevo modo de reclutamiento del personal docente, basado en el logro de la exigencia científica para su aprobación. Al respecto, cabe citar el **Decreto n. 122 de 14 de septiembre de 2011** así como el **Decreto Ministeriale n. 76 de 7 de junio de 2012**, ambos establecen las directrices reglamentarias para implementar el sistema de habilitación científica nacional.

Atendiendo a la evolución del profesorado en puestos permanentes, los últimos datos aportados por el *Ufficio di statistica* (MIUR, 2012), muestran un incremento del 13,72% desde el año 1997 hasta el 2011, último año del que se aportan datos hasta el momento (Figura 2.21)

ANNO	Prof. Ordinario	Prof. Associato	Ricercatore	Totale Doc. ruolo
1997	13402	15618	20167	49187
1998	13402	15619	20186	49207
1999	12913	18032	19556	50501
2000	15026	17259	19668	51953
2001	16891	17875	20090	54856
2002	18131	18502	20900	57533
2003	17958	18096	20426	56480
2004	18071	18102	21229	57402
2005	19275	18966	22010	60251
2006	19845	19083	23046	61974
2007	19625	18733	23571	61929
2008	18929	18256	25583	62768
2009	17880	17567	25435	60882
2010	15854	16955	24939	57748
2011	15242	16611	24596	56449

Figura 2.21: Evolución del profesorado permanente italiano desde el año 2000 al 2011
Fuente: MIUR (2012)

El aumento de profesorado registrado en los últimos años se debe principalmente a los investigadores (+26,8%) y profesores ordinarios (+5,5%), mientras que disminuyen los profesores asociados (-1,8%). Por otro lado, la reducción observada (en comparación con el 2008) es principalmente de profesores ordinarios (-16,2%), asociados (-7,1%), e incluso investigadores (-2,5%).

Con los años, la composición porcentual cambia, debido a una reducción en el número de profesores ordinarios y asociados, a favor de un aumento de los investigadores, los cuales representan un 43,2% del total del profesorado en 2010.

En conclusión, poco a poco, se está recuperando una estructura piramidal, en la que la base está representada por los investigadores y los profesores ordinarios se sitúan en la cúspide (Pizzella y Sagramora, 2011).

Finalmente, respecto a nuestro objeto de estudio, cabe decir que en el contexto italiano actualmente no existe ningún tipo de formación dirigida al profesorado universitario (Eurydice, 2010; Eurypedia, 2012), motivo que llevó a plantearnos realizar una evaluación de necesidades formativas en este contexto, concretamente en la *Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina*, tema que abordaremos en el apartado 2.5.1.3. del presente capítulo.

2.5.1.2.- Estructura y organización de la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina

A finales del siglo XIII, era una escuela de Derecho y en el siglo XV una renombrada escuela de griego, la cual convierte en el *Studiorum Universitas*, formalmente establecido por el Papa Pablo III en noviembre de 1548. Así, la Universidad de Mesina (*Università degli Studi di Messina*), fue fundada en ese mismo año por Ignacio de Loyola convirtiéndose en el primer colegio de jesuitas. Cincuenta años más tarde, en 1596 es cuando comienza su actividad de forma autónoma (Universia, 2012).

Actualmente, la actividad docente en la Universidad de Mesina (*Università degli Studi di Messina*, 2012a) se reparte en once facultades (Figura 2.22).

Facultad de Economía	Facoltà di Economia
Facultad de Farmacia	Facoltà di Farmacia
Facultad de Derecho	Facoltà di Giurisprudenza
Facultad de Ingeniería	Facoltà di Ingegneria
Facultad de Filosofía y Letras	Facoltà di Lettere e Filosofia
Facultad de Medicina y Cirugía	Facoltà di Medicina e Chirurgia
Facultad de Medicina Veterinaria	Facoltà di Medicina Veterinaria
Facultad de Ciencias de la Educación	Facoltà di Scienze della Formazione
Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales	Facoltà di Scienze MFN
Facultad de Ciencias Políticas	Facoltà di Scienze Politiche
Facultad de Ciencias Estadísticas	Facoltà di Scienze Statistiche

Figura 2.22: *Facultades pertenecientes a la Università degli Studi di Messina*
Fuente: Elaboración propia a partir de Università degli Studi di Messina (2012a)

En materia organizativa, esta universidad cuenta con consorcios propios, nacionales e interuniversitarios, dos Fundaciones (Fondazione Saverio D'Aquino y Fondazione Bonino-Pulejo) y múltiples departamentos (Universia, 2012).

En este punto, cabe hacer mención nuevamente a la **Legge 30 dicembre 2010, n. 240**, que establece la desaparición de la estructura de Facultad, la cual será reemplazada por el Departamento o la conexión entre estructuras departamentales, cuyos nombres aún están por definir. Debido a esta legislación, actualmente, las universidades italianas se encuentran en un proceso de transformación para adaptarse a la nueva normativa.

Los órganos centrales de gobierno de la Universidad son el Rector (Rettore), el Senado Académico (Senato Accademico) y el Consejo de Administración (Consiglio di Amministrazione.).

El Rector es la figura que representa oficialmente a la Universidad, siendo el garante de su autonomía y de la consecución de sus objetivos, de acuerdo con criterios de calidad así como con los principios de eficacia, eficiencia, transparencia y promoción de la excelencia. Además de convocar y presidir el Senado, el Consejo de Administración y el Consejo de la Universidad, es responsable de supervisar los servicios de formación,

científicos y de servicios, mediante la emisión de las directrices apropiadas. En la actualidad, el Rector de la Universidad de Mesina es Francesco Tomasello (Professore Ordinario di Neurochirurgia).

Por su parte, cada Facultad está representada por un Decano (Preside), así como directores de cada uno de los cursos de estudio ofertados (Presidenti di Corso di Studio), los cuales trabajan en constante contacto con los estudiantes con el fin de construir un proyecto formativo que responda a las necesidades de los estudiantes matriculados.

Otro de los órganos de gobierno central es el Senado Académico, el cual representa las diferentes áreas científicas y miembros de la Universidad. Este órgano contribuye a la definición de las estrategias de la Universidad, formulando propuestas y opiniones sobre cuestiones relativas a la organización, ejecución y supervisión de las actividades de investigación, enseñanza y formación así como de los servicios estudiantiles.

Por último, el Consejo de Administración es el órgano responsable de la gestión administrativa, financiera, económica y patrimonial de la Universidad así como la gestión del personal técnico administrativo y bibliotecario.

La Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina se ubica en el sur de la ciudad. Su objetivo es contribuir a la formación de profesionales capaces de actuar en el ámbito de la formación, la educación y el trabajo social desde el punto de vista de la enseñanza, los servicios educativos, sociales y de negocios. Para ello, se articula en torno a diversos cursos de formación así como la investigación orientada a explorar el tema de la Educación.

La Figura 2.23 muestra la oferta formativa de la Facultad durante el curso académico 2011/12. Como puede verse, además de los cursos conducentes a las titulaciones de Laurea y Laurea Magistrale, hay una interesante oferta dirigida a los estudios de doctorado.

CORSI DI LAUREA TRIENNALE	Corso di Laurea in Turismo culturale e discipline delle arti, della musica e dello spettacolo (DAMS) - (L-15- L-3)
	Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche-(L-24)
	Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione-(L-19)
	Corso di Laurea in Scienze della Comunicazione-(L-20)
CORSI DI LAUREA MAGISTRALE	Corso di Laurea Magistrale in Psicologia-(LM-51)
	Corso di Laurea Magistrale in Scienze Cognitive e Teorie della Comunicazione (interclasse LM-55/LM-92)
	Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche-(LM-85)
	Corso di Laurea Magistrale in Transatlantic Degree Cinema & Language
	Corso di Laurea Magistrale in Turismo e Spettacolo (interclasse LM-49/65)
DOTTORATO	Dottorato in Didattica e tecnologie dell'istruzione
	Dottorato in Pedagogia e sociologia interculturale
	Dottorato in Metodologie della filosofia
	Dottorato in Scienze Psicologiche
	Dottorato in Scienze antropologiche-linguistiche
	Dottorato in Scienze Cognitive
	Scuola dottorale in Scienze Pedagogiche e della Formazione
	Scuola dottorale in Scienze Cognitive

Figura 2.23: *Oferta formativa de la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina en el curso académico 2011/12*

Fuente: Elaboración propia a partir de Università degli Studi di Messina (2012b)

Tomando como referencia los últimos datos aportados por la oficina de estadística del MIUR (2012), en el curso académico 2010/11, los estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Mesina ascendían a 6172. Su distribución, en función del tipo de estudio, queda reflejada en la Figura 2.24.

CDL: Corsi di laurea del vecchio ordinamento (antecedente al 509/1999)	167
L: Corsi di Laurea triennali ordinamento 509/1999	1309
L270: Corsi di Laurea triennali ordinamento 270/2004	3560
LM: Corsi di Laurea Magistrali (corsi biennali) ordinamento 270/2004	1022
LS: Corsi di laurea Specialistici (corsi biennali) ordinamento 509/1999	114
Total iscritti	6172

Figura 2.24: *Estudiantes matriculaos en la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina en el curso académico 2010/11*
 Fuente: Ufficio di Statistica (MIUR; 2012)

Por otra parte, los docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Mesina, de acuerdo a datos del curso 2011/12 (MIUR, 2012), suman un total de 69, de los cuales hay más hombres (42) que mujeres (27). Como puede verse en la Figura 2.25, al distribuir el profesorado en función de su categoría profesional, vemos que los varones destacan en las categorías de ordinarios y asociados, sin embargo existe paridad de sexo en la categoría de profesor investigador.

	n° mujeres	n° hombres	Total
Ordinario	5	18	23
Associato	6	8	14
Ricercatore	16	16	32
Total	27	42	69

Figura 2.25: *Profesorado universitario de la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina con datos a 31 de diciembre de 2011*
 Fuente: Ufficio di statistica (MIUR; 2012)

Finalmente, cabe hacer mención a un estudio realizado por Lichtner y L'Imperio (2007), quienes recogen datos en relación a la opinión de los estudiantes universitarios italianos sobre su profesorado. Entre los resultados aportados, cabe destacar que seis de cada diez estudiantes piensan que la relación que mantienen con sus profesores es bastante buena.

Así mismo, al preguntarles por sus opiniones sobre los requisitos esenciales que poseen sus profesores universitarios (Figura 2.26), vemos como destaca la competencia científica y profesional, ya que obtiene la puntuación más alta con un 18,40%, siendo, por el contrario, la atención y participación en los problemas de los estudiantes así como la capacidad de fomentar el interés los aspectos que obtienen una mayor puntuación negativa ya que más de la mitad de los estudiantes encuestados piensan que son pocos los profesores que cumplen esos requisitos.

	Tutti	Molti	Pochi	Nessuno	Totale
Attenzione e partecipazione ai problemi degli studenti	2,90%	39,30%	55,50%	2,40%	100,00%
Competenza scientifica e professionale	18,40%	75,30%	6,30%		100,00%
Capacità di valutare con equità gli studenti	5,40%	54,80%	37,70%	2,10%	100,00%
Capacità e metodo di insegnamento	5,20%	63,70%	31,10%		100,00%
Presenza costante e puntuale al ricevimento studenti	9,00%	55,40%	33,80%	1,80%	100,00%
Capacità di stimolare l'interesse degli studenti	4,50%	43,60%	52,00%		100,00%
Presenza costante e puntuale a lezione	12,30%	65,30%	21,50%	1,00%	100,00%
Rispetto del calendario delle lezioni	9,20%	74,00%	16,20%	0,70%	100,00%

Figura 2.26: Opinión de los estudiantes universitarios italianos sobre su profesorado
Fuente: Lichtner y L'Imperio (2007).

2.5.1.3.- Evaluación de necesidades de formación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Mesina

Realizar un diagnóstico de necesidades de formación debe entenderse como el estudio de las necesidades formativas con objeto de conocer ciertos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias en el cumplimiento de sus funciones y que por tanto han de constituir el centro de atención en los programas de formación docente (Cutti, Cordero, Luna y Moreno, 2008; Fregola, 2010).

En el campo de la formación las necesidades son entendidas como (Benedito, Imbernón y Felez, 2001):

- a) *Necesidad normativa* que hace referencia a la carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente
- b) *Necesidad percibida o sentida por los sujetos*, basada en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre una determinada carencia. De acuerdo con Cutti, Cordero, Luna y Moreno (2008), las necesidades percibidas o sentidas son apreciaciones subjetivas, por lo tanto pueden estar condicionadas debido a factores psicológicos y psicosociales particulares.
- c) *Necesidad expresada* que es la demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla.

A esta clasificación, puede añadirse las *necesidades relativas*, las cuales se refieren a la comparación de necesidades de diferentes grupos o situaciones (Tejedor, 1990).

La detección de las necesidades de formación pedagógica percibidas por el profesorado perteneciente a la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina, se ha realizado de acuerdo al modelo normativo o prescriptivo, el cual pretende describir las necesidades percibidas mediante la realización de encuestas. Según el citado modelo, los resultados obtenidos se enfocan a atender las necesidades normativas o institucionales (Font e Imbernón, 2002).

a) Elaboración del cuestionario

Para indagar sobre las necesidades formativas del profesorado estudiado, hemos utilizado un cuestionario on-line al que se ha denominado “*L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari*”, el cual puede verse íntegramente en el Anexo 1. Así mismo, el Anexo 2 recoge el cuestionario traducido al español (análisis de necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario).

Al elaborar el cuestionario se tuvieron en cuenta las variables sobre las que se deseaba obtener información, traduciendo las mismas a preguntas concretas sobre la realidad que se quería investigar. Todo ello, con la finalidad de suscitar respuestas únicas y claras.

En sentido general podemos decir que “*un instrumento es válido si mide lo que se pretende medir con él*” (González González, 1999:141), por este motivo, tras diseñar el cuestionario, se llevó a cabo una validación del mismo por un grupo de expertos en la materia objeto de estudio con la finalidad de obtener apreciaciones respecto al contenido y su estructura. Las cuestiones planteadas para reconstruir y validar el cuestionario se han realizado en base a la formulación de las preguntas, número, dimensiones que se pretenden estudiar con cada una, el contenido de las mismas, tiempo de administración, etc.

Una vez realizada la validación por expertos, se ha utilizado el método de traducción-retrotraducción para obtener la versión del cuestionario en italiano. En un primer momento, se ha realizado una traducción conjunta al italiano por diversos profesores universitarios (ver Figura 2.27), a los que previamente se explicó que las traducciones deberían ser semánticas y no literales, buscando la equivalencia conceptual e idiomática.

Posteriormente, se realizó una traducción inversa (llevada a cabo por el profesor Fernando Lezcano) con objeto de detectar posibles errores o interpretaciones divergentes en ítems ambiguos de la versión original. Finalmente, el cuestionario fue administrado en una prueba piloto a un reducido número de profesores de la Facoltà di

Scienze della Formazione de la Università degli Studi Roma Trè, con el fin de valorar la comprensión de cada uno de los ítems.

Prof. Aldo Epasto	Università degli Studi di Messina
Prof. Giovanni Moretti	Università degli Studi Roma Trè
Prof. Massimo Margottini	Università degli Studi Roma Trè
Prof. Giombattista Amenta	Università degli Studi di Enna “Kore”
Prof. Fernando Lezcano	Universidad de Burgos (España)

Figura 2.27: *Profesores universitarios participantes en la traducción conjunta*
Fuente: Elaboración propia a partir de Università degli Studi di Messina (2012b)

El cuestionario definitivo, compuesto por un total de 71 ítems, se organiza en tres bloques perfectamente estructurados (Figura 2.28). El primero de ellos recoge los principales datos socio-demográficos del profesorado estudiado. El segundo, preguntas relacionadas con las necesidades de formación percibidas y, en tercer lugar, se encuentra el bloque destinado a conocer el grado de interés en recibir formación pedagógica así como las posibles preferencias formativas.

Bloques del cuestionario		Nº ítems
1	Datos socio-demográficos y profesionales	4
2	Necesidad de formación	5
3	Grado de interés en la formación	62
	Temáticas atendiendo al grado de dominio y al grado de interés:	
	Mejora didáctica	11
	Metodologías de evaluación del estudiante	4
	Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	3
	Espacio Europeo de Educación Superior	2
	Preferencias de formación	10
	Listado de cursos de formación	32
	Total ítems	71

Figura 2.28: *Estructura del cuestionario “L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari”*

Respecto al tipo de preguntas empleadas, el cuestionario es semiestructurado, incluyendo, en su mayoría, preguntas cerradas así como alguna semicerrada, añadiendo una opción abierta a las preguntas de tipo cerrado (opción “otros”) para ofrecer la posibilidad de incorporar otras respuestas diferentes de las previamente seleccionadas. Así mismo, también se han empleado escalas de tipo Likert, compuestas por cinco niveles, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta.

Se trata de un cuestionario autoadministrado cuya duración estimada es aproximadamente de 10 minutos. Para acceder a su cumplimentación, el decano de la Facultad envió una carta de comunicación (ver Anexo 3) a todo el profesorado explicando la realización del citado estudio así como incluyendo la dirección web para cumplimentar el cuestionario online (<http://bit.ly/M6B5A1>). La Figura 2.29 muestra una captura de pantalla del cuestionario en formato digital.

QUESTIONARIO

Caro professore / Cara professoressa,

Il presente questionario è parte integrante di una ricerca internazionale, che ha come oggetto d'interesse e di studio, "l'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari".

Lo scopo, è di identificare i bisogni formativi percepiti dai docenti universitari, in relazione alle attività didattiche e di insegnamento svolte.

Grazie per il suo tempo e per la sua collaborazione.

Cordiali saluti.

DATI SOCIO-DEMOGRAFICI E PROFESSIONALI

Sesso
 ▼

Età

Situazione lavorativa
 ▼

Settore d'studio
 ▼

Anni di insegnamento nell'università
 ▼

Figura 2.29: Captura de pantalla del cuestionario del cuestionario online “L’analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari”

Tras la recogida de datos, a continuación se muestran los principales resultados obtenidos en los tres grandes bloques anteriormente citados.

a) Datos socio-demográficos y profesionales

Del total de docentes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Mesina, han contestado al cuestionario el 21,73%, de los cuales más de la mitad son varones. La edad de los mismos está comprendida entre los 30 y los 67 años, no obstante, como puede verse en la Figura 2.30, casi la mitad tienen entre 40 y 49 años.

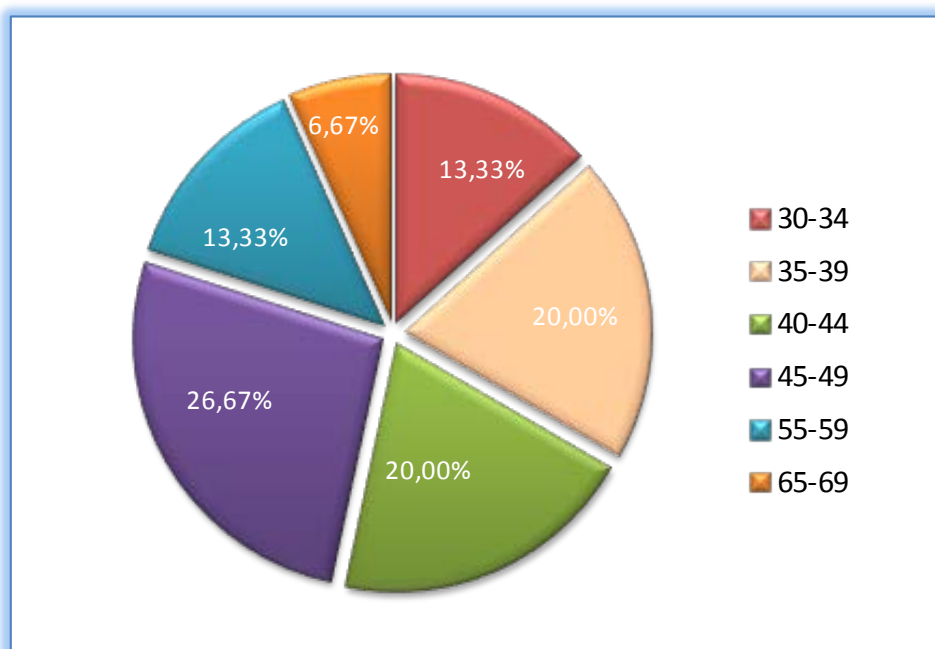


Figura 2.30: Distribución del profesorado universitario italiano encuestado por intervalos de edad

En cuanto a la categoría profesional, más de la mitad son *Ricercatori a tempo indeterminato* (Figura 2.31), datos que concuerdan con el número total de profesorado adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Mesina. Así mismo, destacan los pertenecientes al área de conocimiento de Filosofía en un 26,7% de los casos.

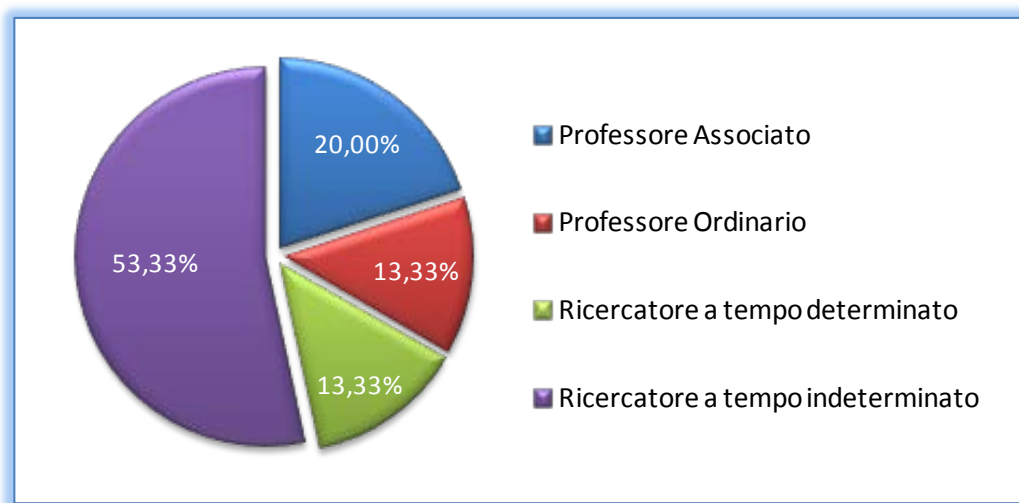


Figura 2.31: Distribución del profesorado universitario italiano encuestado por categoría profesional

Por otro lado, como puede verse en la siguiente tabla de frecuencias (Figura 2.32), cuatro de cada diez profesores tienen entre 5 y 10 años de experiencia docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 5 anni	3	20,0	20,0	20,0
	Più de 10 a 15 anni	3	20,0	20,0	40,0
	Più de 15 a 30 anni	2	13,3	13,3	53,3
	Più de 30 a 45 anni	1	6,7	6,7	60,0
	Più de 5 a 10 anni	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Figura 2.32: Tabla de frecuencias de la experiencia docente del profesorado universitario italiano encuestado

b) Necesidad de formación

El total de profesorado encuestado considera necesario recibir una formación pedagógica inicial para ejercer la docencia universitaria. En cuanto a la formación permanente, el 93,3% cree que es fundamental en su desarrollo profesional, siendo muy importante para la docencia universitaria en más de la mitad de los casos.

Al realizar la siguiente pregunta: “¿Considera que tiene suficiente formación pedagógica para llevar a cabo sus tareas relacionadas con la docencia?”, el 86,7% responde rotundamente que sí. Sin embargo, el mismo porcentaje afirma que le gustaría participar en programas de formación pedagógica si se ofertaran en su Universidad.

c) Grado de interés en la formación

Para evaluar el grado de interés respecto a la formación pedagógica se han presentado distintas temáticas con objeto de valorarlas de acuerdo a su grado de dominio así como su grado de importancia.

Temáticas atendiendo al grado de dominio y al grado de interés

Mejora didáctica

Los docentes encuestados destacan la actualización de conocimientos científicos, la utilización de métodos docentes activos así como la planificación de la enseñanza y de la interacción con los estudiantes como aspectos esenciales en la mejora didáctica. Todos estos datos se muestran en la Figura 2.33.

Por otro lado, atendiendo al grado de conocimiento (Figura 2.34), más de la mitad manifiestan un conocimiento total en cuanto a la actualización de conocimientos científicos. Sin embargo, se denota cierto desconocimiento en otros aspectos como el aprendizaje cooperativo (el 33,3% manifiesta tener un conocimiento superficial) o el trabajo en equipos docentes y el estudio de casos en los cuales hay docentes que no poseen ningún conocimiento al respecto.

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Abbastanza importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MIGLIORAMENTO DIDATTICO										
Pianificazione dell'insegnamento e scinderei insegnamento da interazione							6	40%	9	60%
Conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti					1	6,7%	7	46,7%	7	46,7%
Progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento			1	6,7%			7	46,7%	7	46,7%
L'utilizzo di metodologie didattiche attive					2	13,3%	4	26,7%	9	60%
Aggiornamento delle conoscenze scientifiche			1	6,7%			3	20%	11	73,3%
Lavoro di gruppo tra docenti			2	13,3%	1	6,7%	9	60%	3	20%
Studio di casi			1	6,7%	6	40%	5	33%	3	20%
Apprendimento per problemi			1	6,7%	2	13,3%	8	53,3%	4	26,7%
Apprendimento cooperativo			1	6,7%	4	26,7%	5	33%	5	33%
Gestione dei rapporti con gli studenti					2	13,3%	6	40%	7	46,7%
Orientamento e tutorato accademico			1	6,7%	3	20%	5	33%	6	40%

Figura 2.33: Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido a aspectos relacionados a la mejora didáctica de los profesores universitarios italianos encuestados

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
MIGLIORAMENTO DIDATTICO										
Pianificazione dell'insegnamento e scinderei insegnamento da interazione					2	13,3%	9	60%	4	26,7%
Conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti			2	13,3%	5	33,3%	5	33,3%	6	40%
Progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento					5	33,3%	6	40%	4	26,7%
L'utilizzo di metodologie didattiche attive			1	6,7%	1	6,7%	7	46,7%	6	40%
Aggiornamento delle conoscenze scientifiche							7	46,7%	8	53,3%
Lavoro di gruppo tra docenti	2	13,3%	1	6,7%	2	13,3%	8	53,3%	2	13,3%
Studio di casi	1	6,7%	2	13,3%	6	40%	3	20%	3	20%
Apprendimento per problemi			2	13,3%	4	26,7%	8	53,3%	1	6,7%
Apprendimento cooperativo			5	33,3%	4	26,7%	3	20%	3	20%
Gestione dei rapporti con gli studenti			2	13,3%	2	13,3%	7	46,7%	4	26,7%
Orientamento e tutorato accademico			1	6,7%	3	20%	6	40%	5	33,3%

Figura 2.34: Tabla de frecuencias del grado de conocimiento sobre aspectos relacionados a la mejora didáctica de los profesores universitarios italianos encuestados

Metodologías de evaluación del estudiante

La evaluación por competencias es uno de los aspectos que gran parte del profesorado participante (60%) considera esencial (Figura 2.35), sin embargo, poco más de la mitad reconocen poseer un conocimiento bueno sobre la citada metodología de evaluación (Figura 2.36).

METODOLOGIE DI VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Abbastanza importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Valutazione delle competenze					2	13,3%	4	26,7%	9	60%
Valutazione dei gruppi					7	46,7%	6	40%	2	13,3%
Portfolio			1	6,7%	4	26,7%	6	40%	4	26,7%
Co-valutazione					7	46,7%	6	40%	2	13,3%

Figura 2.35: Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados a aspectos relacionados con las metodologías de evaluación del estudiante

METODOLOGIE DI VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Valutazione delle competenze			1	6,7%	3	20%	8	53,3%	3	20%
Valutazione dei gruppi			2	13,3%	8	53,3%	3	20%	2	13,3%
Portfolio			5	33,3%	3	20%	7	47%		
Co-valutazione			5	33,3%	4	26,7%	6	40%		

Figura 2.36: Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados a las metodologías de evaluación del estudiante

Incorporación de las TIC en la docencia

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia es otra de las temáticas de formación abordadas. Al respecto, el 40% manifiesta que la elaboración de material didáctico utilizando las TIC así como los recursos de la web 2.0 actualmente son esenciales. Así mismo, un 33,3% considera bastante importantes la evaluación de actividades on-line y Blended-learning (Figura 2.37).

L'INCORPORAZIONE DELLE TIC	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Abbastanza importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sviluppo di materiali didattici utilizzando le TIC			1	6,7%	4	26,7%	4	26,7%	6	40%
Utilizzo del web 2.0	1	6,7%			4	26,7%	4	26,7%	6	40%
Valutazione della attività on-line e Blended-learning	1	6,7%	2	13,3%	3	20%	5	33,3%	4	26,7%

Figura 2.37: Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados a aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en la docencia

Respecto al grado de conocimiento, destaca el hecho de que una cuarta parte conoce totalmente los recursos que aporta la web 2.0 (figura 2.38).

L'INCORPORAZIONE DELLE TIC	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sviluppo di materiali didattici utilizzando le TIC	1	6,7%	4	26,7%	2	13,3%	5	33,3%	3	20%
Utilizzo del web 2.0	2	13,3%	1	6,7%	4	26,7%	4	26,7%	4	26,7%
Valutazione della attività on-line e Blended-learning	2	13,3%	4	26,7%	4	26,7%	2	13,3%	3	20%

Figura 2.38: Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en la docencia

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Pese a que actualmente nos encontramos inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior, tan sólo el 13,3% de los docentes italianos encuestados manifiestan que sean esenciales aspectos relacionados con el mismo (Figura 2.39). Estos datos, en relación al grado de conocimiento, reflejan la ausencia de un conocimiento general al respecto (Figura 2.40).

	Non importante		Scarsamente importante		Importante		Abbastanza importante		Essenziale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE (SEIS)										
Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)			2	13,3%	4	26,7%	7	46,7%	2	13,3%
Implicazioni didattiche Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)			2	13,3%	5	33,3%	6	40%	2	13,3%

Figura 2.39: Tabla de frecuencias del grado de importancia atribuido por los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

	Nessuna conoscenza		Conoscenza superficiale		Conoscenza sufficiente		Conoscenza buona		Conoscenza totale	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE (SEIS)										
Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)	4	26,7%	3	20%	1	6,7%	6	40%		
Implicazioni didattiche Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)	4	26,7%	3	20%	3	20%	4	26,7%		

Figura 2.40: Tabla de frecuencias del grado de conocimiento de los profesores universitarios italianos encuestados sobre aspectos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Preferencias de formación

Como ya se ha comentado anteriormente, no existen líneas de actuación definidas en relación a la formación del profesorado universitario italiano. Por este motivo, se ha preguntado al profesorado con objeto de conocer sus preferencias formativas en el caso de que se realizasen en un futuro.

La Figura 2.41 muestra una relación de diversas modalidades formativas en función del grado de interés atribuido a las mismas por el profesorado encuestado. Como puede observarse, los seminarios específicos junto con los seminarios permanentes sobre temas de interés y los talleres son las modalidades que resultan más interesantes.

	Non interessante		Poco interessante		Sufficientemente interessante		Abbastanza interessante		Molto interessante		NC	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PREFERENZE DI FORMAZIONE												
Laboratori					2	13,3%	8	53,3%	5	33,3%		
Seminari specifici							6	40%	8	53,3%	1	6,7%
Seminari permanenti su temi di interesse condiviso					3	20%	5	33,3%	6	40%	1	6,7%
Giornate di scambio di esperienze sulle buone pratiche					5	33,3%	6	40%	3	20%	1	6,7%
Corsi in presenza			2	13,3%	2	13,3%	6	40%	4	26,7%	1	6,7%
Corsi in blended learning			4	26,7%	2	13,3%	7	46,7%	1	6,7%	1	6,7%
Corsi on-line	1	6,7%	3	20%	2	13,3%	7	46,7%	1	6,7%	1	6,7%
Gruppi di counseling educativo	1	6,7%	3	20%	1	6,7%	7	46,7%	3	20%		
Training di formazione, comprendenti informazione, sensibilizzazione, esercitazioni pratiche			1	6,7%	3	20%	7	46,7%	3	20%	1	6,7%

Figura 2.41: *Tabla de frecuencias del grado de preferencia de formación de los profesores universitarios italianos encuestados sobre distintas modalidades formativas*

Listado de cursos de formación

Se ha planteado también una serie de cursos de formación, invitando a los docentes a que seleccionasen aquellos que considerasen más interesantes. El número de cursos seleccionados varía entre un mínimo de seis y un máximo de veintiuno (Figura 2.42). Atendiendo al número de cursos en función del sexo, destacan los varones en la selección de un mayor número de cursos (Figura 2.43). En cuanto a la categoría profesional, en la Figura 2.44 podemos ver como son los “*Ricercatore a tempo indeterminato*” los que registran el menor número de cursos seleccionados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6,00	3	20,0	20,0	20,0
	7,00	3	20,0	20,0	40,0
	8,00	2	13,3	13,3	53,3
	11,00	2	13,3	13,3	66,7
	16,00	1	6,7	6,7	73,3
	17,00	1	6,7	6,7	80,0
	19,00	1	6,7	6,7	86,7
	20,00	1	6,7	6,7	93,3
	21,00	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Figura 2.42: *Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados*

Sesso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femmina	Válidos	6,00	2	28,6	28,6
		7,00	1	14,3	14,3
		8,00	2	28,6	28,6
		16,00	1	14,3	14,3
		20,00	1	14,3	14,3
		Total	7	100,0	100,0
		Maschio	Válidos	6,00	1
7,00	2			25,0	25,0
11,00	2			25,0	25,0
17,00	1			12,5	12,5
19,00	1			12,5	12,5
21,00	1			12,5	12,5
Total	8			100,0	100,0

Figura 2.43: *Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados atendiendo al sexo*

Situazione lavorativa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Professore Associato	Válidos	11,00	2	66,7	66,7
		19,00	1	33,3	100,0
		Total	3	100,0	100,0
Professore Ordinario	Válidos	7,00	1	50,0	50,0
		16,00	1	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0
Ricercatore a tempo determinato	Válidos	6,00	1	50,0	50,0
		20,00	1	50,0	100,0
		Total	2	100,0	100,0
Ricercatore a tempo indeterminato	Válidos	6,00	2	25,0	25,0
		7,00	2	25,0	50,0
		8,00	2	25,0	75,0
		17,00	1	12,5	87,5
		21,00	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Figura 2.44: Tabla de frecuencias del número de cursos de formación seleccionados por los profesores universitarios italianos encuestados atendiendo a la categoría profesional

Por último, la Figura 2.45 muestra la relación de cursos de formación seleccionados atendiendo al orden de preferencia de los mismos. Como puede observarse, es el curso “El aprendizaje centrado en el estudiante: estrategias participativas en el aula universitaria” el más demandado (60%). Por el contrario, “La calidad procesual de la interacción educativa” es el que obtiene menor porcentaje de demanda (13,3%).

Corsi di formazione	%
L'apprendimento centrato sullo studente: strategie di partecipazione nell'aula universitaria.	60%
Relazione tra insegnamento e apprendimento	53,3%
Imparare a pensare e insegnare a pensare: lo sviluppo del pensiero creativo.	53,3%
Valutazione e miglioramento della formazione universitaria.	53,3%
Metodologie attive: le strategie di apprendimento cooperativo.	53,3%
Metodologie attive nella docenza universitaria: apprendimento per problemi.	46,7%
Docenza universitaria e abilità sociali.	46,7%
Strumenti per la realizzazione di materiali didattici multimediali.	46,7%
Stili di apprendimento, stili di insegnamento.	46,7%
Insegnare attraverso le piattaforme tecnologiche LMS (Learning Management System).	40%
Strumenti per guidare e monitorare l'apprendimento on-line.	40%
L'aula universitaria: migliorare l'esposizione orale e le strategie per la partecipazione degli studenti.	40%
Tutoraggio: un aiuto per imparare nell'università.	40%
I docenti universitari e la programmazione dei suoi insegnamenti.	40%
Strumenti per la gestione dell'insegnamento.	40,0%
Comunicazione in aula: spiegazione verbale, problemi e risorse	40%
Adattamento delle discipline alle SEIS con enfasi nella valutazione. (SEIS. Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	33,3%
Attenzione educativa per studenti con bisogni educativi speciali nell'università.	33,3%
Il nuovo profilo dei docenti universitari secondo il SEIS (Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	33,3%
Pianificazione della docenza universitaria per l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti	33,3%
Insegnare in situazioni educative complesse	33,3%
Alfabetizzazione digitale: una sfida per l'ambiente educativo.	26,7%
Creare e pubblicare siti web educativi.	26,7%
Gestione di ambienti virtuali di collaborazione e progettazione di discipline on-line nel SEIS (Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)	26,7%
Introduzione agli strumenti di collaborazione del Web 2.0 (Webquest, Blog e Wiki).	26,7%
Seminario sulla formazione, valutazione e innovazione della docenza.	26,7%
Introduzione allo studio di casi come metodo di insegnamento.	20%
Reti sociali on-line: sono rilevanti per l'apprendimento?	20%
Laboratorio sul portfolio digitale.	20%
Gestire il disagio degli studenti in aula	20%
Le qualità processuali della interazione educativa	13,3%

Figura 2.45: *Relación de cursos de formación dirigidos a docentes universitarios atendiendo a la preferencia de los mismos manifestada por los profesores universitarios italianos encuestados*

Las respuestas dadas por los profesores que responden al cuestionario, nos permiten afirmar que existen necesidades formativas con mayor o menor intensidad, siendo casi nueve de cada diez profesores los que estarían interesados en participar en programas de formación pedagógica si se ofertasen en su Universidad.

Por lo tanto, resulta evidente que se encuentran carencias formativas sentidas por los profesores, resaltando los siguientes aspectos: aprendizaje cooperativo, trabajo en equipos docentes, estudio de casos, metodología de evaluación y nociones relacionadas con el Espacio Europeo de Educación Superior, donde el bajo grado de conocimiento refleja una mayor necesidad de formación al respecto.

Finalmente, tras los resultados obtenidos, consideramos que sería necesario atender a las necesidades expresadas por el profesorado universitario italiano diseñando estrategias formativas dirigidas a los mismos.

2.5.2.- La formación del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior

La preocupación por la formación y desarrollo del profesorado universitario, así como la innovación didáctica está creciendo de forma progresiva en los escenarios educativos europeos, lo cual se observa por el aumento de congresos, reuniones, seminarios, actividades y publicaciones relacionadas con estos temas (Benedito, 1992; De Juan, 1996; Cruz Tomé y Fernández March, 2004).

No obstante, y a pesar del creciente interés por la valoración del profesorado como elemento clave hacia la convergencia, ha habido poco avance hacia el consenso y las declaraciones políticas no han dado lugar a importantes medidas o reformas en la planificación sistemática de la formación del profesorado (Eurydice, 2003a).

Para hacer realidad la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Universidad, como cualquier otra institución, debe contar ante todo con unos recursos humanos capaces de desarrollar las competencias precisas para el ejercicio de sus

actividades profesionales. Por ello, la Universidad debe facilitar y potenciar acciones formativas que posibiliten la adaptación a Europa de sus profesionales.

Atendiendo a las necesidades de formación del profesorado universitario en el contexto del EEES, cabe citar el trabajo realizado por Álvarez Rojo et.al. (2011) llevado a cabo en cinco universidades españolas. Los resultados aportados detectan necesidades formativas en cuanto a la planificación y desarrollo de la docencia, la evaluación, la tutoría, la gestión y la formación continua. Así mismo, el *“Informe sobre las necesidades detectadas en materia de formación por los profesores solicitantes de la I Convocatoria de Evaluación de la Actividad Docente de la UBU en el marco del programa Docentia”* (Universidad de Burgos, 2009a) recoge una serie de materias de formación derivadas de la respuesta de los profesores evaluados. Las materias en las que el profesorado manifiesta necesidad de formación son las siguientes:

- Atención personalizada al alumno. Tutorías. Alumnos con discapacidad
- Plataforma docente
- Tecnologías de la Información y Comunicación
- EEES: Docencia de asignaturas. Programación de guías
- Sistemas de enseñanza-aprendizaje
- Motivación del alumnado y del profesorado
- Inglés
- EEES: Evaluación de competencias
- Portafolio
- Técnicas de Estudio
- Formación específica en la rama de conocimiento del profesor
- Innovación docente
- Reflexiones de Docentia
- Calidad

Los cambios en el paradigma educativo de la Educación Superior demandan un nuevo modelo de enseñanza y nuevo rol en la figura del profesorado universitario. En este sentido, el progreso de la Universidad está estrechamente relacionado con el

protagonismo que genere y desempeñe cada docente en el ejercicio de su actividad profesional. Por ello, se considera la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática del profesorado universitario así como la reflexión sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje como factores fundamentales para afrontar con éxito los nuevos retos educativos y conseguir la mejora de la universidad (Sánchez Núñez, 2001; Alías et al., 2006; García y Maquilón, 2010).

En este sentido, el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior ha contribuido a poner en marcha numerosas propuestas de innovación en la docencia universitaria con la finalidad de contribuir en la mejora de la práctica de la enseñanza y, consecuentemente, en el proceso y los resultados de los alumnos (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

En el reciente informe del estudio coordinado por Valcárcel (2003, 2004), sobre la preparación del profesorado universitario español para el cambio hacia la convergencia europea en Educación Superior, se pone de manifiesto la idea de que la implicación de los docentes es el factor más relevante en el proceso, y destaca la falta de formación adecuada de los mismos como principal obstáculo.

Otro estudio realizado por García Nieto y colaboradores en 2005, en el que se consultó a Eurydice⁶ y a 66 profesores de centros de Educación Superior de 25 países europeos acerca de la existencia de formación pedagógica previa o durante el desarrollo profesional del profesorado, arroja resultados que muestran la negación como respuesta más frecuente.

Siguiendo las aportaciones de Benito y Cruz Tomé (2007), en el Primer Foro de Intercambio de Experiencias en la Convergencia Europea en las Universidades

⁶ Eurydice es la red europea de información sobre educación, creada en 1980 por la Comisión Europea y los Estados Miembros como mecanismo estratégico para impulsar la cooperación en el ámbito educativo. España es miembro de la Red desde 1987 y la unidad española de Eurydice está vinculada a la investigación educativa desde sus inicios (actualmente sigue estando en el área de estudios e investigación), al Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) organismo que participa en la gestión de la unidad, desarrollo de estudios e informes y participación en el sistema de preguntas-respuestas de la red (Eurydice, 2003b).

Españolas, promovido por la ANECA, se puso de manifiesto que la mayoría de las universidades cuentan con planes de formación del profesorado, así como planes pilotos de adaptación al EEES. A pesar de que el alcance de algunos planes piloto se reduce a la participación de profesores voluntarios que imparten asignaturas aisladas, sin duda éstos constituyen la principal herramienta de implicación del profesorado en la nueva filosofía educativa. Al respecto, cabe citar los Planes de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior de la Universidad de Burgos, de los cuales hablaremos detenidamente en el capítulo 3.5.1 del tercer capítulo.

Es preciso, por tanto, una formación pedagógica efectiva y adaptada a las directrices de este cambio. Siguiendo los principios del aprendizaje significativo, esa formación docente tiene que partir de las experiencias y de los conocimientos previos que ya tiene el profesorado para poder avanzar en su proceso formativo atendiendo a sus demandas de formación y acompañándole en la profundización de su desarrollo profesional docente (Madrid, 2005).

Situados en este punto, cabe citar el informe titulado *“Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions”* (Hudson y Zgaga, 2008), fruto de una conferencia sobre la formación del profesorado en Europa llevada a cabo en Tallín en febrero de 2008. Entre las conclusiones del citado informe, podemos destacar las siguientes:

1. Necesidad de mejorar la imagen de la enseñanza y de la profesión docente.
2. Compromiso de las instituciones universitarias para el impulso de la investigación sobre la formación del profesorado.
3. Fomentar la movilidad así como la dimensión europea de la formación del profesorado.
4. Poner énfasis en los mecanismos de evaluación del desarrollo y aprendizaje organizacional con objeto de mejorar la calidad del profesorado.
5. Promover el desarrollo de la formación del profesorado en los tres ciclos formativos de Educación Superior.

Atendiendo a las diferentes iniciativas formativas y de apoyo a la innovación realizadas en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europeo, un reciente estudio, coordinado por la profesora Mercedes González (2006), aporta un análisis de las mismas a partir de las aportaciones de profesores de distintas universidades españolas. Entre sus conclusiones, cabe destacar las siguientes (pp. 136-137):

- La formación ofertada responde predominantemente (77.7%) a una preocupación informativa y de preparación para las exigencias de la reforma derivada de los principios de Bolonia.
- El foco dominante de la formación propuesta a los docentes, ha sido la adaptación contemplada desde la formación del profesorado. Entre las propuestas se enfatizan la metodología, la evaluación, los diseños y las competencias.
- El impulso al desarrollo de iniciativas entre el profesorado aparece como una preocupación relegada a un tercer plano.
- Los enfoques de la formación propuesta cubren un amplio abanico de posibilidades, cubriendo las necesidades formativas.
- Respecto a los aspectos sobre los que se centra la formación propuesta a los docentes, se observa que predominan dos grandes tendencias. La que acentúa la planificación de la docencia (programación, guías y competencias) y la que se centra en los enfoques metodológicos (en un concepto genérico de metodología y de evaluación). Un segundo plano lo ocupan una serie de propuestas que de modo progresivo, aunque minoritario, se van introduciendo en la agenda formativa y en la práctica docente universitaria.

Finalmente, en línea con el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, cabe hacer mención a la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010a, 2011), la cual tiene como punto de partida el pleno desarrollo del

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, a partir de la promulgación del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas.

La Estrategia Universidad 2015 es una iniciativa coordinada entre el Gobierno de España, las Comunidades Autónomas y las propias universidades, cuyo fin es modernizar las universidades españolas mediante la promoción de la excelencia en formación e investigación, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación.

El principal objetivo de la citada estrategia es lograr mejores universidades, con un sistema formativo y unas actividades de investigación y transferencia de conocimientos de calidad y competitivas en el panorama europeo e internacional.

En este nuevo contexto universitario, son numerosas las acciones formativas desarrolladas desde las instituciones académicas con objeto de alcanzar la excelencia docente, entre las cuales cabe citar las siguientes (algunas ya mencionadas con anterioridad) (Castro, Cambeiro, Sánchez y González, 2011 p. 83):

- La oferta periódica de ayudas para que el profesorado conozca nuevas experiencias pedagógicas en otros centros universitarios tanto en España como del extranjero.
- Los programas de formación del profesorado para que los docentes puedan seguir actualizando y ampliando sus conocimientos.
- Los planes de formación continua, desde los que se imparten cursos sobre conocimientos específicos en las diferentes áreas de conocimiento, cursos genéricos sobre la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior...
- El Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, programa a nivel estatal destinado a conceder becas y ayudas para la formación docente e investigadora en el marco del Estatuto del Personal Investigador.

- Otras iniciativas que el Ministerio de Educación o la Unión Europea ofertan para los docentes universitarios tales como el programa Tempus y las becas de Cooperación Internacional.

2.5.2.1.- Formación en Renovación de Metodologías Docentes

El proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior trae consigo nuevas demandas al alumnado las cuales exigen nuevos roles del profesorado así como su formación en metodologías docentes. Por este motivo, creemos necesario incluir un epígrafe que ayude a entender la necesidad de formación en nuevas metodologías acordes con el planteamiento exigido a nivel europeo.

De acuerdo con Michavila (2005), la europeización de la Universidad española supone un medio para el análisis y la corrección de las posibles raíces académicas de las debilidades sociales. Para ello, la Universidad necesita reorganizarse, de modo que docentes e investigadores se impliquen en las transformaciones en curso afectando en gran medida a la transformación de las metodologías educativas. En palabras del citado autor “*se abre un mundo nuevo en la docencia y hay que caminar por él sin miedo*” (Michavila, 2009: p. 6).

Al hablar de metodologías docentes, se alude al concepto de método en el ámbito de enseñanza, el cual es “*un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado*” (Cruz Tomé, 1999b:56) así como “*la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente*” (Miguel, 2006: p. 22).

Existe gran diversidad de métodos como son: lección magistral, aprendizaje autónomo, enseñanza práctica, resolución de problemas, etc., los cuales se utilizarán en función de la concepción que tenga sobre el aprendizaje el profesor así como su adecuación a los objetivos que pretende alcanzar con sus estudiantes.

Así mismo, huelga decir que no existe un método mejor que otro en términos absolutos, sino que la excelencia de un método depende de su ajuste a varios factores como los objetivos, características de los estudiantes, exigencias de la asignatura, personalidad del profesor, condiciones físicas y materiales así como el clima del aula.

Un buen manual de ideas y actuaciones sugerentes sobre la innovación docente los constituye el documento “*Propuestas para la Renovación de Metodologías Educativas en la Universidad*” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), que fue presentado en Zaragoza en 2006 por el denominado entonces Consejo de Coordinación Universitaria.

A modo de síntesis, en la Figura 2.46, puede verse una relación de métodos de enseñanza-aprendizaje seleccionados como más idóneos para utilizar en el ámbito universitario. Como puede observarse, en cada uno de métodos propuestos se especifica la finalidad didáctica de los mismos, dato que el profesorado ha de tener muy presente a la hora de tomar decisiones sobre su utilización.

Así mismo, cada uno de ellos implica una forma diferente de organizar y desarrollar las actividades académicas, requiriendo a su vez un papel distinto a desempeñar por el profesorado y los estudiantes. Por todo ello, se hace necesario promover acciones formativas dirigidas al profesorado universitario para contribuir a la renovación de metodologías docentes acordes con los nuevos planteamientos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior.



MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
	Método	Finalidad
	Método expositivo/lección magistral	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
	Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
	Resolución de ejercicios y problemas	Ejercicio, ensayo y puesta en práctica de los conocimientos previos
	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
	Aprendizaje orientado a proyectos	Comprensión de problemas y aplicación de conocimientos para su resolución
	Aprendizaje cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Contrato de aprendizaje	Desarrollo del aprendizaje autónomo

Figura 2.46: *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje: descripción y finalidad*
 Fuente: Miguel (2006: p. 23)

2.5.2.2.- Formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación

Situados en el marco de formación del profesorado universitario en torno al EEES, es imprescindible hacer mención a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) y las posibilidades que ofrecen como instrumento didáctico.

La Comisión sectorial de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE-TIC) viene elaborando desde mayo de 2005 un estudio que tiene como objetivo el análisis y planificación estratégica de las universidades españolas: el denominado UNIVERSITIC.

Gracias a los resultados de los estudios realizados periódicamente, los responsables de TIC de las universidades pueden conocer la situación actual de las mismas en el Sistema Universitario Español, lo que posibilita establecer estrategias de promoción TIC a nivel estatal, facilitar a las universidades implantar sus propias estrategias y acciones de mejora locales así como comparar su evolución con otras universidades de su entorno.

Hasta la edición de 2010, el informe UNIVERSITIC consistía en realizar un análisis descriptivo y detallado “*a modo de inventario*” de la situación de las TIC en el Sistema Universitario Español (SUE). Sin embargo, la última edición (Uceda, 2011) replantea el ámbito de análisis, el contenido del catálogo de indicadores, la metodología de análisis y la presentación de los resultados. En este sentido, además de disponer del inventario anual, también se recogen las buenas prácticas en la gestión de las TIC, e incluso valoraciones de cómo se gobiernan en las universidades españolas a partir de una cierta visión estratégica.

Además del citado informe, cabe citar las aportaciones de Gutiérrez (2011), quien, tras analizar la oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario recogida en las páginas web de las universidades españolas, encuentra que la totalidad de universidades sobre las que obtiene información incluyen formación referida a las TIC. En cuanto a los contenidos, los más frecuentes son los relacionados con las herramientas tanto

ofimáticas como telemáticas, la formación orientada al conocimiento y uso de plataformas virtuales así como el diseño de materiales digitales. Por el contrario, los menos frecuentes versan en torno a la evaluación con TIC y la publicación de información y materiales en la red.

Por tanto, las TIC están hoy presentes en todas las facetas de la actividad universitaria, incluyendo las tres grandes áreas de desarrollo profesional ya descritas: docencia, investigación y gestión, las cuales se interrelacionan entre sí. A modo de síntesis, la Figura 2.47 muestra una relación de actividades y aplicaciones a utilizar para cada una de las áreas anteriormente mencionadas (Cubo y Luengo, 2004).

	ACTIVIDAD	APLICACIONES
DOCENCIA	Desarrollo de materiales	Aplicaciones Office: Word, Excel, ... Documentos PDF: Adobe Acrobat Documentos html: Suite Macromedia
	Impartición de clase	Presentaciones: Power Point, Director...
	Tutoría y comunicación con alumnos	Correo electrónico; servidor ftp; servidor html; mensajería
	Formación virtual	Plataformas para el soporte de Campus Virtuales
INVESTIGACIÓN	Consulta documental	Bases de datos
	Análisis de datos	Hojas de cálculo: Excel... Cálculo estadístico: SSPSS, Systat... Cálculo matemático: Mathematica...
	Documentos bibliográficos	APA Style Helper End-Note
GESTIÓN	Gestión de las asignaturas	Bases de datos: Access, File Maker Pro Hojas de cálculo: Excel...

Figura 2.47: Aplicaciones de las TIC en contextos universitarios
Fuente: Adaptado de Cubo y Luengo (2004)

Siguiendo las aportaciones de Marqués (2000), podemos considerar las TIC de forma transversal en toda acción formativa con tres funciones principales:

1. Instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...).
2. Herramientas para el proceso de la información.
3. Como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales).

La incorporación de las TIC a la enseñanza requiere que el profesorado tenga una adecuada capacitación para su incorporación en la práctica docente. Por este motivo, la Unión Europea está desarrollando dos grandes proyectos: *eEurope* y *eLearning*, siendo el tema de la formación y el perfeccionamiento del profesado, tanto en uno como en otro, de extraordinaria relevancia (Cabero, 2005).

Para la utilización de las TIC, los docentes deben poseer una serie de competencias. Al respecto, el citado profesor Peré Marqués (2000) realiza un resumen de competencias en TIC basándose en diversos estudios (Cabero, 1999; Tejada, 1999; Majó y Marquès, 2002):

- Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet...
- Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo).

- Proponer actividades formativas a los alumnos que consideren el uso de TIC.
- Evaluar el uso de las TIC.

Estas mismas competencias para los formadores, denominadas por el autor como *competencias didáctico-digitales*, se recogen de manera más amplia agrupándose en cuatro dimensiones (Rodríguez-Conde y Sánchez, 2002: p. 39):

- Competencias técnicas (instrumentales):

Este grupo incluye los conocimientos básicos en software (programas básicos) y en hardware a nivel de usuario (ofimática). También señala conocimientos básicos en tratamiento de imagen digital, navegación en Internet, uso de aplicaciones en red (correo, foros, chats, etc.) y diseño de páginas web. Incorpora el uso de medios tecnológicos audiovisuales (analógicos y digitales), conocimientos básicos en plataformas de docencia virtual y una introducción al uso de lenguajes de autor para la elaboración de material multimedia.

- Actualización profesional:

El segundo bloque comprende conocimientos de posibilidades de utilización de los recursos en soporte TIC en la docencia y para la organización y gestión de las instituciones formativas. Valoración de sistemas de docencia virtual frente a otras metodologías. Conocimiento de fuentes documentales en soporte papel y digital (bases de datos, revistas electrónicas, portales digitales, etc.). Utilización de programas informáticos específicos de la disciplina.

- Metodología docente:

El tercer bloque relaciona todas aquellas habilidades y conocimientos de un profesor en relación con la selección, evaluación e integración de los medios tecnológicos en su práctica docente y con la aplicación de nuevas estrategias didácticas que aprovechen los recursos TIC. Así como el desarrollo de materiales didácticos de apoyo a los estudiantes, el desarrollo de las potencialidades de tutorías virtuales y el diseño y desarrollo de una web docente.

- Actitudes:

El cuarto bloque lo constituye el ámbito de las actitudes hacia la utilización de TIC en la actividad docente, en el sentido de mantener una actitud abierta y crítica al uso de estos medios, para aprovechar lo mejor posible sus potencialidades en el apoyo a los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente podemos decir que, la capacitación tecnológica del docente debe permitir el manejo de las TIC pero también conocer la potencialidad pedagógica que éstas poseen, las formas adecuadas para hacer uso de las mismas en las aulas, diferenciar las TIC a utilizar en un momento determinado, etc. En definitiva, saber *cómo, por qué, cuándo y para qué* utilizarlas así *cómo evaluar* su utilización y los resultados obtenidos a través de ellas (Baelo y Arias, 2011).

Las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, deberán ir en consonancia con los planteamientos anteriormente descritos de tal forma que se adquirieran las competencias didáctico-digitales demandadas en el actual Espacio Europeo de Educación Superior. Así mismo, de acuerdo con Gutiérrez (2011), se hace necesario un reciclaje continuo del profesorado universitario debido a la rapidez con la que avanzan las TIC.

2.6.- Retos futuros para la formación del profesorado universitario

De acuerdo con Carrasco (2001), el conocimiento de lo que se hace en nuestro entorno en el campo de la formación del profesorado universitario a nivel nacional, europeo y extranjero es un elemento imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza superior. No obstante, tras hacer un recorrido por las diversas iniciativas, no podemos decir que exista una visión clara, una tendencia general o alguna perspectiva decidida que sirva de para orientar la actuación al respecto. Más bien se aprecia dispersión en la planificación, organización y gestión de la oferta formativa por parte de las universidades. Por este motivo, entendemos que los grandes retos de la formación del

profesorado para los próximos años pueden sintetizarse en las siguientes líneas básicas para el desarrollo de programas de formación (Zabalza, 2007):

- *Paso de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje.*
Se trata de convertir al profesorado en un profesional del aprendizaje, comprometido con sus alumnos y facilitador del conocimiento.
- *Incorporación de las nuevas tecnologías.*
Con la presencia de nuevos recursos, también aparecerán y se generalizarán nuevas modalidades de formación que llevan implícitas otras condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (semipresencial, enseñanza a distancia, formación a través de la red, etc.). Por todo ello, la formación debe dar respuesta a las nuevas tecnologías emergentes, con el objetivo de que el profesorado pueda hacer uso eficaz y funcional de todos los recursos que estén a su disposición.
- *Flexibilización del curriculum universitario.*
Necesidad de concebir los planes de estudio de una manera más interdisciplinar y polivalente, lo cual requiere una necesaria formación que acompañe a estos cambios organizativos.
- *Búsqueda de la calidad a través de la revisión de las prácticas docentes.*
La formación es, seguramente, la principal condición para que se progrese en la calidad, por lo que se convierte así en una herramienta clave que todo docente necesitará.

A las aportaciones de Zabalza, Pinya (2008) y Chamorro et.al. (2008) añaden los siguientes retos sobre los cuales trabajar para conseguir mejoras en la formación del profesorado universitario. Cabe decir que alguno de ellos ya son realidad en algunas universidades, siendo en otras tan sólo ideales a conseguir:

En cuanto a los planes de formación:

- Existencia de un plan de formación, aprobado y consensuado por los órganos de gobierno de cada Universidad, que articule las diversas acciones formativas,

implicando y comprometiendo a todos los estamentos. Igualmente, deberá guardar estrecha relación con el Plan Estratégico, o similar que se lleve a cabo en la institución.

- Optar por un diseño democrático de la formación, en el cual participen los propios usuarios, con la finalidad de conseguir una mayor implicación y aprovechamiento de la misma. Todo ello respondiendo a las necesidades reales demandadas por los docentes.
- Estabilidad de la oferta, mantenida en el tiempo, con una programación conocida y debidamente publicitada, que garantice la continuidad entre la formación inicial y la formación permanente.

Respecto a las unidades de formación:

- Las universidades deberían inventariar qué centros o departamentos llevan a cabo la formación en la actualidad, de manera que un análisis en profundidad de las acciones realizadas diese lugar a una reestructuración de los distintos órganos y competencias delegadas, a efectos de mejorar la funcionalidad y eficacia de la formación.
- Dotación de personal. Las universidades deberían revisar las necesidades de recursos humanos que atienden los servicios de formación de profesorado y la dedicación de los mismos ya que en la mayoría de los casos suelen ser insuficientes. El personal de estas unidades, soporta, sobre todo en las universidades más grandes, una sobrecarga de trabajo, al tener que atender a un número muy elevado de profesores.
- Permanencia del personal en las unidades de formación. Uno de los grandes inconvenientes observados en algunas universidades es la falta de continuidad en el tiempo de los responsables y gestores de la formación, que al cambiar, con más frecuencia de la deseada, da lugar a disfuncionalidades, reiteraciones y vacíos puntuales.
- Continuidad de las unidades de formación y de sus correspondientes dotaciones económicas de funcionamiento. En ocasiones, se observa la falta de continuidad de las propias unidades de formación que se crean y desaparecen cuando

cambian los equipos de gobierno de las universidades. Este mismo hecho suele afectar a las dotaciones económicas de estas unidades, que pueden variar mucho, tanto al alza como a la baja, de unos ejercicios económicos a otros, lo que imposibilita la estabilidad de la unidad formativa, y de la propia formación.

- Cooperación entre las diferentes instituciones públicas o privadas que ofrecen formación permanente del profesorado universitario, para la oferta y desarrollo de acciones formativas conjuntas, a efectos de enriquecer y ampliar la cobertura de la formación al profesorado, al tiempo que se podría reducir costes de la misma.

Relacionados con las estrategias de formación:

- Contemplar diversas modalidades formativas: talleres, seminarios, autoformación en grupos, conferencias, iniciativas innovadoras en equipo... así como metodología innovadora que integre los conocimientos disciplinares, psicopedagógicos y didácticos, y que vincule la teoría y la práctica.
- Propuesta de formación centrada en la reflexión y la crítica de las propias prácticas docentes, aplicando el método de investigación-acción como propuesta de calidad docente y de mejora profesional.
- Realización de actividades específicas, estableciendo itinerarios que den coherencia a las diferentes acciones formativas y que tomen en consideración las demandas y características de los destinatarios, que son a veces colectivos con unas necesidades muy definidas.
- Promover la formación en los propios departamentos, facultades o escuelas universitarias, y así dar apoyo a las iniciativas grupales del profesorado y fomentar el trabajo en equipo.
- Elaboración de planes de formación específicos para preparar al profesorado de nueva incorporación a la docencia universitaria. Es necesario formarles para su trabajo docente, familiarizándole con las nuevas metodologías, y facilitando su incorporación a las distintas instancias e instituciones universitarias.

- Estudiar el problema de la participación en los cursos, así como qué estrategias deberían utilizarse para garantizar que la formación llegue, si no a la población total, sí al menos a un porcentaje elevado del profesorado.
- Acreditación de la formación, que debe contar con todas las garantías de control y calidad, de manera que su valoración esté en consonancia con las necesidades del profesorado universitario, y con el Plan Estratégico de cada Universidad. Debe, por tanto, estudiarse la implantación de un sistema de certificación que valore algo más que la mera asistencia a los cursos, de manera que la posible valoración académica de los mismos se corresponda con la exigencia para su acreditación.

Atendiendo al profesorado

- Sensibilización del profesorado sobre la calidad de la enseñanza en general y la formación permanente en particular.
- Valoración de la formación para la docencia. De la misma manera que la investigación o la docencia son evaluadas y consideradas como méritos a efectos de promoción, complementos, etc., la formación para la docencia podría tenerse en cuenta a los mismos efectos.
- Mejora de la actividad docente del profesorado. La universidad debería contar con un dispositivo que comunique a las unidades de formación los aspectos en los que sería conveniente apoyar a los profesores que eventualmente resulten mal evaluados en los programas de formación. Es necesario ofrecer opciones a estos profesores, ayudándoles a resolver sus problemas metodológicos, con cursos diseñados ad-hoc, asesoría docente personalizada, etc.

Impacto e implementación de la formación

- Conseguir la generalización y transferencia de los contenidos trabajados en los cursos, seminarios, talleres... a la aplicación didáctica.
- Contar con el rol de asesores, mentores o iguales que realicen una tarea de seguimiento y aplicación de la puesta en práctica de los conocimientos, actitudes o habilidades desarrolladas en las diferentes sesiones formativas.

2.7.- Síntesis del Capítulo II

Tras definir la figura del docente universitario en la actualidad, este segundo capítulo se centra en el objeto de estudio de nuestra investigación: *la formación del profesorado universitario*. Para ello, hemos comenzado realizando una aproximación conceptual al término formación, el cual, de acuerdo con Zabalza (2007), alude a un proceso de preparación, siendo ésta en unos casos genérica y, en otros, especializada, tendente a capacitar sujetos para llevar a cabo ciertas labores. Así mismo, el concepto de formación no es unívoco, de ahí que, a lo largo de historia de la enseñanza, hayan surgido diferentes orientaciones o paradigmas en la formación del profesorado.

Actualmente, se constata cierta toma de conciencia y sensibilización acerca de la necesidad y posibilidad de formación pedagógica del profesorado universitario, ya que ésta se considera como uno de los factores clave para conseguir la calidad del sistema universitario. No obstante, también podemos decir que aún existen ciertas barreras que dificultan u obstaculizan en algunas ocasiones el correcto desarrollo de la formación. Estas barreras proceden, en la mayoría de los casos, del propio profesorado y, sobre todo, vienen derivadas de sus creencias inadecuadas sobre la docencia y los conocimientos pedagógicos.

La formación del profesorado universitario, tanto inicial como permanente, forma parte del desarrollo profesional, entendiéndolo como el intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesorado universitario con el propósito de aumentar la calidad docente (Benedito, 1991, 1992, 1993). Además, en el desarrollo profesional del docente universitario se debe atender a la reflexión crítica sobre la práctica profesional como una de las premisas básicas de la docencia como profesión (Rogers, 2001).

Por otro lado, el desarrollo profesional puede darse a través de la consecución de diversos modelos formativos orientados al proceso de perfeccionamiento del conocimiento, destrezas y actitudes del profesorado universitario. Al respecto, Villar (1993) realiza una de las propuestas de modelos formativos para el desarrollo profesional de los docentes más representativa en los últimos tiempos.

En cuanto a la evolución de la formación del profesorado universitario en España, esta comenzó a tener una mayor presencia en las universidades a finales de los años ochenta y principios de los noventa con la inclusión de actividades de formación pedagógica. A nivel nacional, con intensidad y duración variable podemos afirmar que hoy día, en casi todas las universidades españolas existen instituciones que diseñan y realizan actividades de formación pedagógica para sus docentes (Palomero, 2003b). No obstante, frente a la reglamentación legal y obligatoriedad que la formación de profesores tiene en otros niveles del sistema educativo español, la formación pedagógica del profesor universitario no posee un carácter obligatorio ni existe una reglamentación mínima que la dote de coherencia y consistencia.

En España, la formación del profesorado universitario se lleva a cabo a través de unidades centralizadas o centros de formación que pueden adoptar distintas denominaciones en cada una de las universidades nacionales, entre las que se encuentran los Institutos de Ciencias de la Educación, Unidades de Innovación Educativa, Institutos de Formación e Innovación Educativa, etc. En su conjunto, todas estas instituciones o servicios, tienen la obligación de dar respuesta y fomentar la formación continua de su personal, entendiendo al mismo de forma global, por lo que, además del personal docente e investigador, también ha de tenerse en cuenta el reciclaje permanente del personal de administración y servicios así como otro tipo de personal con cargos asignados.

Atendiendo a los modelos de formación en el contexto nacional, estos suponen el marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención (contenido de la formación) así como la evaluación y el impacto de la formación (Imbernón, 1994a). Así mismo, el diseño de programas de formación para la mejora de la docencia universitaria debe responder a los problemas, expectativas y necesidades de la institución universitaria en general y de sus miembros en particular.

Debido a la heterogeneidad existente en los modelos de formación docente, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada a principios de

2002, ha diseñado un programa de evaluación de los planes de formación docente en las universidades. El citado programa se estructura en cuatro niveles que establecen los protocolos de evaluación: a) evaluación del plan o programa de evaluación establecido por las universidades; b) evaluación de la puesta en práctica de dicho programa; c) evaluación del nivel de satisfacción generado por el programa; d) evaluación del nivel de impacto del programa; ya mencionados en las ideas o principios, que parten de la estructura habitual en la evaluación de programas.

Centrando nuestra atención en la comunidad autónoma de Castilla y León, en la mayoría de las universidades existen instituciones específicas que canalizan las acciones formativas de su profesorado, salvo en el caso de la Universidad Católica de Ávila y la IE Universidad con campus en Segovia.

A pesar a que, en los últimos tiempos, las universidades españolas han mostrado gran preocupación por la formación pedagógica de su profesorado, el desarrollo de estas iniciativas es desigual en las distintas universidades y la realidad es que la formación no forma parte intrínseca de la profesión docente universitaria, existiendo diferencias considerables tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y de inversión (Imbernón, 2012). Por este motivo, se hace necesario aunar esfuerzos para sistematizar de forma cooperativa esta formación, implicando a las distintas universidades involucradas (Valcárcel, 2003). En este sentido, la Red de Institutos de Formación del Profesorado en las Universidades Españolas está trabajando en la actualidad, encontrándose en un proceso de elaboración y construcción de un plan general que canalice las acciones formativas iniciales de los docentes universitarios.

Respecto a la situación de la formación del profesorado universitario en el panorama internacional. A grandes rasgos, se puede decir que no ha sido un área prioritaria en casi ninguna nación, no obstante, la preocupación es cada vez mayor y las iniciativas son bastantes más que en nuestro contexto, siendo, en algunos ocasiones, sistemáticas, habituales y con sentido (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995). Sin embargo, en otros casos, al revisar los programas formativos de las distintas universidades internacionales,

podemos comprobar que la formación del profesorado universitario es, en ocasiones, una actividad asistemática y con escaso rigor (García-Valcárcel, 2001).

Dentro del marco internacional, se ha incluido la situación de la formación del profesorado universitario en Italia, concretamente se ha realizado un estudio en la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina. Este estudio ha sido desarrollado durante una estancia de investigación llevada a cabo en el transcurso de la presente tesis doctoral en la Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi Roma Trè. Tras realizar la revisión de nuestro objeto de estudio en el contexto italiano, se comprobó que actualmente no existen líneas de actuación definidas en relación a la formación del profesorado universitario. Por este motivo, se llevo a cabo un estudio de caso administrando un cuestionario a su profesorado con objeto de analizar las necesidades de formación percibidas por los mismos.

Entre los resultados obtenidos cabe destacar que, prácticamente la totalidad del profesorado encuestado considera necesario recibir una formación pedagógica inicial así como formación permanente para ejercer la docencia universitaria. Por otro lado, nueve de cada diez afirman que tienen suficiente formación pedagógica para llevar a cabo sus tareas relacionadas con la docencia, dato que coincide con el número de profesores que les gustaría participar en programas de formación pedagógica si se ofertaran en su Universidad.

Aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo, trabajo en equipos docentes, estudio de casos, metodología de evaluación y el Espacio Europeo de Educación Superior reflejan una mayor necesidad de formación debido al bajo grado de conocimiento manifestado por los docentes universitarios italianos encuestados.

Los cambios y transformaciones derivadas del proceso de adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es otro de los aspectos en los que hemos detenido nuestra atención ya que, en este contexto, la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática del profesorado universitario es un factor fundamental para afrontar con éxito los nuevos retos educativos y conseguir la mejora de la universidad.

Situados en el marco de formación del profesorado universitario en torno al EEES, cabe hacer mención a las nuevas demandas del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual exige nuevos roles del profesorado así como su necesaria formación en metodologías docentes y en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales ocupan un papel importante en este nuevo contexto ya que ofrecen multitud de posibilidades.

Finalmente, a modo de conclusión, se incluyen los grandes retos para conseguir mejoras en la formación del profesorado universitario para los próximos años propuestos por diversos autores (Zabalza, 2007; Chamorro et. al., 2008; Pinya, 2008).

Capítulo III

La Universidad de Burgos y la
formación de su profesorado

3.1.- Breve repaso histórico

Antes de entrar de lleno a hablar del colectivo objeto nuestro estudio, *el profesorado de la Universidad de Burgos*, creemos necesario indagar en la historia de esta Universidad con la finalidad de comprender su recorrido desde sus inicios como Colegio Universitario Adscrito (CAU) hasta la actualidad. Todo ello, siendo conscientes de la juventud que la caracteriza, con diecisiete años de historia desde su creación como Universidad con autonomía propia.

Sobre su creación, en 1994, las palabras de Sanz (2006: p. 27) son elocuentes:

“El proceso para lograrlo había sido laborioso y complejo. Hubo que ir consiguiendo nuevas carreras, Facultades y dotaciones que pusieron bases sólidas al campus burgalés; reclamar después con fundamento la Universidad hasta obtener el compromiso, y finalmente articular los pasos para su aprobación y puesta en marcha. Pero el esfuerzo mereció la pena. Era una legítima aspiración de los burgaleses (...)”.

3.1.1.- Proceso de creación

La Universidad de Burgos (UBU) comienza su andadura con la apertura a comienzos de los años setenta (1972) del Colegio Universitario Adscrito (CUA), lo que supuso un paso muy importante en el desarrollo de los estudios superiores en la ciudad. Seis años más tarde, el CUA llevó a cabo una ampliación a las primeras licenciaturas mediante la implantación de las Extensiones de la Facultad en Ciencias Químicas y en Geografía e Historia (Leal Villalba, 2006).

Años después, la institución con seis titulaciones diferentes, pasó a ser Colegio Universitario Integrado (CUI) en la Universidad de Valladolid a través de la firma del Convenio de Integración, acuerdo que supuso la desaparición de dos de sus estudios emblemáticos: Físicas y Matemáticas.

En 1978 nació la Asociación de “Amigos de la Universidad de Burgos”, asociación compuesta por gentes de toda condición unidas por el deseo de culminar las aspiraciones burgalesas de contar con estudios universitarios. Entre los objetivos para conseguir su fin destacaba la recuperación del Hospital del Rey como sede de la futura Universidad, iniciativa por la que la institución trabajó con ahínco hasta lograrlo.

La Junta Rectora de la asociación acordó celebrar el “Día de la Universidad Burgalesa” el 9 de febrero, fecha en la que la Asociación nació a la vida pública. La celebración tenía lugar en la Iglesia del Santo Ángel de la Guarda del Hospital del Rey y a ella asistió numeroso público y un alto porcentaje de autoridades y políticos burgaleses, quienes con su presencia asumían las reivindicaciones y los planteamientos universitarios promulgados por la Asociación (Morcillo Ruiz, 2006).

Ruíz de Mencía (2010) señala a Luis Morcillo Ruiz como el gran valedor de la causa de la Universidad desde el primer momento con la Asociación de ‘Amigos de la Universidad de Burgos’, en los años del 70 al 90. Su nombre permanecerá unido a grandes logros como los que se refieren a la creación de la Universidad y a su emplazamiento en un paisaje histórico-artístico singular propio del rango superior vinculado a la ciencia y la cultura burgalesa como es el Hospital del Rey.

En 1983, año en el que se aprobó la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, Juan José Laborda (entonces portavoz socialista en la Cámara) y Federico Sanz Díaz (diputado en el Congreso) se entrevistaron con el Ministro José M^a Maravall para plantearle la ampliación de los estudios de Burgos y la creación de tres Facultades, este último era requisito determinado por la LRU para la creación de una Universidad. Para conseguir crear una estructura universitaria de calidad era imprescindible consolidar previamente un tejido académico sobre el que se sustentase la Universidad. Por este motivo, las acciones se focalizaron en obtener del Ministerio mejoras progresivas en las dotaciones y la creación de nuevos centros y carreras que transformasen la realidad académica (Sanz, 2006). En esta línea, se configuraron las tres Facultades que exigía la Ley: Derecho en 1985, Filosofía y Letras (después Facultad de

Humanidades y Educación) y Ciencia y Tecnología de los Alimentos (desde el 31 de diciembre de 1998, la actual Facultad de Ciencias) en 1991.

Al mismo tiempo, se fue produciendo la rehabilitación del Hospital del Rey, fundado en el año 1195 por el Rey Alfonso VIII. Al mencionar esta institución, no debemos olvidar la emblemática Puerta de Romeros, concebida como el acceso principal al conjunto de edificaciones del Hospital del Rey y que data de 1526 (Sánchez, 2011).

Martínez Martínez y Gil Fournier (2006) indican que a finales del siglo XIX se inició el proceso de rehabilitación del Hospital del Rey que permitió recuperar el conjunto histórico con la imagen que hoy conocemos. En este sentido, antes del proyecto de ejecución definitivo se realizaron dos intervenciones durante 1987 y 1988; una primera de demoliciones previas y otra de consolidación parcial de los edificios de sección basilical de la antigua enfermería de hombres y mujeres que se destinarían a la Zona Departamental y Biblioteca de la Facultad de Derecho.

La obra finalizó en septiembre de 1991, quedando la organización funcional del conjunto establecida en dos puntos de acceso principales: el patio de Romeros, como acceso a la Facultad de Derecho, y la Plaza del Sobrado, como acceso a las dependencias del Rectorado.

Una vez rehabilitado el conjunto histórico del Hospital del Rey, en 1991 se ubicaron en el mismo la Facultad de Derecho junto con el Vicerrectorado, esto fue posible gracias a la gestión del Rector Tejerina, quien consiguió firmar un difícil convenio entre cuatro instituciones (Ayuntamiento, Diputación, Universidad de Valladolid y Ministerio). Cabe decir que, con posterioridad a su restauración, le fue concedido el Premio Europa Nostra (Martínez Martínez y Gil Fournier, 2006).

Tras la nueva apertura del Hospital del Rey al servicio público de la Universidad, a finales de ese mismo año 1991, los estudios de Ciencias Químicas se vieron amenazados a desaparecer como moneda de cambio por la implantación de los estudios de Ciencia y Tecnología de los Alimentos. Finalmente, gracias a la actuación decidida

del profesorado implicado, junto con el apoyo de la opinión pública y de toda la sociedad, se impidió consumir la desaparición de unos estudios clave para la ciudad de Burgos. Este desagradable episodio, tuvo la virtud de levantar el clamor ciudadano y aunar la voluntad de todos nuestros representantes en el Congreso y en el Senado, desencadenando el proceso imparable de creación de la Universidad de Burgos, una creación anunciada el 1 de abril del año 1993 y aplazada poco después por la disolución del Parlamento y el anuncio de la convocatoria de elecciones generales anticipadas.

Continuando con el proceso de gestación de la Universidad de Burgos, el representante ministerial encargado de redactar la memoria de creación fue el profesor Ortega Valcárcel designado por el entonces Ministro de Educación. Este documento consiguió frenar la desaparición de más titulaciones, siguiéndole el nombramiento de la Comisión Gestora con su Presidente, el profesor Marcos Sacristán (Aparicio, 2006).

Siguiendo nuevamente las aportaciones de Aparicio, después del largo proceso de gestación, el 14 de abril de 1994 en la Sesión Plenaria nº 62 del Congreso de los Diputados se debatió y aprobó el Proyecto de Ley de Creación de la Universidad de Burgos. El citado Proyecto de Ley, perseguía un claro objetivo final: *“conseguir que la Universidad de Burgos fuese realmente autónoma como comunidad universitaria representativa y fuertemente arraigada a la sociedad burgalesa”* (p. 23).

Finalmente, la Universidad se incorpora a las Universidades del Estado mediante su aprobación por la Ley 12/1994 de 26 de mayo, de creación de la Universidad de Burgos, iniciando su actividad académica en curso 1994/1995 al amparo de la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU)⁷, naciendo con un triple objetivo como se refleja en su exposición de motivos:

1. Consolidar los estudios que en ese momento se impartían en la Universidad de Burgos que contaban con mayor arraigo, de manda y recursos.

⁷ Cabe decir que la Universidad se crea de acuerdo a lo establecido en el artículo 5.1 de la LRU contando con el informe favorable del Consejo de Universidades, previsto por el artículo 5.2 de la misma.

2. Ampliar a medio y largo plazo la oferta de enseñanzas universitarias en orden a satisfacer, por un lado, las necesidades del desarrollo económico y tecnológico, y, por otro, la demanda social de formación cualificada asegurando su calidad y adecuación a las exigencias del tiempo actual.
3. Hacer de la Universidad un foco de producción científica, de formación profesional, de influencia cultural, integrado en las estructuras universitarias europeas, capaz de trascender el marco local en que se ubica con un perfil propio y diferenciado.

Por otra parte, en el mes de octubre de 1997 se llevo a cabo la segregación definitiva respecto de la Universidad de Valladolid reflejada en el Decreto 202/97 de 9 de octubre, de Segregación de Centros y Servicios de la Universidad de Valladolid y de Integración de los mismos de la Universidad de Burgos.

En el año 2008, la Asociación de Amigos de la Universidad de Burgos, considerando que había cumplido sus estatutos y la finalidad para la cual había sido creada se disolvió.

El 27 de enero de 2009 se constituyó la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Burgos en la que tienen cabida los egresados universitarios, los amigos de esta institución académica y todas aquellas personas que quieren mantener vivo el espíritu de los que hace más de tres décadas lucharon y trabajaron de forma totalmente desinteresada por conseguir que Burgos tuviera una Universidad.

En el artículo 3.1 de los Estatutos de la “Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Burgos” (2009) se establecen los fines de la Asociación:

- a) Mantener la vinculación entre la Universidad de Burgos y sus antiguos alumnos, particularmente -aunque de forma no exclusiva- con todos aquellos que hayan obtenido un título de la Universidad.

- b) Fomentar la interrelación, el encuentro y los lazos entre antiguos alumnos de la Universidad de Burgos y entre aquellas otras personas, físicas o jurídicas, que hayan tenido alguna relación con dicha Universidad o deseen tenerla a título de amigos.
- c) La promoción y fomento de actividades cívicas, educativas, culturales, científicas, académicas y sociales, por sí sola o en colaboración con cualesquiera personas o entidades, públicas o privadas.
- d) El fomento del mecenazgo a favor de actividades de la Universidad de Burgos con proyección en la sociedad.

3.1.2.- Itinerario jurídico

La Ley 12/1994 de 26 de mayo, de creación de la Universidad de Burgos estableció un armazón institucional muy sencillo, sustentado sobre tres órganos colegiados que fueron la Comisión Gestora (como órgano de Gobierno), el Consejo Asesor, y el Consejo de Administración que asumía las competencias sobre la economía y el patrimonio del nuevo ente público.

Fueron por lo tanto, estos tres órganos colegiados provisionales los que pilotaron la puesta en marcha de la Universidad de acuerdo con las previsiones de la Ley 12/1994 de 26 de mayo, y sobre todo la Comisión Gestora, dando importantes pasos en la vertebración de la nueva institución mediante el ejercicio de sus funciones normativas, logrando sortear con éxito las dificultades encontradas en esta andadura inicial de la que nació como cuarta Universidad pública de la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el orden temporal (De la Cuesta, 2006).

Otro hito importante en el itinerario jurídico de esta Universidad está constituido por la normativa sobre Composición del Claustro Universitario Constituyente. Esta normativa fue elaborada por la Comisión Gestora y ratificada por la Orden de 19 de mayo de 1997 de la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León la cual ponía en marcha una nueva fase del proceso que conduciría a la completa normalización de la nueva Universidad.

El número previsto de miembros del Claustro Constituyente fue de 158 electos más el Rector y el secretario General, siendo su elección el día 10 de julio. Así mismo, sus principales funciones fueron la elaboración de los Estatutos y la elección del Rector cuya toma de posesión llevaría consigo el cese de la Comisión Gestora (De la Cuesta, 2006).

Para redactar los Estatutos, se eligió una Comisión, presidida por el secretario General por delegación del Rector, encargada de redactar el Anteproyecto de Estatutos, contando con las sugerencias de toda la comunidad universitaria. Finalmente, los Estatutos fueron aprobados a mediados del año 1999, remitiéndose entonces a la Junta de Castilla y León para control de legalidad, que una vez superado permitió su publicación por Decreto 263/1999 de 7 de Octubre, aunque por no ser completa en un primer momento, se volvió a publicar una corrección de errores en el Boletín Oficial de Castilla y León de 12 de noviembre de 1999, entrando en vigor el día 13 de noviembre del mismo año.

Se culmina así el periodo constituyente, breve pero intenso, de la Universidad de Burgos. Tras los Estatutos, comenzaba una nueva etapa de desarrollo en base a las disposiciones estatutarias: renovación de la Junta de Gobierno, del Claustro, de las regulaciones de Centros y Departamentos, y nueva elección de Rector.

El normal desarrollo del proceso estatutario se vio quebrantado por la publicación de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre de Universidades, y su entrada en vigor el día 11 de enero de 2002, ya que se abrió un nuevo periodo transitorio imponiéndose una nueva normativa para el Claustro⁸. En este sentido, la Junta de Gobierno fue la encargada de organizar la transición por la propia Ley, designando una Comisión encargada de su aplicación, la cual presentó un Proyecto de Normativa para la Elección de Claustro Estatuyente de la Universidad de Burgos, aprobado el 25 de marzo de 2002.

⁸ La Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre de Universidades, en su Título III (del Gobierno y representación de las Universidades), Capítulo I (de las Universidades públicas), Artículo 16 establece la normativa para la creación del Claustro Universitario.

La normativa para la Elección de Claustro Estatuyente diseñó un Claustro más reducido, de 103 miembros, así como un sistema de elección proporcional con absoluto respeto de la igualdad de voto en cada sector de la comunidad universitaria. Finalmente, el proceso electoral concluyó el día 23 de mayo de 2002, celebrando el Claustro su nueva sesión constitutiva el día 25 de junio de 2002 (De la Cuesta, 2006).

A comienzos del curso académico 2003/2004, los estatutos regulados por el Decreto 263/1999 de 7 de Octubre, quedan derogados ya que entran en vigor los nuevos Estatutos vigentes en la actualidad, ratificados por la Orden de 29 de diciembre de 2003 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y regulados mediante el Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre.

Expone el profesor De la Cuesta (2006) que comenzaba así una nueva etapa de desarrollo estatutario, llegando a completar el cuadro orgánico definitivo de la Universidad de Burgos con la designación por las diversas instituciones competentes y su nombramiento por la Junta de Castilla y León de los miembros del Consejo Social, el cual inició su andadura a comienzos del año 2004, y con la elección de Rector que se concretó en la reelección de José María Leal Villalba siendo el único candidato.

3.1.3.- Plan estratégico 2004/2008

La Universidad de Burgos, inserta en el entorno de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, comparte con las demás universidades públicas y privadas, instaladas en este ámbito regional, la tarea de favorecer su progreso, fomentar la producción científica, prestar servicios a la sociedad y extender su cultura.

La razón de ser de esta Universidad es *“satisfacer las necesidades del entorno en el que se ubica para mejorar su calidad de vida, liderando el progreso científico, tecnológico y cultural de la sociedad en la que está inmersa”* (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005a: p. 2).

Para alcanzar el citado objetivo, se elaboró el Plan Estratégico de la Universidad de Burgos 2004-2008, documento en el que participaron cerca de doscientas personas de dentro y fuera de la Universidad de Burgos, organizadas en ocho grupos de trabajo (uno general y siete sectoriales) y que recoge las líneas maestras de pensamiento y actuación.

El plan nació como un motor de cambio, concretándose mediante las diferentes políticas de calidad y mejora con la implicación y motivación de toda la comunidad universitaria. Fue aprobado por unanimidad mediante Acuerdo del Consejo Social el 3 de febrero de 2005 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005b).

Recogía siete grandes Ejes Estratégicos los cuales agrupaban, a su vez, diferentes objetivos estratégicos (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005a: p. 9):

- 1. Docencia:** aprovechar al máximo la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior para promover las titulaciones más adecuadas, de acuerdo a las necesidades y con la calidad que el entorno espera.
- 2. Investigación:** aumentar el volumen de I+D+I, cuidando especialmente de la calidad de sus resultados.
- 3. Personal:** fomentar por todos los medios la motivación de las personas que trabajan en la UBU, para conseguir su implicación, su compromiso y su identificación con el proyecto universitario.
- 4. Alumnos/Estudiantes:** cuidar especialmente la atención personalizada, organizando las actividades y los servicios que más puedan ayudar a crear un buen clima de estudio y de participación.
- 5. Recursos:** planificar los recursos económicos con la debida antelación, a nivel de la universidad y de sus unidades, potenciar su diversificación y optimizar su utilización mediante Contratos-Programa internos.
- 6. Gestión:** revisar los procesos clave de la universidad para conseguir su mejora.
- 7. Proyección institucional:** realizar aquellas alianzas con el entorno que más contribuyan al progreso de la UBU y proyectarse a escala internacional.

En cuanto a los objetivos estratégicos agrupados según el eje estratégico al que contribuyen, cabe destacar los que hacen referencia explícita al profesorado (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005a):

Eje 1: Docencia:

- Facilitar la incorporación al EEES, reforzando el papel del PDI, mediante formación continua sobre métodos pedagógicos que ayude a potenciar la implicación y el fomento del trabajo en equipo.

Eje 2: Investigación:

2.2. Grupos de investigación

- Disponer de grupos de investigación multidisciplinares e inter-universitarios, que puedan ser competitivos nacional e internacionalmente, mediante el apoyo a iniciativas innovadoras.

2.3. Desarrollo e innovación

- Colaborar al desarrollo del entorno impulsando la transferencia de resultados, posibilitando al mismo tiempo la captación de recursos externos.

Eje 3: Personal

3.2. Profesorado

- Mejorar la cualificación. Redefinición de la actividad propia y la dedicación.

3.4. Formación

- Facilitar la formación continua de PDI, tanto para la función docente, como para la investigación y la gestión, junto con la movilidad; y la del PAS, para las tareas que les son propias.

Para el logro de los Objetivos Estratégicos fue necesario concretar un conjunto de acciones a realizar. En total se definieron setenta y cuatro acciones desglosadas para cada uno de los objetivos, las cuales pueden consultarse en el documento del Plan estratégico 2004-2008 de la Universidad de Burgos, publicado el 25 de mayo de 2005 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005a).

3.1.4.- Modelo Educativo de la Universidad de Burgos para su integración en el EEES

La Universidad de Burgos (2010), consciente del aumento de la competencia en el sistema universitario, trabaja activamente para definir su perfil propio conforme a planes estratégicos que contribuyan a mejorar la calidad de la docencia, la investigación y la gestión, así como perfeccionar las campañas de comunicación para la captación de estudiantes y recursos de investigación.

El documento que aquí se describe, recoge una propuesta de modelo educativo que considera la integración de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior como *“una oportunidad para mejorar la calidad educativa y desarrollar la ciencia, el arte y la tecnología en una situación de renovación permanente al servicio de la sociedad a la que debe su existencia y rendición de cuentas”* (Universidad de Burgos, 2010: p. 3).

La Universidad de Burgos manifiesta, a través de su modelo educativo, un compromiso que implica a toda la comunidad universitaria para la innovación docente, la integración de la universidad en la sociedad, la divulgación de la cultura, la ciencia y el arte así como la promoción del empleo y la economía en el marco de un desarrollo económico y sostenible.

El modelo educativo se estructura en seis grandes ejes acompañados de líneas de actuación concretas que recogen el perfil estratégico de la Universidad para su integración en el EEES y fue aprobado por el plenario del Claustro celebrado el 15 de septiembre de 2010.

Tras su aprobación, se implantó con carácter general en el curso académico 2010/2011 y se prevé que todas las acciones de este plan estén desarrolladas, como muy tarde, en el curso 2013/2014, curso académico en el que finalizarán los estudios de Grado de la primera promoción.

Los ejes recogidos en el modelo educativo así como sus líneas de actuación son las siguientes (Universidad de Burgos, 2010):

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje
 - 1.1. El EEES como oportunidad para la mejora de la enseñanza.
 - 1.2. La mejora del proceso educativo.
 - 1.3. El papel del profesorado.
 - 1.4. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
 - 1.5. El nuevo papel del estudiante.
2. La internacionalización y la movilidad.
 - 2.1. Visibilidad.
 - 2.2. Movilidad.
 - 2.3. Proyección.
3. La equidad, calidad y excelencia.
4. La integración en el ámbito social.
5. La relación interdependiente entre la docencia y la investigación.
6. La cooperación al desarrollo

Como puede verse en la Figura 3.1, la integración de la Universidad en el EEES sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

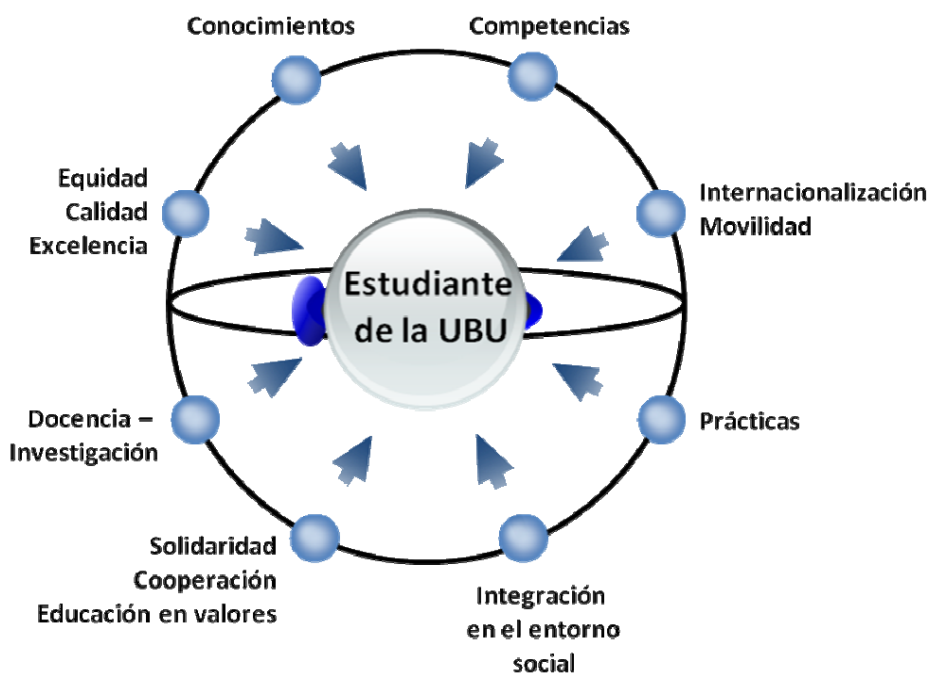


Figura 3.1: *Modelo Educativo de la Universidad de Burgos para su integración en el EEES*

Fuente: Universidad de Burgos (2010: p. 5)

Atendiendo a nuestro objeto de estudio, es preciso detenerse en el primer eje correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente al punto tres, el cual hace referencia explícita al papel del profesorado. Al respecto cabe citar las siguientes líneas de actuación:

- La formación permanente del profesorado universitario sobre las metodologías docentes adaptadas al EEES siendo las unidades para su desarrollo el Vicerrectorado de Profesorado, el Instituto de Formación e Innovación Educativa así como los Grupos de Innovación Docente.
- La potenciación de los Grupos de Innovación Docente y difusión nacional e internacional de sus trabajos siendo responsables de ello el Vicerrectorado de Profesorado y el Instituto de Formación e Innovación Educativa.

- La evaluación de la calidad de la metodología docente mediante el Programa Docencia para la obtención del Certificado de Docencia de Calidad. En esta línea de actuación están implicados el Vicerrectorado de Calidad y Acreditación, así como el Vicerrectorado de Profesorado.
- La regulación de las obligaciones docentes del profesorado relativas al encargo docente en el marco del EEES siendo sus responsables el Vicerrectorado de Profesorado y el Instituto de Formación e Innovación Educativa.

3.2.- Estructura y funcionamiento

La Universidad de Burgos se organizó en un primer momento atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria, después se constituyeron los primeros Estatutos regulados por el Decreto 263/1999, los cuales, como ya mencionamos con anterioridad, mantienen su vigencia hasta el 30 de diciembre de 2003. A partir de esa fecha, y casi una década después de su creación, se aprueban mediante el Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, los Estatutos que actualmente siguen vigentes.

El Título II de los actuales Estatutos, es el que desarrolla de forma explícita la estructura y la organización de la Universidad en torno a seis capítulos: I- De las disposiciones generales, II- De los centros, III- De los departamentos, IV- De los institutos universitarios de investigación, V- De los centros adscritos y VI- De otros centros.

3.2.1.- Gobierno y representación

Tal como recoge el artículo 1 de los Estatutos:

“La Universidad de Burgos es una institución de derecho e interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que presta el servicio público de la Educación Superior, desarrollando sus funciones en régimen de autonomía”.

Respecto a la autonomía universitaria, la Universidad goza de autonomía normativa, académica, financiera, económica, de gestión y gobierno de acuerdo a lo establecido en el artículo 27.10 de la Constitución Española⁹ y en los términos establecidos por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades así como sus disposiciones de desarrollo¹⁰.

El gobierno de la Universidad se articula a través de los órganos colegiados y unipersonales. De acuerdo al artículo 42 de los Estatutos, los órganos básicos de gobierno y representación son los siguientes:

- a) Colegiados: Consejo Social, Claustro Universitario, Consejo de Gobierno, Junta Consultiva, Juntas de Facultad, de Escuela Técnica o Politécnica Superior y de Escuela Universitaria o Escuela Universitaria Politécnica, Consejos de Departamento y Consejos de Instituto Universitario de Investigación.
- b) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Secretario General, Gerente, Decanos de Facultades, Directores de Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, de Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas, de Departamentos y de Institutos Universitarios de Investigación.

Situada en el corazón del primitivo Reino de Castilla, la Universidad hace suyo como distrito la ciudad y la provincia de Burgos, enclave estratégico dentro del norte peninsular y en pleno Camino de Santiago, lo que queda reflejado en el lema de la Universidad: *in itinere veritas* (Universidad de Burgos, 2011a).

Los símbolos emblemáticos de la Universidad de Burgos son: su escudo, bandera, sello y logotipo. Integrando todos ellos la imagen única de la institución universitaria.

⁹ El artículo 27.10 de la Constitución Española hace referencia explícita a la autonomía universitaria citando explícitamente: “*Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley Establezca*”.

¹⁰ El título preliminar de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades define las funciones de la universidad (Art.1) y las dimensiones de la autonomía universitaria (Art.2) estableciendo las condiciones y requisitos necesarios para la creación, reconocimiento, funcionamiento y régimen jurídico de las Universidades, con algunas precisiones según sean éstas de naturaleza pública o privada.

3.2.2.- Estructura y organización

En cuanto a la infraestructura de los edificios, la situación de partida de los mismos es la que se recoge en el Decreto 202/1997, de 9 de octubre, de segregación de centros y servicios de la Universidad de Valladolid y de integración de los mismos en la Universidad de Burgos.

En 1994, momento de su creación, las infraestructuras se podrían resumir en las siguientes (Martínez Martínez y Gil-Fournier, 2006):

Campus de Vigón:

- Escuela Universitaria, con más de 4.000 alumnos y apenas 15.000 m².
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, con más de 2.000 alumnos en 5.000 m².

Campus del Hospital del Rey:

- Facultad de Ciencias, con dos titulaciones y los servicios generales de la Universidad, compartiendo pared y pasillos con los laboratorios de las diferentes Áreas de Química.
- Facultad de Humanidades y Educación, recién estrenada aunque con importantes problemas constructivos detectados ya desde su origen.
- Facultad de Derecho, situada en el Hospital del Rey y compartiendo espacio con el propio Rectorado recién construido.

Por lo tanto, en 1994, la Universidad se configuraba en torno a dos Campus, el Campus de Vigón, integrado en el casco urbano, bien comunicado pero sin posibilidad de expansión y, por otro lado, el Campus del Hospital del Rey en el otro extremo de la ciudad.

Situados en este contexto inicial, se planteó el crecimiento de las infraestructuras, necesidad ya diagnosticada en la memoria de creación de la Universidad, donde se apuntaba hacia la necesidad de multiplicar sus espacios por tres.

Siguiendo nuevamente a Martínez Martínez y Gil-Fournier (2006: p. 63), este planteamiento de crecimiento de edificios se orienta en los siguientes ejes:

- Expansión de la superficie asignada a las titulaciones del Campus del Vena.
- Ampliación de los servicios generales de apoyo a la docencia.
- Creación de servicios de apoyo a la investigación.
- Mejora en la oferta de instalaciones de servicio al alumno.

De esta forma, los diferentes equipos de gestión desde el nacimiento de la Universidad canalizaron sus esfuerzos para cumplir objetivos en las líneas estratégicas enunciadas, estableciéndose las siguientes fases llevadas a cabo entre 1994-2004:

Fase 1ª

- Biblioteca Central.
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Fase 2ª

- Ampliación de la Facultad de Ciencias.
- Edificio I+D+i.
- Residencia Universitaria de Camino de Santiago.
- Escuela Politécnica Superior de la Construcción (Fase A).

Fase 3ª

- Escuela Politécnica Superior de la Construcción (Fase B).

Además de las fases de desarrollo mencionadas, en la actualidad se están llevando a cabo diferentes proyectos en previsión de nuevos edificios e infraestructuras:

- Construcción de un edificio concebido para alojar los Servicios Centrales de la Universidad, Gerencia e Informática y Comunicaciones emplazada en la manzana conocida como de San Amaro, por acoger también a la ermita del mismo nombre, la cual fue cedida por el Ayuntamiento de la ciudad.
- Rehabilitación del Hospital de la Concepción.

- Ampliación de las zonas deportivas.

3.2.2.1.- Centros y departamentos

Los centros y estructuras quedan regulados en el artículo 17 de los Estatutos. El citado artículo expone que *“la Universidad de Burgos está integrada por Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas, Departamentos, Institutos Universitarios de Investigación y por aquellos otros Centros o estructuras que organicen enseñanzas en modalidad no presencial, y por otras instituciones que se puedan crear para la satisfacción de los fines de la Universidad. A estos efectos la Universidad de Burgos podrá crear entidades con personalidad jurídica propia bajo la forma de consorcio, entidad de derecho público, fundación, asociación, sociedad civil o mercantil, o cualquier otra permitida en derecho”*.

Así mismo, el artículo 19 explicita que *“las Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores y Escuelas Universitarias o Escuelas Universitarias Politécnicas son los centros encargados de la organización, dirección y supervisión 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 así como de aquellos diplomas y títulos propios creados de acuerdo con la legislación vigente”*.

Tal y como viene recogido en el artículo 20, las personas que componen cada uno de los centros son: los profesores adscritos al mismo, los estudiantes matriculados en las correspondientes titulaciones del centro así como el personal de administración y servicios que trabaja en el mismo.

Además, cada uno de los centros tiene sus propios órganos de gobierno (artículo 22), la Junta de Centro, el Decano o Director, los Vicedecanos o Subdirectores y el Secretario y posee sus propias competencias (artículo 23).

En cuanto a su estructura, actualmente la Universidad dispone de cuatro facultades (Derecho, Humanidades y Educación, Ciencias Económicas y Empresariales y Ciencias) y la Escuela Politécnica Superior. También existen tres centros adscritos: Escuela Universitaria de Relaciones Laborales, Escuela Universitaria de Enfermería y Escuela Universitaria de Turismo.

También tiene a disposición de la comunidad universitaria diferentes centros e institutos:

- Centro de innovación Digital especializado en el área multimedia.
- Laboratorio europeo avanzado de autonomía de terapia ocupacional.
- Parque Científico Tecnológico.
- Instituto de Administración Pública.
- Instituto Universitario de Restauración.
- Instituto de Formación e Innovación Educativa.

De todos estos centros e institutos, cabe resaltar el nombrado en último lugar, el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE), clave en la formación del profesorado de la Universidad, motivo por el cual se tratará de forma específica en el apartado 3.4 del presente capítulo.

Centrándonos en los departamentos, éstos son los órganos encargados de promover el estudio y la investigación universitaria así como de coordinar las enseñanzas de una o varias áreas de conocimiento en uno o varios centros de acuerdo con la programación docente de éstos.

Cada Departamento se estructura en torno a unas áreas de conocimiento concretas, las cuales, según los términos establecidos en la legislación vigente, podrán ser de carácter científico, técnico o artístico según criterios de afinidad, y agruparán a los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con tales áreas. Así mismo, cada departamento cuenta con un director que lo representa, así mismo cada una de las áreas de conocimiento integradas en los departamentos también están representadas por un director.

A continuación, en la Figura 3.2, se muestra una relación de los departamentos y áreas de la Universidad.

Departamento	Áreas de conocimiento	Centro o Escuela
Biología y Ciencia de los Alimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Bioquímica y Biología Molecular - Área de Fisiología - Área de Ingeniería Química - Área de Medicina Preventiva y Salud Pública - Área de Nutrición y Bromatología - Área de Tecnología de los Alimentos 	- Facultad de Ciencias
Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Anatomía y Embriología Humana - Área de Didáctica y Organización Escolar - Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos - Área de Psicología Básica - Área de Psicología Evolutiva y de la Educación - Área de Psicología Social - Área de Teoría e Historia de la Educación 	- Facultad de Humanidades y Educación
Ciencias Históricas y Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Análisis Geográfico Regional - Área de Antropología Social - Área de Arqueología - Área de Ciencias y Técnicas Historiográficas - Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad - Área de Geografía Humana - Área de Historia Antigua - Área de Historia Contemporánea - Área de Historia de América - Área de Historia del Arte - Área de Historia Medieval - Área de Historia Moderna - Área de Paleontología - Área de Prehistoria 	- Facultad de Humanidades y Educación
Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del Terreno	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Ingeniería de la Construcción - Área de Construcciones Arquitectónicas - Área de Ingeniería del Terreno 	- Escuela Politécnica Superior
Derecho Privado	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Derecho Romano - Área de Derecho Mercantil - Área de Derecho Eclesiástico y del Estado - Área de Sociología - Área de Derecho Civil - Área de Derecho Financiero y Tributario - Área de Ciencia Política y de la Administración 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Facultad de Humanidades y Educación
Derecho Público	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Historia del Derecho y de las Instituciones Españolas - Área de Derecho Procesal - Área de Derecho Constitucional - Área de Derecho Administrativo - Área de Derecho Internacional Privado - Área de Filosofía del Derecho - Área de Derecho Penal - Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales - Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social - Área de Historia e Instituciones Económicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Facultad de Humanidades y Educación

Departamento	Áreas de conocimiento	Centro o Escuela
Didácticas Específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Didáctica de la Expresión Corporal - Área de Didáctica de la Expresión Musical - Área de Didáctica de la Expresión Plástica - Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura - Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales - Área de Didáctica de las Ciencias Sociales - Área de Didáctica de la Matemática - Área de Geodinámica 	- Facultad de Humanidades y Educación
Economía y Administración de Empresas	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Comercialización e Investigación de Mercados - Área de Economía Financiera y Contabilidad - Área de Organización de Empresas 	- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Economía Aplicada		- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Expresión Gráfica		- Escuela Politécnica Superior
Filología	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Filología Alemana - Área de Filología Griega - Área de Filología Latina - Área de Literatura Española - Área de Filología Francesa - Área de Filología Inglesa - Área de Lengua Española - Área de Teoría de la Literatura y L^a Comparada 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Escuela Politécnica Superior - Facultad de Humanidades y Educación
Física	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Física Aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias - Escuela Politécnica Superior
Ingeniería Civil	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Ingeniería e Infraestructura de los Transportes - Área de Ciencia de los Materiales e Ingeniería Metalúrgica - Área de Ingeniería Hidráulica - Área de Lenguajes y Sistemas Informáticos - Área de Mecánica de los Medios Continuos y Teoría de Estructuras - Área de Organización de Empresas 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales - Escuela Politécnica Superior
Ingeniería Electromecánica	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Electromagnetismo - Área de Ingeniería de sistemas y automática - Área de Ingeniería Eléctrica - Área de Ingeniería Mecánica - Área de Máquinas y Motores Térmicos - Área de Tecnología Electrónica 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias - Escuela Politécnica Superior
Matemáticas y Computación	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Análisis Matemático - Área de Estadística e Investigación Operativa - Área de Matemática Aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultad de Ciencias - Escuela Politécnica Superior
Química	<ul style="list-style-type: none"> - Área de Edafología y Química Agrícola - Área de Química Analítica - Área de Química Física - Área de Química Inorgánica - Área de Química Orgánica - Área de Microbiología 	- Facultad de Ciencias

Figura 3.2: Distribución de Departamentos y Áreas de conocimiento de la Universidad de Burgos
Fuente: Elaboración propia

3.2.2.2.- Titulaciones y estudios ofertados

Desde la creación de la Universidad en 1994 hasta la actualidad se han implantado de forma sucesiva estudios conducentes a diferentes titulaciones de primer y segundo ciclo así como de Grado en la actualidad. En este sentido, en el curso académico 1994/1995 se ofertaban 18 planes de estudios de nueva incorporación frente a los 39 que se ofertan en el curso 2011/2012 (Figura 3.3).

Planes de estudios de nueva incorporación			
1994/1995		2011/2012	
Título de maestro	6	Grado	27
Diplomado	5	Máster Universitario	12
Licenciado	4		
Arquitecto Técnico	1		
Ingeniero Técnico	2		
TOTAL.....	18	TOTAL.....	39

Figura 3.3: Comparativa del número de titulaciones ofertadas en el curso 1994/1995 y el 2011/2012
Fuente: Elaboración propia

Cabe decir que el crecimiento de las titulaciones y estudios propios de la Universidad coincide temporalmente con cambios relevantes en las estructuras académicas así como con los procesos de modernización tecnológica de los centros, departamentos e institutos (Jiménez, 2006).

3.2.3.- Comunidad universitaria y servicios universitarios

La comunidad universitaria la conforman el personal docente e investigador, los estudiantes y el personal de administración y servicios.

Tomando referencia de los datos más recientes, publicados en el Catálogo institucional de la Universidad de Burgos, nº 5, del curso 2010/2011 (Universidad de Burgos, 2011b), el número total de alumnos asciende a 12.161 (Figura 3.4), el número de profesores es 762 y el total de personal de administración y servicios es de 340.

ALUMNOS MATRICULADOS EN LA UBU	
Estudiantes de primer y Segundo ciclo	8.532
Estudiantes de máster	143
Estudiantes de tercer ciclo	203
Estudiantes de estudios propios	705
Estudiantes de programas de personas mayores	713
Estudiantes de cursos de español	239
Estudiantes de cursos de verano	925
Estudiantes de cursos de idiomas	701
Número total de alumnado	12.161

Figura 3.4: *Número total de alumnos matriculados en el curso 2010/2011*
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en el Catálogo institucional de la Universidad de Burgos (Universidad de Burgos, 2011b).

En cuanto a los servicios universitarios, éstos son unidades de soporte de la investigación, la docencia, el estudio así como los de asistencia a la comunidad universitaria. Así mismo, los servicios universitarios se estructuran en aquellos que están dirigidos a la comunidad universitaria y los servicios administrativos (Figura 3.5).

Servicios a la Comunidad Universitaria	Servicios Administrativos
Biblioteca Centro de Cooperación y Acción Solidaria Comité de Empresa del P.A.S. Comité de Empresa del P.D.I. Gabinete de Prensa Junta de Personal Junta de Personal Docente e Investigador Oficina de Marketing Representación Sindical Residencia Universitaria "Camino de Santiago" (zona 1) Complejo Residencial "Miguel Delibes" Servicio de Asistencia Religiosa Servicio de Deportes Servicio de Información y Orientación en Salud Joven Universitaria Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad Unidad de Calidad Unidad de Empleo Unidad de Protocolo Unidad de Gestión de Residuos	Cursos de Verano Archivo Universitario Asesoría Jurídica Oficina Técnica Registro Servicio de Contabilidad y Presupuestos Servicio de Control Interno Servicio de Gestión Académica Servicio de Gestión Económica Servicio de Gestión de la Investigación Servicio de Información y Extensión Universitaria. COIE Servicio de Informática y Comunicaciones Servicio de Inspección Servicio de Recursos Humanos Servicio de Relaciones Internacionales Unidad de Prevención de Riesgos Laborales

Figura 3.5: *Servicios universitarios de la UBU*
 Fuente: Elaboración propia

3.3.- El profesorado

Al centrar nuestra atención en el profesorado de la Universidad de Burgos, creemos conveniente comenzar mostrando una radiografía del mismo. Empezaremos pues con la evolución del número de profesores por años desde 1995 hasta 2011 (Figura 3.6).

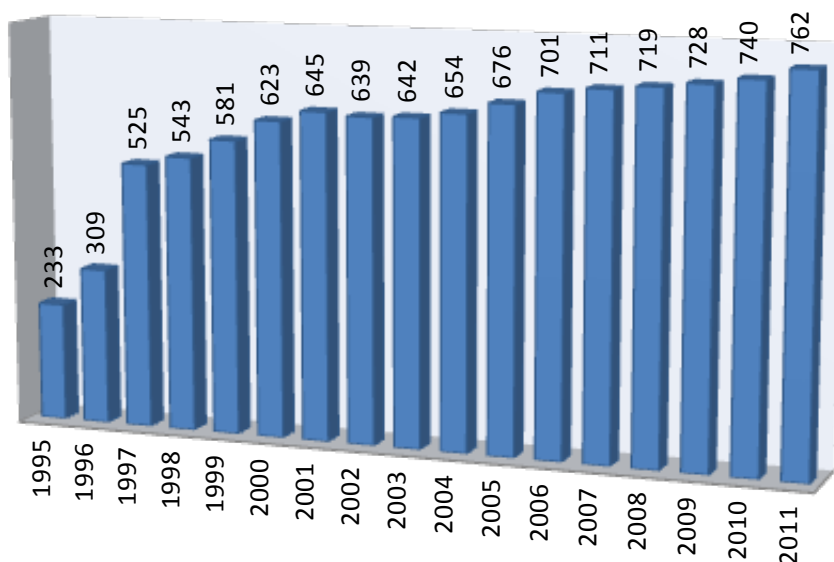


 Figura 3.6: *Evolución del profesorado de la UBU por años*
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Como puede verse en la figura anterior, el número de profesores ha ido creciendo paulatinamente desde 233 en 1995 a 762 en 2011. Estos últimos datos suponen el 9,5% del total del profesorado en el conjunto del Sistema Universitario Español. El crecimiento sostenido en los últimos años del número de profesores en la Universidad de Burgos concuerda con la tendencia de los datos obtenidos en la totalidad del profesorado universitario a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2010b). Esto puede tener su explicación en el incremento de infraestructuras y titulaciones ofertadas desde la creación de la Universidad de Burgos.

Atendiendo al sexo, en todos los años predominan los hombres sobre las mujeres, sin embargo, si atendemos a la diferencia porcentual entre hombres y mujeres por años (Figura 3.7), podemos observar que, a partir del año 2004 existe una clara tendencia a la equiparación en cuanto al género, llegando en 2011 al 23,10% de diferencia porcentual frente al 38,20% registrado en 2005, lo cual supone un 15% más de mujeres ejerciendo la docencia.

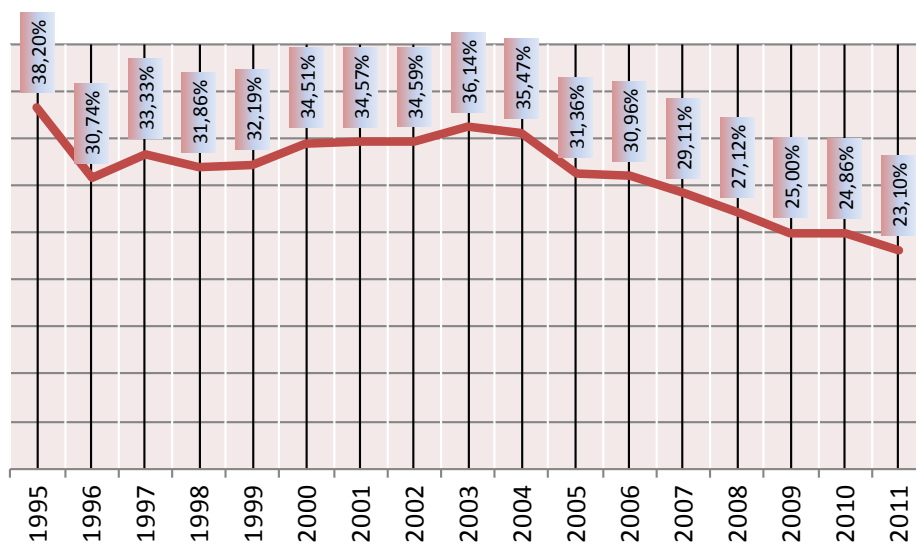


Figura 3.7: Diferencia porcentual entre hombres y mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Respecto a la edad (Figura 3.8), en sus comienzos, destacaba el profesorado cuyo rango oscilaba entre los 31-40 años. Con el paso del tiempo, vemos un claro descenso de este, como parece lógico, incrementando con los años el profesorado mayor de 41 años, llegando a ser la media de edad de 45,79 en el 2011.

Atendiendo al profesorado más joven (menores de 30 años), puede observarse un notable incremento hasta el año 2001, en el cual comienza a disminuir el crecimiento del mismo hasta 2011.

Centrándonos en la categoría profesional (Figura 3.9), destacan los primeros años con una claro predominio del profesorado funcionario frente al contratado. Por otra parte, los dos últimos años nos muestran la tendencia a la inversa, superando el número de profesores contratados al de funcionarios.

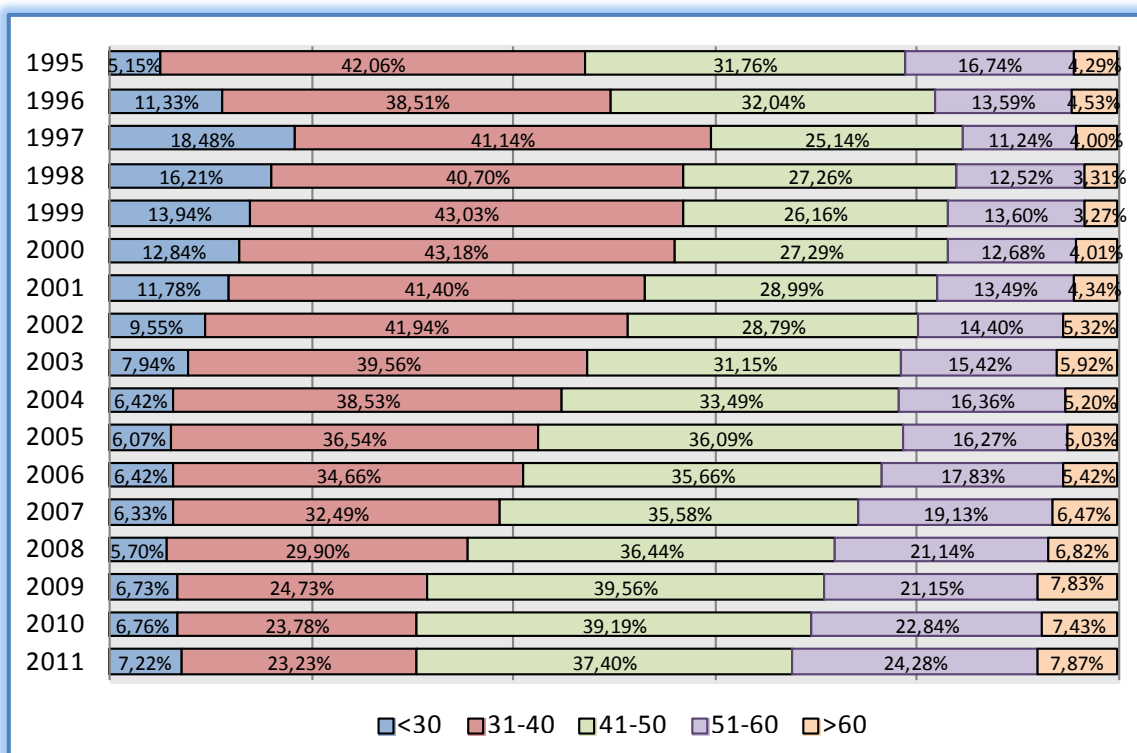


Figura 3.8: Rangos de edad del profesorado de la UBU por años

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

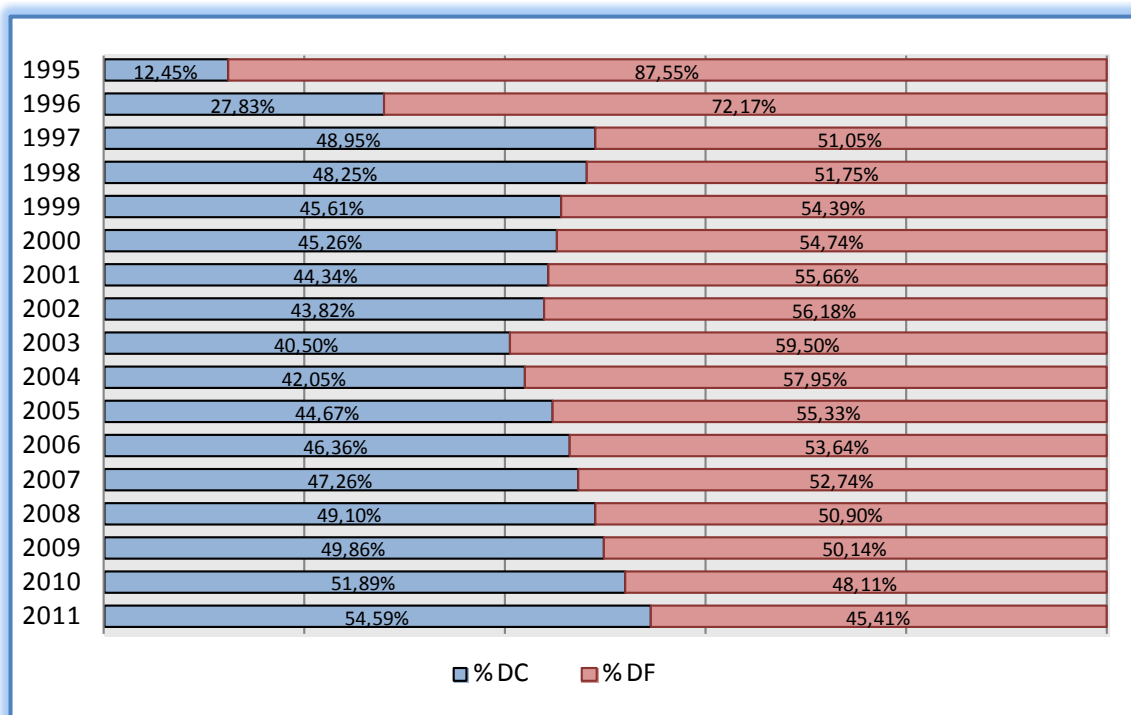


Figura 3.9: Profesorado de la UBU según su modalidad contractual

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

En cuanto al profesorado por centro, como puede verse en la Figura 3.10, el mayor número de profesorado se concentra en la Escuela Politécnica Superior y en la Facultad de Humanidades y Educación, dado que se repite en cada uno de los años, salvo en 1998 y 1999, en los que la Facultad de Ciencias supera en profesorado a la de Humanidades y Educación.

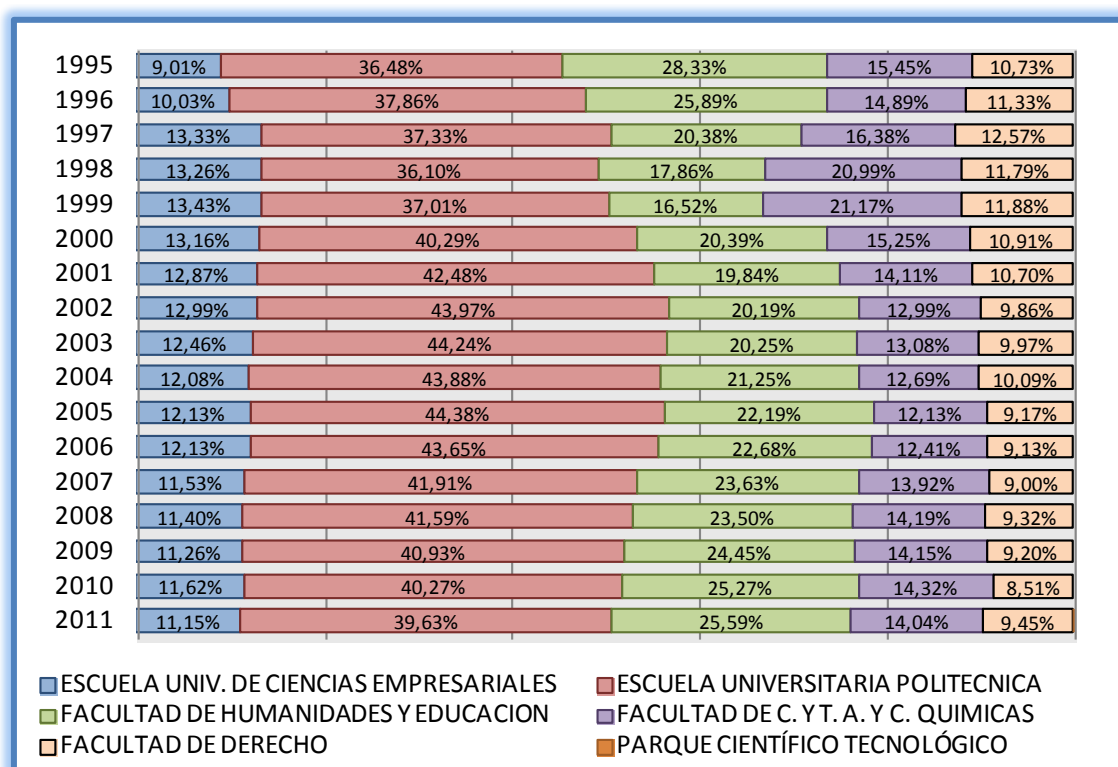


Figura 3.10: Profesorado de la UBU por centros y por años

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

3.3.1.- Marco legislativo, derechos y deberes del profesorado

En el artículo 27.7 de la Constitución se hace expresa mención de los profesores y el marco legislativo básico que regula la actividad universitaria es la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades cuyo título IX está dedicado al profesorado. Así mismo, los aspectos más concretos son regulados a nivel local por los estatutos de cada universidad.

La Ley Orgánica 4/2007, 7, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su disposición adicional sexta, encomienda al Gobierno la elaboración de un Real Decreto sobre el Estatuto del Personal Docente e Investigador que incluirá:

- Regulación de una estructura de carrera funcional basada en la obtención de méritos.
- Regulación de las condiciones para la gestión de la explotación de los resultados de la investigación.

Este nuevo marco legislativo pretende recoger la diversidad y la complejidad de las actividades y funciones que deben realizar los profesores universitarios (docencia, investigación, innovación, transferencia de conocimiento y gestión). No obstante, actualmente, existe una dispersión normativa respecto al Personal Docente e Investigador, legislación universitaria que puede ser consultada en la revisión realizada por los profesores Antonio Embid y Fernando Gurra (2008). En este sentido, puede destacarse lo siguiente:

- Actualmente sigue vigente la regulación del régimen del profesorado universitario según el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario, dictado en desarrollo de la LRU.
- También es de aplicación lo establecido en la legislación general de funcionarios, en la LOU, en las normas de las CCAA y en los Estatutos de las universidades.
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional del profesorado.
- Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso del profesorado acreditado.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público.

En los últimos tiempos, han sido varias las propuestas de borrador para aprobar el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas. Este documento, aún sin aprobar, pretende redefinir las tareas docentes del Personal Docente e Investigador así como establecer cuáles son las obligaciones y los derechos de este personal y en qué términos se fijan.

Centrándonos en los Estatutos de la Universidad de Burgos, el Capítulo I del Título IV desarrolla lo referente al Personal Docente e Investigador. En este sentido, cabe hacer mención a los derechos y deberes del profesorado (Figura 3.11).

Derechos	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> a) Ejercer la libertad de cátedra e investigación. b) Participar y estar representado en los órganos de gobierno de la Universidad. c) Tener acceso a la formación permanente que le permita mejorar su capacidad docente e investigadora. d) Conocer los procedimientos y los resultados de las evaluaciones que la Universidad de Burgos establezca sobre su rendimiento. e) Disponer de los medios adecuados para el desarrollo de sus funciones y cumplimiento de sus obligaciones de acuerdo con las posibilidades de la Universidad. f) Ejercer la libertad de expresión, reunión y asociación dentro del marco de la Universidad de Burgos. g) Desarrollar sus funciones en las condiciones que garanticen el cumplimiento de la normativa en materia de prevención de riesgos laborales. h) Utilizar las instalaciones e infraestructuras, así como los servicios universitarios. i) Participar en las actividades que organice la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Cumplir sus obligaciones docentes, investigadoras o de otra índole, con el alcance y dedicación que se establezcan para cada categoría. b) Participar en los procesos de evaluación y mejora de su actividad, así como en los procesos de acreditación que se establezcan. c) Someterse a los procedimientos y sistemas de evaluación de su rendimiento, y dar cuenta de sus actividades docentes, investigadoras y de gestión a los órganos de gobierno y representación universitarios en su ámbito de competencias. d) Colaborar con los órganos de gobierno universitarios en el ejercicio de sus funciones, y ejercer los cargos para los que haya sido elegido o designado. e) Respetar el patrimonio de la Universidad, así como hacer un correcto uso de sus instalaciones, bienes y recursos. f) Cumplir lo establecido en el Reglamento de exámenes de la Universidad de Burgos. g) Cumplir los presentes Estatutos y sus normas de desarrollo

Figura 3.11: *Derechos y deberes del profesorado de la UBU*

Fuente: Elaboración propia a partir de los Estatutos de la Universidad de Burgos

3.3.2.- Investigación e Innovación docente

Tal como se recoge en el diccionario de uso del español de María Moliner (2006), la palabra investigación deriva de *vestigium*; haciendo referencia sus significados a indagar, hacer gestiones o diligencias para llegar a saber cierta cosa. Su campo semántico está ocupado por términos como: averiguar, buscar, curiosear, enterarse, escarbar, escudriñar, examinar, explorar, mirar, preguntar...

Por lo tanto, según su etimología, investigar significa mirar detenidamente, seguir las huellas, los vestigios de algo. Esto nos lleva a deducir que no basta sólo con mirar, con hacerse preguntas, sino que debe hacerse con una determinada actitud así como de manera ordenada y sistemática (Blanco, 2010).

Al hablar de investigación en la Universidad, debemos comenzar por hacer mención a los programas de doctorado impartidos, los cuales han evolucionado notablemente desde su implantación. Los estudios de tercer ciclo ofertados destacan por su carácter interdisciplinar siendo compatibles con un alto grado de especialización. Todo ello, resultado de un esfuerzo compartido por profesores, Centros, Comisiones de Doctorado y Servicios Administrativos.

La oferta académica, en su conjunto, focaliza su atención en la construcción de hipótesis nuevas, con una lógica interna caracterizada por la solución creativa de los problemas desde diferentes perspectivas y por la emergencia de lo nuevo en nuestra sociedad (Jiménez, 2006).

La formación de doctores tiene un doble objetivo, por un lado sustentar la oferta académica y, por otro, aumentar la capacidad investigadora (Arcos, 2006). Como prueba del desarrollo y la evolución de los programas de doctorado, se ha registrado un crecimiento evolutivo en el número de tesis doctorales defendidas.

Al comienzo de la creación de la Universidad de Burgos, ésta contaba con una plantilla reducida de doctores (92). Sin embargo, el esfuerzo realizado ha permitido que la UBU, diecisiete años después, con datos del curso académico 2010/2011 cuente con 368

doctores en su plantilla, lo que supone casi la mitad de la totalidad de su profesorado (Figura 3.12).

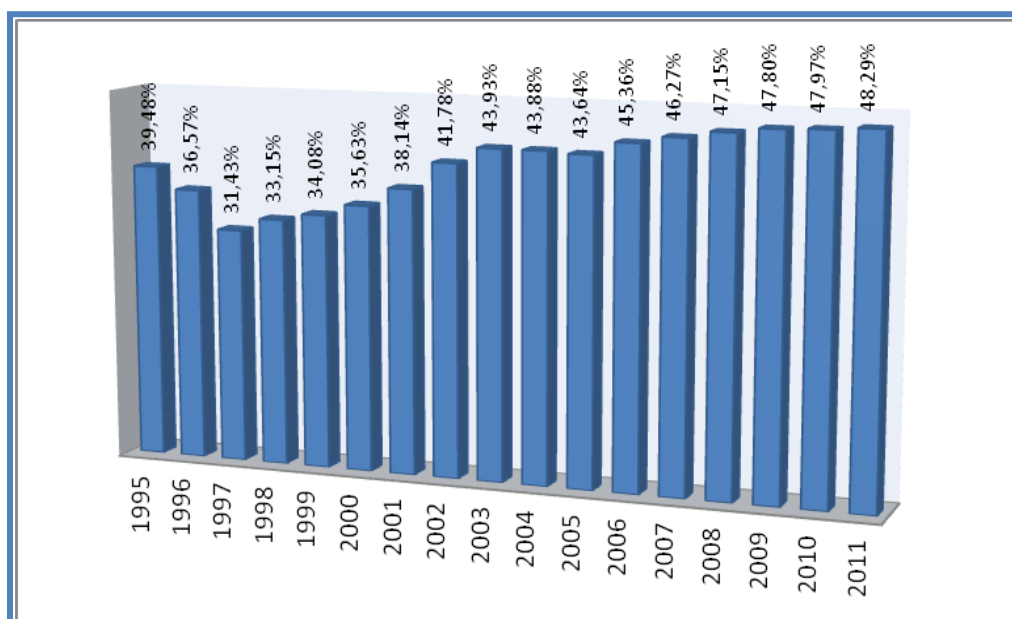


Figura 3.12: Evolución del profesorado Doctor de la UBU por años
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

El número de Doctores tiende a incrementarse actualmente. Al respecto, cabe mencionar que en el conjunto del Sistema Universitario Español el 61,1% de profesorado universitario posee el título de Doctor (Ministerio de Educación, 2010b).

Uno de los indicadores más significativos para conocer la productividad científica obtenida de las investigaciones llevadas a cabo por los diferentes profesionales de la Universidad de Burgos es el referente a las publicaciones científicas derivadas. Por publicaciones científicas se entiende la publicación de los resultados de investigación en artículos de revistas y libros, bien de forma individual o como integrantes de obra colectivas (Arcos, 2006).

En las siguientes figuras, puede verse la evolución de la productividad científica de la UBU en los últimos años, en base a las publicaciones de artículos o libros (Figura 3.13) y comunicaciones presentadas a congresos nacionales e internacionales (Figura 3.14).

	Artículos								Libros y Colecciones		
	Nacionales				Internacionales				2005	2006	2007
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008			
Biotecnología	13	3	8	3	19	130	25	31	6	17	22
Ciencias Educación	8	5	4	6	2	0	12	6	36	51	15
Ciencias Históricas	22	4	14	16	4	4	1	5	54	38	23
Construcciones Arquitectónicas	0	2	0	0	0	3	4	1	5	2	2
Derecho Privado	11	17	16	10	1	5	4	2	19	38	19
Derecho Público	21	13	8	8	4	7	10	7	34	5	43
Didácticas Específicas	3	13	1	3	4	11	11	5	1	8	6
Economía Aplicada	5	6	7	2	4	4	7	1	5	0	11
Economía y Administración Empresas	13	12	11	2	7	4	14	10	4	5	8
Expresión Gráfica	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0
Filología	4	0	15	1	2	3	1	6	25	21	20
Física	10	0	6	12	15	20	28	29	6	10	8
Ingeniería Civil	4	5	3	15	11	23	30	10	5	26	6
Ingeniería Electromecánica	0	0	0	0	11	13	10	2	0	25	2
Matemáticas	0	0	1	0	9	7	13	8	1	4	8
Química	18	8	1	7	55	49	79	51	10	6	4
Total Universidad de Burgos	132	88	95	85	149	283	250	175	212	256	197

Figura 3.13: *Publicaciones de artículos, libros o colecciones*
Fuente: UBU en cifras 2008 (Universidad de Burgos, 2011c).

	Congresos Nacionales				Congresos Internacionales			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Biotecnología	65	18	33	20	27	36	23	25
Ciencias Educación	25	55	14	21	21	21	6	23
Ciencias Históricas	3	23	25	43	12	9	2	4
Construcciones Arquitectónicas	3	18	12	16	3	10	1	1
Derecho Privado	4	21	12	9	8	9	4	14
Derecho Público	9	23	22	28	5	10	7	6
Didácticas Específicas	0	9	12	3	15	8	4	4
Economía Aplicada	4	24	21	5	5	10	4	3
Economía y Administración Empresas	17	14	16	19	11	8	12	7
Expresión Gráfica	0	6	0	5	4	0	0	0
Filología	2	12	30	21	15	16	10	7
Física	7	29	10	11	27	27	36	28
Ingeniería Civil	28	54	26	43	22	41	40	40
Ingeniería Electromecánica	4	19	7	14	16	15	3	8
Matemáticas	11	17	10	10	8	5	11	8
Química	24	51	49	45	34	26	39	28
Total Universidad de Burgos	206	393	299	313	233	251	202	206

Figura 3.14: *Comunicaciones presentadas a Congresos Nacionales e Internacionales*
Fuente: UBU en cifras 2008 (Universidad de Burgos, 2011c).

Por otro lado, el concepto de innovación depende, en gran medida, del lugar y tipo de instituciones, organizaciones y sistemas que lo utilicen. En este sentido, en la Educación Superior, el innovador puede ser una persona, un equipo o un comité, un departamento gubernamental o una agencia patrocinadora (Hannan y Silver, 2006).

Partiendo de la definición de Nichols (1983:4), tomado de Tójar y Manchado (1997: p. 11), *“una innovación es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturales tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera”*. Siguiendo las aportaciones de los citados autores, de la definición citada se deduce que una innovación no se refiere a un cambio cualquiera, sino que se trata ante todo de un cambio planificado. No se trata de un cambio evolutivo o madurativo, que se da simplemente con el paso del tiempo, tampoco se trata de un cambio casual, consistiría más bien en un cambio planificado con el objetivo puesto en la mejora.

Al hilo de estas definiciones, Tomás et.al. (2009: p. 9) postulan que *“innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador. No todo cambio es una innovación pero la innovación siempre significa cambio y supone disponibilidad favorable al cambio”*.

En consecuencia, que la innovación tenga como fin la mejora no quiere decir que la produzca. La innovación conlleva la intención, la planificación, el esfuerzo... No obstante, todo esto puede fracasar en los resultados, o producir frutos discutibles o equivocados. Por otro lado, la mejora en sí es un concepto controvertido, siendo con frecuencia interpretada como una forma de control más efectiva (Hannan y Silver, 2006).

En este punto, cabe citar el informe Dearing (1997), el cual aboga por la estimulación de la innovación en el aprendizaje y la enseñanza. A nivel general, los órganos directivos de la universidad deben estimular, amparar y ofrecer medios a los equipos de profesores y profesoras para fomentar la innovación docente y contribuir a la mejora de la calidad en la docencia (Doménech, 1999).

Por lo tanto, el papel de los líderes o responsables organizativos es fundamental para el éxito de la innovación, siendo una de sus funciones la de estimular y coordinar los procesos de cambio, curriculares y docentes (Eléxpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006).

3.3.2.1.- Grupos de investigación

El prestigio de un centro universitario viene determinado frecuentemente por algún grupo de investigación sobresaliente en su campo (Arcos, 2006). En este sentido, su formación es un proceso lento y costoso que requiere capacidad de trabajo, dedicación, así como medios materiales que permitan situar al grupo en un nivel adecuado dentro del marco nacional e internacional.

El Reglamento de Grupos de Investigación de la Universidad de Burgos, aprobado por Consejo de Gobierno en su sesión de 28 de abril de 2006 y modificado en la sesión de 2 de noviembre de 2010 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2006 y 2010a), es el documento encargado de regular la composición y su funcionamiento interno. De acuerdo a su artículo uno, *“los grupos de investigación son unidades de investigación que integran a varios investigadores que desean desarrollar una actividad investigadora dentro de líneas comunes, afines o complementarias, y cuya colaboración puede fructificar en el mejor tratamiento y mayor rendimiento de sus trabajos de carácter científico, técnico o humanístico, y su transferencia”*.

Para la constitución de un grupo de investigación tiene que haber como mínimo tres investigadores, (de los cuales, dos deben ser doctores de la Universidad.). Además, estos podrán ser integrados por (artículo 3):

- a) Todas las figuras de profesores e investigadores de la Universidad de Burgos contempladas en la legislación vigente.
- b) Los becarios de investigación recogidos en el registro de Becarios de la Universidad de Burgos.

- c) Los contratados con cargo a proyectos y contratos de investigación que se desarrollen en la Universidad de Burgos, que lo sean por un periodo mínimo de un año ininterrumpido.

También podrán formar parte de los grupos de investigación de la Universidad de Burgos, como colaboradores, aquellos investigadores vinculados a otras instituciones públicas o privadas que estén capacitadas legalmente para desarrollar actividades de I+D+i, cuando el solicitante manifieste su colaboración por escrito y su incorporación haya sido informada favorablemente por la Comisión de Investigación. Cabe decir que todos los miembros del grupo deberán tener dedicación total al mismo, por lo que ningún miembro de un grupo de investigación podrá pertenecer simultáneamente a más de un grupo.

Los grupos de investigación han de solicitar su reconocimiento como equipo al Rector, el cual podrá delegar dicha función al Vicerrectorado competente en materia de de investigación, quien lo autorizará previo informe favorable de la Comisión de Investigación.

La coordinación de cada grupo será responsabilidad de un investigador doctor con vinculación permanente a la Universidad de Burgos, que posea una antigüedad mínima de tres años como doctor y, al menos, un sexenio de investigación reconocido o, en su caso, que acredite actividad investigadora de acuerdo con las referencias externas vigentes para cada campo de conocimiento. El coordinador, como representante, está facultado para autorizar y firmar contratos de investigación y es el responsable de la presentación de la Memoria anual de resultados.

En cuanto a la sede y vinculación de los grupos de investigación, esta es el Departamento, Instituto de investigación o Centro de investigación en el que desarrolle su actividad el coordinador del grupo o la mayor parte de los integrantes del equipo.

Así mismo, cada grupo de investigación está vinculado a los Departamentos a los que pertenezcan los miembros del mismo.

El listado de grupos así como su actividad tienen carácter público a través de la página web de la Universidad de Burgos (<http://www.ubu.es/es/otri/oferta-cientifico-tecnologica/grupos-investigacion>), donde puede consultarse información específica de cada uno de ellos distribuidos en cuatro áreas de conocimiento. Teniendo en cuenta datos obtenidos durante el curso académico 2010/11, la Universidad de Burgos tiene registrados 69 grupos de investigación, los cuales se han ido forjando en los últimos diecisiete años (Universidad de Burgos, 2011d):

1. Científico y biotecnológico

El Área de conocimiento Científico Biotecnológica consta de 30 grupos de investigación, de los cuales, más de la mitad pertenecen al Departamento de Química (17), perteneciendo los demás a los Departamentos de Física (6), Biotecnología y Ciencia de los Alimentos (6) y Departamento de Ciencias y Conmutación (1).

2. Ingeniería y Construcción

Un total de 14 grupos de investigación se dedican a realizar investigaciones en el Área de la Ingeniería y la Construcción. La mayoría pertenecen al Departamento de Ingeniería Civil (8); cuatro grupos al Departamento de Ingeniería Electromecánica y dos grupos al Departamento de Construcciones Arquitectónicas e Ingenierías de la Construcción y del Terreno.

3. Jurídico Empresarial

El Área de conocimiento Jurídico Empresarial está formada por 8 grupos de investigación cuya distribución departamental es la siguiente: dos grupos del Departamento de Economía y Administración de Empresas, tres del Departamento de Derecho Público, uno del Departamento de Economía Aplicada y otro del Departamento de Derecho Privado.

4. Humanidades y Educación

Finalmente, el Área de conocimiento de Humanidades y Educación la constituyen 17 grupos de investigación. La mayoría de ellos pertenecen al

Departamento de Ciencias Históricas y Geografía, seguido del Departamento de Ciencias de la Educación con cinco grupos, el Departamento de Filología con dos, y los Departamentos de Derecho Privado y Didácticas Específicas con un grupo de investigación cada uno.

La progresiva consolidación del currículo investigador de nuestros grupos ha permitido la captación de fondos externos, a través de la concurrencia competitiva a convocatorias públicas de nivel regional y nacional (Arcos, 2006).

Además de las convocatorias externas, la Universidad de Burgos es consciente de la importancia que adquiere la investigación dentro de la institución. Por ello, crea el Programa Propio de Investigación de la UBU, el cual pretende fomentar la investigación en la institución mediante distintas convocatorias que ofrecen ayudas para asistir a congresos, cursos, estancias en el extranjero, invitar a profesores visitantes y a conferenciantes, edición de libros, traducción de artículos científicos, etc.

Otra de las apuestas importantes de la UBU ha sido la construcción del Servicio Central de Apoyo a la Investigación, conocido como Centro de I+D+I, cuya superficie de 1.800 m² (distribuidos en tres plantas) tiene una doble finalidad (Arcos, 2006: p. 109):

- Dar soporte a los grupos de investigación de la UBU.
- Constituir el embrión de un Parque Científico y Tecnológico que propicie la interrelación entre la Universidad de Burgos y el sector productivo del entorno socioeconómico, favoreciendo el nacimiento de empresas basadas en el conocimiento.

Finalmente, cabe mencionar a la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI), organismo que dispone de una base de datos de conocimiento, infraestructura y oferta tecnológica de los diferentes grupos de investigación de la UBU, con la finalidad de difundir los resultados transferibles a las empresas. La OTRI forma parte de la Red OTRI de Universidades integrada en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), lo cual permite, a través de sus actividades de

formación y de intercambio de experiencias, mantener un nivel de especialización adecuado a las necesidades actuales.

3.3.2.2.- Grupos de Innovación Docente

La mejora de la docencia pasa necesariamente por el trabajo continuo del docente en su asignatura. En este sentido, la mejor forma de impulsar y apoyar este trabajo es a través de la formación en pequeños grupos de profesores con preocupaciones afines (Valcárcel, 2003), los denominados grupos de innovación docente, de los cuales hablaremos a continuación.

De acuerdo con Michavila (2009), la innovación educativa está íntimamente vinculada con la motivación, formación y evaluación del profesorado, siendo los profesores actores decisivos en los procesos de cambio educativo y en sus innovaciones, las cuales sólo son viables si cuentan con la complicidad y protagonismo de los docentes.

Así mismo, el profesor Bartolomé Rubia (2010) considera a este tipo de colectivos docentes como uno de los elementos más importantes, definiéndolos como “comunidades de práctica educativa” que son la base del intercambio, la creación y la innovación docente de nuestro país.

En la Universidad de Burgos, muchos de sus profesores se encuentran formándose y realizando actividades de innovación en grupos. Por este motivo, desde el Vicerrectorado de Profesorado y desde el Instituto de Formación e Innovación Educativa, se ha impulsado una vía de reconocimiento y promoción a través de la creación de Grupos de Innovación Docente con la finalidad de ayudar a consolidar las buenas prácticas que ya se realizan así como diseñar y desarrollar aquellas que se vayan considerando necesarias a medida que la docencia y la propia universidad evolucionen (Casado Muñoz, 2010b).

La finalidad de promocionar estos grupos es conseguir que los profesores participen en procesos de mejora docente que ayuden a consolidar cambios novedosos, tanto en sus

metodologías como en las estrategias que desarrollan en el aula, en la evaluación de las asignaturas, en los materiales que proporcionan a sus alumnos, en la utilización de las TIC, etc. Todo ello, con el objetivo de reforzar los procesos de innovación e investigación docente, apoyados por la formación específica, con el fin de impulsar la mejora en la calidad de la docencia y, por tanto, de la Universidad en su conjunto (Carrasco y Pastor, 2006). Para ello, se persiguen los siguientes propósitos (Bol Arriba, Casado Muñoz y Ruiz Franco, 2009; Casado Muñoz, 2010):

1. Alentar el trabajo en equipo sobre docencia universitaria en la propia Universidad mediante la constitución o consolidación de grupos intrauniversitarios que, de forma estable, trabajen coordinadamente y cooperativamente en el desarrollo de la docencia de las áreas que le competen.
2. Conocer el trabajo que realiza cada Grupo de Innovación Docente mediante el registro oficial de sus datos más relevantes (nombre del grupo, ubicación, persona directora, miembros del grupo y líneas de trabajo).
3. Apoyar a los grupos con diversas medidas: formación específica, convocatoria de ayudas a proyectos docentes, la creación y puesta en funcionamiento de un equipo técnico de ayuda y asesoramiento a los proyectos, etc.
4. Potenciar la investigación en docencia universitaria.
5. Impulsar la formación de redes de innovación docente coordinando el trabajo con otros grupos nacionales o internacionales reconocidos por otras universidades.

A partir de las aportaciones de Casado Muñoz (2010b), para comenzar a implantar Grupos de Innovación Docente en la Universidad de Burgos, se partió de la revisión de la experiencia de otras universidades en este tipo de proyectos, identificando aquellos aspectos que ofrecieron mejores resultados, sin olvidar la particularidad de cada universidad: su infraestructura, sus valores así como su identidad.

Después, se llevó a cabo el proceso de redacción de un documento que regulase su funcionamiento. El proceso de redacción fue dirigido desde el Instituto de Formación e Innovación Educativa, la Comisión de Formación del Profesorado de la Universidad y, en conjunto, de toda la comunidad universitaria, puesto que el borrador se sometió a revisión pública, posibilitando con ello la aportación de alegaciones al mismo.

Finalmente, el 6 de marzo de 2009 el Consejo de Gobierno aprobó el Reglamento de Grupos de Innovación Docente (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2009a), documento que sienta las bases para la organización y funcionamiento de los grupos, su reconocimiento institucional y el consiguiente apoyo el cual se compone de 18 artículos, agrupados en 4 capítulos, y una disposición final.

Siguiendo las prescripciones del Espacio Europeo de Educación Superior, que señalan el trabajo colaborativo entre los docentes como una medida de calidad de la enseñanza, se pretende motivar al profesorado para que aborde en grupo la docencia. Así, el citado Reglamento en su artículo 1 entiende por Grupo de Innovación Docente (GID) *“el conjunto de profesores y/o profesoras que desarrollan acciones coordinadas, orientadas a la mejora continua de la docencia universitaria”*.

En cuanto a la composición, debe contar, al menos, con tres docentes de la Universidad de Burgos con dedicación a tiempo completo y todos deben contar con un director (docente de la UBU con dedicación a tiempo completo), cuya función ha de realizarla solamente en uno de los grupos en el caso de participar en varios (el profesorado podrá participar, como máximo, en dos Grupos de Innovación Docente).

Además, los grupos pueden estar formados por becarios de pre-grado, contratados post-doctorales que se encuentren en el período de contrato y puedan desarrollar actividades docentes, profesores de otras universidades, nacionales o internacionales, que participen en las actividades coordinadas por el Grupo de Innovación de la Universidad de Burgos, así como docentes de otras instituciones educativas no universitarias (educación secundaria, formación profesional...) y otros centros de Educación Superior que participen en la docencia realizada en su grupo de referencia.

Se concede especial importancia a la cooperación con grupos de innovación docente de otras universidades, entendiendo que la creación de redes interuniversitarias nacionales e internacionales es el sistema más adecuado para la transmisión de buenas prácticas (Casado Muñoz, 2010b).

Con carácter anual, cada grupo debe elaborar una memoria en la que se recojan las actividades realizadas (proyectos de innovación desarrollados, participación en proyectos en red, convenios de colaboración con otros grupos o redes interuniversitarias nacionales e internacionales) y los resultados obtenidos. Igualmente, debe informar en ella sobre las altas y bajas producidas en el grupo.

Para el reconocimiento de los Grupos de Innovación Docente, éstos deben solicitar su incorporación al Registro de Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos al Vicerrectorado de Profesorado, órgano universitario competente en esta materia. La solicitud de inclusión se resuelve por la Comisión de Formación.

El Registro cuenta con datos específicos de cada grupo: nombre del grupo y ubicación, persona directora, miembros del grupo, líneas de investigación docente que desarrollan, publicaciones, proyectos de innovación docente y armonización europea, artículos en curso, así como cualquier otro material de trabajo del grupo que tenga referencia e implicación directa con la mejora continua de la docencia universitaria (Casado, 2010b).

Poco después de la aprobación del Reglamento de Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos, se llevó a cabo el registro oficial de los primeros grupos por la Comisión de Formación en su sesión del 29 de julio del 2009 mediante convocatoria pública. En esta primera sesión se registraron un total de doce grupos (Figura 3.15).

1	GID de la UBU de Enseñanza de Ciencias
2	GID de la UBU de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (GIDEAC)
3	GID de la UBU de Ingeniería de Organización (GIDIO)
4	GID de la UBU: Aprender e Investigar
5	GID de la UBU: DOCITEMA (Docencia en Ciencia y Tecnología del Medio Ambiente)
6	GID de la UBU: Educación para la Paz, el Desarrollo Humano y la Sostenibilidad
7	GID de la UBU: FORMAINNOVA
8	GID de la UBU: Grupo Interdisciplinar de la Facultad de Ciencias en el Grado/Máster en Química GID-IQFC
9	GID de la UBU: IDIGRA
10	GID de la UBU: INTEGLAB
11	GID de la UBU: Matemáticas para no Matemáticos
12	GID de la UBU: N-EuroTICS

Figura 3.15: Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 29 de julio del 2009

Fuente: Universidad de Burgos (2011e)

La segunda Comisión de Formación para aprobar y registrar Grupos de Innovación Docente tuvo lugar en sesión de 8 de febrero de 2010, mediante la cual quedaron registrados dieciocho nuevos grupos (Figura 3.16).

1	GID de la UBU: COMPETENCIAS
2	GID de la UBU en Aprendizaje Activo y E-Learning en Ingeniería
3	GID de la UBU en Materiales de Construcción
4	GID de la UBU: INDOFQM (Innovación Docente en Física, Química y Materiales)
5	GID de la UBU en Enseñanzas Técnicas
6	GID de la UBU en la Ciencia del Suelo
7	GID de la UBU: INNOVATERMO
8	GID de la UBU en Ingeniería y Gestión Responsable
9	GID de la UBU en Enseñanza de la Física en las Ingenierías de la Construcción (GIDEFIC)
10	GID de la UBU en Temas vinculados a Alimentos: GID-ALIMENT UBU
11	GID de la UBU: BEAGLE (Burgos Education Advanced Group on Learning Engineering)
12	GID de la UBU: Derecho del Desarrollo Sostenible
13	GID de la UBU: NOVADOCENTIA
14	GID de la UBU: DIGIT (Docencia de Informática en Grados de Ingeniería y Trabajos Fin de Grado)
15	GID de la UBU: ARPAL
16	GID de la UBU: Metodología Interdisciplinar Jurídico-Político-Filosófica- IDIJPF
17	GID de la UBU para el Desarrollo de la Plataforma Docente UBU Virtual basada en Moodle
18	GID de la UBU: CONCEPTISTAS

Figura 3.16: Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 8 de febrero del 2010

Fuente: Universidad de Burgos (2011e)

La tercera sesión de la Comisión de formación tuvo lugar el 18 de enero de 2011, con la aprobación y registro de cinco nuevos grupos (Figura 3.17).

1	GID de la UBU en Física y Energías Renovables para Ingenierías Industriales
2	GID de la UBU: University Tutorship (GIDUT)
3	GID de la UBU: JUSTICIA (con fecha de efectos de 27 de enero de 2011)
4	GID de la UB: Teaching Innovation Group (TIG)(con fecha de efectos de 27 de enero de 2011)
5	GID de la UBU sobre Igualdad en las Enseñanzas Jurídicas (con fecha de efectos de 31 de enero de 2011)

Figura 3.17: Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 18 de enero del 2011

Fuente: Universidad de Burgos (2011e)

La cuarta sesión se realizó el 21 de junio de 2011, con la adscripción de un nuevo grupo, denominado I.M.A.G.E (Innovación Multidisciplinar aplicada a los Grupos de Enseñanza).

La quinta y última sesión (hasta el momento de obtención de los datos) de la Comisión de formación fue realizada el 3 de noviembre de 2011, registrándose como nuevos grupos los siguientes (Figura 3.18):

1	GID de la UBU GID en Evolución Humana y Prehistoria (con fecha de efectos de 6 de octubre de 2011)
2	GID de la UBU: IDES-Innovación Docente En La Enseñanza Superior (con fecha de efectos de 21 de junio de 2011)
3	GID de la UBU: PATIN-Grupo De Innovación Docente En Ingenierías (con fecha de efectos de 11 de octubre de 2011)
4	GID de la UBU En Estadística (con fecha de efectos de 21 de julio de 2011)

Figura 3.18: Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos aprobados y registrados por la Comisión de Formación en su sesión del 3 de noviembre del 2011

Fuente: Universidad de Burgos (2011e)

Así pues, hasta el curso 2010/11, la Universidad de Burgos cuenta con 40 Grupos de Innovación Docente pertenecientes a todas las Facultades y Escuelas que conforman la Institución, integrados por un total de 322 profesores (286 pertenecientes a la Universidad de Burgos y 36 externos a ella).

A continuación, se resumen las principales características de todos los grupos de innovación en cuanto a su ubicación, número de integrantes y departamentos implicados (Figura 3.19).

	GID	DEPARTAMENTOS	PDI UBU	Otros PDI
1	Enseñanza de Ciencias	Química, Matemáticas y Computación	5	--
2	GIDEAC	Física, Didácticas Específicas	6	4
3	GIDIO	Ingeniería Civil	8	3
4	Aprender e Investigar	Ciencias de la Educación, Derecho Público, Derecho Privado	9	3
5	DOCITEMA	Química, Biotecnología y Ciencias de los Alimentos	3	1
6	Educación para la Paz, el Desarrollo Humano y la Sostenibilidad	Química, Física, Ciencias de la Educación, Ciencias Históricas y Geografía, Didácticas Específicas, Derecho Privado, Derecho Público, Economía y Administración de Empresas	14	--
7	FORMAINNOVA	Ciencias de la Educación, Economía Aplicada	6	5
8	GID-IQFC	Biotecnología y Ciencias de los Alimentos, Química, Ingeniería Electromecánica, Matemáticas y computación, Física	20	--
9	IDIGRA	Expresión Gráfica	5	--
10	INTEGLAB	Química	8	3
11	Matemáticas para no Matemáticos	Matemáticas y computación, Ingeniería Civil	25	3
12	N-EuroTICS	Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica	10	2
13	COMPETENCIAS	Ciencias de la Educación, Filología	7	1
14	Aprendizaje Activo y E-Learning en Ingeniería	Ingeniería Electromecánica, Didácticas Específicas, Ciencias de la Educación	8	--
15	Materiales de Construcción	Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del terreno	8	--
16	INDOFQM	Química, Física	12	--
17	Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Electromecánica	3	--
18	Ciencia del Suelo	Química	7	--
19	INNOVA TERMO	Química	3	--
20	Ingeniería y Gestión Responsable	Ingeniería Civil	3	--
21	GIDEFIC	Física	6	--
22	GID-ALIMENT UBU	Biotecnología y Ciencia de los Alimentos	4	2
23	BEAGLE	Ingeniería Electromecánica, Ciencias de la Educación, Ingeniería Civil, Biotecnología y Ciencia de los Alimentos	7	--

	GID	DEPARTAMENTOS	PDI UBU	Otros PDI
24	Derecho del Desarrollo Sostenible	Derecho Público	3	--
25	NOVADOCENTIA	Química	3	--
26	DIGIT	Ingeniería Civil	12	--
27	ARPAL	Ciencias Históricas y Geografía, Ingeniería Civil	7	1
28	IDIJPF	Derecho Público	5	1
29	Desarrollo de la Plataforma Docente UBUVirtual basada en Moodle	Ciencias de la Educación, Ingeniería Civil, Biotecnología y Ciencia de los Alimentos, Ingeniería Electromecánica	6	--
30	CONCEPTISTAS	Derecho Público, Ciencias Históricas y Geografía, Derecho Privado, Ciencias de la Educación	6	--
31	Física y Energías Renovables para Ingenierías Industriales	Química, Física	6	--
32	GIDUT	Física, Ciencias de la Educación, Ingeniería Civil	5	2
33	JUSTICIA	Derecho Público	7	1
34	TIG	Derecho Público, Ingeniería Electromecánica, Economía y Administración de Empresas, Ingeniería Civil, Filología, Derecho Privado	8	--
35	Igualdad en las Enseñanzas Jurídicas	Derecho Privado, Derecho Público	5	--
36	I.M.A.G.E	Economía y Administración de Empresas, Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y del terreno, Química, Didácticas específicas	5	4
37	Evolución Humana y Prehistoria	Ciencias Históricas y Geografía	6	--
38	IDES	Ciencias de la Educación	4	--
39	PATIN	Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Electromecánica	8	--
40	Estadística	Economía y Administración de Empresas	3	--
TOTAL PDI			286	36

Figura 3.19: Grupos de Innovación Docente de la Universidad de Burgos

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Actualmente, los GID están presentes en la web de la Universidad, no obstante, se prevé incrementar su presencia en la misma con espacios específicos para cada grupo, facilitando de esta forma que éstos puedan darse a conocer a toda la comunidad universitaria e igualmente puedan compartir un foro de docencia como recurso para plantear y resolver dudas y problemas que presentan otros grupos, aportar materiales o reflexiones, comentar noticias relevantes, etc. (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

También, el Vicerrectorado del Profesorado y el Instituto de Formación e Innovación Educativa como apoyo, convoca ayudas a proyectos de grupos y redes de innovación docente. El objetivo que se persigue con estas convocatorias es motivar la constitución y consolidación de grupos estables-intrauniversitarios e interuniversitarios- para que trabajen de forma colaborativa y cooperativa en el desarrollo de las áreas que les competen. Todo ello, facilitando la mejora y la innovación como una medida que promueve la calidad de la enseñanza.

Otras medidas de apoyo a los grupos y redes de innovación docente son el diseño de formación específica a demanda (tras un análisis y reflexión de las necesidades del grupo) así como la creación de un sistema de apoyo a la innovación que facilite que los grupos sean capaces de superar, con la guía de expertos si es preciso, las dificultades de poner en marcha el proceso innovador (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

Tras describir los grupos de innovación, debemos hacer mención a las jornadas y talleres de experiencias de innovación docente, cuya trayectoria es anual y, hasta el momento, constan de seis ediciones realizadas de forma consecutiva desde el año 2006 hasta 2012, bajo la organización y dirección del Vicerrectorado de Profesorado y el Instituto de Formación e Innovación Educativa. Cabe decir que estas experiencias han sido reconocidas en convocatorias públicas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y por la propia Universidad de Burgos.

De acuerdo con las aportaciones de Margalef (2011), los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria se sustentan en dos ejes fundamentales: la innovación y el aprendizaje colaborativo del profesorado. Así mismo, pueden considerarse como “un

entorno generado para el aprendizaje permanente, la creación, la apertura y la tolerancia ante propuestas divergentes’ (p. 13).

En los encuentros realizados en la Universidad de Burgos, lo que se pretende es dar a conocer a toda la comunidad universitaria los distintos proyectos que profesores-investigadores proponen para mejorar la calidad educativa. La temática de las experiencias realizadas es muy variada y las aportaciones vienen dadas desde diferentes ámbitos disciplinares: ciencias sociales, ciencias políticas, ciencias de la educación, informática, química, ingeniería industrial, física, matemáticas, etc. También cabe destacar el empeño de los profesores por mejorar los materiales docentes y didácticos, las competencias genéricas y específicas, la metodología y evaluación de sus asignaturas, las prácticas estudiantiles y la incorporación de recursos multimedia y aprendizajes en red (Casado Muñoz, Bol Arreba y Ruiz Franco, 2009).

A continuación, se muestra una síntesis de las distintas experiencias de innovación presentadas en las seis ediciones de las jornadas y talleres sobre experiencias de innovación educativa realizadas en la Universidad de Burgos (Figura 3.20).

I	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
14 – DICIEMBRE - 2006	Proyecto piloto de adaptación de asignaturas de pedagogía y psicología al sistema de créditos europeos ECTS.
	Proyección de diversas asignaturas de matemáticas e ingeniería al Espacio Europeo de Educación Superior realizada por un grupo docente interuniversitario e interdisciplinar.
	Desarrollo de modelos para la asignación de créditos ECTS en asignaturas de Ingeniería Industrial.
	Coordinación de los contenidos de Física en el primer curso de Ingeniería Técnica de Obras Públicas en cuatro universidades, elaboración de materiales adaptados al trabajo autónomo de los alumnos.
	Estudio y análisis del curso europeo de informática (ECS-EUROPEA COMPUTER SCIENCE)
	Análisis interuniversitario de los estudios de Química: Postgrado.
	La transversalidad y el desarrollo de competencias genéricas y específicas de los Graduados en Química. Un programa de prácticas.
	Diseño de proyectos piloto de adaptación de asignaturas de la Licenciatura en Ciencias y Tecnologías de los Alimentos a las nuevas demandas de implantación de créditos ECTS.

II	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
25 JUNIO - 2007	Propuesta de un modelo para la acreditación de los Títulos de Grado en Empresa.
	Diseño de pautas para la adaptación de distintas asignaturas de la Licenciatura de Ciencias Químicas al Sistema de Crédito Europeo ECTS.
	Evaluación de modalidades y métodos de enseñanza en el currículo de Química. Necesidad de la evaluación por competencias en el contexto del E.E.E.S.
	Elaboración de Materiales Didácticos y Recursos Multimedia para la Asignatura Química aplicada a los Materiales y al Medio Ambiente de la nueva titulación de Ingeniería Civil, en el futuro marco del EEES.
	Propuesta de Proyecto Piloto de Adaptación de las asignaturas correspondientes al Área de Ingeniería Química a la nueva titulación de Ciencia y Tecnología de Alimentos dentro del EEES.
	Hacia la conjunción entre conocimientos y competencias en el EEES: nuevas metodologías y evaluación formativa en Química.
	Experiencias de aprendizaje en red en asignaturas de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (WEB-BASED LEARNING EXPERIENCES IN MECHANICAL AND ELECTRICAL ENGINEERING COURSES).
	Experiencias adquiridas a través de la Incorporación al Curso Europeo de Informática
	Utilidad formativa del análisis de errores cometidos en exámenes.

III	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
25 - SEPTIEMBRE - 2008	Desarrollo de una Guía de inicio a la investigación para estudiantes de grado en Ciencias Sociales y Jurídicas.
	Adaptación de asignaturas de Técnicas y Métodos de Investigación en Ciencia Política.
	Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docentes y evaluación por competencias.
	Estudio, Análisis y Diseño del máster europeo en Informática.
	Cómo responder a las necesidades de los grupos de interés en las titulaciones industriales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
	Metodologías docentes en asignaturas de Ing. Industrial.
	Las Universidades competitivas necesitan internacionalizar su conocimiento: perspectivas desde tres Universidades Europea.
	Presentación de webs de Prácticas de Laboratorio.
	Preparación para los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad.

IV	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
25 SEPTIEMBRE - 2009	Aplicación en el aula de aprendizajes adquiridos en los planes de formación del Instituto de Formación del Profesorado. Algunas estrategias de Innovación Docente en las disciplinas de Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho (Estudios jurídicos).
	Proceso de gestión de trabajos fin de carrera.
	Interdisciplinariedad y estrategias de aprendizaje en los nuevos grados.
	Responsabilidad Social de las universidades: comparativa de las necesidades de los Grupos de Interés entre las titulaciones de Ingeniería de Organización Industrial e Ingeniería Técnica Industrial.
	Toma de decisiones y trabajo en grupo. Una contribución a la evaluación de estas competencias.
	Experiencia de adaptación al EEES de asignatura del área de tecnología electrónica.
	Adaptación de una asignatura de tecnología mecánica al EEES.
	Desarrollo de competencias transversales a través de una asignatura
	El estudio de casos como método de trabajo en la asignatura de prevención y seguridad en la construcción, de acuerdo con el EEES.
	El reto de la coordinación interdisciplinar en la docencia de contenidos humanísticos.
	Estilos de aprendizaje y nuevas metodologías docentes en Educación Superior.
	Resultados de la experiencia interuniversitaria sobre Innovación Docente en Química.

V	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
21 - DICIEMBRE - 2010	Plan de acción Tutorial en la asignatura de Materiales de Construcción en la Titulación de Ingeniería de Edificación
	Implementation of the European Computer Science Course under the Spanish University Education System
	Retos del Siglo XXI: un proyecto para impulsar la Educación para el Desarrollo Humano y Sostenible en la Universidad.
	Uso de las herramientas para la adquisición de competencias transversales asociadas al desarrollo y mantenimiento de software
	INDFQM: Una experiencia de trabajo en grupo para la elaboración de nuevas metodologías y la coordinación en la evaluación de competencias.
	Estudio de los estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de ingeniería industrial: Propuestas para la intervención del docente.
	Evaluación de competencias transversales e implementación de un curso cero.
	El uso de los modelos 3D interactivos en documentos.
	Desarrollo y evaluación de competencias comunicativas y sociales en los alumnos de grado.
	Colaboración interdisciplinar en la enseñanza: renovación metodológica en la presentación de conceptos iusfilosófico-políticos.
	Nuevas tendencias en los Proyectos final de Carrera: hacia la integración de la investigación, desarrollo e innovación en la formación de Ingenieros Industriales
	La responsabilidad social en las Universidades Españolas.
	Estudio del uso del tiempo de los alumnos de industriales desde la asignatura de estadística industrial
	Innovación Docente en Ciencias Sociales y Jurídicas.
Educational Enviroment in Transnational Learning.	
VI	EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
23 - FEBRERO - 2012	Introducción a la I+D+I a través de concursos de ideas: emprendimiento e Innovación en la formación de los ingenieros.
	Aprendizaje activo en Ingeniería en el EEES: Estilos/Estrategias de aprendizaje.
	Identificación, detección y diagnóstico de Estilos de Aprendizaje en el alumnado del Grado de Pedagogía.
	Una experiencia de aprendizaje autónomo en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
	Del Aprendizaje por Competencias a la Evaluación Formativa de su adquisición: Metodología y Materiales.
	La recreación en 3D de la Cartuja de Miraflores aplicada a la enseñanza del Arte Medieval en los estudios de Grado de Patrimonio y Comunicación.
	Participación del alumnado en actividades no presenciales: Cómo conseguir 1.500 accesos en un solo día en Ubuvirtual.
	El Perfil del Profesor Universitario ideal según los alumnos pre-universitarios.
	Inicio a la investigación en Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.
	Transición Secundaria-Universidad. Caso Práctico: Acciones de mejora para la incorporación de alumnos de bachillerato y de ciclos formativos en el Grado de Ciencia y Tecnología de los Alimentos.
	Módulo Moodle: Trabajos Fin de Grado.
	Estrategias de Innovación Docente mediante Recursos Tecnológicos.
	Experimentación de un gestor web interactivo de aprendizaje en ingeniería gráfica para el desarrollo de la visualización espacial.
	Adquisición de Conceptos y Nuevas Tecnologías en Ciencias Jurídicas.
A comprehensive approach to tackle the lack of English language skills of engineering students.	

Figura 3.20: *Experiencias de innovación docente de la Universidad de Burgos aprobadas en convocatorias públicas de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León*

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo a Bol Arreba y Casado Muñoz (2010), el formato de las Jornadas de Innovación Docente se ha ido consolidando en las sucesivas convocatorias como foro de exposición y discusión para toda la comunidad académica. Cabe señalar, así mismo, que esta acción se insertaba dentro de las líneas 5 y 7 de actuación que configuran el Plan Estratégico de la UBU, con la pretensión de contribuir a (p. 27):

- Intercambiar experiencias de buenas prácticas educativas.
- Incentivar la investigación y la creación de redes docentes.
- Facilitar la conectividad del profesorado dentro de la UBU.
- Generar confianza entre el profesorado a través de los logros alcanzados por los equipos docentes que presentan sus resultados.
- Estimular la participación del profesorado en el cambio metodológico como una oportunidad para la mejora en la calidad docente.
- Facilitar el apoyo entre iguales.

Por último, cabe mencionar las convocatorias de ayudas existentes para la movilidad del profesorado de la Universidad de Burgos, con la finalidad de contribuir a la divulgación de proyectos de innovación educativa, intercambio de experiencias docentes, creación de redes así como formación sobre el cambio metodológico y pragmático en los nuevos títulos de grado y postgrado (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010). Estas ayudas se empezaron a conceder desde el curso académico 2006/2007 con apoyo económico de las diferentes convocatorias de ayudas públicas de la Junta de Castilla y León destinadas a financiar acciones formativas dirigidas al profesorado universitario en el marco de la convergencia europea, las cuales han sido recientemente suprimidas a partir de 2010/11.

En la Figura 3.21 puede verse de forma gráfica las solicitudes aprobadas de ayuda a la movilidad del profesorado de la Universidad de Burgos. No obstante, cabe decir que en el curso 2006/2007 se desestimaron dos ayudas y en el curso 2007/2008 seis.

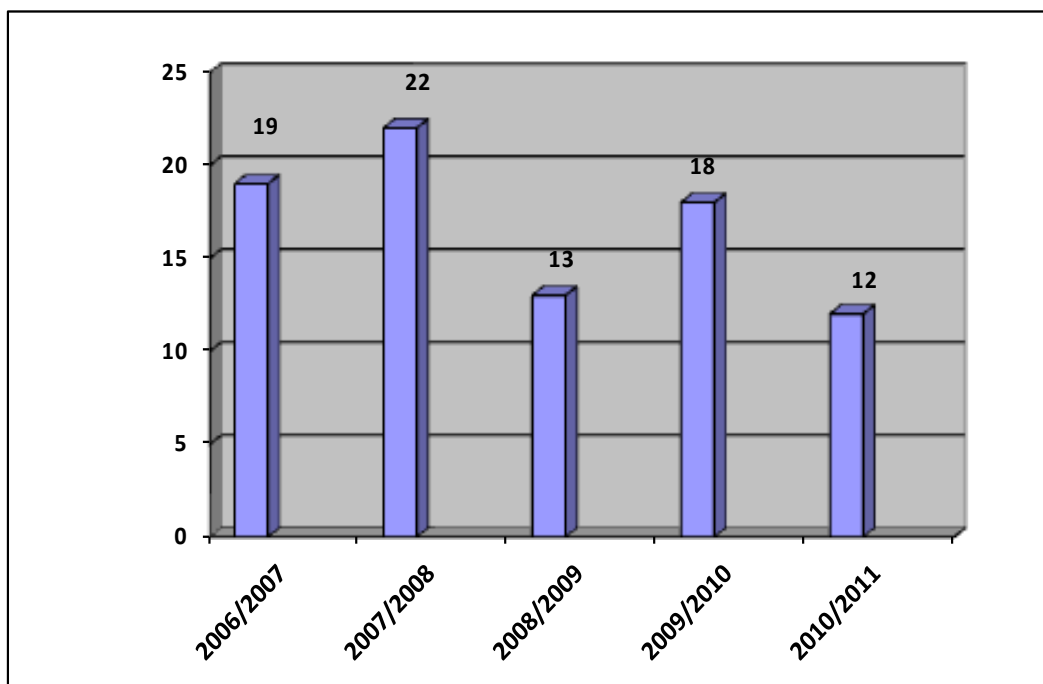


Figura 3.21: Ayudas de movilidad concedidas para el profesorado de la UBU
Fuente: Datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa.

3.3.3.- Evaluación de la actividad docente e investigadora del profesorado

La implantación de un proceso de evaluación de la actividad docente e investigadora del profesorado supone la puesta en práctica de acciones orientadas a la mejora de la calidad docente centrada en tres ejes principales (Universidad de Burgos, 2011f):

1. El compromiso del profesorado por la mejora de sus competencias como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El compromiso de la Institución por la mejora de los servicios que presta en el marco de la Educación Superior a través del análisis de los resultados arrojados en el proceso de evaluación.

3. La puesta en práctica de medidas correctoras con la consecuente rendición de cuentas a la sociedad mediante la evaluación y acreditación de la calidad docente del profesorado.

Para favorecer la evaluación de la docencia, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en su Plan de Actuación 2007 (ANECA, 2007), incluye el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA), con la finalidad de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. Así mismo, plantea el siguiente objetivo:

“Proporcionar un marco de referencia, un modelo y unos procedimientos que permitan abordar la evaluación de la actividad docente que se desarrolla en las universidades, situando dicha evaluación en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, así como alineando la evaluación de la actividad docente con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias”.

(ANECA, 2007: p. 17)

El Programa DOCENTIA, requirió para su desarrollo de la participación de tres agentes: Universidades, Agencias Autonómicas de Evaluación y Agencia Nacional (ANECA), tomando como referencia las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA, 2005) en su documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Entre dichos criterios y directrices cabe destacar el referente a la Garantía de Calidad del Personal Docente, estableciendo que las instituciones deben dotarse de medios para garantizar su cualificación y competencia.

En el diseño del programa, para garantizar el rigor de la evaluación y su adecuación a los objetivos previstos, se tuvieron en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como *The Personnel Evaluation Standards*, elaborados por el *The Joint Commite of Standards for Educational Evaluation*¹¹, sirviendo como referencia para diseñar, desarrollar y valorar las evaluaciones del personal. Los estándares, dictados por dicho Comité, orientan sobre la propiedad, utilidad, viabilidad y precisión que debe acompañar a todo proceso de evaluación del personal (ANECA, 2011).

Por su parte, el Anexo adjunto al R.D. 1312/2007, de 5 de Octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, aporta una relación de criterios de evaluación y su baremación. Entre estos incluye la calidad docente y enumera como primer indicador las evaluaciones positivas de la actividad docente del profesor que pretende la acreditación.

A través del programa DOCENTIA se ofrece a las universidades apoyo para la elaboración de un Manual propio de evaluación docente del profesorado que garantice la calidad del profesorado universitario y favorezca su desarrollo y reconocimiento. Este programa se lleva a cabo en estrecha coordinación con las agencias de evaluación autonómicas, tomando en consideración el compromiso de ANECA de participar y apoyar los distintos marcos de colaboración técnica con las universidades, las agencias autonómicas y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas.

En el caso del sistema universitario de Castilla y León, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCyL) firmaron un Convenio de Colaboración para desarrollar el Programa DOCENTIA.

¹¹ El *Joint Commite of Standards for Educational Evaluation* está formado por representantes de, entre otras, las siguientes asociaciones y sociedades: *Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, *American Indian Higher Education Consortium (AIHEC)*, *American Psychological Association (APA)*, *Canadian Evaluation Society (CES)*, *Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE)*, *National Education Association (NEA)*, *American Educational Research Association (AERA)*, *American Evaluation Association (AEA)*, *National Council on Measurement and Evaluation (NCME)*.

El Programa DOCENTIA se ha diseñado de modo que, dentro de la autonomía de las universidades, oriente la actuación de éstas al tiempo que potencia el papel cada vez más relevante que las instituciones han de jugar en la evaluación de la actividad docente y en el desarrollo de planes de formación de su profesorado. Las fases contempladas en el desarrollo del Programa DOCENTIA son las siguientes (ACSUCyL, 2011):

- **Fase I:** Publicación de la convocatoria para la participación en el Programa DOCENTIA.
- **Fase II:** Elaboración de los Diseños para la evaluación de la actividad docente por parte de las Universidades.
- **Fase III:** Evaluación externa de los Diseños, con el objeto de reconocer el cumplimiento de las especificaciones y criterios del modelo DOCENTIA.
- **Fase IV:** Implantación de los Procedimientos de evaluación en las Universidades. Seguimiento de dicha implantación por parte de las Agencias.
- **Fase V:** Certificación de los Procedimientos de evaluación de la actividad docente.

Las fases anteriormente descritas quedan reflejadas en la Figura 3.22.

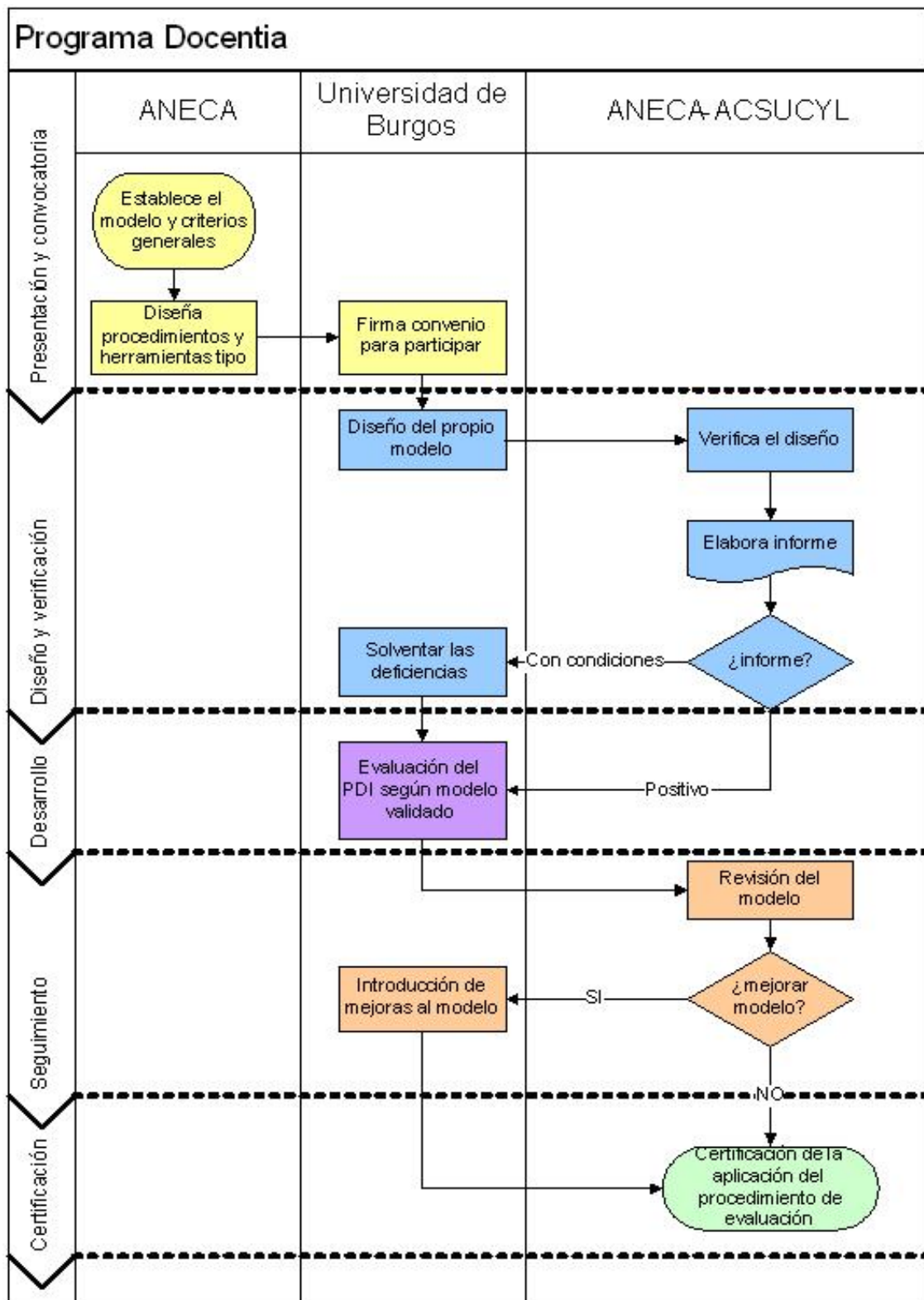


Figura 3.22: Fases del programa Docencia
Fuente: Universidad de Burgos (2008)

Siguiendo con los criterios y directrices establecidos en el programa DOCENTIA, la Universidad de Burgos aprobó en el Consejo de Gobierno del día 22 de julio de 2008 el *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado* (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2008). Este documento responde a los requerimientos recogidos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en cuanto al establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad en las universidades que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario (art.31.2.c).

El Manual es el instrumento que sirve para certificar la superación de los umbrales de calidad docente que en él se recogen con el fin de constatar y acreditar la calidad de las titulaciones y la cualificación del profesorado. La evaluación se realiza en una doble vertiente, por un lado tiene un componente individual que atañe al encargo docente y su forma de desempeñarlo por cada profesor y, por otro, se da un componente institucional que permite contextualizar dicho encargo y establecer conclusiones sobre la forma en que las condiciones afectan a la calidad del desempeño y la propia naturaleza del encargo (Universidad de Burgos, 2011f).

El modelo en el que se fundamenta este plan considera tres dimensiones como objeto de evaluación de la práctica docente: *planificación de la docencia*, *desarrollo de la enseñanza* y *resultados*, todas tienen en común la dedicación del profesor en acciones de mejora, más allá de su práctica docente, entre las que se encuentran la formación y la innovación. Además, cada una de estas dimensiones se articula a su vez en un conjunto de elementos cuya valoración se realiza a través de tres fuentes de información: la del *propio profesor*, la de los *responsables de su actividad docente* (decanos y directores de departamento) y la de los *alumnos*. La importancia relativa de cada uno de estos tres aspectos en la evaluación final se recoge en la Figura 3.23.

FUENTES DE INFORMACIÓN					
DIMENSIONES	INFORME DEL PROFESOR		INFORME DE LOS RESPONSABLES ACADÉMICOS	EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Peso de las dimensiones de evaluación
	Implicaciones en la calidad docente	Reflexiones sobre la práctica docente	Decano/Director y Director de Departamento	Encuestas de satisfacción	
Coordinación y planificación	8	5	2		15 puntos
Desarrollo	32	5	8		45 puntos
Resultados		20	5	15	40 puntos
Peso Global	40 puntos	30 puntos	15 puntos	15 puntos	100 puntos

Figura 3.23: *Peso global y dimensiones valoradas en las distintas fuentes de información*
Fuente: Universidad de Burgos (2008)

Por lo tanto, los informes aportados por el profesor (implicaciones en la calidad docente y reflexiones sobre la práctica docente), los responsables del Centro y del Departamento (Decano/Director de centro y Director de Departamento) así como los resultados de la encuesta de satisfacción de los alumnos motivarán la evaluación que realice la Comisión sobre la actividad docente del profesor.

Tras la valoración de cada una de las dimensiones contempladas, la Comisión de Evaluación valorará la información aportada por cada una de las fuentes de información y emitirá la valoración global que podrá ser “favorable” o “desfavorable”, pudiendo realizar una propuesta razonada a Consejo de Gobierno para el reconocimiento de excelencia docente cuando se considere oportuno.

Los resultados obtenidos como resultado de la evaluación tendrán efecto sobre la política de profesorado en relación con la gestión de los recursos humanos y materiales, y conllevará el reconocimiento de calidad docente al profesor, la adopción de medidas que estimulen la implicación del profesorado en acciones de mejora, y medidas orientadas a solventar las deficiencias detectadas, tanto desde el punto de vista de los

resultados individuales de la evaluación como desde el punto de vista institucional y que afecten a las circunstancias del encargo, entre ellas, el diseño de planes de formación adaptados a necesidades concretas (Universidad de Burgos, 2008).

3.4.- La formación del profesorado en la Universidad de Burgos

Al hablar de formación del profesorado, haremos de nuevo mención a los Estatutos de la Universidad de Burgos, concretamente el artículo relativo a los fines donde hace referencia explícita a “*la formación continuada y el perfeccionamiento de los miembros de la comunidad universitaria*” (Artículo 4.a). El Artículo 5.d recoge como una de las competencias de la Universidad de Burgos “*la selección, formación, evaluación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios*”.

Atendiendo a los derechos del personal docente e investigador, el artículo 123 consagra como derecho “*tener acceso a la formación permanente que le permita mejorar su capacidad docente e investigadora*”.

Entre las muchas razones que fundamentan la necesidad de formación inicial y continua del profesor universitario, vamos a destacar (Cruz Tomé, 1999b: p. 45):

- La relación entre calidad docente y formación del profesor.
- La alta exigencia actual de la enseñanza eficaz.
- La relación entre formación y satisfacción laboral.
- La relación entre formación e innovación pedagógica.
- La relación entre formación y desarrollo profesional continuado.

La Universidad de Burgos, a través del Instituto de Formación e Innovación Educativa, da cumplimiento a los fines manifestados en los párrafos anteriores y proporciona los recursos y procedimientos que garantizan el derecho a la formación permanente. Además, mediante la evaluación de la actividad docente del profesorado se reconoce y premia el esfuerzo que realiza el profesorado para su formación continua.

De acuerdo con García y Maquilón (2010), en pleno siglo XXI la formación del profesorado universitario tiene que evolucionar con el fin de satisfacer las necesidades cambiantes que demanda la sociedad a partir de criterios de máxima calidad.

También, cabe decir que la formación del profesorado permite aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de la actividad docente, con un carácter eminentemente metodológico y didáctico (Laguna, Arencibia y García, 2004).

3.4.1.- Antecedentes

El 18 de septiembre de 1998 se creó el Instituto de Formación del Profesorado (IFP), y poco más de una década después, pasó a denominarse Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) mediante resolución de 25 de noviembre de 2009 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2009c).

La Universidad, consciente de la importancia que adquiere la formación de de su profesorado, lleva realizando desde el curso académico 1998/1999 acciones formativas dirigidas al mismo. Desde sus comienzos, el Instituto ha dependido orgánicamente del Vicerrectorado del Profesorado.

En los últimos años, se ha llevado a cabo un Plan estratégico de Formación del Profesorado, orientado a la innovación y la mejora de la docencia universitaria como recurso para favorecer la plena inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, se está consiguiendo un desarrollo satisfactorio, aumentando la implicación docente e incrementando la implantación de nuevas metodologías en las aulas, dando como resultado una mayor disposición a la innovación (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

“El Sistema Universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos años a los que la Universidad de Burgos no ha sido ajena, intentando buscar una docencia de calidad y una investigación de excelencia bajo los

principios de eficacia, eficiencia y responsabilidad, en un nuevo contexto social y económico cada vez más abierto y complejo”.

(Arranz y Sacristán, 2006: p. 167).

Siguiendo las aportaciones de Casado Muñoz, Bol Arriba y Ruiz Franco (2009), todas las líneas de trabajo e impulso institucional que se llevan a cabo en la Universidad de Burgos se han desarrollado con la ayuda que la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León ha concedido a la citada Universidad¹² hasta 2009. A partir de ese año, la Agencia ha dejado de convocar ayudas para la formación.

Al crear el Instituto de Formación del Profesorado, actual Instituto de Formación e Innovación Educativa, se establecieron una serie de objetivos (Universidad de Burgos, 2011g), esquematizados en la Figura 3.24 y explicados a continuación.

OBJETIVOS IFP	
IFP1	Formación para el PDI
IFP2	Formación para el PAS
IFP3	Formación inicial y permanente de profesores en niveles no universitarios
IFP4	Información y difusión de recursos educativos.
IFP5	Programas sociales europeos

Figura 3.24: *Objetivos establecidos en la creación del Instituto de Formación del Profesorado Universitario*
Fuente: Universidad de Burgos (2011g)

IFP1. Formación para el personal Docente e Investigador

Objetivo: Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria propiciando estrategias de formación para el profesorado universitario.

¹² ACUERDO 4/2009, del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la Renovación de las Metodologías Docentes en el marco de la Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2009/2010. (BOCyL, 17 de abril de 2009).

- Potenciar la competencia docente.
- Incrementar el conocimiento de las TIC.
- Desarrollar destrezas para la formación virtual.
- Favorecer la comunicación científica.
- Cursos Presenciales.
- Cursos Semipresenciales.

IFP2. Formación para el personal de Administración y Servicios

Objetivo: Colaborar en el desarrollo de programas de formación impulsados desde la Gerencia.

Actividades:

- Formación semipresencial sobre programas Informáticos.
- Idiomas.

IFP3. Formación inicial para el profesorado de niveles no universitarios

IFP.3.3 Formación Permanente

Objetivo 1: Colaborar activamente en la formación permanente de los profesionales implicados en la formación reglada y no reglada.

Actividades: Cursos en convenio con la Consejería de Educación JCyL.

- Formación Permanente del Profesorado de Educación infantil, primaria y secundaria (plazas para titulados en paro o investigadores).
- Formación Profesional Específica.

Objetivo 2: Organizar cursos a petición de empresas, entidades o instituciones.

IFP4. Información y difusión de recursos educativos

Objetivo 1: Facilitar los recursos para la elaboración y diseño de materiales para la docencia en diversos ámbitos.

Objetivo 2: Publicación de documentación relativa a materiales formativos en soporte electrónico.

Actividades:

- Se han realizado acciones puntuales a petición de los profesores interesados.
- Se está preparando una base de datos a la que se accederá a través de la página WEB del Vicerrectorado. Con esta base de datos el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos, pretende dar a conocer los distintos proyectos europeos en materia relacionada con la educación en soporte informático.
- Colaborar activamente en la Red de Docencia Universitaria (REDU).

IFP5. Programas sociales europeos

Objetivo 1: Colaborar con instituciones públicas o privadas en programas de inserción social.

Actividades:

- Programa EQUALBUR: es una "Agrupación de Desarrollo" cuyo objetivo es contribuir a la inserción sociolaboral de personas en riesgo de exclusión social y luchar contra la discriminación y desigualdad en relación con el mercado de trabajo.
- La UBU formó parte de la Asociación y de la Agrupación de Desarrollo.

Otras Actividades Formativas:

- Actividades en el marco de convenios con el Ayto. de Burgos.
- Programa con familias para la prevención de la drogadicción.

Desde el curso académico 2000/2001 se realiza anualmente una memoria descriptiva de todas las acciones formativas realizadas desde el Instituto. En la citada memoria se incluyen datos cada uno de los cursos realizados en cuanto a los ponentes, la duración y fechas del curso, así como el número de participantes asistentes al mismo.

Además de las memorias, también se realiza a partir de 2000/2001 una base de datos en la que se incluyen al profesorado que ha realizado alguna acción formativa con

certificación de asistencia a la misma. En la citada base de datos, además puede obtenerse información del profesorado en cuanto a variables como la edad, sexo, centro, departamento, área, cursos realizados, número de horas de formación, experiencia docente y categoría de la plaza.

3.4.1.1.- Destinatarios de la formación

Las acciones desarrolladas en el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) tienen como destinatarios a:

- Personal Docente e Investigador (PDI), incluyendo en esta categoría a:
 - o Profesorado con más de cinco años de experiencia en docencia universitaria.
 - o Profesorado novel (menos de cinco años de experiencia docente en la universidad).
 - o Personal investigador en formación (estudiantes de tercer ciclo).
 - o Personal investigador de reciente titulación (becas Juan de la Cierva y Ramón y Cajal).
- Personal de Administración y Servicios (PAS).
- Profesorado de niveles no universitarios.
- Alumnado procedente del programa mentor y de los cursos de acceso a la Universidad para mayores de 25 y hasta 45 años.

3.4.1.2.- Comisión de Formación del Personal Docente e Investigador

La Comisión de Formación del Personal Docente e Investigador (Universidad de Burgos, 2011h) se rige bajo las directrices de un reglamento de funcionamiento interno, encargado de regular los programas formativos que se desarrollan principalmente a través del Instituto de Formación e Innovación Educativa.

De acuerdo al artículo dos del citado reglamento, la Comisión de Formación tendrá las siguientes funciones:

- Estudiar las necesidades de formación.
- Informar, proponer y aprobar los Planes de Formación del P.D.I. de la Universidad de Burgos.
- Estudio, propuesta y fijación de criterios para ajustar la oferta a la demanda.
- Evaluación y revisión del Plan de formación anual.
- Atender y resolver quejas y reclamaciones que puedan plantearse en el desarrollo de los Planes de formación.
- Incorporar mejoras en el funcionamiento del Plan de formación que permitan un mayor aprovechamiento.
- Reconocer los méritos para el certificado de docencia universitaria.

La Comisión de formación del PDI tiene las competencias relacionadas con la elaboración y seguimiento de los planes anuales de formación de PDI, las diferentes acciones formativas, así como las de información, propuesta y asesoramiento en aquellas materias vinculadas con su denominación y naturaleza y aquellas otras que le sean sometidas por su Presidente o por el rector a través de él. La Comisión puede solicitar asesoramiento para el cumplimiento de sus funciones. Los asesores pueden asistir con voz pero sin voto.

La composición de la Comisión de formación es la siguiente:

- Presidente: Vicerrector que tenga atribuidas las funciones de coordinación del Instituto de Formación del Profesorado.
- Director del Instituto de Formación e Innovación Educativa.
- El coordinador del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Espacio Europeo.
- Coordinador de cursos de Lenguas Extranjeras
- Tres representantes de la Junta de Personal Docente e Investigador, de entre sus miembros.
- Tres representantes del Comité de Empresa del Personal Docente e Investigador, de entre sus miembros

- Una persona de Administración y Servicios responsable de la gestión de los asuntos de formación, que actuará con voz pero sin voto como Secretario de la Comisión.

Respecto a la periodicidad de reunión de la Comisión de Formación (artículo cuatro), ésta se convoca con carácter ordinario una vez por cuatrimestre y con carácter extraordinario cuando lo indica el Presidente, bien por iniciativa propia o a petición de un tercio de los miembros que lo integran.

3.5.- Acciones formativas del IFIE

Las acciones formativas ofertadas por el IFIE se organizan en base a los planes de formación permanente para el profesorado de la Universidad de Burgos y, desde el curso académico 2009/2010, las incluidas en los planes de formación inicial destinadas al profesorado novel. Todas estas acciones tienen un carácter voluntario, ya que el profesorado decide, a título personal, si solicita participar en la propuesta de formación ofertada.

El diseño de los planes de formación de la Universidad de Burgos es revisado y mejorado cada curso académico, teniendo en cuenta un amplio conjunto de necesidades formativas utilizando diferentes fórmulas:

- Directrices marcadas por la propia institución universitaria (demandas institucionales).
- Iniciativas de los propios responsables del Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE).
- Demandas derivadas de los centros y de los departamentos.
- Resultados obtenidos del Docencia.
- Resultados obtenidos Encuestas de evaluación docente.
- Demandas individuales del profesorado.
- Demandas de los GID.

Con el fin de optimizar los recursos formativos facilitando que todo el personal interesado en asistir a una acción formativa pueda hacerlo, y proporcionando seguridad en la expedición de los certificados de asistencia y aprovechamiento, se articula el *Reglamento de Admisión y Asistencia a las Acciones Formativas* del Instituto de Formación e Innovación Educativa aprobado por Consejo de Gobierno de 23 de marzo de 2010 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2010b).

El *Reglamento* tiene por objeto “regular el procedimiento para la admisión, asistencia y emisión de certificados por la realización de las acciones formativas ofertadas desde el Instituto de Formación e Innovación Educativa”.

El mecanismo de acción para inscribirse en una acción formativa es el siguiente:

1. La acción formativa se publica en la página web del Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos y se envía por correo electrónico a todo el personal docente e investigador.
2. El personal docente e investigador interesado en la realización de la acción formativa debe cumplimentar un cuestionario con sus datos personales dentro del plazo establecido para la inscripción.
3. Cerrado el plazo de inscripción, el IFIE valora las solicitudes recibidas, y en el caso de existir más solicitudes que plazas realiza un sorteo público, incluyendo un listado de suplentes con el mismo procedimiento. No obstante, en el caso que sea posible, el IFIE intenta ofertar otra edición de la acción formativa.
4. El IFIE confirma por correo electrónico a los solicitantes su admisión en la acción formativa.
5. Durante el transcurso de la acción formativa, se realiza un control de asistencia mínima al 80% del total de las horas que integran el programa, mediante un sistema de firmas u otro mecanismo de control. En las acciones formativas on-line y acciones formativas mixtas (esto es, que comprendan tanto modalidad presencial como formación o seguimiento de la actividad on-line), además de

acreditar la realización del 80% de las horas previstas también es requisito contar con un informe favorable del profesor del curso.

6. Para llevar a cabo la valoración, como norma general, los asistentes suelen ser preguntados, mediante un cuestionario de carácter anónimo, acerca del curso realizado. Los datos obtenidos a través del mismo proporcionan una valoración general del curso (contenido, ponentes, materiales, organización...), tanto de los aspectos positivos como negativos, así como la inclusión de aportaciones y sugerencias. Del mismo modo, también se toma en consideración la opinión de los formadores. Todo ello contribuye a valorar la acción formativa así como diseñar acciones futuras.
7. Por último, el IFIE es el encargado de certificar la asistencia y aprovechamiento de la acción formativa. Para ello, utiliza el control de asistencia (control de firmas) así como las medidas que considere necesarias en función de la especificidad de la formación.

Las acciones formativas llevadas a cabo por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) se estructuran en torno a distintos programas: Formación docente en el Marco Europeo de Educación Superior, formación continua del profesorado, Formación Inicial del Profesorado Novel y Formación de Idiomas, los cuales se describen en los siguientes apartados.

3.5.1.- Planes de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior

La línea de trabajo llevada a cabo por el IFIE trata de conseguir la especialización y la actualización en docencia universitaria recomendable para todo el profesorado. En este sentido, viene realizando un importante esfuerzo en la formación del profesorado para el impulso de la mejora de la docencia y el logro de la más óptima adaptación posible al Espacio Europeo de Educación Superior (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010, Casado Muñoz, 2010b).

A continuación, explicaremos los Planes de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior llevados a cabo en la Universidad de Burgos en consonancia con el proceso de convergencia iniciado en el año 2005.

I Plan de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación

El reciente proceso de convergencia por el que ha pasado la Universidad hacia la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha requerido iniciativas que proporcionasen las herramientas formativas e impulsasen el proceso de adaptación para el ejercicio docente de calidad adaptado al nuevo marco docente. Así, el *I Plan de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior* fue aprobado mediante acuerdo del Consejo de Gobierno el 22 de julio de 2005 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005c). El Plan perseguía la flexibilidad e ir más allá de un número de actividades puntuales formativas, ofreciendo al profesorado la opción de diseñar su propio itinerario formativo para adquirir un conjunto de competencias en tres ejes que se consideran básicos en la formación docente para la convergencia europea:

1. El nuevo escenario de la Educación Superior Europea.
2. La formación centrada en el aprendizaje de los alumnos y orientada a que estos desarrollen competencias generales y específicas.
3. El uso de tecnologías de comunicación para el ejercicio profesional de la docencia.

El I Plan de Formación perseguía los siguientes objetivos (p. 85):

- Contribuir al conocimiento y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario, con el fin de lograr un ejercicio docente lo más eficaz posible.
- Facilitar la actualización del profesorado de la UBU en metodologías activas y participativas en el marco de una enseñanza orientada al aprendizaje.

- Proporcionar recursos y apoyo al profesorado en la tarea de innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal modo que los aplique estratégicamente de forma sistemática y coherente.
- Sensibilizar y formar al docente en la acción tutelar al alumnado en su proceso de formación integral.
- Fomentar la capacidad y el interés de trabajar en equipos interdisciplinarios para la realización de acciones de innovación docente.
- Promover una actitud reflexiva y crítica sobre el quehacer docente.
- Favorecer el desarrollo personal y profesional del profesorado.

El diseño del Plan fue llevado a cabo en colaboración con los Vicerrectorados de Profesorado y Ordenación Académica y Convergencia Europea y con la Comisión de Formación delegada de la Junta de Personal Docente e Investigador, por lo que recogió las sensibilidades de la comunidad universitaria y contó con un respaldo suficiente para ser llevado a cabo con éxito. No obstante, al aprobar el I Plan, se tuvo en cuenta la revisión anual del mismo, ya que se pretendía que fuera un Plan dinámico adaptado a las necesidades formativas que demande la comunidad universitaria dentro del escenario definido por el nuevo sistema de Educación Superior.

Respecto a la temporalidad del I Plan Formativo, se diseñó para ser realizado a lo largo de tres cursos académicos con el fin de que cada profesor pudiese seleccionar las actividades formativas que mejor se adecuasen a su nivel de formación, grado de motivación y disponibilidad de tiempo.

Finalmente el I Plan se llevó a cabo durante cuatro cursos académicos (tres considerados inicialmente, y el curso 2008/2009 contemplado como prórroga para dar mayor oportunidad al profesorado de culminar su formación).

Para poder alcanzar la certificación correspondiente, el profesorado tenía que realizar una formación con una duración total de 200 horas (20 créditos) distribuidas en cuatro bloques, siendo la estructura organizativa del diploma muy flexible y teniendo como

única limitación el número mínimo de créditos que se han de cursar en cada uno de los bloques (Figura 3.25).

BLOQUES FORMATIVOS	Nº DE CRÉDITOS
La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior	5
Nuevos modelos y métodos de enseñanza - aprendizaje	10
Nuevas Tecnologías e Innovación Docente	3,5
Otras acciones formativas	1,5
TOTAL	20

Figura 3.25: *Módulos de Formación del I Plan de Formación Docente en el Marco del EEES*
Fuente: Boletín Oficial de la Universidad de Burgos (2005c: p. 86).

También, contemplaba la posibilidad de que algunos créditos se reconocieran por otras actividades formativas realizadas fuera del Plan, organizadas por otras instituciones, para lo cual era necesario solicitarlo por escrito y acreditarlo documentalmente para ser valorado favorablemente por la Comisión de Formación y, consecuentemente, su reconocimiento dentro del Plan.

La superación de los diferentes módulos del programa, en un tiempo máximo de tres cursos académicos, conducía a la obtención de un Diploma de Formación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, expedido por la Universidad de Burgos y firmado por el Rector.

El seguimiento del Plan lo realizaba la Comisión de Formación integrada por la Directora del Instituto de Formación del Profesorado, por la Comisión de Formación de la Junta del Personal Docente e Investigador (JPDI), por el Vicerrector de Ordenación Académica y Convergencia Europea y el Vicerrector de Profesorado.

Finalmente, cabe resaltar la relevancia de este I Plan de Formación en el Marco del EEES ya que suscitó el interés del profesorado, siendo un total de 65 profesores los que lograron el Certificado de Especialización Docente en el Marco del EEES.

II Plan de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación

En el curso 2010/2011, último curso que estudiamos, estaba vigente el *II Plan de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior 2009/2012* que se fundamenta en la experiencia consolidada con el I Plan. El II tiene la particularidad de contemplar tres acciones principales:

- a) Programa de Formación Continua del Profesorado.
- b) Programa de Formación Inicial de Profesores Noveles.
- c) Programa de Formación en Idiomas del Personal Docente e Investigador (PDI).

3.5.1.1.- Programa de Formación Continua del Profesorado

El objetivo del *Programa de Formación Continua del Profesorado* es la formación específica de los docentes universitarios en determinados contenidos de especial demanda. Principalmente, estas acciones formativas son canalizadas a través de las fórmulas de cursos y seminarios, entendiendo éstos últimos como acciones donde los profesores interesados compartan temas de interés común –metodologías docentes, uso de TICs en las aulas, etc.- bajo la coordinación y orientación de uno o dos profesores de la propia universidad formados en anteriores convocatorias y con acreditado trabajo de implementación en sus aulas de la formación recibida (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010).

El Programa se diseña y gestiona mediante consenso con la comunidad docente universitaria, a través de sus representantes en la Junta de Personal y el Comité de Empresa, que forman parte de la Comisión de Formación, contando también con la colaboración de Decanos y Directores de Departamentos en la detección de necesidades formativas. También cabe hacer mención a la *formación en centros*, llevada a cabo principalmente tras la detección de necesidades formativas por parte de los Directores de Departamento y Decanos. La implantación de los nuevos títulos es una acción que implica directamente a los centros universitarios. Por este motivo, se realizan acciones

formativas en ellos dirigidas tanto a dotar de estrategias para la correcta implantación de las titulaciones como para la evaluación del proceso.

Las acciones formativas realizadas en cada uno de los centros se dividen en (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010: p. 26):

1. *Formación vinculada a la implementación y evaluación de las nuevas titulaciones*

El objetivo de esta acción es continuar con el trabajo iniciado en cursos anteriores, consistente en proporcionar información específica a los equipos estables de titulación, relacionada con la puesta en marcha de titulaciones y el diseño y evaluación de planes docentes, con el fin de que analicen y pongan en marcha el currículo de la titulación de forma coordinada, así como los procesos de evaluación correspondientes.

2. *Actividades dirigidas a formar al profesorado en el uso docente de la nueva plataforma tecnológica de la Universidad de Burgos*

Estas actividades formativas persiguen favorecer y motivar el aprendizaje del profesor para la utilización docente generalizada de la nueva plataforma UBUVirtual basada en Moodle, concebida como una herramienta facilitadora del cambio metodológico.

Un grupo de innovación, lleva trabajando desde el curso académico 2008/09 en el cambio a una nueva plataforma tecnológica que pusiera al servicio del profesorado mayores prestaciones que las que se venía utilizando (plataforma UBUCampus) y, a la vez, supusiera un menor esfuerzo económico a la Universidad. Por este motivo, se hace necesario generalizar la formación de todo el profesorado en la utilización de la nueva plataforma UBUVirtual mediante diversas acciones formativas.

3.5.1.2.- Programa de Formación Inicial del Profesorado Novel

La Universidad de Burgos, consciente de la importancia que adquiere la formación del profesorado novel para la mejora de la actividad docente e investigadora, ha puesto en marcha a través del Vicerrectorado de Profesorado y el IFIE, el *Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel*, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos con fecha 6 de marzo de 2009 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2009b).

La finalidad de este Plan es proporcionar orientación y formación pedagógica a los profesores noveles (reconociendo como novel al profesorado incorporado a la docencia universitaria en los últimos cinco años) para que desarrollen su actividad docente con la mayor calidad posible.

Está dirigido a dos colectivos de profesores (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010: p. 23):

- *Profesorado Novel*: Profesorado de la Universidad de Burgos incorporado a la docencia universitaria en los últimos cinco años.
- *Profesorado Mentor*: Profesorado de la Universidad de Burgos con más de cinco años de experiencia, miembro del mismo departamento que el profesorado novel, que desee guiar y tutorizar la formación práctica (y parte de la teórica si fuera preciso).

Concretamente, las funciones del profesorado mentor incluidas en el Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel en la UBU son las siguientes:

- Asesorar al profesorado novel en temas relacionados con la gestión administrativa y desarrollo de la docencia.
- Apoyo sobre la ubicación de recursos relacionados con la docencia y la investigación.
- Asesoramiento en relación con la docencia y la comunicación con el alumnado.
- Colaboración para facilitar la incorporación progresiva a la dinámica habitual de la Universidad, el Centro y el Departamento.

En definitiva, cuando hacemos referencia a la figura del profesorado mentor, estamos hablando de profesorado experto, con amplia experiencia que ayuda a formarse en docencia universitaria al profesor de reciente ingreso.

La selección del profesorado mentor se realiza de entre aquellos candidatos que hayan solicitado la participación en el Programa y que cumplan los siguientes criterios:

- Tener dedicación a tiempo completo.
- En el caso de haber sido evaluado en el Programa DOCENTIA, contar con una valoración positiva.

Para la selección del par (Mentor-Novel) se tiene en cuenta el criterio de cercanía (Área-Departamento-Centro), dando prioridad a aquellos que se encuentren en una estructura más cercana al profesorado que se incorpora. En el caso de haber entre el profesorado mentor más solicitudes de participación que noveles, se utilizarán los siguientes criterios de selección:

- Solicitud expresa realizada por el profesor novel.
- Similitud en las asignaturas impartidas.
- Cercanía en los horarios de clase.
- Cursos de Formación de Innovación Docente en los que ha participado.
- Pertenencia a Grupos de Innovación.

Cabe decir que la Universidad de Burgos, por su parte, reconoce el esfuerzo que supone para el profesorado la participación como profesor mentor, facilitando con ello:

- La participación del profesorado Mentor en acciones formativas del Programa con repercusión positiva para el Programa DOCENTIA.
- Certificación de la actividad realizada.
- Participación en acciones de difusión del Programa.

Con datos hasta el curso académico 2010/2011, treinta y ocho profesores han participado como mentores, siendo un total de cuarenta y tres profesores noveles mentorizados. Estos datos serán analizados en el capítulo V.

Centrándonos en los contenidos, el Plan de Formación Inicial establece unas directrices sobre la temática de los cursos de formación para el profesorado novel. En líneas generales, los bloques temáticos incluidos son:

1. Ser docente en la Universidad de Burgos. Gestión de la docencia.
2. Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Metodologías activas en la docencia universitaria.
4. Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la docencia universitaria.
5. Innovación e investigación docente.
6. Promoción de la salud docente.

Cada uno de los profesores noveles puede seleccionar de la propuesta realizada por el IFIE aquellas acciones que se adapten mejor a sus necesidades formativas. Entre las diversas acciones que incluye el Plan, destaca la jornada de bienvenida a principio del curso académico, cuya finalidad es recibir al profesorado de nuevo ingreso, así como facilitarle información, orientación y asesoramiento sobre la organización y funcionamiento de la Universidad de Burgos.

Siguiendo nuevamente a los profesores Alfredo Bol y Raquel Casado (2010), cuando comenzó el programa en el curso 2008/2009, el profesorado novel contó con un 40% de las plazas en las acciones formativas programadas con carácter general para todo el profesorado que coincidieran con el contenido programado en el Plan de formación específico para profesado novel. Sin embargo, en la actualidad se tiende a invertir la oferta, dando prioridad a la puesta en marcha del Programa de noveles, y en el caso de no completar las plazas ofertadas en los cursos, son los profesores veteranos quienes las ocupan si son de su interés.

Las acciones formativas se desarrollan a lo largo de todo el curso, aunque se establecen tres momentos con especial intensidad, coincidiendo con los de menor carga docente:

febrero, mayo-junio y septiembre. Así mismo, es mayor la oferta formativa en el primer cuatrimestre ya que coincide con la incorporación de nuevos profesores.

Así mismo, el Plan contempla la obtención del Certificado de Formación Inicial en Docencia Universitaria (CFIDUN), documento que sirve para acreditar la formación inicial del profesorado novel. Para obtener este certificado, es necesario realizar, al menos, ochenta horas de formación en los dos primeros cursos académicos en los que esté contratado o en los dos próximos cursos académicos en el caso de los profesores que ya lleven más tiempo en la Universidad, pero no más de cinco años. Además debe entregarse un proyecto docente que contemple la implementación en las materias impartidas de los contenidos estudiados en el Plan de Formación Inicial.

La Comisión de Formación, es la encargada de evaluar tanto el proyecto docente como la adecuación de la formación inicial realizada a la temática establecida por el Plan de Formación. Finalmente, si el resultado de la evaluación es positivo, se obtiene el Certificado de Formación Inicial en Docencia Universitaria (CFIDUN).

3.5.1.3.- Programa de Formación en Idiomas del Personal Docente e Investigador

La finalidad del Programa de Formación en Idiomas es apoyar al personal de la Universidad de Burgos para facilitar el intercambio de profesores y alumnos en el nuevo marco Europeo de Educación Superior (EEES), buscando la mejora de las competencias lingüísticas en idiomas mediante las siguientes actividades (Bol Arreba y Casado Muñoz, 2010):

- *Formación on-line: mediante el uso de una aplicación que posibilita al Personal Docente e Investigador formarse en el nivel que precise.*

En el periodo estudiado, la Universidad de Burgos ofrece, a través del Instituto de Administraciones Públicas de Castilla y León, un programa especializado para la formación en idiomas on-line. El programa dispone de formación en distintos

niveles de competencia y permite el seguimiento tanto del trabajo como de los logros de todos los participantes.

- *Seminarios presenciales de conversación con un profesor nativo o bilingüe.*

Así mismo, la Universidad facilita seminarios de conversación en inglés en tres niveles a lo largo del curso, que pueden o no ser compatibles con el curso on-line. Desde el curso 2008/2009, el número de horas semanales de los seminarios de conversación se ha duplicado atendiendo a las necesidades formativas y las demandas continuas de los participantes.

- *Cursos específicos de elevado nivel funcional.*

Los cursos específicos en idiomas están dirigidos a la mejora de competencias funcionales del profesorado universitario en lengua inglesa. En este sentido se realizan cursos específicos de inglés científico/técnico, pronunciación, escritura de textos de uso frecuente, asistencia a congresos internacionales, etc.

3.5.2.- Formación del profesorado de niveles no universitarios

Desde la creación del Instituto de Formación del Profesorado hasta el actual Instituto de Formación e Innovación Educativa, la Universidad de Burgos y la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León han colaborado de forma conjunta mediante diferentes convenios para realizar acciones formativas dirigidas a profesorado de niveles no universitarios.

Actualmente, en base a los convenios vigentes con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, podemos distinguir dos planes de formación, cada uno de ellos dirigido a un colectivo de profesores de niveles no universitarios (Universidad de Burgos, 2011i):

Plan de Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

El Plan de Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria se dirige a formar al profesorado de etapas no universitarias. Para ello, la Universidad de Burgos, en aplicación a lo acordado mediante el Programa I del Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y la Universidad de Burgos hace pública la convocatoria de las plazas de que dispone cada curso así como los requisitos y criterios de selección.

Cabe decir que la Universidad de Burgos reserva un número de plazas destinadas a sus titulados en paro así como a investigadores para contribuir a su formación.

El requisito para acceder a estos cursos es estar en posesión del título de Licenciado o Diplomado en las especialidades que correspondan a cada curso o en titulaciones afines. La selección de los participantes en cada uno de los cursos ofertados se realiza de acuerdo con la siguiente priorización:

- Licenciados o Diplomados por la Universidad de Burgos en paro.
- Becarios de Investigación de la Universidad de Burgos.
- Doctorandos de la Universidad de Burgos.
- Otros Licenciados o Diplomados en paro.
- Para los casos de igualdad de situación se seleccionarán teniendo en cuenta el Expediente académico de cada solicitante y el año de Licenciatura.

Las personas seleccionadas pueden asistir gratuitamente al curso y aquellas que cumplan con los requisitos establecidos por la Consejería de Educación recibirán el Diploma acreditativo correspondiente.

Plan de Formación para el profesorado de especialidades vinculadas a la Formación Profesional.

Este convenio de colaboración con la Junta de Castilla y León permite ofertar una serie de cursos distribuidos en función de la familia profesional de los mismos.

Para su realización, las empresas o entidades solicitantes de la formación deben cumplimentar un formulario solicitando información de los cursos que fuesen de su interés, remitiendo el mismo al actual Instituto de Formación e Innovación Educativa, encargándose éste de canalizar las actividades de formación.

3.6.- Síntesis del Capítulo III

Para comprender el contexto actual en el que se enmarca la investigación, se ha comenzado narrando brevemente el proceso de creación de la Universidad de Burgos, desde sus inicios en 1972 como Colegio Universitario Adscrito (CAU) hasta la actualidad como Universidad con autonomía propia.

Tras describir el itinerario jurídico, se ha puesto atención en el Plan estratégico llevado a cabo por la Universidad de Burgos desde 2004 hasta 2008, documento que nació como un motor de cambio, concretándose mediante las diferentes políticas de calidad y mejora con la implicación y motivación de toda la comunidad universitaria. Entre los objetivos estratégicos planteados en el mismo, cabe destacar el que hace referencia explícita a la docencia resaltando la importancia de la formación continua sobre métodos pedagógicos.

Desde el curso 2010/2011, se ha implantado el *Modelo Educativo de la Universidad de Burgos* para su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual, en su primer eje de intervención, también incluye la formación permanente del profesorado universitario sobre metodologías docentes adaptadas a los nuevos planteamientos derivados del proceso de convergencia. Así mismo, este primer eje hace referencia a la importancia que adquieren los Grupos de Innovación Docente.

En cuanto a la estructura y funcionamiento, se describen los órganos básicos de gobierno atendiendo a los colegiados y unipersonales así como a su representación, según los Estatutos de la Universidad de Burgos. Atendiendo a su organización, se ha descrito la infraestructura de los centros, la distribución de los departamentos y las titulaciones ofertadas. Por último, se habla de la comunidad universitaria así como los servicios disponibles en la misma.

Centrando la atención en el profesorado de la Universidad de Burgos, se ha comenzado describiendo su evolución desde 1995 hasta 2011, donde se ha podido comprobar el crecimiento sostenido del profesorado en los últimos años, datos que concuerdan con los datos obtenidos a nivel nacional.

Se ha descrito el marco legislativo que regula los derechos y deberes del profesorado universitario, mencionando el estado del Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas, documento actualmente sin aprobar, que pretende redefinir las tareas del Personal Docente e Investigador así como establecer cuáles son sus obligaciones y derechos y en qué términos se fijan.

Como ya se ha comentado anteriormente, una de las funciones atribuibles al profesorado universitario es la investigación. Al respecto, hemos definido el lugar que ocupa la misma en la Universidad de Burgos, así como la importancia que adquiere en la actualidad la innovación docente. En ambos casos, podemos hablar de la existencia de grupos consolidados con líneas de trabajo definidas. Así mismo, hemos destacado las *Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos*, que en el curso 2011/2012 han llegado a su sexta edición con gran participación del profesorado.

La evaluación de la actividad docente e investigadora del profesorado ocupa un lugar importante en la institución universitaria ya que supone la puesta en práctica de acciones orientadas a la mejora de la calidad docente. Para favorecer esta evaluación, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), contempla el *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)*, a través del cual, la Universidad de Burgos desarrolla y aprueba el *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado*.

Finalmente, describimos la formación del profesorado en la Universidad de Burgos, llevada a cabo por el actual Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE), dependiendo orgánicamente desde sus inicios, en el año 1998 (denominado por entonces Instituto de Formación del Profesorado), del Vicerrectorado del Profesorado.

Los destinatarios de la formación son el personal docente e investigador, personal de administración y servicios, profesorado de niveles no universitarios así como alumnado procedente del programa mentor y de los cursos de acceso a la Universidad para mayores de 25 y hasta 45 años.

Las acciones formativas llevadas a cabo por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) se estructuran en torno a distintos programas: Formación docente en el Marco Europeo de Educación Superior, Formación Continua del Profesorado, Formación Inicial del Profesorado Novel y Formación de Idiomas. Todas estas acciones tienen un carácter voluntario, ya que es el profesorado quien decide, a título personal, si solicita participar en la propuesta de formación ofertada. La Comisión de Formación del Personal Docente e Investigador es la encargada de regular, bajo las directrices de un reglamento de funcionamiento interno, los programas formativos que se desarrollan.

A modo de síntesis, el Figura 3.26 muestra una línea temporal en la que se representa gráficamente, en orden cronológico, los acontecimientos más importantes acaecidos en la Universidad de Burgos desde su creación y, especialmente, aquellos relacionados directamente con la formación de su profesorado.

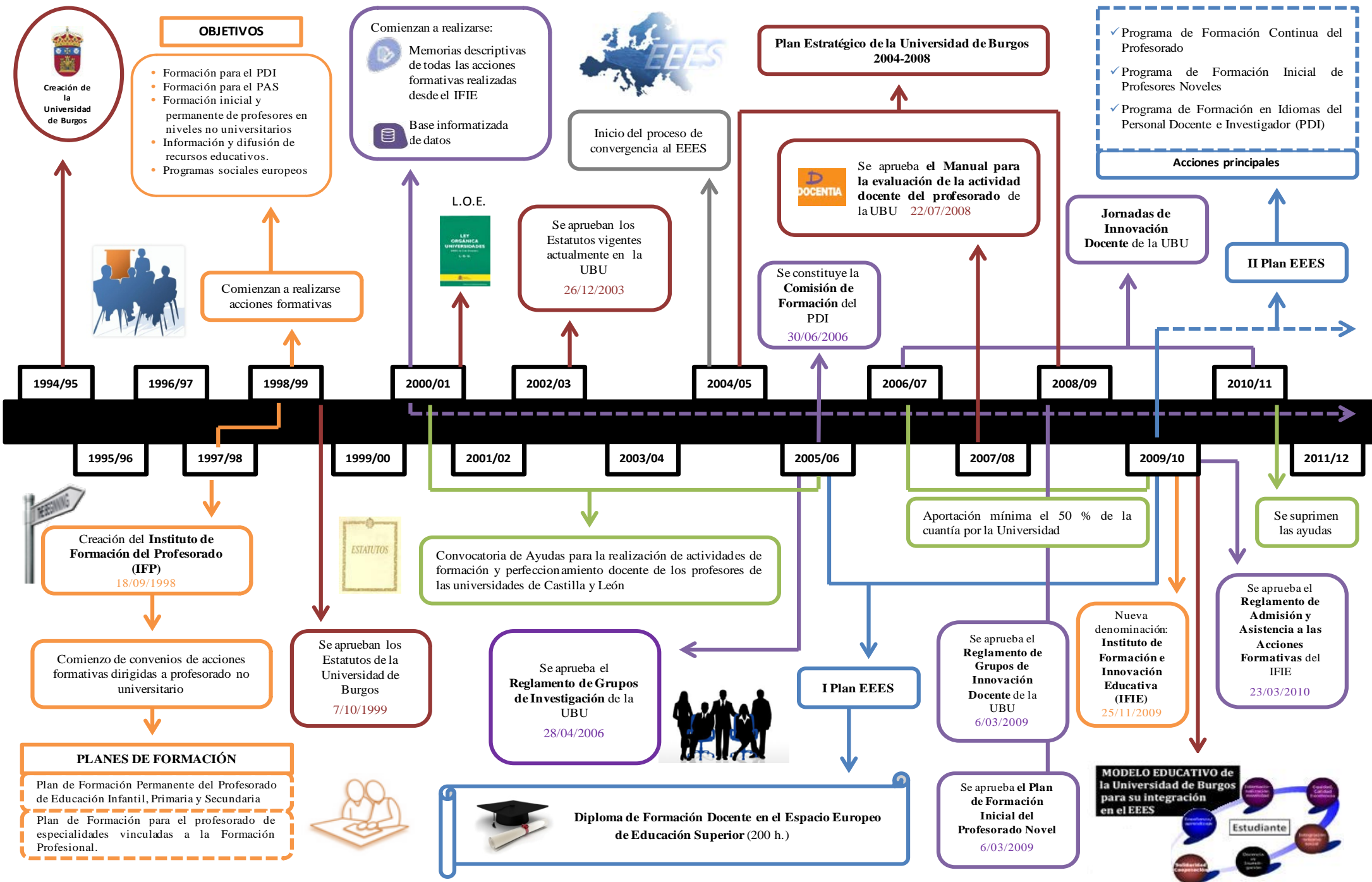
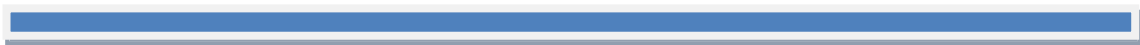


Figura 3.26: Línea temporal de los acontecimientos más importantes acaecidos en la Universidad de Burgos desde su creación

Fuente: Elaboración propia

Parte II



**ESTUDIO
EMPÍRICO**

Capítulo IV

Diseño metodológico de la
investigación

4.1.- Planteamiento del problema

El primer paso dentro del procedimiento de la investigación es definir el problema objeto de estudio. En este sentido, el presente trabajo, enmarcado en la Universidad de Burgos, tiene como propósito analizar la formación recibida por el personal docente e investigador (en adelante PDI) de esta Universidad desde el curso académico 2000/01 hasta el 2010/11. Creemos que el estudio puede contribuir a conocer distintos indicadores que ayuden a orientar los planes de formación futuros.

En los últimos años la formación del profesorado universitario ha ocupado un lugar importante en las Universidades. Como ya se ha dicho con anterioridad, desde la publicación del informe del Ministerio de Educación realizado en 1991 (coordinado por el profesor Vicenç Benedito), han sido sucesivas las acciones realizadas para mejorar la calidad en la docencia universitaria.

La Universidad de Burgos, constituida como tal en 1994, es una Universidad relativamente joven. No obstante, en estos diecisiete años son muchas las acciones llevadas a cabo para impulsar el crecimiento de la misma. En este sentido, la formación del profesorado ha sido uno de las principales líneas de actuación.

La relevancia del estudio radica en que, hasta el momento, no hay estudios previos sobre el tema en la Universidad de Burgos ni en el resto de Universidades públicas de Castilla y León (Valladolid, Salamanca y León), siendo, por tanto, un estudio pionero a nivel autonómico.

4.2.- Objetivos y preguntas de investigación

En toda investigación es necesario plantear un objetivo de partida que guíe y oriente todo el proceso a seguir. En este sentido, nos proponemos como objetivo general realizar un estudio descriptivo de la formación recibida por el personal docente e investigador de la Universidad de Burgos desde el curso académico 2000/01 hasta el 2010/11 y complementarlo con el testimonio de profesores y alumnos.

Para cumplir el objetivo general, creemos necesario plantear una serie de objetivos específicos derivados del mismo, con la finalidad de estudiar minuciosamente algunos aspectos vinculados a él. Estos objetivos dependen absolutamente del objetivo general y representan cada uno de los pasos necesarios a realizar para conseguir la consecución del mismo.

- Estudiar el modelo formativo llevado a cabo en la Universidad de Burgos dirigido a su PDI.
- Analizar las posibilidades de formación del PDI en la Universidad de Burgos y determinar cuáles son las acciones formativas más demandadas.
- Conocer la prevalencia de formación del PDI de la Universidad de Burgos (en base al grado de asistencia y su certificación).
- Examinar al PDI que ha recibido formación certificada atendiendo a distintas variables (socio-demográficas, adscripción...).
- Recabar la percepción de profesores y alumnos sobre la formación docente y su aplicación al aula.

Partiendo de nuestra metodología de investigación, de carácter mixto y cuyo planteamiento define que su alcance será descriptivo, formulamos una serie de preguntas de investigación. Estas, por un lado se refieren a las acciones formativas ofertadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa y, por otro, al profesorado que ha recibido formación certificada en las mismas.

4.2.1.- Preguntas de investigación referidas a las acciones formativas ofertadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa

- ¿Cómo evoluciona la oferta formativa a lo largo de los años?
- ¿Qué tipo de modalidad formativa es la que predomina?

- ¿Cuánto duran las acciones formativas?
- ¿Cuáles son las acciones formativas que tienen mayor demanda?
- ¿Qué relación podemos encontrar entre la oferta y la demanda de acciones formativas?
- ¿Qué índice de abandono encontramos en los planes de formación?, es decir, ¿qué relación se da entre solicitudes admitidas y la formación certificada?

4.2.2.- Preguntas de investigación referidas al profesorado que ha recibido formación certificada por el Instituto de Formación e Innovación Educativa

- ¿En qué medida se forma el profesorado de la Universidad de Burgos?
- ¿Qué relaciones podemos encontrar entre la formación recibida y variables como el sexo y la edad?
- ¿A qué centros pertenecen los profesores que cuentan con más acciones formativas realizadas?
- ¿Qué categoría profesional poseen los profesores que se forman?
- ¿Qué relaciones podemos encontrar entre los años de experiencia del profesorado y su formación?
- El periodo previo a la implantación de los nuevos grados del EEES, ¿En qué medida repercute en la formación?
- Tras la aprobación e implantación del programa Docencia, ¿crece la demanda formativa?
- Desde la implantación del Plan de Formación del Profesorado Novel, ¿se incrementa el interés de este colectivo por la formación?
- ¿Qué porcentaje del profesorado perteneciente a Grupos de Innovación Docente ha recibido formación certificada por el IFIE?

- ¿Qué percepción tiene el profesorado formado sobre la aplicación práctica de la formación recibida?
- ¿Cómo valoran los estudiantes la práctica docente de profesores con alta participación en actividades formativas?

4.3.- Diseño

La finalidad del diseño es explicitar el problema de investigación que se plantea, el marco conceptual del mismo, así como el planteamiento o estrategia metodológica que se va a utilizar para obtener los datos necesarios para analizar el objeto de estudio.

“El diseño de investigación se refiere a un plan para la selección de sujetos, de escenarios de investigación y de procedimientos de recogida de datos que respondan a las preguntas de la investigación. El diseño expone qué individuos serán estudiados, cuándo, dónde y bajo qué circunstancias” (McMillan y Schumacher, 2005: p. 131).

Unido a lo que hemos indicado al comienzo del capítulo, el propósito de nuestro estudio es realizar una investigación descriptiva, complementada con técnicas cualitativas, con la finalidad de obtener información actualizada sobre la formación del PDI en la Universidad de Burgos y la percepción de profesores y alumnos.

Cabe decir que el estudio cuenta con el apoyo y aprobación del Vicerrectorado del Profesorado de la Universidad de Burgos así como del Instituto de Formación e Innovación Educativa.

Este estudio se enmarca dentro de la Investigación Evaluativa, mediante la cual primero se plantea la situación problemática (revisión teórica del problema objeto de estudio), después se definen las variables que deben estudiarse y finalmente se trata de encontrar una explicación al contexto.

Empleamos un enfoque mixto o complementario, entendido éste como el proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, fundamentándose en la triangulación de métodos (Smith, 2006). Así mismo, dentro de este enfoque existen diversos diseños, siendo el de *dos etapas* el utilizado en nuestra investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

De acuerdo al diseño de dos etapas, primero se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de la cual el papel del investigador es puramente objetivo, la estrategia de investigación se desarrolla previamente al estudio y los procedimientos de recogida de datos son estandarizados, posibilitando la cuantificación de los mismos (Úriz et al., 2006). Posteriormente, para complementar los resultados obtenidos cuantitativamente, de forma independiente, se ha realizado un estudio de casos, utilizado diversos instrumentos para recoger datos cualitativos (entrevista en profundidad y grupos de discusión).

Los datos requeridos para el análisis de las diferentes variables de estudio han sido facilitados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE). Tras organizar y depurar la información obtenida, recurrimos a la estadística descriptiva con la finalidad de poder analizar los datos mediante la constatación de frecuencias (parámetros) y de coincidencias (asociaciones).

4.4.- Variables implicadas en el estudio

La identificación y definición de variables es una de las tareas más importantes de toda la investigación y del trabajo estadístico. Una variable es una característica que cambia según el objeto de estudio, una propiedad que puede adoptar distintos valores y es susceptible de medirse u observarse (Bisquerra, 2004). Para hablar con propiedad de los datos y, sobre todo, para poder trabajar con ellos, es necesario recopilarlos y definirlos en variables.

En el presente estudio se han utilizado variables de tipo cuantitativo, algunas de ellas categorizadas previamente para poder analizarlas estadísticamente. En el Anexo 4,

puede consultarse las variables utilizadas tanto de la base de datos correspondiente a todo el profesorado de la UBU como de la base con datos del profesorado que ha recibido formación certificada.

A continuación, nos centraremos en describir las variables de estudio pertenecientes a los datos del profesorado que ha recibido formación certificada. No haremos mención a las variables de todo el profesorado adscrito a la UBU ya que son datos similares y los utilizaremos para realizar comparaciones.

4.4.1.- Variables relacionadas con el profesorado

Es requisito indispensable atender a una serie de variables relacionadas con el profesorado que ha recibido formación certificada:

- Sexo y Edad: como principales variables socio demográficas. En cuanto a la edad, también se ha realizado una categorización por rangos (p.ej. 20-24, 25-29, 30-34...).
- Centro, Departamento y Área de conocimiento: son las variables que nos permiten conocer el profesorado que ha recibido formación según su adscripción.
- Categoría profesional: permite establecer diferencias del profesorado en cuanto a su perfil profesional.
- Años de experiencia docente universitaria: contribuyen a establecer diferencias en cuanto al grado de experiencia docente en la Universidad.
- Novel, mentor: estas variables permiten conocer y establecer relaciones sobre el profesorado inscrito en el Plan de Formación Inicial, bien sea como profesorado novel o mentor.

- GID: la última variable relacionada con el profesorado hace referencia a aquel profesor que pertenece a un Grupo de Innovación Docente, contribuyendo a analizar la presencia del mismo en las acciones formativas.

4.4.2.- Variables relacionadas con las acciones formativas

Tras mencionar las variables relacionadas con el profesorado que recibe formación, pasaremos a describir aquellas relacionadas con las acciones formativas realizadas, las cuales son las siguientes:

- Modalidad formativa: en cuanto al grado de presencialidad de la misma.
- Número de ediciones: atendiendo al número de veces en las que se ha realizado una acción formativa. Esta variable ha sido recodificada en intervalos que comprenden desde una sola edición hasta un máximo de 11.
- Temporalidad: variables que contribuyen a establecer la temporalidad de las acciones formativas realizadas atendiendo al curso académico, mes de realización y cuatrimestre.
- Duración: cada acción formativa ha sido recodificada en intervalos atendiendo al número de horas (p.ej. hasta 4 horas, hasta 8 horas...) para facilitar su posterior análisis.
- Bloque temático: todas las acciones formativas incluidas en la base de datos informatizada se inscriben dentro de una temática en concreto (p.ej. calidad, Espacio Europeo, formación complementaria...).
- Oferta formativa: en cuanto a datos obtenidos de las solitudes, admisiones y certificados de cada una de las acciones formativas de carácter general.

4.5.- Técnicas e instrumentos de recogida de información

Una vez definido el diseño de investigación, el siguiente paso consiste en la selección de las técnicas e instrumentos de recogida de la información más adecuadas al objeto de estudio.

Ha sido necesaria una recogida de información amplia y variada para poder obtener conclusiones, alcanzar los objetivos propuestos y responder a las preguntas de investigación planteadas anteriormente. En este sentido, se han utilizado los datos pertenecientes a las memorias de las acciones formativas realizadas por curso académico y a las bases informatizadas proporcionadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) de la Universidad de Burgos.

Tras la primera etapa, de corte cuantitativo, se han aplicado diversos instrumentos para recoger datos cualitativos, como son la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.

4.5.1.- Memorias de las acciones formativas realizadas por curso académico

Desde el curso 2000/01, el Instituto de Formación e Innovación Educativa recoge en sus memorias todas las acciones formativas realizadas en cada curso académico. Estas las hemos utilizado para contrastar y ampliar la información obtenida en las bases de datos informatizadas.

Pese a que existen acciones formativas previas al curso académico 2000/01, la dificultad de recabar datos precisos sobre cursos pasados (no hay constancia de memorias ni bases informatizadas anteriores) fue el motivo por el cual el estudio ha tomado como punto de partida el citado curso.

En cuanto a la estructura de la información en las memorias, encontramos alguna diferencia entre ellas, sin embargo, se observan datos comunes entre cada acción formativa: nombre de la acción formativa, fechas de realización y duración, número de participantes y ponentes.

En el Anexo 5 se presenta una relación de las acciones formativas generales realizadas en cada curso académico, incluyendo datos referentes a la demanda, admisiones y asistencia a las mismas.

4.5.2.- Bases de datos informatizadas del IFIE

Han sido diferentes las bases informatizadas que se han utilizado por lo que pasaremos a comentar brevemente cada una de ellas:

- **Base de datos por cursos académicos de todo el PDI adscrito a la UBU.**

Los datos del PDI por años se han utilizado en el capítulo tercero como contextualización del mismo y los datos por curso académico, componen las poblaciones de estudio y han ayudado a realizar comparaciones con las muestras.

- **Base de datos del PDI que ha recibido formación certificada desde 2000/01 hasta 2010/11.**

En ésta se recogen todos los datos referentes a las acciones formativas realizadas por las muestras. Respecto a las acciones formativas, se ha realizado una diferenciación de las mismas atendiendo a las de carácter general y las referentes a la formación en Idiomas.

- **Base de datos con información general de todas las acciones formativas de carácter general por curso académico, incluyendo datos referentes a la demanda de formación.**

Esta base ha contribuido a analizar la demanda de formación del profesorado universitario ya que se especifican las plazas ofertadas, solicitudes, admisiones así como las certificaciones expedidas. Cabe decir que no se ha podido estudiar la demanda de formación en Idiomas por la carencia de datos al respecto.

- **Base de datos del profesorado inscrito como profesorado novel o como profesorado mentor.**

Como ya se ha explicado anteriormente, la Universidad de Burgos desde el curso académico 2009/10 lleva a cabo el Plan de Formación Inicial, siendo una de sus líneas de actuación la orientación y asesoramiento al profesorado novel mediante la asignación de profesores mentores. Al respecto, se han utilizado datos específicos del total de profesorado inscrito como novel o como mentor con objeto de conocer la prevalencia de formación de este colectivo docente.

4.5.3.- Entrevista en profundidad

Con objeto de completar los datos obtenidos a nivel cuantitativo sobre la formación del profesorado en la Universidad de Burgos, se ha realizado una entrevista en profundidad a varios docentes con alta participación en acciones formativas para conocer su percepción sobre el grado de eficacia e implementación de la formación recibida en su práctica docente.

La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica cualitativa que permite la recopilación de información detallada de las perspectivas y experiencias que la persona que informa comparte oralmente con el investigador (Colás, 1998; Fontana y Frey, 2005). Taylor y Bodgan (1996) añaden una serie de características:

- Los intereses de la entrevista en profundidad son claros y están bien definidos.
- Los marcos o escenarios, o las personas, no son accesibles de otro modo.

- El investigador tiene limitaciones de tiempo en cuanto al acceso a los escenarios o al conocimiento de los informantes.

El aspecto central de las entrevistas en profundidad son los diferentes valores y significados atribuidos por los actores sociales a los fenómenos que se producen. En palabras de Izcara y Andrade (2003: p. 12) “*el elemento perseguido por este tipo de entrevistas es la singularidad de la experiencia vital de cada uno de los informantes*”.

El proceso de la entrevista se parece bastante a una conversación cotidiana. En definitiva, se trata de un encuentro *cara a cara* entre dos personas que deben respetar unas reglas básicas para comunicarse (Martín, 2010). En este sentido, el entrevistador es el responsable de organizar y mantener la conversación, guiando y animando a la persona entrevistada en el desarrollo de la interacción verbal, evitando que esta última se desvíe de los objetivos perseguidos (Mayorga, 2004).

Ruiz Olabuénaga (1999: p. 170), apunta las siguientes funciones a desempeñar por el entrevistador:

- Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuesta.
- Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
- Explica el objetivo y motivación del estudio.
- Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
- Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
- Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor.
- Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
- Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
- Establece una “relación equilibrada” entre familiaridad y profesionalidad.
- Adopta el estilo del “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas.

Atendiendo al número de entrevistas a realizar, este tiene un valor relativo, siendo lo importante el potencial de cada caso para explicar el fenómeno social estudiado (Izcara y Andrade, 2003). En este sentido, la selección de entrevistados se basa en su conocimiento y aptitud para informar sobre una temática específica.

En nuestro estudio, la selección del profesorado entrevistado se ha realizado de forma intencional, como explicaremos detenidamente en el apartado 4.6.2.1., estableciendo como criterios selectivos los siguientes:

1. Alta participación en actividades formativas, obteniendo certificación en las mismas.
2. Adscripción a distintas ramas de conocimiento.
3. Impartir docencia en distintas titulaciones.
4. Experiencia docente en la universidad.
5. Variable sexo.

Finalmente, en función de los criterios mencionados, se han realizado un total de cuatro entrevistas en profundidad a profesores (dos mujeres y dos varones) de diferentes áreas de conocimiento.

Una vez seleccionados los docentes, se ha elaborado un guión con posibles preguntas y temas a tratar, sin un orden determinado, en función de las respuestas de la persona entrevistada.

Para poder realizar el posterior análisis de datos, ha sido preciso recoger el relato verbal de las entrevistas durante el curso de las mismas. Para ello, previo consentimiento informado de los entrevistados (ver Anexo 6), se han grabado en audio las conversaciones, garantizando una reproducción fiel y exacta del contenido.

Los Anexos 7 y 8 muestran el guión así como el contenido íntegro de las transcripciones de las entrevistas.

4.5.4. - Grupos de discusión

Tras realizar las entrevistas en profundidad, para ampliar la información obtenida en las mismas, se han realizado grupos de discusión con alumnos de cada uno de los profesores entrevistados.

Ambas técnicas cualitativas, destinadas a la producción e interpretación de la información a través del análisis de discursos, pueden considerarse hasta cierto punto como complementarias (Valles, 2003). Por un lado, la entrevista en profundidad es una técnica que da buenos resultados con hablantes ricos en información y, por el contrario, el grupo de discusión permite extraer gran cantidad de información de hablantes que carecen de un discurso elaborado en torno a una temática específica (Izcara y Andrade, 2003).

Los grupos de discusión pueden definirse como una conversación cuidadosamente diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Así mismo, este procedimiento de investigación se fundamenta en el hecho de que nuestras opiniones y sentimientos los desarrollamos en grupo, intercambiando ideas y pensamientos con otras personas (Krueger, 1991).

Siguiendo las aportaciones de Vázquez y Ángulo (s.f.), para que un grupo de discusión funcione con éxito y consiga que sus participantes expresen realmente cómo son y qué sienten (y no cómo quieren ser), es necesario:

- Un ambiente permisivo y con confianza que debe proporcionarlo la persona que modere.
- Las personas que participen en el grupo se tienen que considerar semejantes, en cuanto al tema a tratar y a determinadas condiciones de estatus (edad, género...) que puede influir en relación a ese tema.
- La naturaleza de las preguntas debe ser abierta y sugerente. No debe ser posible responderlas con monosílabos, sino invitar a realizar explicaciones.

- Las respuestas nunca deben ser enjuiciadas por la persona que modere y se deben favorecer explicaciones alternativas.

Además, cabe añadir la importancia de establecer un sistema conversacional de turnos, respetando la intervención de cada uno de los participantes y evitando así solapamientos e interrupciones (Gallardo, 1993).

En el diseño de los grupos de discusión (uno por cada docente entrevistado) se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Elaboración del guión de contenidos a abordar (Anexo 9).
2. Selección de los estudiantes participantes de acuerdo a los siguientes criterios:
 - Grado de vinculación con el profesorado entrevistado (siendo antiguos alumnos o estudiantes matriculados en asignaturas que el docente imparte en el primer semestre).
 - Estudiantes pertenecientes a titulaciones de grado, antiguos planes de estudios o cursos de doctorado.
 - Variable sexo.
3. Convocatoria de los participantes, concretando un número de miembros situado entre seis y ocho para permitir un control aceptable de las interacciones. Siendo un total de 30 estudiantes los que finalmente participaron en los cuatro grupos de discusión realizados.
4. Durante el proceso, el grupo de discusión fue dirigido por dos personas, una actuando como moderadora y la otra como relatora de las discusiones. Al igual que en las entrevistas, los grupos de discusión fueron grabados en audio previo consentimiento (Anexo 6), cuya transcripción íntegra se muestra en el Anexo 10.

4.6.- Población y muestra

Por población se entiende la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas y relacionadas con el problema de investigación. El concepto de muestra atiende a un conjunto definido, limitado y accesible de la población que comparten ciertas características o variables que desean estudiarse de forma representativa (Bisquerra, 2004).

Como hemos indicado, la investigación se ubica dentro del paradigma que defiende la utilización combinada de métodos de investigación y parte se desarrolla a través del análisis del discurso, centrado en cuatro profesores de la Universidad de Burgos y alumnos a quienes han impartido docencia. Por este motivo, hacemos una distinción en cada uno de los métodos utilizados.

4.6.1.- Estudio descriptivo

En el estudio descriptivo, la población (P_x) hace referencia al profesorado adscrito a la Universidad de Burgos en cada curso de los estudiados (11 poblaciones), y la muestra (m_x) al profesorado que ha recibido formación también en cada curso (11 muestras) (Figura 4.1).

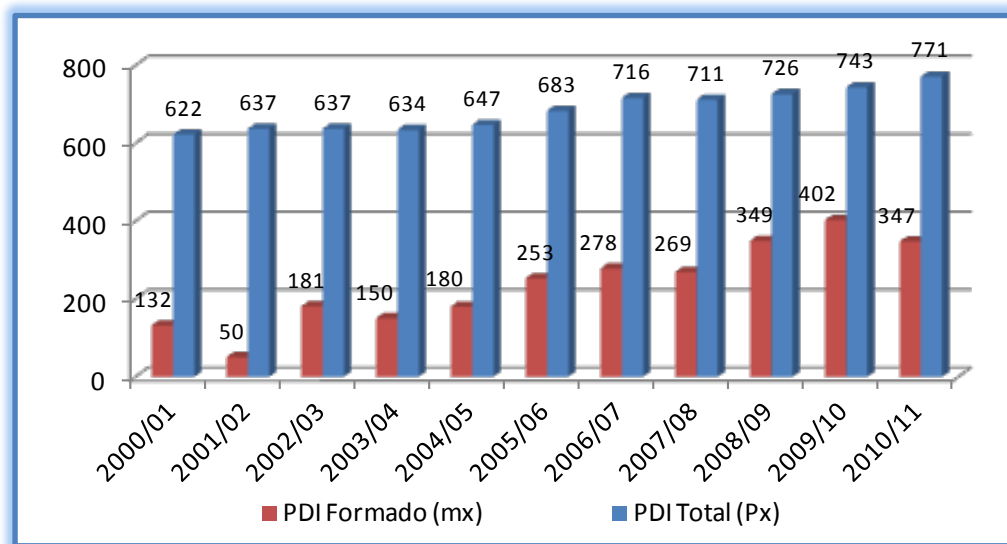


Figura 4.1: Poblaciones y muestras

Para detectar si existen diferencias en las proporciones entre las poblaciones y las muestras obtenidas durante todo el periodo de estudio se ha utilizado la prueba estadística del *ji cuadrado*, partiendo de la siguiente Hipótesis nula (H_0):

H_0 : *La proporción entre la muestra y la población es independiente del curso académico*

En relación a nuestra Hipótesis nula, la prueba *ji cuadrado* nos ayuda a determinar si lo que observamos (Morales, 2008):

- a) Está dentro de lo normal y probable; en ese caso afirmaremos que no hay diferencia en los porcentajes entre población y muestra (aceptaremos la Hipótesis nula).
- b) Es atípico y poco normal en el caso de no diferencia o relación; en este caso diferencia entre los porcentajes de población y de muestra en los distintos cursos académicos; es decir, el porcentaje de profesores en formación es significativamente distinta, en función de los cursos académicos (rechazaremos la Hipótesis nula).

Se trata, por tanto, de verificar la probabilidad de que ocurra casualmente lo que nos hemos encontrado en el caso de que no hubiera ni diferencias en los porcentajes.

Para calcular el valor del *ji cuadrado* (χ^2), en primer lugar, es importante la distinción entre dos tipos de frecuencias: teóricas y empíricas. Porque, en definitiva, lo que hacemos mediante la prueba *ji cuadrado* es comparar estos dos tipos de frecuencias. En nuestro caso, la frecuencia teórica (f_t) hace referencia a la población (P), en concreto, al porcentaje de población por curso académico y la frecuencia empírica (f_e) a la muestra (m), en concreto, al porcentaje de muestra por curso académico.

La fórmula general de χ^2 es la siguiente:
$$\chi^2 = \sum \frac{(f_e - f_t)^2}{f_t}$$

Como puede verse en la Figura 4.2, la fracción $\frac{(fe-ft)^2}{ft}$ se calcula en cada casilla

y se suman todos los valores, siendo el valor resultante $\chi^2 = 13,67$, como se puede observar en la tabla siguiente:

	PDI Formado (m)	PDI Total (P)	m-P	(m-P) ²	(m-P) ² /P
2000/01	5,09	8,26	-3,17	10,04	1,22
2001/02	1,93	8,46	-6,53	42,68	5,04
2002/03	6,99	8,46	-1,48	2,18	0,26
2003/04	5,79	8,42	-2,63	6,94	0,82
2004/05	6,95	8,60	-1,65	2,72	0,32
2005/06	9,76	9,07	0,69	0,48	0,05
2006/07	10,73	9,51	1,22	1,48	0,16
2007/08	10,38	9,45	0,94	0,88	0,09
2008/09	13,47	9,65	3,82	14,63	1,52
2009/10	15,52	9,87	5,64	31,86	3,23
2010/11	13,39	10,24	3,15	9,92	0,97
	100,0%	100,0%			13,67

Figura 4.2: Cálculo del valor ji cuadrado

El valor de χ^2 nos ayuda a comprobar si las frecuencias empíricas están dentro de lo probable en el caso de no asociación (Morales, 2008):

- a) Un valor de χ^2 pequeño nos dice que las frecuencias empíricas se parecen mucho a las teóricas.
- b) Un valor de χ^2 grande significa que las frecuencias empíricas se apartan mucho de las teóricas.

Para comprobar si el valor obtenido es probable o improbable consultamos el resultado de nuestro χ^2 en las tablas estadísticas (Etxeberría y Tejedor, 2005: p. 368). Atendiendo al grado de libertad (total de categorías menos una) que es igual a 10, vemos cómo le

corresponde un grado de significación del 0'05. Según estos datos, en los valores críticos de la distribución *ji cuadrado* el coeficiente es de 18,30 (ver Figura 4.3).

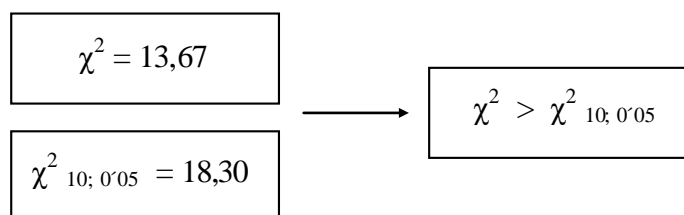


Figura 4.3: Grado de relación del valor *ji cuadrado*

Tras cuantificar el grado de relación obtenemos un valor de χ^2 de 13,67 que comparado con el tabular 18,30 (con 10 grados de libertad a un nivel de significación 0,05), determina el no rechazo de la hipótesis nula, es decir, la diferencia de porcentajes entre muestra de formados y población de profesores de la UBU se mantiene constante a lo largo de los cursos académicos. Al comprobar que no existen diferencias entre las poblaciones y las muestras no rechazamos, por tanto, la Hipótesis nula planteada en un primer momento.

Aunque parece que, a nivel de datos numéricos, existe una tendencia de crecimiento en el porcentaje de profesores que reciben formación, estadísticamente aun no resulta significativa.

4.6.1.1.- Descripción de las características de la población

A continuación, mostramos la evolución de las poblaciones en el periodo de tiempo definido en el estudio (2000/01 - 2010/11), a partir de un conjunto de variables de identificación: sexo, edad, adscripción (centro y departamento), nivel de estudios, categoría profesional, relación contractual y dedicación temporal.

Como puede verse en la Figura 4.4, el número de docentes de la Universidad de Burgos se incrementa de forma paulatina en cada uno de los cursos académicos, salvo en el caso del curso 2003/2004 en el que se puede apreciar un ligero descenso no significativo.

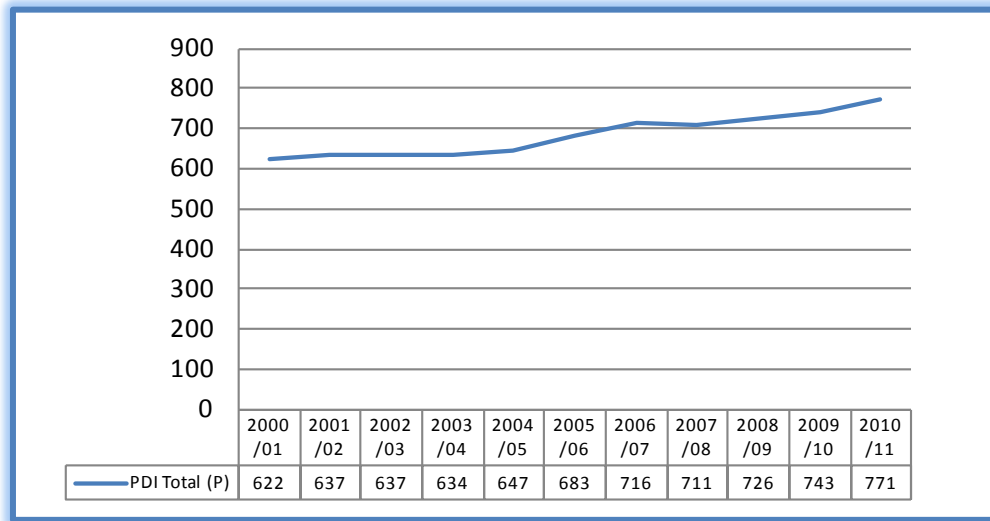


Figura 4.4: Evolución del PDI adscrito a la UBU desde el curso 2000/01 al 2010/11
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Atendiendo al sexo, el número de hombres frente al de mujeres en todos los cursos es mayor (Figura 4.5). Esta diferencia entre ambos sexos, disminuye con el paso del tiempo, llegando al 10% entre 2000/01 y 2010/11 (Figura 4.6).

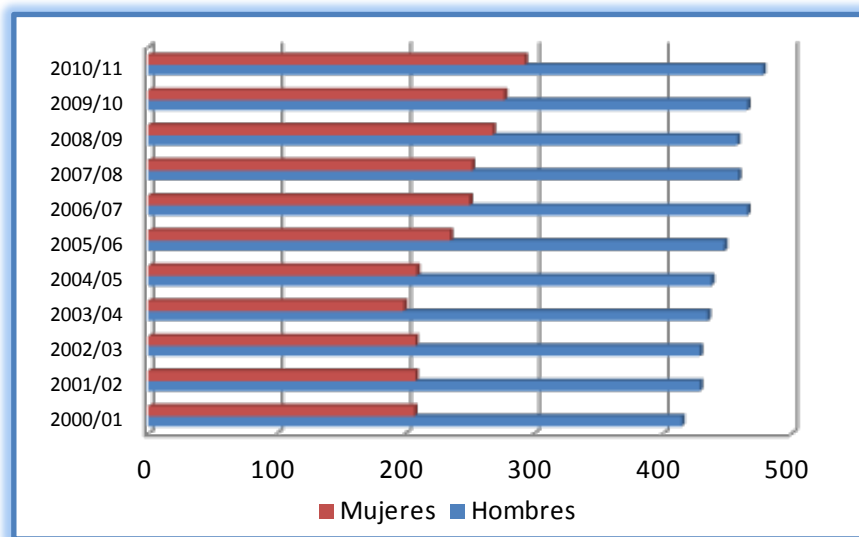


Figura 4.5: Sexo del PDI adscrito a la UBU por curso académico
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

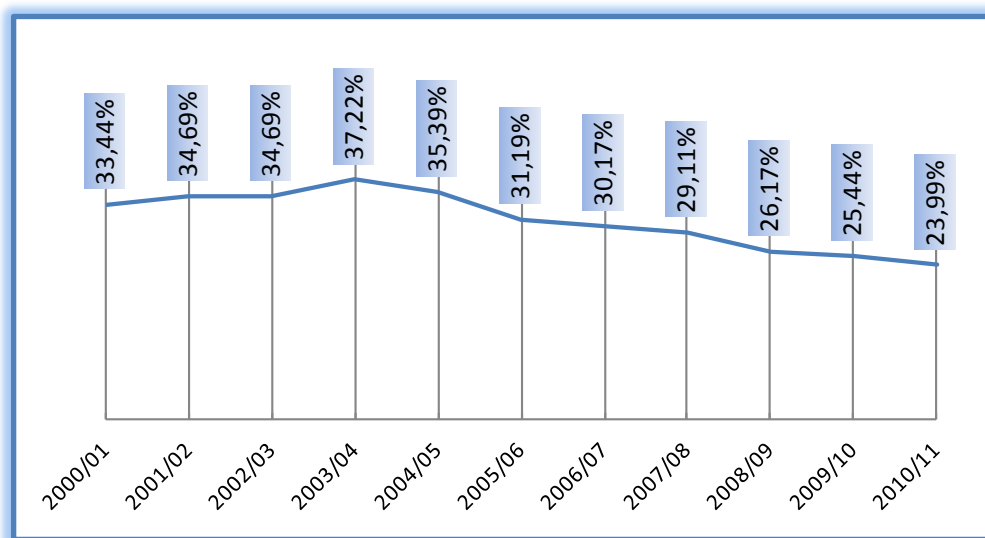


Figura 4.6: Diferencia porcentual entre hombres y mujeres del PDI adscrito
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Atendiendo a los estadísticos descriptivos de tendencia central, la media de edad oscila entre los 41,34 del curso 2000/01 y los 45,59 años del curso 2009/10 (Figura 4.7).

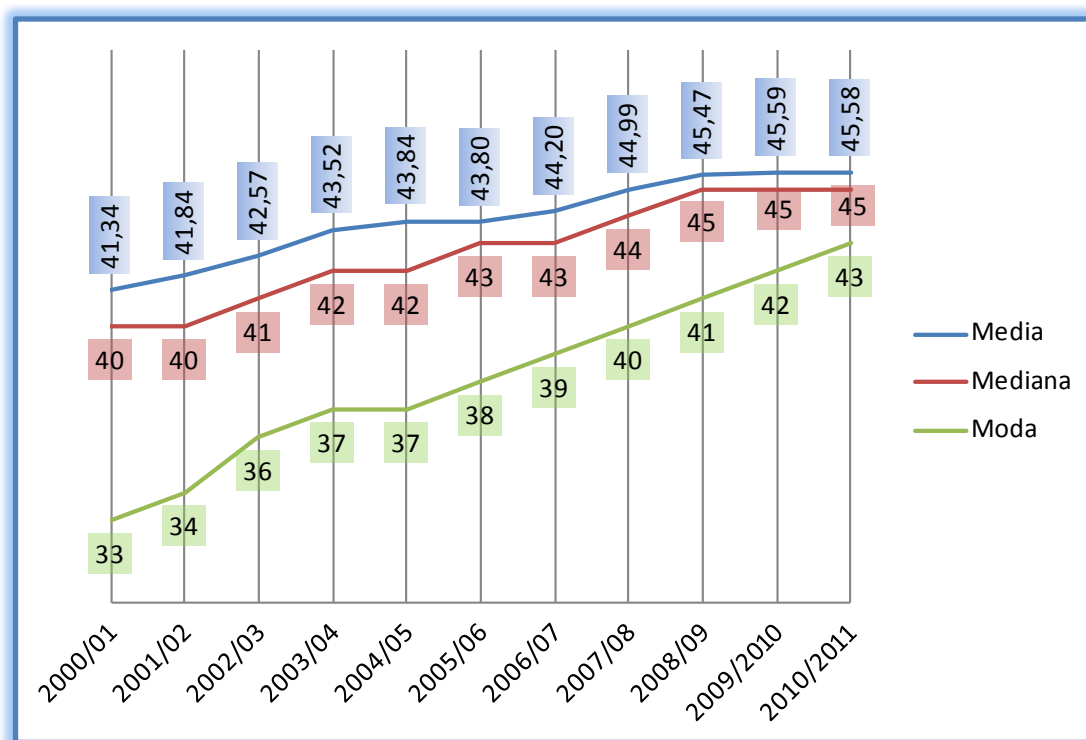


Figura 4.7: Estadísticos descriptivos básicos del PDI adscrito por curso académico
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Como cabe esperar de una muestra de profesionales que tiende a la estabilidad laboral, puede verse (Figura 4.8) que con el paso del tiempo, el rango de edad prevalente también se incrementa: desde el curso 2000/01 al 2005/06 prevalece el rango comprendido entre 35 y 39 años; desde 2006/07 a 2009/10 encontramos la prevalencia entre 40 y 44 años y, finalmente, en el curso académico 2010/11 crece un peldaño más, siendo el intervalo de 45 a 49 años el más frecuente.

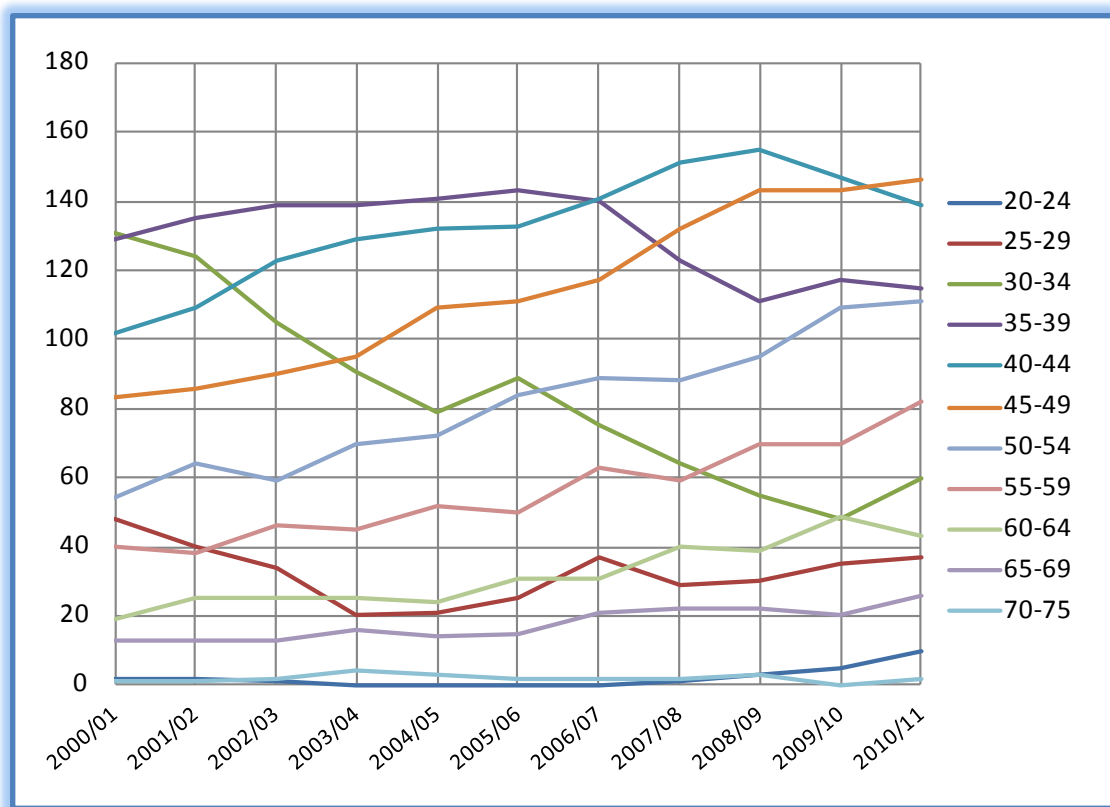


Figura 4.8: Rango de edad del PDI adscrito por curso académico
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

En cuanto a la adscripción, haremos mención al profesorado por centros y departamentos. En este sentido, el centro con mayor número de profesores es la Escuela Politécnica Superior, siendo la Facultad de Derecho la que acoge al menor número, datos que se repiten en todos los cursos académicos (Figura 4.9).

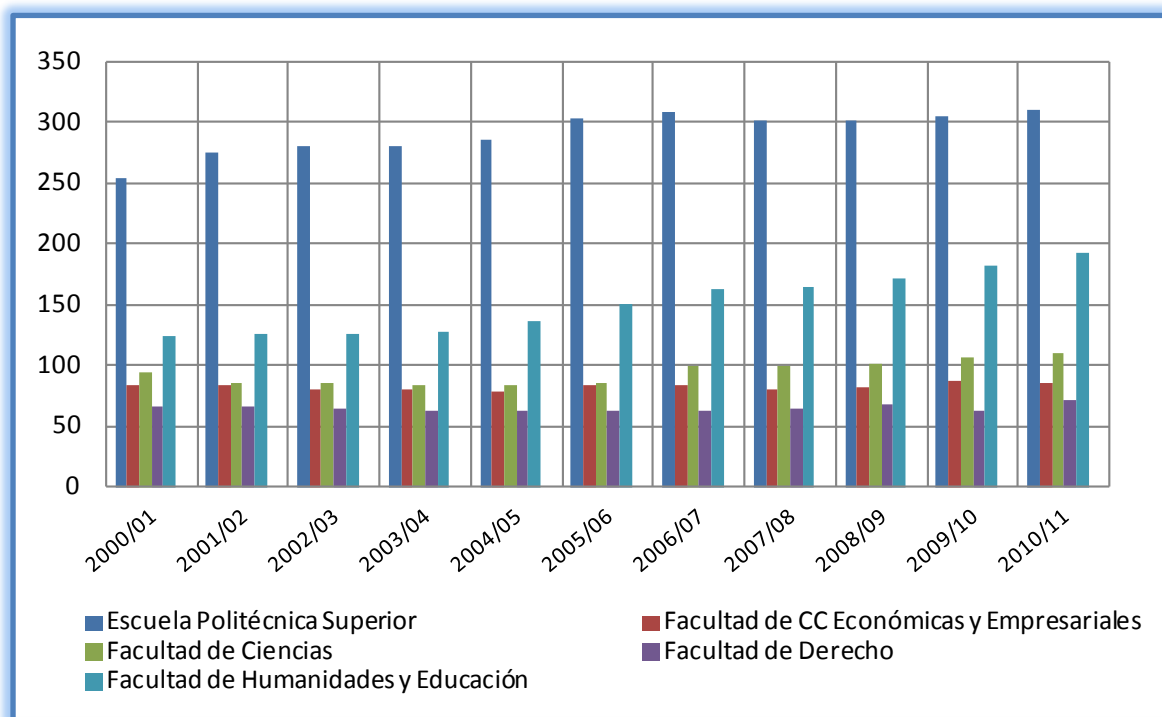


Figura 4.9: PDI adscrito en cada uno de los centros por curso académico
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Entre los departamentos, destaca el de Ingeniería Civil con el mayor número de personal docente contratado en cada uno de los cursos. Los departamentos que presentan menor número de profesores son el de Biotecnología y Ciencia de los Alimentos, Ciencias Históricas y Geografía y el de Física. A continuación, la Figura 4.10 muestra una tabla de frecuencias que detalla el profesorado perteneciente a cada departamento por curso académico.

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Biotecnología y Ciencia de los alimentos	26	26	25	25	25	26	29	31	37	39	44
Ciencias de la Educación	38	41	41	41	45	50	55	56	57	64	72
Ciencias Históricas y Geografía	26	26	26	27	32	39	44	43	48	50	51
Const. Arq. e Ing. De la Const. y el Terreno	46	44	42	44	44	48	49	49	51	51	54
Derecho privado	38	37	37	36	37	37	37	40	43	40	49
Derecho publico	45	46	44	42	40	39	41	40	40	40	43
Didácticas específicas	31	29	29	30	30	29	28	31	31	36	32
Economía aplicada	29	29	29	29	29	28	28	28	27	28	28
Economía y Admón. De empresas	41	40	39	39	39	44	43	40	43	46	44
Expresión gráfica	39	38	37	36	37	37	38	36	35	35	35
Filología	31	30	30	30	30	32	34	34	35	30	32
Física	26	26	25	25	25	26	26	26	28	29	26
Ingeniería civil	79	98	106	106	108	115	120	117	115	116	125
Ingeniería electromecánica	34	35	35	34	36	39	39	38	38	39	39
Matemáticas y computación	33	32	32	32	32	32	32	32	31	31	30
Química	60	60	60	58	58	62	73	70	67	69	66
Sin adscripción											1

Figura 4.10: PDI adscrito en cada uno de los departamentos por curso académico
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Por último, atendiendo al perfil profesional del profesorado de la Universidad de Burgos, analizamos el mismo en función de su nivel de estudios, categoría profesional, tipo de contrato y dedicación temporal.

Los datos recogidos revelan que la mayoría de profesores adscritos a la Universidad poseen el título de doctor o de licenciado. En menor porcentaje se encuentran los diplomados, quienes poseen título de Grado (a partir del curso 2008/09) y, por último, en el curso académico 2010/11, también encontramos algunos titulados de Máster (Figura 4.11).

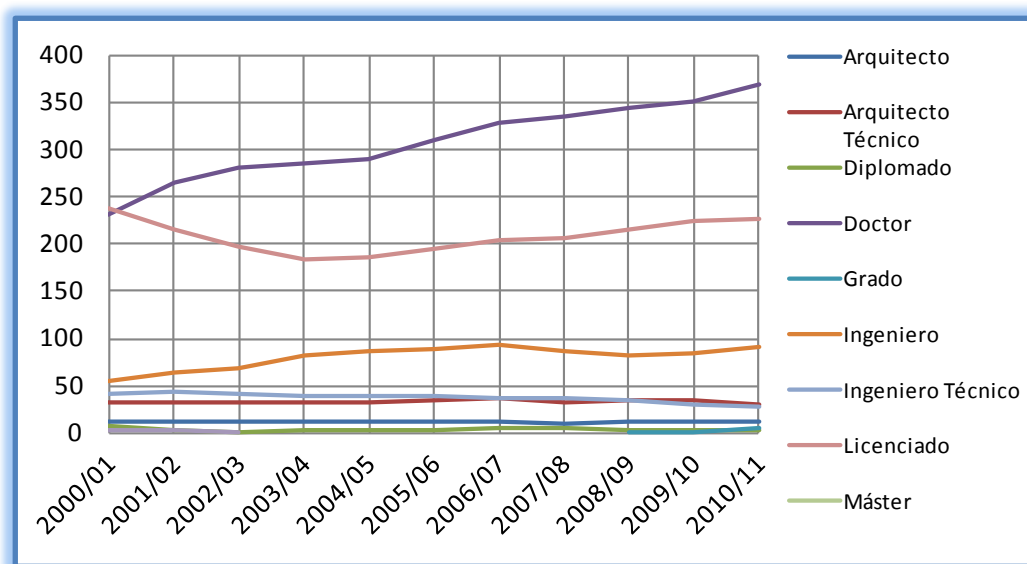


Figura 4.11: Nivel de estudios del PDI adscrito en cada curso académico
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Centrándonos en el profesorado que posee el título de Doctor, en la Figura 4.12 puede apreciarse la evolución paulatina que éste ha tenido durante el periodo estudiado respecto al número de profesores por curso académico, encontrándose un mayor incremento del número de doctores en el último curso estudiado respecto al curso inicial. Tomando como referencia el curso precedente, observamos que es el curso 2001/02 en el que destaca ya que hay un 14,29% de doctores más que en 2000/01.

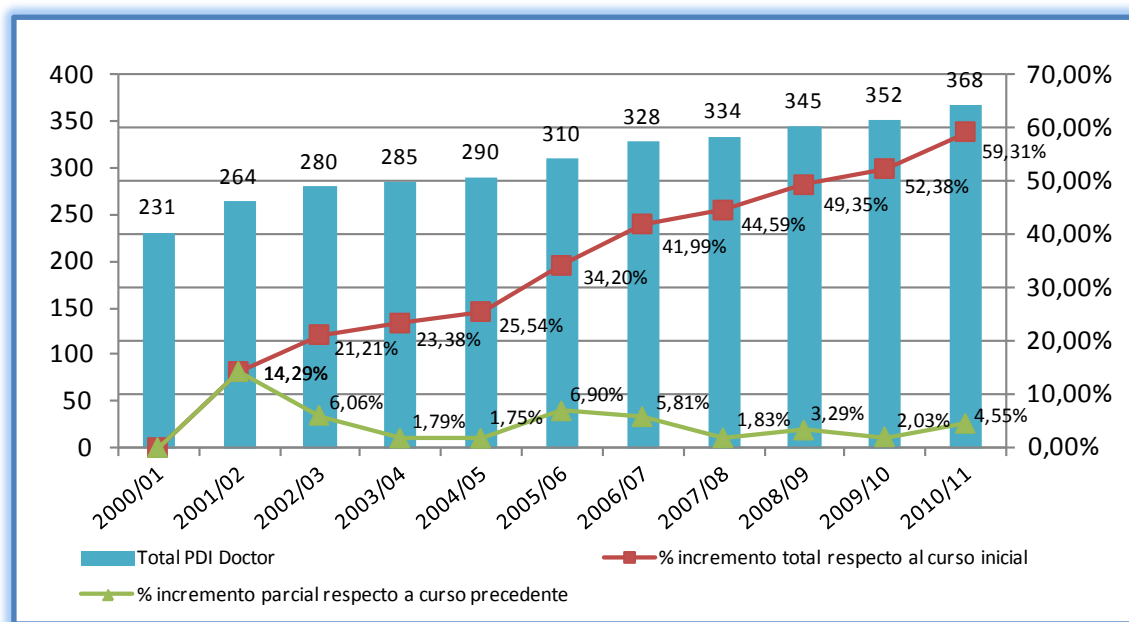


Figura 4.12: Evolución del PDI adscrito con el título de Doctor
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Al analizar el PDI de la Universidad de Burgos según su categoría profesional (Figura 4.13), destaca la categoría de Profesor Asociado en todos los cursos académicos, por otro lado, la categoría que presenta la menor frecuencia es la de Catedrático de Universidad (CAUN), siendo así hasta el curso 2009/10, a partir del cual es menor la categoría de Catedrático de Escuela Universitaria (CAEU).

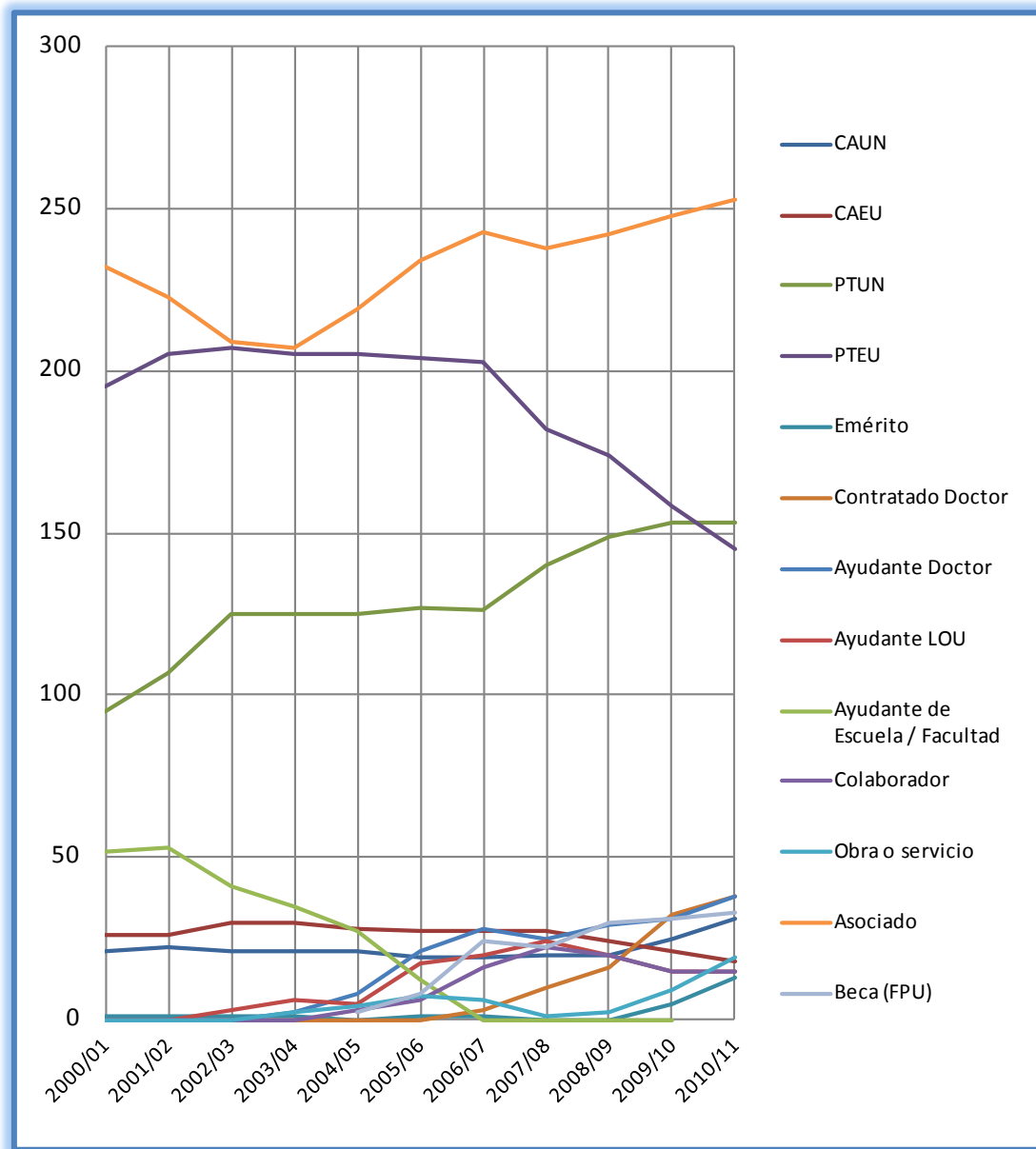


Figura 4.13: Categoría profesional del PDI adscrito en cada uno cursos académicos
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Respecto al tipo de contrato, prevalece el profesorado funcionario hasta el curso 2008/09, cambiando la tendencia desde 2009/10, siendo a partir de entonces considerablemente mayor el número de profesores contratados (Figura 4.14).

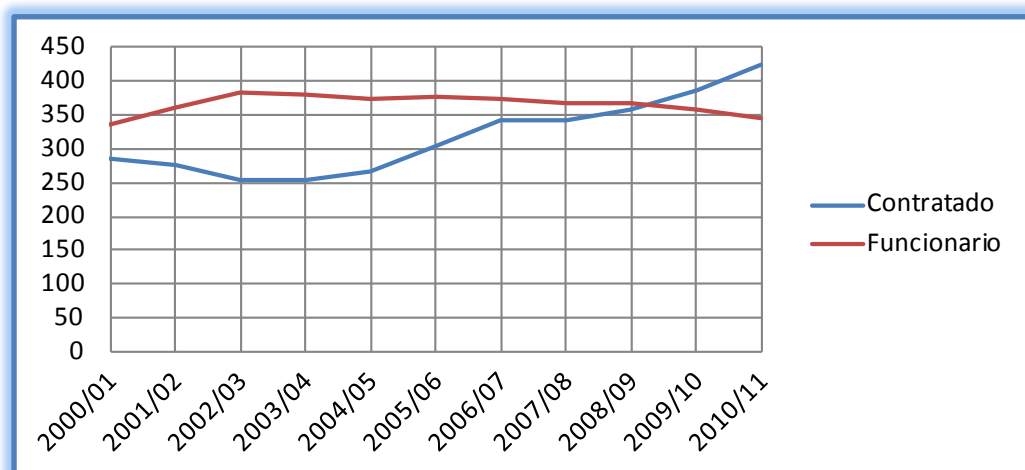


Figura 4.14: *Relación contractual del PDI adscrito en cada uno cursos académicos*
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

Finalmente, en cuanto a la dedicación temporal, en la Figura 4.15 puede verse el predominio de profesorado con dedicación completa frente al profesorado que ejerce a tiempo parcial.

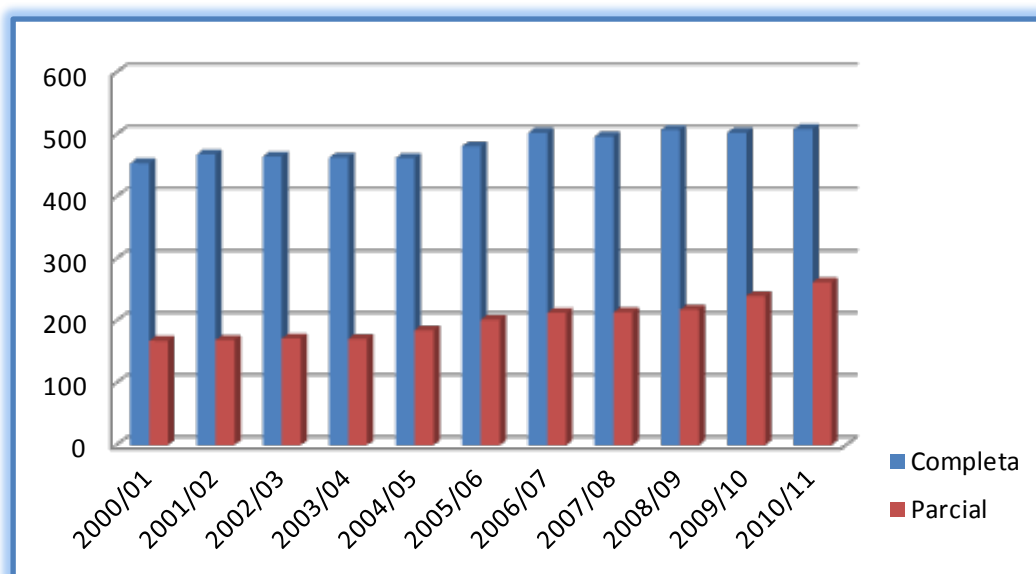


Figura 4.15: *Dedicación temporal del PDI adscrito en cada uno cursos académicos*
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos

4.6.1.2.- Muestra

Al igual que las poblaciones, las muestras varían en el margen temporal estudiado en función del profesorado que ha recibido formación certificada. No obstante, podemos decir que el total de miembros del Personal Docente e Investigador (PDI) que ha recibido, al menos, una acción formativa certificada entre el curso 2000/01 y 2010/11 asciende a 606.

Entendemos por PDI al profesorado perteneciente a las distintas categorías profesionales vigentes (Catedrático de Universidad, Profesor Titular de Universidad, Contratado Doctor, Ayudante Doctor, Ayudante, Profesor Asociado y Colaborador), antiguas figuras profesionales (Catedrático de Escuela Universitaria, Profesor Titular de Escuela Universitaria y Ayudante de Escuela / Facultad), así como el personal docente en formación (Beca FPU) o contratado por obra o servicio.

Aunque estos datos serán analizados de forma exhaustiva en el Capítulo V, el Anexo 11 recoge una síntesis de las principales características de las muestras por cada uno de los cursos académicos reflejadas en tablas de frecuencias.

4.6.2.- Estudio de casos

Stake (1998) define el estudio de casos como *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (p. 15).

Tal y como señalan Neiman y Quaranta (2006, p. 231), citando a Eisenhardt (1989) y a Dooley (2002), *“los estudios de casos pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta a prueba, la creación de conceptos, y en la profundización del desarrollo de una determinada teoría”*.

Para el desarrollo de una investigación cualitativa, su diseño, desde un enfoque clásico (Ibáñez, 1985), toma sus bases en el análisis del discurso. Desde esta perspectiva de trabajo, no es habitual formular “objetivos de investigación” sino “campo de análisis”, dado que el interés se centra en reproducir, en situaciones experimentales, el discurso relacionado con el tema de estudio, pudiendo realizar el análisis posterior. El planteamiento tiene un carácter inductivo en el que, lo que se trata, no es tanto verificar o falsear unas determinadas hipótesis, sino en plasmar todas las alternativas relacionadas con la propuesta de la investigación (King, Keohane & Verba, 1994).

El campo de análisis delimita las temáticas que se abordarán en las conversaciones con las personas participantes en la investigación; la mayor o menor pertinencia de los debates a proponer y promover para la búsqueda de información más deseada (Seoane y Gálvez, 2004).

Veamos a continuación qué campos de análisis se definieron como pertinentes en relación a cada colectivo implicado en la investigación.

a) Docentes:

- Evolución del alumnado, características más destacables del alumnado actual.
- Relación entre conocimientos en la materia y docencia.
- Valoración de la docencia: por la Universidad, por los propios docentes, por el alumnado.
- Cómo ha mejorado la docencia y relación con la formación docente.
- Valoración de la formación recibida y mejoras que espera realizar.
- Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la actividad docente.
- Opinión que espera de los alumnos.
- Conocimiento y participación en el Programa de Formación de Profesores Noveles.

b) Alumnado:

- Aspectos a destacar del docente: personales, formativos...
- Relación que establece con el alumnado.

- Estrategias que utiliza para transmitir los conocimientos: buenas y malas prácticas.
- La comunicación en el aula.
- Los materiales didácticos.
- El uso de las TIC.
- Valoración global.

4.6.2.1.- Muestreo intencional

En la selección de los participantes para el estudio de casos se ha utilizado un muestreo intencional mediante el cual todos los elementos muestrales de la población son seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador, quien tiene previo conocimiento de los elementos poblacionales. Aunque el muestreo es subjetivo, este requiere que el investigador conozca los elementos muestrales, lo que permite que el muestreo sea representativo (Namakforoosh, 2005).

En el diseño propuesto para esta fase, se buscó que existiera una notable diferencia entre los perfiles de los participantes, seleccionando docentes que presenten situaciones diversas. No obstante, somos conscientes de las limitaciones que presenta este diseño para la generalización de los resultados (Yin, 2006; Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006).

a) Docentes:

Se desea buscar el máximo de información sobre la formación recibida y el impacto en la mejora docente, realizando su selección de acuerdo a distintos tipos:

- Tipo 1: Docente con menos de 5 años de docencia (Novel). Con contratación eventual
- Tipo 2: Docente con más de 5 años (Veterano). Contratado fijo.
- Tipo 3: Docente con más de 5 años (Veterano). Funcionario.

También se tiene en cuenta el sexo, dado que puede tener influencia en las perspectivas esperadas en relación con la implicación docente.

Las titulaciones en la que se imparte docencia también han sido consideradas, seleccionando: Grado en Maestro de Educación Primaria, Grado en Pedagogía, Grado en Arquitectura Técnica y Grado en Turismo.

Por último, se tuvo en cuenta el itinerario formativo seguido. Las alternativas que se han tenido en cuenta son: docentes que han desarrollado su docencia en la Universidad de Burgos y docentes que han iniciado su docencia en una universidad externa, para continuar en la Universidad de Burgos.

A partir de estos criterios, como ya se ha explicado anteriormente, se recurrió a la entrevista en profundidad como la técnica cualitativa a utilizar.

Se realizaron un total de cuatro entrevistas en profundidad, cuyo diseño, según las variables expuestas, es el que se recoge en la Figura 4.16.

Denominación	Tipo	Sexo	Titulación en la que imparte	Itinerario formativo
D1	Tipo 1	Hombre	Grado en Maestro de Educación Primaria	Inicio fuera de la UBU
D2	Tipo 2	Mujer	Grado en Pedagogía	Inicio fuera de la UBU
D3	Tipo 3	Hombre	Grado en Arquitectura Técnica	Itinerario en la UBU
D4	Tipo 2	Mujer	Grado en Turismo	Itinerario en la UBU

Figura 4.16: *Docentes participantes en las entrevistas en profundidad*

b) Alumnos:

En el siguiente paso, se selecciona un grupo de alumnos asociado a cada uno de los docentes. El criterio fundamental de selección, en este caso, es haber sido alumno de cada uno de los docentes participantes.

Siguiendo los criterios de Ruiz Olabuénaga (1999) y Flick (2004), los participantes, en ninguno de los casos, superó el número de 8.

Así pues, los grupos de alumnos quedaron configurados de la siguiente forma (Figuras: 4.17, 4.18, 4.19 y 4.20)

Vinculado al Docente 1 (D1).

- Estudios que cursan: Grado en Maestro de Ed. Primaria

Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad
E11	Mujer	Burgos	Bachillerato
E12	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior de Integración Social
E13	Mujer	Burgos	Bachillerato
E14	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior de Integración Social
E15	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior Técnico en actividades físicas y animación deportiva
E16	Mujer	Burgos	Bachillerato
E17	Mujer	Burgos	Bachillerato

Figura 4.17: Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 1 (D1)

Vinculado al Docente 2 (D2):

- Estudios que cursan: Grado en Pedagogía

Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad
E ₂₁	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₂₂	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₂₃	Mujer	Palencia	Bachillerato
E ₂₄	Mujer	Aranda de Duero	Bachillerato
E ₂₅	Mujer	Navarra	F.P. Grado Superior de Animación Sociocultural
E ₂₆	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₂₇	Mujer	Ciudad Real	Bachillerato

Figura 4.18: Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 2 (D2)

Vinculados al Docente 3 (D3)

- Estudios que cursan: Grado en Arquitectura Técnica.

Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad
E ₃₁	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₃₂	Varón	Burgos	Bachillerato
E ₃₃	Mujer	Pamplona	Bachillerato
E ₃₄	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₃₅	Mujer	Soria	Bachillerato
E ₃₆	Mujer	Soria	Bachillerato
E ₃₇	Mujer	Cantabria	Bachillerato
E ₃₈	Mujer	Aranda de Duero	Bachillerato

Figura 4.19: Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 3 (D3)

Vinculados al Docente 4 (D4)

- Estudios que cursan: Grado en Turismo

Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad
E ₄₁	Varón	Burgos	Bachillerato
E ₄₂	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₄₃	Varón	Burgos	Bachillerato
E ₄₄	Mujer	Madrid	Bachillerato
E ₄₅	Mujer	Burgos	Bachillerato
E ₄₆	Varón	Valladolid	F.P. Grado Superior
E ₄₇	Varón	Burgos	Bachillerato
E ₄₈	Mujer	Burgos	Bachillerato

Figura 4.20: Estudiantes participantes en el grupo de discusión vinculado al Docente 4 (D4)

4.7.- Temporalización del estudio: fases de la investigación

Tras la identificación del problema comienza el procedimiento, entendiendo éste como todas las tareas que ha de realizar el investigador con los participantes y/o actividades que llevan a cabo los mismos durante la investigación y que finalmente serán las productoras de los datos (Hernández, 1998).

El proceso investigador debe ser sistemático y ordenado y consta de una serie de fases o etapas que se realizan de forma consecutiva y, en ocasiones, pueden superponerse. Es indispensable contar con una buena organización y estructuración de cada una de las fases para obtener los resultados que se esperan conseguir sobre el objeto de estudio. En la Figura 4.21 se puede diferenciar cada una de las fases realizadas secuencialmente a lo largo de nuestra investigación.

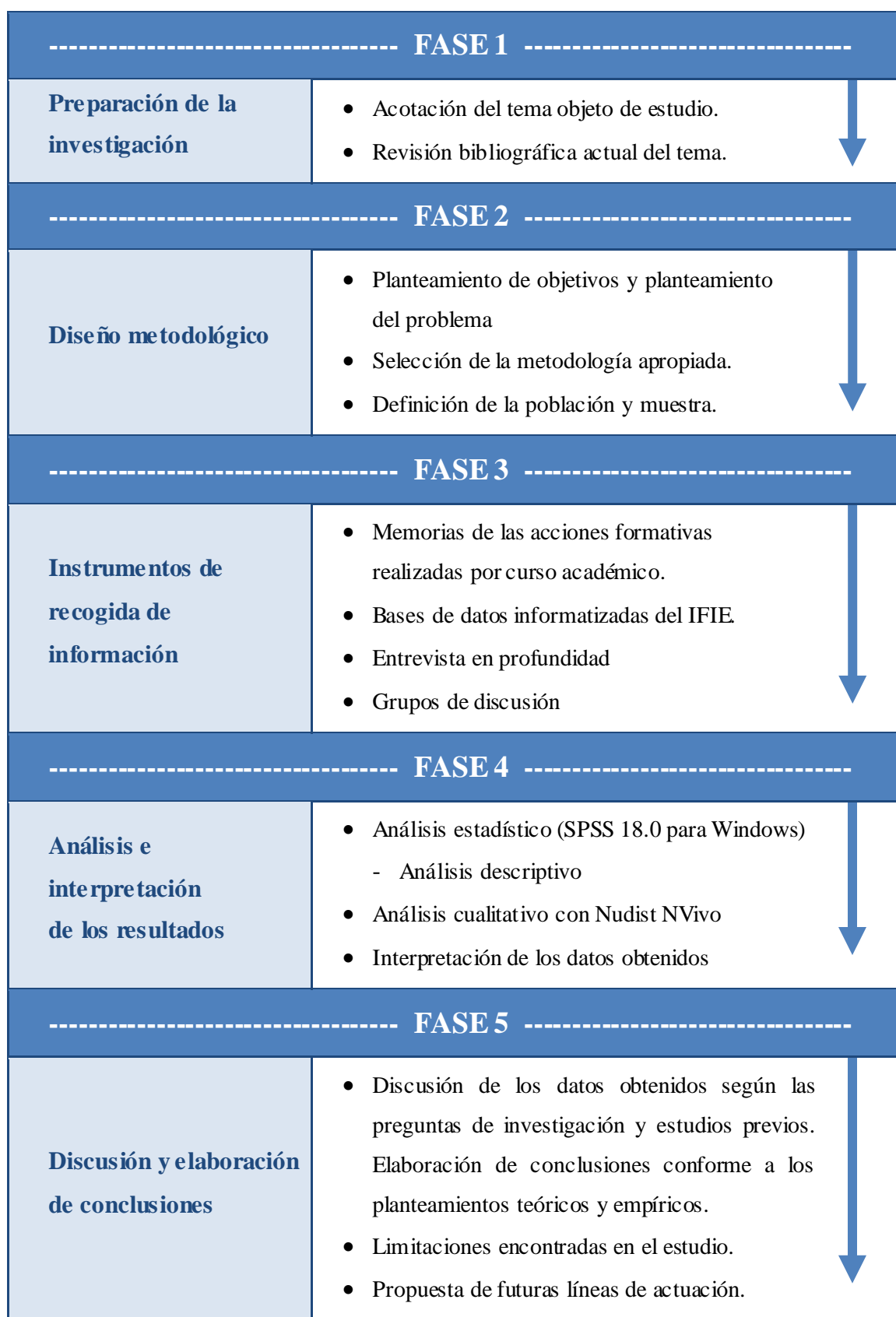


Figura 4.21: *Fases de la investigación*
Fuente: Elaboración propia

Al comenzar con la fase preparatoria de la investigación, el primer paso a realizar en la misma fue la acotación del tema objeto de estudio, siendo en un primer momento la formación del profesorado universitario. Tras comprobar la amplitud del tema elegido se determinó estudiar esta temática en el contexto de la Universidad de Burgos.

Una vez delimitado el tema objeto de estudio y tras conocer las posibilidades de acceso a datos registrados en el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la propia Universidad, se determinó acotar aún más el estudio definiendo su temporalidad al periodo comprendido entre el curso académico 2000/01 y el curso 2010/11.

Posteriormente, en la segunda fase, se llevó a cabo el diseño metodológico comenzando con el planteamiento del problema de estudio e intentando responder a los principales interrogantes de partida: qué se va a estudiar, cómo, cuándo y dónde.

Tras definir el problema, se planteó el objetivo general de la investigación así como los objetivos específicos derivados del mismo. Por último, se formularon una serie de preguntas de investigación en relación al profesorado que ha recibido formación certificada y a las acciones formativas en concreto.

En la selección de la metodología de investigación se ha optado por utilizar un enfoque mixto en base a los datos obtenidos de las bases informatizadas proporcionadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa, así como los datos cualitativos recopilados en las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión sobre profesorado con alta participación en acciones formativas.

En cuanto a la población y muestra de estudio, como ya se ha explicado en apartados anteriores, contamos con distintas poblaciones y muestras en el transcurso de tiempo estudiado.

La siguiente fase en todo estudio de investigación consiste en determinar las técnicas e instrumentos de información necesarios para obtener los datos a analizar en el estudio.

Para cada uno de los instrumentos de recogida de información fue preciso realizar una serie de actividades que se detallan a continuación.

Memorias de las acciones formativas realizadas por curso académico

En un primer momento se solicitó información sobre las memorias de las acciones formativas realizadas por curso académico. La información contenida en las memorias fue revisada de forma exhaustiva, realizando comparaciones con la información publicada en la página web de la Universidad de Burgos así como con los datos obtenidos en las bases informatizadas.

Durante este proceso se detectaron discordancias entre los diversos instrumentos de recogida de información. Éstas fueron solventadas eficazmente por los responsables del Instituto de Formación e Innovación Educativa, quienes contribuyeron a realizar las correcciones oportunas y resolver los interrogantes surgidos para lograr un óptimo entendimiento.

Bases de datos informatizadas proporcionadas por el IFIE.

Como ya se ha comentado, la información obtenida de las bases de datos fue contrastada con las memorias de las acciones formativas. Pese a contar con los datos informatizados, esta fase de la investigación se ha desarrollado durante un largo periodo de tiempo debido al proceso de revisión y tratamiento inicial de las bases. Sintetizando los pasos realizados, podríamos describir los siguientes:

- Revisión de los datos en las bases informatizadas y contraste de información con las memorias de las acciones formativas.
- Corrección de errores.
- Reestructuración de los datos en diferentes bases de datos.
- Exportación de bases informatizadas en Excel a SPSS 18.0 para Windows.
- Recodificación de variables en SPSS 18.0 para Windows.

Cabe decir que, tras una primera revisión y contraste, aparecieron nuevos datos debido a un error informático detectado a posteriori, motivo por el cual se tuvo que realizar de nuevo todo el proceso incluyendo los nuevos datos.

Entrevista en profundidad y Grupos de discusión

Las actividades realizadas en la aplicación de estas técnicas cualitativas de recolección de datos podemos explicarlas brevemente en torno a tres momentos temporales:

- *Antes de la entrevista/grupo de discusión:*

Fue preciso determinar los sujetos entrevistados, contactar y concertar las entrevistas en un lugar adecuado así como la elaboración de guiones con el contenido temático de las mismas.

- *Durante el desarrollo de la entrevista/grupo de discusión:*

En un primer momento, se explicó el objetivo del estudio y se solicitó la participación y grabación en audio de los entrevistados mediante consentimiento informado. Para comenzar la entrevista se empezó formulando una serie de preguntas generales que permitieron crear una situación relajada y de confianza. Durante el transcurso de la misma, se fueron concretando más las preguntas tratando todos los temas incluidos en el guión.

- *Después de la entrevista/grupo de discusión:*

Una vez registradas las entrevistas en audio, se procedió al análisis e interpretación de la información obtenida, proceso del que hablaremos detenidamente más adelante.

La penúltima fase a realizar en el estudio hace referencia al análisis estadístico de los datos obtenidos, resumiendo la información básica en forma de tablas y de gráficas. También se presenta una reflexión sobre la información ya estructurada para poder interpretar los datos y extraer conclusiones del proyecto de investigación realizado. En este sentido, se ha realizado un análisis de los datos con SPSS 18.0 para Windows,

incluyendo tablas de frecuencias, estadísticos descriptivos y tablas de contingencia. Por otro lado, los datos cualitativos se han analizado con Nudist NVivo.

Tras analizar los datos obtenidos, se procedió a interpretar los resultados de los mismos, así como establecer las relaciones existentes con los interrogantes planteados en un primer momento.

Finalmente, una vez realizado todo el proceso de investigación descrito, era necesario determinar las principales conclusiones extraídas durante el mismo. Al respecto, las conclusiones fueron planteadas de acuerdo a:

- *Discusión de resultados obtenidos en base a las preguntas de partida:* cada una de las preguntas de partida han sido contrastadas con los datos obtenidos tras el análisis estadístico, lo que ha permitido extraer conclusiones al respecto.
- *Emisión de conclusiones siguiendo los planteamientos teóricos:* además de responder a los interrogantes planteados, ha sido necesario establecer la relación existente entre los datos obtenidos y el marco teórico que define el problema de estudio.
- *Limitaciones encontradas:* en general, toda investigación concluida se encuentra con una serie de limitaciones encontradas a posteriori. Es necesario conocer y determinar las posibles limitaciones del estudio para futuras investigaciones a realizar.
- *Propuesta de mejora y futuras líneas de investigación:* finalmente, realizamos una serie de propuestas de mejora así como futuras líneas de investigación fruto de las conclusiones a las que llegamos en el presente estudio.

4.8.- Técnicas de análisis de datos

El propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuestas al problema planteado (Bisquerra, 2004, Domenici, 2006).

Este estudio se enmarca dentro de la metodología mixta, por este motivo, se aplicarán técnicas estadísticas para analizar los datos recopilados tanto cuantitativamente como cualitativamente.

La operacionalización estadística consiste en expresar los objetivos en variables, las variables en datos y los datos en información estadística (De la Herrán, 2005). Para ello, se ha utilizado el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS 18.0 para Windows, con licencia de la Universidad de Burgos), el cual ha permitido procesar los datos por medio de un conjunto integrado de procedimientos para recodificar variables, obtener diferentes estadísticos, elaborar tablas y gráficos, etc., todo ello permitiéndonos analizar, comparar e interpretar los resultados obtenidos sobre el objeto de estudio para extraer las pertinentes conclusiones.

Para procesar la información obtenida mediante las bases informatizadas proporcionadas por el IFIE fue necesario llevar a cabo una serie de actuaciones que se describen a continuación:

1. Revisión de los datos en las bases informatizadas y corrección de errores

En un primer momento se realizó una revisión exhaustiva de cada una de las bases proporcionadas, contrastando los datos obtenidos en ellas con los reflejados en cada una de las memorias anuales elaboradas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE).

Tras una primera revisión, las bases se remitieron nuevamente al IFIE para poder resolver las dudas y errores encontrados.

Una vez finalizada la corrección de errores, como ya se ha mencionado anteriormente, surgió una incidencia ya que aparecieron nuevos datos (debido a un error informático ajeno al IFIE) que requirieron una nueva revisión e inclusión de los mismos en las bases informatizadas.

2. Exportación de bases informatizadas en Excel a SPSS 18.0 para Windows

Las bases de datos informatizadas proporcionadas por el IFIE se encontraban en formato Microsoft Office Excel 2007. Para poder realizar el análisis estadístico de las mismas, se realizó su exportación al programa estadístico SPSS 18.0 para Windows.

3. Depuración de la matriz de datos

Una vez realizada la exportación a SPSS 18.0 para Windows, obtuvimos la matriz necesaria para realizar el análisis estadístico.

La consistencia y el valor de los análisis de datos se fundamentan en una matriz que, a ser posible, no tenga errores. Por ello, en primer lugar, se realizó una depuración de la matriz con la pretensión de corregir los posibles errores cometidos y asegurar que los análisis posteriores se basen en datos reales.

4. Recodificación de variables en SPSS 18.0 para Windows

Al proceder los datos de bases informatizadas en Excel, fue necesario recodificar las variables en categorías para poder realizar el análisis estadístico. Para realizar este proceso se utilizó la función de recodificación automática de variables que posee el SPSS en su versión 18.0.

Además de realizar recodificaciones automáticas, también se procedió a realizar recodificaciones en distintas variables, ya que, en algunos casos, la categorización automática daba como resultado una gran cantidad de datos, que fue necesario agrupar creando nuevas variables recodificadas. Este tipo de recodificación se realizó en las variables edad, categoría profesional, experiencia docente y horas de duración de las acciones formativas.

En cuanto a los datos cualitativos, obtenidos en las entrevistas y los grupos de discusión, se ha utilizado el programa Nudist NVivo, mediante el cual fue necesario realizar los siguientes pasos para procesar e interpretar los datos obtenidos con estas técnicas cualitativas:

1. Asignación de un número de caso a cada entrevista en profundidad y su respectivo grupo de discusión.
2. Categorización del contenido incluido en los guiones.
3. Transcripción a texto de las entrevistas grabadas en formato audio.
4. Delimitación y extracción de fragmentos textuales referidos a las distintas categorías establecidas en cada uno de los casos.
5. Clasificación y agrupación de los fragmentos en diferentes secciones, conservando la identificación (número de caso) de cada uno de los fragmentos. A esta operación o proceso analítico se le denomina por algunos autores “*integración local*” (Weiss, 1994).
6. Organización de todas las secciones de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa o explicativa denominado también por Weiss como “*integración inclusiva*”.
7. Interpretación del material reunido en cada sección.

En el presente estudio, el tratamiento estadístico es fundamentalmente descriptivo. De acuerdo con Colás (1998b), los métodos descriptivos tienen como objetivo primordial describir de forma sistemática hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.

Una vez procesados todos los datos, procedemos a describirlos y a resumirlos. Esta descripción se realiza de cada variable para poder comprender el problema objeto de estudio y se efectúa mediante descripciones gráficas y descripciones numéricas,

incluyendo frecuencias y porcentajes de respuesta que permitan observar los resultados obtenidos (Bisquerra, 2004).

La utilidad de la representación numérica y gráfica está en función de las características de la capacidad simbólica o de la capacidad de representación espacial y geométrica. También puede considerarse que la representación numérica siempre resulta más exacta, mientras que los métodos gráficos permiten una más fácil comprensión visual (González González, 1999).

Capítulo V

Resultados de investigación

5.1.- Resultados sobre la oferta formativa

A continuación presentamos los resultados obtenidos sobre la oferta formativa durante el periodo estudiado. Estos quedan estructurados en dos partes atendiendo a su contenido y tipología. La primera, muestra el análisis de las acciones formativas generales incluidas en cada uno de los bloques temáticos y, la segunda, las acciones formativas específicas en Idiomas.

5.1.1.- Acciones formativas: contenido y tipología

5.1.1.1.- Acciones formativas generales

Atendiendo a las acciones formativas realizadas dirigidas al profesorado de la Universidad de Burgos y, tomando como referencia datos desde el curso académico 2000/01 hasta el curso 2010/11, se han realizado 363 acciones formativas, de las cuales 292 son distintas. Además de las citadas con carácter general, encontramos otras específicas relacionadas con la formación en Idiomas, con un total de 68 acciones formativas registradas.

A continuación procederemos a la descripción de los datos de las acciones formativas generales en cuanto a su *modalidad formativa* (presencial; semipresencial), *número de ediciones*, *temporalidad* (curso académico, mes), *duración* (número de horas), *bloque temático* (Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia; Renovación de Metodologías Docentes; Seminarios Específicos; Formación Complementaria/Transversal; Espacio Europeo de Educación Superior; Formación en Idiomas) y *oferta formativa* (plazas ofertadas; solicitudes; admisiones; certificados).

En cuanto a las acciones formativas específicas, serán analizadas atendiendo al *tipo de idioma* (inglés, alemán, francés, italiano y chino), *temporalidad* y *duración* de las mismas. El resto de variables no ha sido posible analizarlas ya que no hemos podido obtener datos al respecto.

a) Modalidad formativa

En la mayoría de los casos (89,5%), las acciones formativas realizadas durante el periodo estudiado tienen una modalidad presencial (Figura 5.1).

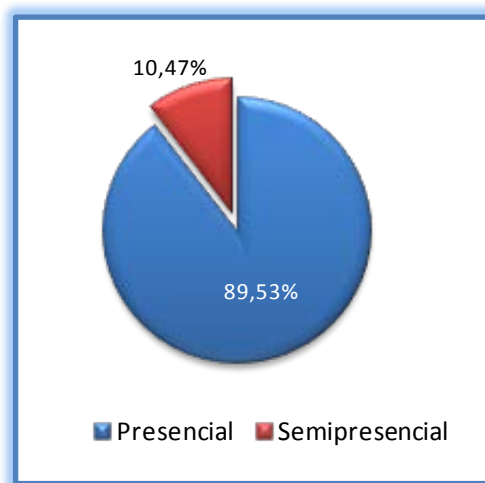


Figura 5.1: Distribución de las acciones formativas generales por modalidad formativa

b) Número de ediciones

Como ya se ha comentado, se han realizado 363 acciones formativas generales, de las cuales 292 son distintas, de lo que se deduce que alguna de las acciones formativas ofertadas ha tenido más de una edición.

El número de ediciones realizadas oscilan entre una y once. Como puede verse en la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.2), la gran mayoría de las acciones formativas sólo cuentan con una edición (71,3%), seguidas de las que tienen dos (8,8%) y de las que tienen tres (8,3%) en similares porcentajes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	259	71,3	71,3	71,3
	2	32	8,8	8,8	80,2
	3	30	8,3	8,3	88,4
	4	12	3,3	3,3	91,7
	5	10	2,8	2,8	94,5
	9	9	2,5	2,5	97,0
	11	11	3,0	3,0	100,0
	Total	363	100,0	100,0	

Figura 5.2: Tabla de frecuencias atendiendo al número de ediciones de las acciones formativas generales

c) Temporalidad

Al analizar las acciones formativas generales por curso académico, encontramos una tendencia al alza en prácticamente todos los cursos, destacando las mayores frecuencias en los tres últimos (45,4% del total) junto con 2006/07. Por el contrario, el curso 2001/02 es el que menor porcentaje adquiere frente al total (Figura 5.3)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2000/01	19	5,2	5,2	5,2
	2001/02	7	1,9	1,9	7,2
	2002/03	24	6,6	6,6	13,8
	2003/04	18	5,0	5,0	18,7
	2004/05	22	6,1	6,1	24,8
	2005/06	32	8,8	8,8	33,6
	2006/07	42	11,6	11,6	45,2
	2007/08	34	9,4	9,4	54,5
	2008/09	48	13,2	13,2	67,8
	2009/10	52	14,3	14,3	82,1
	2010/11	65	17,9	17,9	100,0
		Total	363	100,0	100,0

Figura 5.3: *Tabla de frecuencias atendiendo al número de acciones formativas generales por curso académico*

En la Figura 5.4, podemos ver el **incremento acumulado de las acciones formativas realizadas respecto al curso inicial (2000/01)**. Gráficamente se observa una clara tendencia al aumento, llegando al punto máximo en el último curso estudiado (2010/11) donde se observa casi 2,5 veces las acciones respecto a los comienzos. Por otro lado, se aprecia un notable descenso en el curso 2001/02, con un -63,16%, en el 2003/04 con un -5,26%, así como en el 2007/08 ya que desciende a 78,95%.

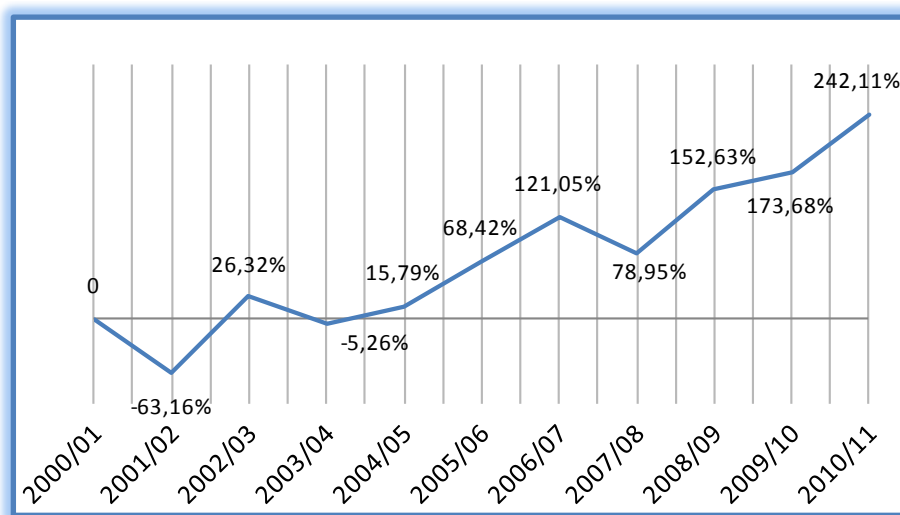


Figura 5.4: Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso inicial (2000/01)

Tomando como referencia el curso precedente (Figura 5.5), destaca el curso académico 2002/03 con un incremento acumulado del 242,86% respecto al curso 2001/02. A la inversa, 2001/02, 2003/04 y 2007/08 son los cursos que obtienen una puntuación negativa atendiendo al crecimiento respecto al precedente.

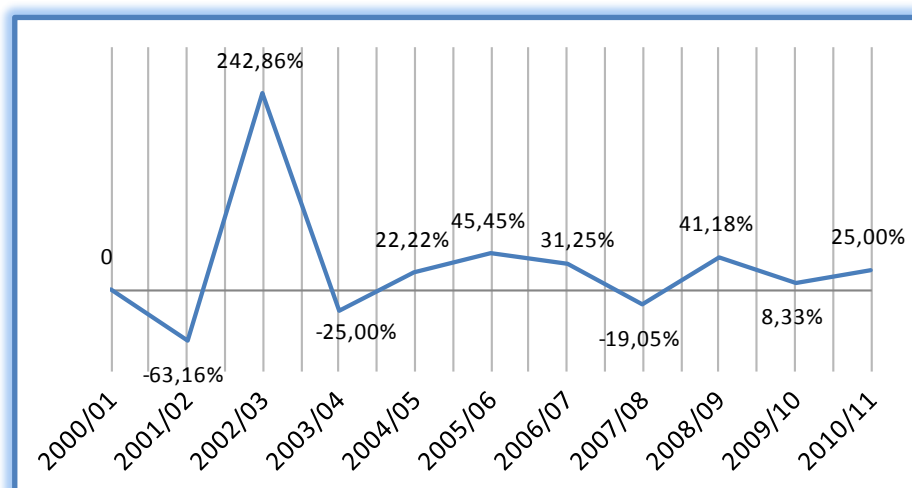


Figura 5.5: Incremento acumulado de las acciones formativas generales respecto al curso precedente

Situados en este punto, cabe hacer mención a la **financiación de las acciones formativas**. Al respecto, la Figura 5.6 muestra la relación de las diferentes convocatorias de ayudas públicas de la Junta de Castilla y León destinadas a financiar acciones formativas dirigidas al profesorado universitario en el marco de la convergencia europea.

	CONVOCATORIA	CUANTÍA
2000/01	ORDEN de 26 de enero de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayuda para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2000. [BOCYL 35 de 21 de febrero de 2000]	3.167.000 ptas. 19.034,05 €
2001/02	ORDEN de 16 de agosto de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayuda para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2001. [BOCYL 180 de 15 de septiembre de 2000]	3.530.000 ptas. 21.215,73 €
2002/03	ORDEN de 9 de enero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de ayudas destinadas a la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León [BOCYL 10 de 15 de enero de 2002]	21.856 €
2003/04	ORDEN de 6 de septiembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayudas para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2003 [BOCYL 192 de 3 de octubre de 2002]	22.332 €
2004/05	ORDEN EDU/1333/2004, de 18 de agosto, por la que se convocan ayudas a las Universidades de Castilla y León para la realización de actividades de actualización e innovación didáctica, referidas especialmente a la convergencia europea, durante el año 2004 [BOCYL 168 de 31 de agosto de 2004]	23.120 €
2005/06	ANUNCIO de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan ayudas a las Universidades de Castilla y León para la realización de actividades formativas del profesorado en el ámbito de la Convergencia Europea, durante el año 2005 [BOCYL 71 de 14 de abril de 2005]	26.150 €
A partir del siguiente curso, las ayudas establecen que la Universidad debe aportar como mínimo el 50 % de la cuantía del proyecto por el que se solicita la ayuda.		
2006/07	ANUNCIO de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan ayudas a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior [BOCYL 126 de 30 de junio de 2006]	105.000 € UBU [203.000 €]
2007/08	ACUERDO del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, en el curso 2007/2008 [BOCYL 105 de 31 de mayo de 2007]	65.000 €UBU [130.000 €]
2008/09	ACUERDO 2/2008, del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, en el curso 2008/2009 [BOCYL 74 de 17 de abril de 2008]	65.000 €UBU [130.000 €]
2009/10	ACUERDO 4/2009, del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la Renovación de las Metodologías Docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, en el curso 2009/2010 [BOCYL 72 de 17 de abril de 2009]	41.805 €UBU [83.610 €€]
2010/11	Desde el curso 2010/2011 se suprimen las convocatorias de ayudas públicas	----
Cuantía total		680.317,78 €

Figura 5.6: Convocatoria de ayudas públicas de la Junta de Castilla y León dirigidas a financiar acciones formativas destinadas al profesorado universitario en el marco de la Convergencia Europea

La ayuda económica obtenida en cada una de las convocatorias citadas varía en función del proyecto formativo presentado. Al respecto, decir que la Universidad de Burgos ha sido una de las instituciones con mayor dotación económica debido a la relevancia adquirida por los proyectos competitivos presentados.

Como puede observarse, las convocatorias de ayuda públicas comienzan en el curso académico 2000/01, sin variar en exceso la cuantía recibida hasta el curso 2005/06, a partir del cual se establece que la institución pública solicitante debe aportar como mínimo el 50% de la cuantía del proyecto propuesto.

El curso 2006/07 es el que registra la mayor financiación obtenida con un presupuesto inicial de 203.000 euros y financiado al 50% por la Universidad de Burgos. A partir de este curso se observa una tendencia decreciente en la financiación llegando al curso 2009/10 en el cual disminuye de forma considerable, siendo suprimidas estas ayudas a partir de 2010/11.

Finalmente, cabe resaltar que, pese a no obtener financiación pública, durante el último curso se registra el mayor número de acciones formativas generales realizadas en el periodo estudiado.

Atendiendo al **número de ediciones por curso académico** (Figura 5.7), en todos destacan las acciones formativas con una sola edición. A partir del curso 2002/03 vemos que empiezan a repetirse algunas de las acciones formativas generales. Finalmente, es a partir del curso 2008/09 cuando se registra con mayor frecuencia la repetición de ediciones, debido a dos razones principales:

- a) La consideración de no dejar sin admitir a un porcentaje elevado de profesores en los cursos de gran demanda mientras existiera presupuesto disponible.
- b) El cambio de plataforma tecnológica en la Universidad de Burgos, que ha precisado una intensa actividad docente en Moodle.

Las **acciones formativas con mayor número de ediciones** coinciden en el tiempo con la incorporación de las plataformas docentes digitales utilizadas en la Universidad de Burgos: UBUCampus (9 ediciones en 2005/06) y UBUVirtual (11 ediciones en 2009/10). Ambas plataformas, que surgen en el marco de los cambios metodológicos propiciados por el Espacio Europeo de Educación Superior, permiten la modalidad e-learning y se configuran como un instrumento útil y dinámico al servicio de la comunicación, la información y el aprendizaje.

Actualmente, tras extinguirse los antiguos planes de estudios, la plataforma UBUCampus ha sido sustituida en su totalidad por UBUVirtual, basada en Moodle.

Curso académico	Nº de ediciones							Total
	1	2	3	4	5	9	11	
2000/01	Frecuencia	19						19
	% dentro de Curso académico	100,0%						100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	7,3%						5,2%
2001/02	Frecuencia	7						7
	% dentro de Curso académico	100,0%						100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	2,7%						1,9%
2002/03	Frecuencia	11	10	3				24
	% dentro de Curso académico	45,8%	41,7%	12,5%				100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	4,2%	31,3%	10,0%				6,6%
2003/04	Frecuencia	15		3				18
	% dentro de Curso académico	83,3%		16,7%				100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	5,8%		10,0%				5,0%
2004/05	Frecuencia	19		3				22
	% dentro de Curso académico	86,4%		13,6%				100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	7,3%		10,0%				6,1%
2005/06	Frecuencia	23					9	32
	% dentro de Curso académico	71,9%					28,1%	100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	8,9%					100,0%	8,8%
2006/07	Frecuencia	37	2	3				42
	% dentro de Curso académico	88,1%	4,8%	7,1%				100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	14,3%	6,3%	10,0%				11,6%
2007/08	Frecuencia	28	6					34
	% dentro de Curso académico	82,4%	17,6%					100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	10,8%	18,8%					9,4%
2008/09	Frecuencia	36		3	4	5		48
	% dentro de Curso académico	75,0%		6,3%	8,3%	10,4%		100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	13,9%		10,0%	33,3%	50,0%		13,2%
2009/10	Frecuencia	25	4	12				52
	% dentro de Curso académico	48,1%	7,7%	23,1%				100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	9,7%	12,5%	40,0%			21,2%	14,3%
2010/11	Frecuencia	39	10	3	8	5		65
	% dentro de Curso académico	60,0%	15,4%	4,6%	12,3%	7,7%		100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	15,1%	31,3%	10,0%	66,7%	50,0%		17,9%
Total	Frecuencia	259	32	30	12	10	9	363
	% dentro de Curso académico	71,3%	8,8%	8,3%	3,3%	2,8%	2,5%	100,0%
	% dentro de Nº de ediciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 5.7: Tabla de frecuencias atendiendo al número de ediciones de las acciones formativas generales por curso académico

Por distribución temporal, al analizar la oferta formativa por **mes**, encontramos que son los meses de mayo, junio y noviembre los que presentan una mayor frecuencia (Figura 5.8), coincidiendo con los momentos de menor carga docente (Bol Arreba, 2009). Sin embargo, al analizar la **distribución mensual de las acciones formativas generales por curso académico** (Figura 5.9), en el transcurso del tiempo, se observa que tienden a realizarse más durante el primer cuatrimestre del curso, coincidiendo con la incorporación de nuevos profesores. Tendencia que se mantiene hasta el curso 2005/06 y donde destaca el mes de noviembre ya que durante el mismo se registran las mayores frecuencias. A partir de 2006/07 destacan notablemente las acciones realizadas durante el mes de junio. Por otro lado, en los dos últimos cursos se han realizado más acciones formativas al comienzo del segundo cuatrimestre durante el mes de febrero.

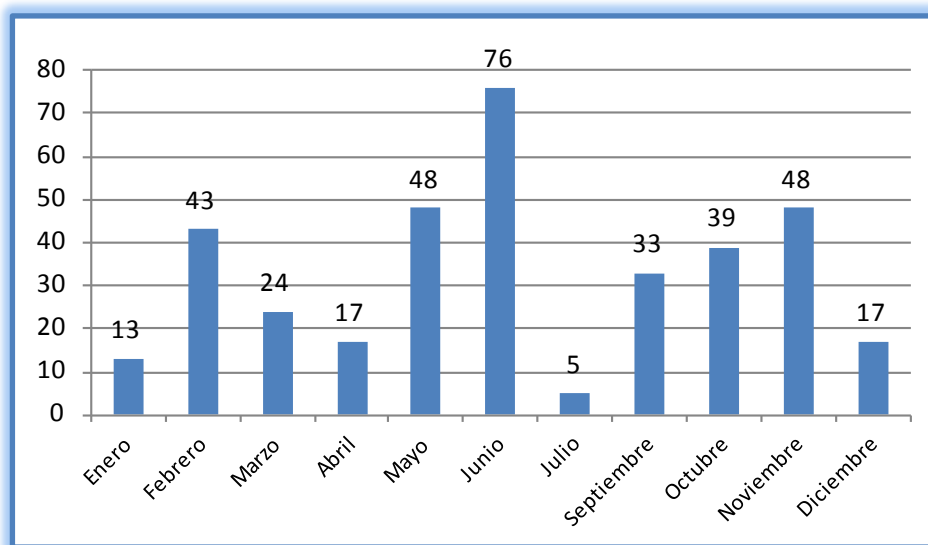


Figura 5.8: Distribución de las acciones formativas generales por mes

En la Figura 5.9 también se observa, en los últimos cuatro años, una tendencia a ofrecer formación en prácticamente todos los meses, dado que se trataba de atender solicitudes de profesores indicando que se ofreciera también formación de septiembre a diciembre, no sólo a partir de enero.

d) Duración

La duración de las acciones formativas es variable, desde una hora hasta llegar a las 83. Por este motivo, se ha categorizado esta variable estableciendo intervalos que ayuden a sintetizar los datos obtenidos. Cabe decir que el total de horas de formación impartidas ascienden a 3738,45.

Como puede observarse en la gráfica que aparece a continuación (Figura 5.10), el 64,5% son acciones formativas de menos de 8 horas, siendo de ellas el 37,19% de hasta 4 horas.

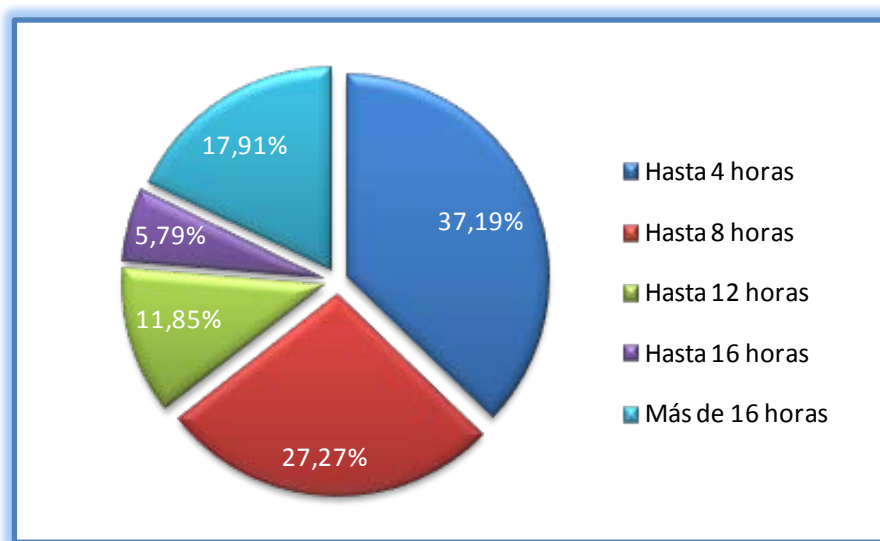


Figura 5.10: Distribución de acciones formativas generales por horas de duración

En cuanto a la **duración de las acciones formativas por curso académico**, podemos apreciar que las acciones con mayor duración (más de 16 horas) tienen una presencia más alta en los primeros cursos estudiados así como en el curso 2007/08. En el curso 2005/06 cabe destacar que más de la mitad de las acciones formativas realizadas fueron de hasta 16 horas de duración. A partir del curso 2006/07 cobran gran protagonismo las acciones cuya duración asciende hasta las 12 horas.

Por otro lado, a medida que avanzan los cursos, observamos más presencia de las acciones formativas de menor duración, aunque cabe decir que la mayor frecuencia de acciones de hasta 8 horas se registra en el curso 2000/01. Así mismo, destaca el curso 2001/02 ya que cuatro de cada diez son acciones formativas de hasta cuatro horas de duración (Figura 5.11).

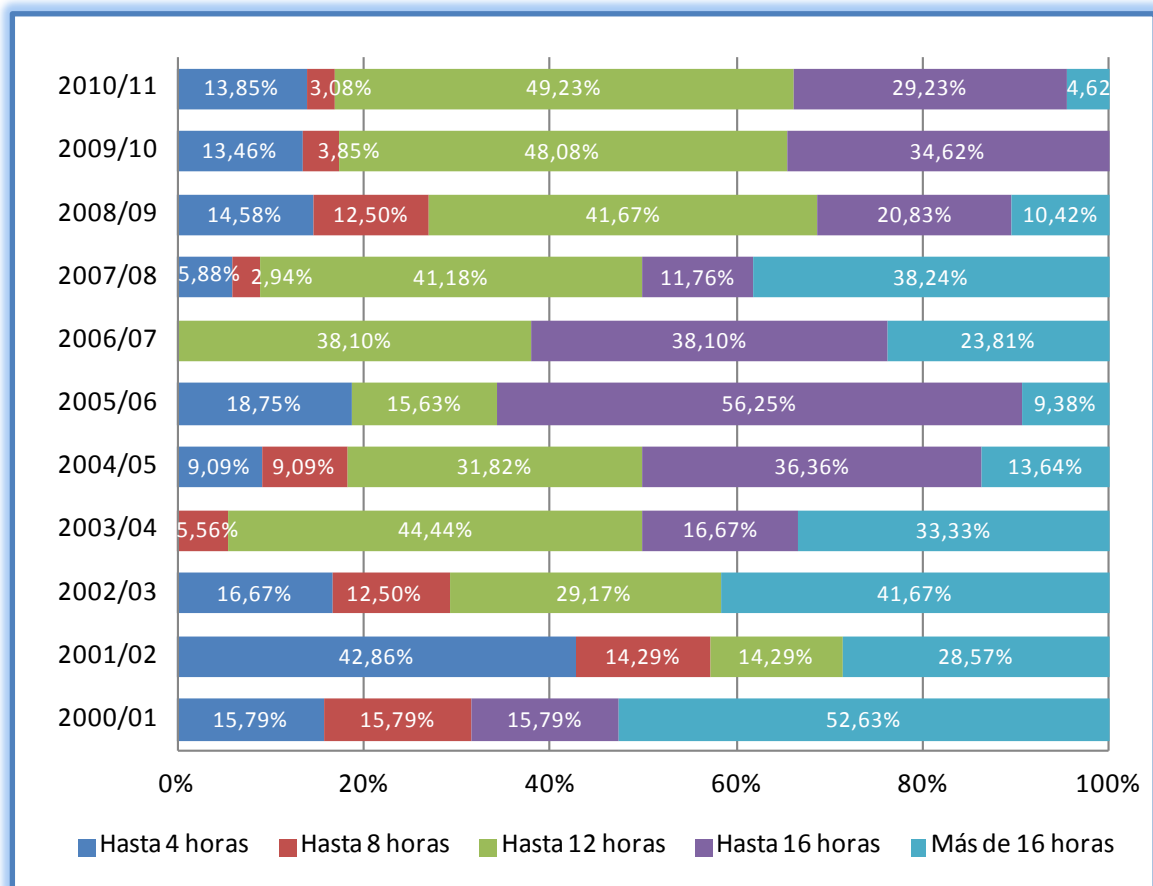


Figura 5.11: Distribución de las acciones formativas generales por horas de duración y curso académico

e) Bloque temático

Cada una de las acciones formativas realizadas durante el periodo estudiado se enmarca dentro de un denominado *bloque temático* que caracteriza la formación recibida. En este sentido, a nivel general y ya citadas anteriormente, encontramos cinco: *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Docencia, Renovación de Metodologías Docentes,*

Seminarios Específicos, Formación Complementaria/Transversal y Espacio Europeo de Educación Superior.

El bloque temático de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* es el que adquiere un mayor peso frente al total, ya que cuatro de cada diez acciones formativas pertenecen al mismo (Figura 5.12). La siguiente con mayor peso frente al total es la que hace referencia a la *Renovación de Metodologías Docentes* con un 22,6%, la siguen *Espacio Europeo de Educación Superior* con un 16%, *Formación Complementaria/Transversal* con un 13,2% y, finalmente, se encuentran los *Seminarios Específicos* con un 7,4%.

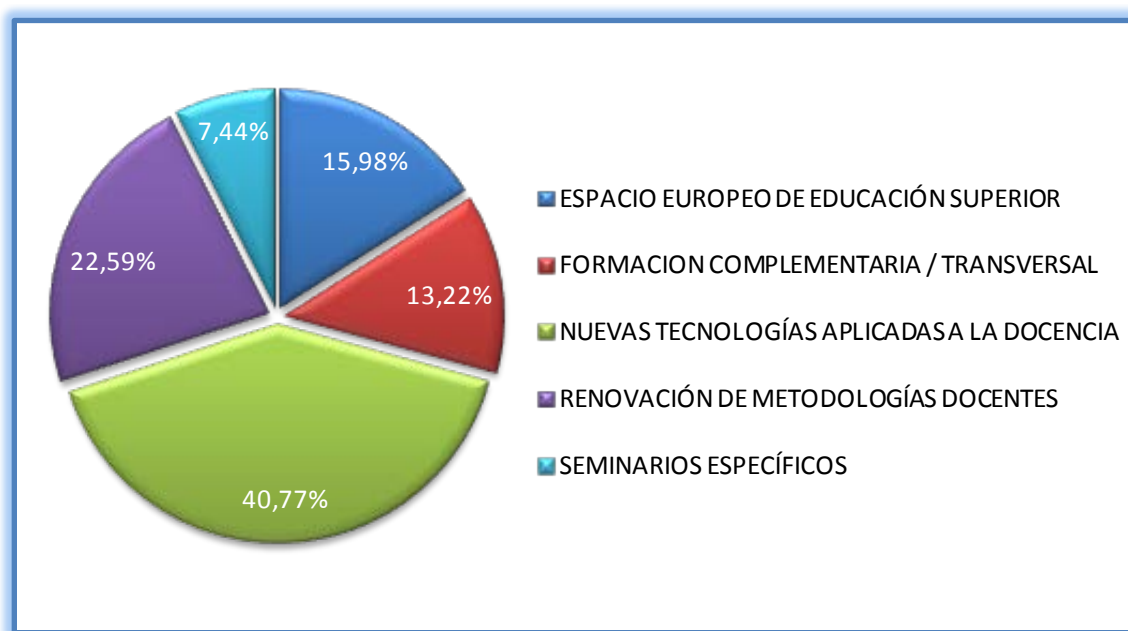


Figura 5.12: Distribución de acciones formativas generales por bloque temático

En relación al **número de ediciones realizadas por bloque temático**, encontramos que es *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* el que presenta una mayor frecuencia (Figura 5.13).

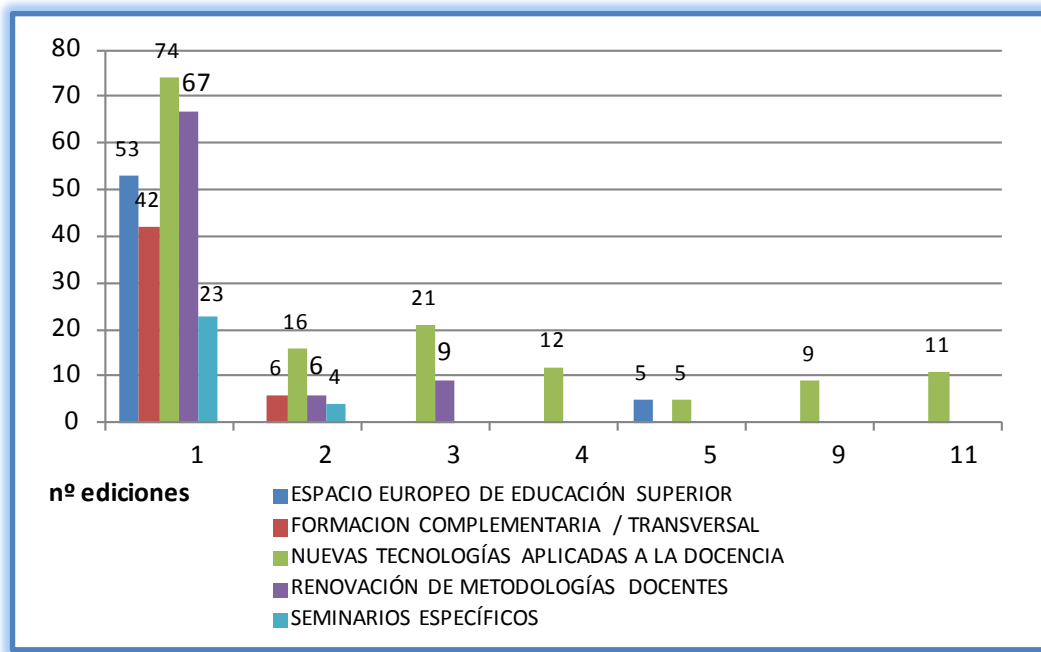


Figura 5.13: Distribución del número de ediciones de las acciones formativas generales por bloque temático

En cuanto a los **bloques temáticos por curso académico**, la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.14) representa la distribución de las acciones formativas incluidas en los mismos en comparación con el total por curso académico.

	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia		Renovación de Metodologías Docentes		Seminarios Específicos		Formación Complementaria		EEES		TOTAL
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	
2000/01	10	52,63%	5	26,32%	1	5,26%	3	15,79%			19
2001/02	3	42,86%	1	14,29%	2	28,57%	1	14,29%			7
2002/03	19	79,17%	4	16,67%			1	4,17%			24
2003/04	9	50,00%	4	22,22%	2	11,11%			3	16,67%	18
2004/05	11	50,00%	9	40,91%	1	4,55%			1	4,55%	22
2005/06	15	46,88%	11	34,38%			4	12,50%	2	6,25%	32
2006/07	9	21,43%	10	23,81%	2	4,76%	2	4,76%	19	45,24%	42
2007/08	10	29,41%	8	23,53%	2	5,88%	3	8,82%	11	32,35%	34
2008/09	15	31,25%	10	20,83%	4	8,33%	8	16,67%	11	22,92%	48
2009/10	26	50,00%	11	21,15%	3	5,77%	6	11,54%	6	11,54%	52
2010/11	21	32,31%	9	13,85%	10	15,38%	20	30,77%	5	7,69%	65
Total	148	40,77%	82	22,59%	27	7,44%	48	13,22%	58	15,98%	363

Figura 5.14: Tabla de frecuencias del número de acciones formativas incluidas en los diversos bloques temáticos respecto al total por curso académico

Comenzando por *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, vemos cómo esta destaca el curso 2002/03 con casi ocho de cada diez acciones formativas. Así mismo, resaltan los cursos 2000/01, 2003/04, 2004/05 y 2009/10, ya que en todos ellos suponen la mitad respecto al total.

En la distribución de *Renovación de Metodologías Docentes*, a grandes rasgos, sobresale el curso 2004/05 ya que cuatro de cada diez de las acciones formativas registradas pertenecen a esta temática.

Como ya se ha visto anteriormente, el bloque temático de *Seminarios Específicos* es el que menor porcentaje representa respecto al total. En su evolución por curso académico, es el curso 2010/11 el que prevalece sobre el resto en cuanto al número de acciones formativas. Así mismo, destaca la ausencia formativa en los cursos 2002/03 y 2005/06. Respecto al total de acciones formativas, es el curso 2001/02 el que destaca en este bloque temático ya que supone el 28,57% (Figura 5.14).

En el último curso estudiado, *Formación Complementaria/Transversal* es el que prevalece ya que las acciones formativas incluidas en el mismo suponen el 30,77% del total. Este dato refleja un importante incremento de las acciones incluidas en este bloque temático respecto a cursos anteriores. Por otro lado, se aprecia la ausencia de acciones de este tipo durante los cursos 2003/04 y 2004/05.

Las acciones formativas incluidas en *Espacio Europeo de Educación Superior* comienzan a ofertarse a partir del curso académico 2003/04, destacando en su evolución el curso 2006/07 ya que su presencia alcanza casi la mitad de las acciones ofertadas.

Atendiendo a la **modalidad formativa y bloque temático**, solamente *Espacio Europeo de Educación Superior*, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Renovación de Metodologías Docentes* son los que presentan algunas de sus acciones formativas en modalidad semipresencial (Figura 5.15).

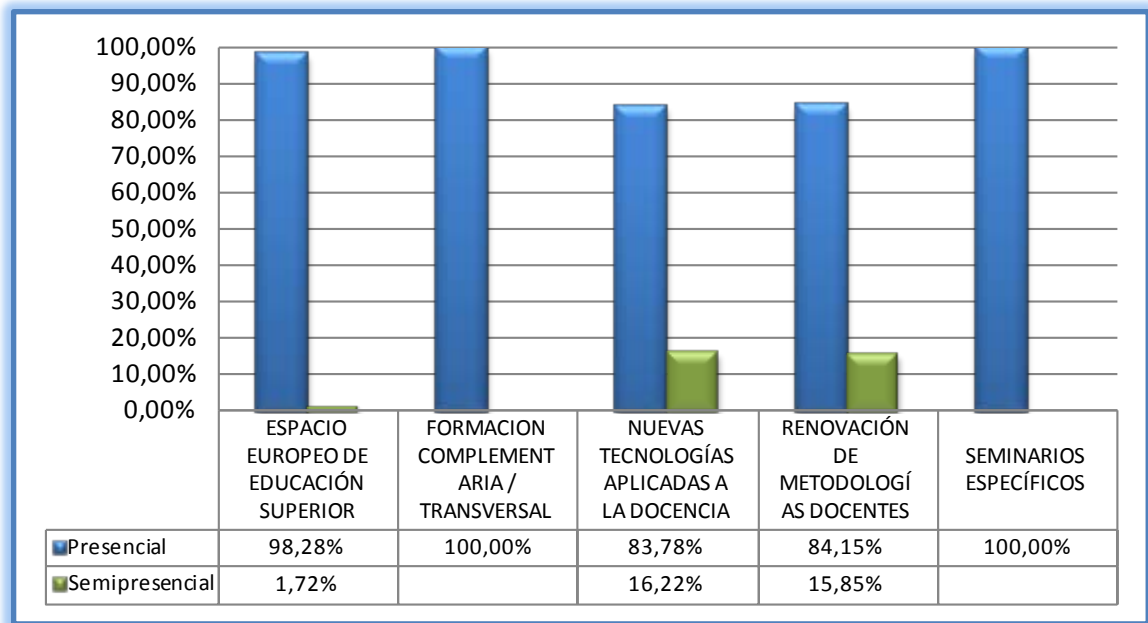


Figura 5.15: Distribución del número de las acciones formativas generales por modalidad y bloque temático

La Figura 5.16, muestra la frecuencia de acciones formativas semipresenciales en los bloques temáticos anteriormente señalados. Como puede observarse, destacan los cursos 2003/04, 2006/07 y 2007/08.

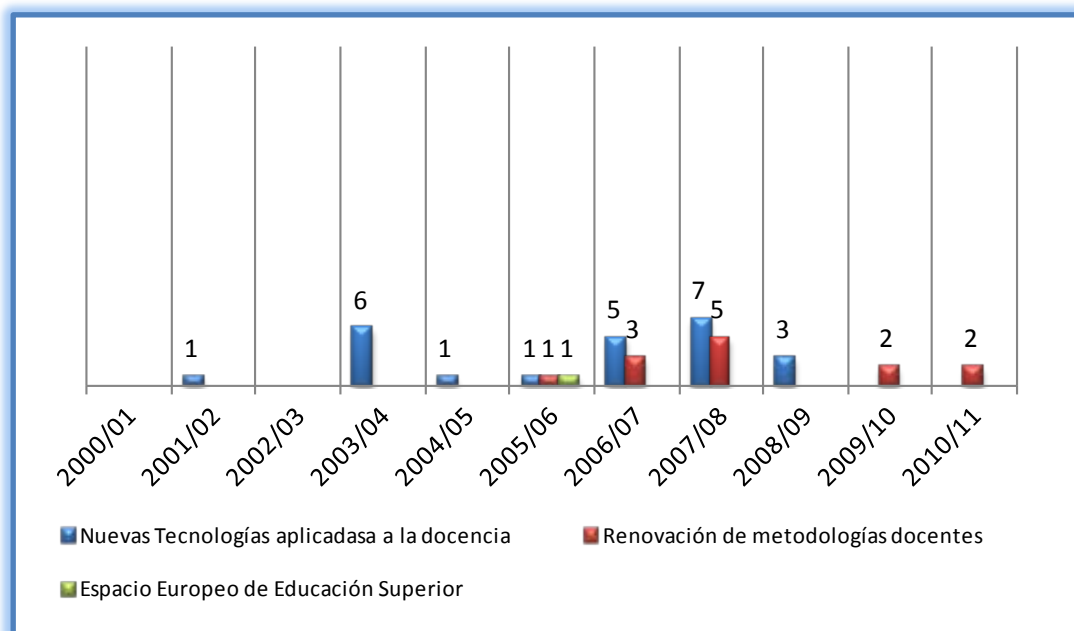


Figura 5.16: Distribución de las acciones formativas semipresenciales incluidas en los diversos bloques temáticos por curso académico

Al relacionar la **duración y bloque temático**, encontramos que *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* destaca en todos los intervalos, salvo en los cursos de hasta 16 horas de duración, donde destaca *Renovación de Metodologías Docentes* con una mayor frecuencia registrada. En la siguiente Figura (5.17), se muestra el detalle de la tabla de frecuencias.

Horas por intervalo		Bloque temático					Total
		ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMACION COMPLEMENTARIA/ TRANSVERSAL	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA DOCENCIA	RENOVACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES	SEMINARIOS ESPECÍFICOS	
Hasta 4 horas	Frecuencia	41	21	45	22	6	135
	% dentro de Horas por intervalo	30,4%	15,6%	33,3%	16,3%	4,4%	100,0%
	% dentro del bloque temático	70,7%	43,8%	30,4%	26,8%	22,2%	37,2%
Hasta 8 horas	Frecuencia	14	11	34	32	8	99
	% dentro de Horas por intervalo	14,1%	11,1%	34,3%	32,3%	8,1%	100,0%
	% dentro del bloque temático	24,1%	22,9%	23,0%	39,0%	29,6%	27,3%
Hasta 12 horas	Frecuencia		9	18	10	6	43
	% dentro de Horas por intervalo		20,9%	41,9%	23,3%	14,0%	100,0%
	% dentro del bloque temático		18,8%	12,2%	12,2%	22,2%	11,8%
Hasta 16 horas	Frecuencia	1	2	8	9	1	21
	% dentro de Horas por intervalo	4,8%	9,5%	38,1%	42,9%	4,8%	100,0%
	% dentro del bloque temático	1,7%	4,2%	5,4%	11,0%	3,7%	5,8%
Más de 16 horas	Frecuencia	2	5	43	9	6	65
	% dentro de Horas por intervalo	3,1%	7,7%	66,2%	13,8%	9,2%	100,0%
	% dentro del bloque temático	3,4%	10,4%	29,1%	11,0%	22,2%	17,9%
Total	Frecuencia	58	48	148	82	27	363
	% dentro de Horas por intervalo	16,0%	13,2%	40,8%	22,6%	7,4%	100,0%
	% dentro del bloque temático	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 5.17: Tabla de frecuencias atendiendo a la duración de las acciones formativas generales por bloques temáticos

Como ya se ha comentado previamente, la duración de las acciones formativas es variable (desde una hora hasta las 83), motivo por el cual se ha categorizado esta variable por intervalos. Entre los cursos de mayor duración (más de 16 horas) cabe destacar algunos como el de “*Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line*” cuya duración asciende a 83 horas, “*Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia*” y “*Capacidades curriculares y didácticas*”, ambos con una duración de 60 horas.

f) Oferta y demanda formativa

Del total de las acciones formativas generales, cuatro de cada diez se ofertaron sin límite de plazas. También destacan las acciones con un límite de participantes entre 21 y 40 (31,85%) y las que comprenden hasta 20 (23,97%). En la Figura 5.18, se representa esta distribución.

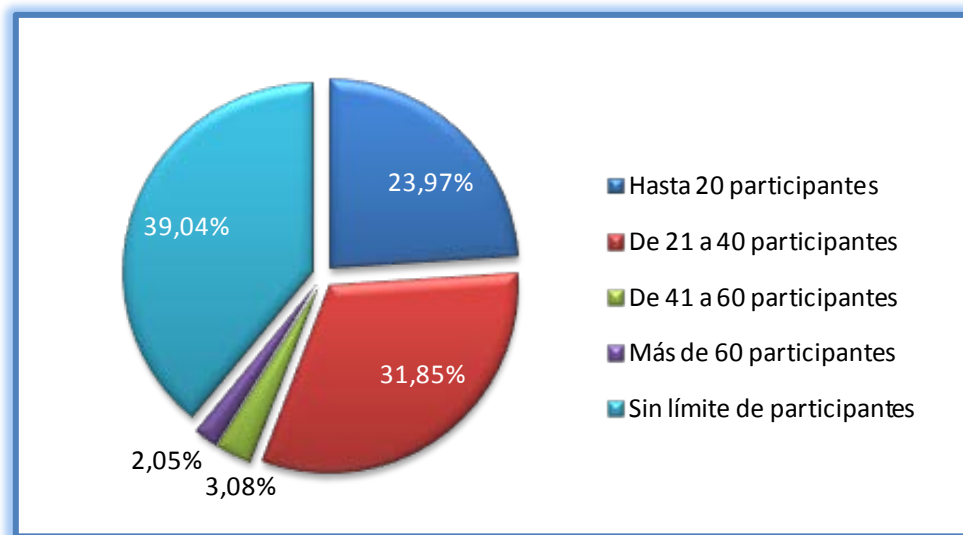


Figura 5.18: Distribución de la oferta de plazas de las acciones formativas generales

Al estudiar la **oferta de las acciones formativas generales por cada uno de los bloques temáticos** (Figura 5.19), vemos cómo las incluidas en *Espacio Europeo de Educación Superior* y *Renovación de Metodologías Docentes* son las que registran menor límite de participantes. Por otro lado, en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* encontramos mayores limitaciones para la participación.

Oferta de plazas por intervalo	Bloques temáticos					Total	
	ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	FORMACION COMPLEMENTARIA / TRANSVERSAL	NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA DOCENCIA	RENOVACIÓN DE METODOLOGÍAS DOCENTES	SEMINARIOS ESPECÍFICOS		
Hasta 20 participantes	Frecuencia	1	8	50	11	8	78
	% dentro de Intervalo	1,3%	10,3%	64,1%	14,1%	10,3%	100,0%
	% dentro del bloque temático	1,7%	16,7%	33,8%	13,4%	29,6%	21,5%
De 21 a 40 participantes	Frecuencia	5	17	38	41	3	104
	% dentro de Intervalo	4,8%	16,3%	36,5%	39,4%	2,9%	100,0%
	% dentro del bloque temático	8,6%	35,4%	25,7%	50,0%	11,1%	28,7%
De 41 a 60 participantes	Frecuencia			13	4	0	17
	% dentro de Intervalo			76,5%	23,5%	,0%	100,0%
	% dentro del bloque temático			8,8%	4,9%	,0%	4,7%
Más de 60 participantes	Frecuencia			37			37
	% dentro de Intervalo			100,0%			100,0%
	% dentro del bloque temático			25,0%			10,2%
Sin límite de participantes	Frecuencia	52	23	10	26	16	127
	% dentro de Intervalo	40,9%	18,1%	7,9%	20,5%	12,6%	100,0%
	% dentro del bloque temático	89,7%	47,9%	6,8%	31,7%	59,3%	35,0%
Total	Frecuencia	58	48	148	82	27	363
	% dentro de Intervalo	16,0%	13,2%	40,8%	22,6%	7,4%	100,0%
	% dentro del bloque temático	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 5.19: Tabla de frecuencias atendiendo a la oferta de plazas de las acciones formativas generales por bloques temáticos

Tras detallar la oferta formativa, es preciso atender a su demanda, al número de **solicitudes** registradas, así como al número de **admisiones** y, en último término, al total de **certificaciones** obtenidas por el profesorado formado. Tal y como muestra la Figura 5.20, el número total de solicitudes asciende a 12.177, de las cuales 9.767 (80,20%) fueron admitidas para realizar las acciones formativas solicitadas, siendo finalmente 6.692 participantes (68,51% del total de admisiones) quienes obtuvieron certificación en las mismas.

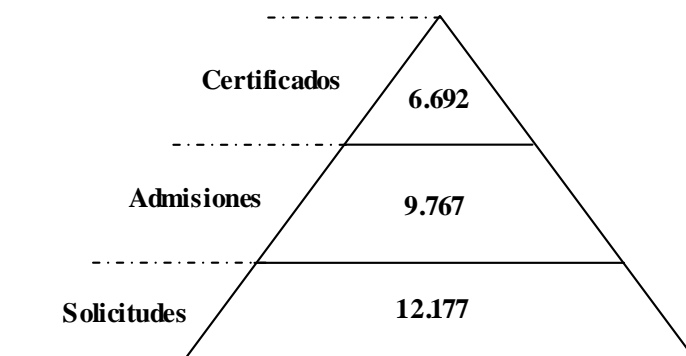


Figura 5.20: Número total de solicitudes, admisiones y certificados de las acciones formativas generales realizadas durante el periodo de estudio

La siguiente gráfica (Figura 5.21) muestra la oferta de las acciones formativas generales por curso académico. Como puede observarse, en relación al **número de solicitudes y admisiones** se aprecia una tendencia al alza durante el periodo estudiado, siendo los tres últimos cursos, junto con 2006/07 los que más destacan. Estos datos concuerdan con los ya aportados en la descripción de las acciones formativas, ya que los citados cursos académicos registraban las mayores frecuencias.

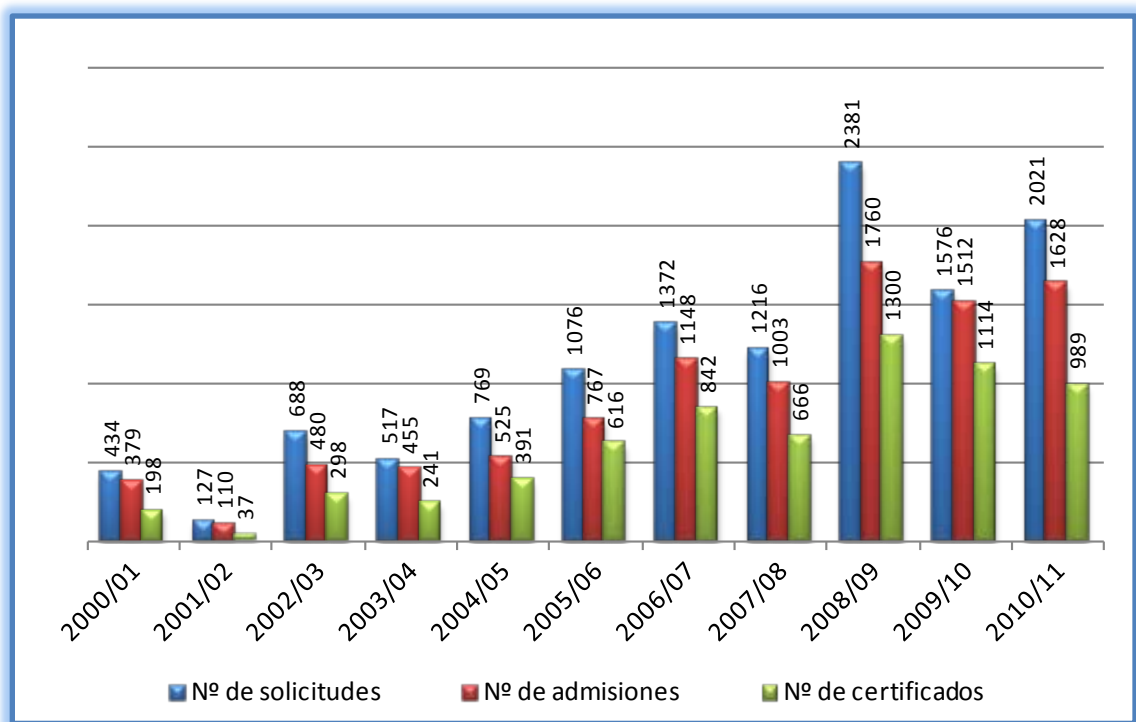


Figura 5.21: Distribución del número total de solicitudes, admisiones y certificados de las acciones formativas generales realizadas por curso académico

La **demanda de las acciones formativas** generales en cada uno de los bloques temáticos aparece detallada en la Figura 5.22. Como puede observarse, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* obtiene mayores porcentajes respecto al total en cuanto al número de solicitudes y admisiones. Sin embargo, atendiendo al porcentaje de certificados, es *Renovación de Metodologías Docentes* el que prevalece.

	Solicitudes		Admisiones		Certificados	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	4.209	34,57%	3.025	30,97%	1.987	29,69%
Renovación de metodologías docentes	3.819	31,36%	2.824	28,91%	2.060	30,78%
Seminarios específicos	543	4,46%	535	5,48%	316	4,72%
Formación complementaria	1.427	11,72%	1.278	13,08%	710	10,61%
Espacio Europeo de Educación Superior	2.179	17,89%	2.105	21,55%	1.619	24,19%
Total	12.177	100,00%	9.767	100,00%	6.692	100,00%

Figura 5.22: Tabla de frecuencias de la oferta formativa en los diversos bloques temáticos

En la distribución de la **oferta formativa en cada uno de los bloques temáticos por curso académico** (Figura 5.23), en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* vemos como hay más solicitudes en el curso 2002/03 así como en los tres últimos cursos estudiados. En *Renovación de Metodologías Docentes*, destaca el curso 2008/09 por registrar el mayor número de solicitudes, admisiones y certificados. El último curso estudiado es el que presenta los mayores registros en los bloques temáticos de *Seminarios Específicos* y *Formación Complementaria/Transversal*. Por último en *Espacio Europeo de Educación Superior* destaca el curso académico 2006/07

	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia			Renovación de Metodologías Docentes			Seminarios Específicos			Formación Complementaria			EEES		
	SOL.	ADM.	CERT.	SOL.	ADM.	CERT.	SOL.	ADM.	CERT.	SOL.	ADM.	CERT.	SOL.	ADM.	CERT.
2000/01	211	186	110	119	101	57	27	27	14	77	65	17			
2001/02	54	54	17	29	18	10	28	28	5	16	10	5			
2002/03	563	360	183	106	106	102				19	14	13			
2003/04	211	149	58	101	101	47	56	56	46				149	149	90
2004/05	337	243	163	387	246	196	9	9	9				36	27	23
2005/06	398	276	186	436	280	238				72	72	65	170	139	127
2006/07	322	173	90	309	272	227	25	25	24	91	91	18	625	587	483
2007/08	285	233	150	399	246	183	72	64	35	108	108	17	352	352	281
2008/09	634	302	247	889	600	414	111	111	51	265	265	186	482	482	402
2009/10	592	560	460	553	535	350	72	72	53	168	154	111	191	191	140
2010/11	602	489	323	491	319	204	143	143	79	611	499	310	174	178	73
Total	4209	3025	1987	3819	2824	2028	543	535	316	1427	1278	742	2179	2105	1619

Figura 5.23: Tabla de frecuencias de la oferta formativa en los diversos bloques temáticos por curso académico

De los datos mostrados anteriormente, en relación al número de solicitudes y admisiones, podemos deducir que el 80% de los profesores que han solicitado formación han sido admitidos (Figura 5.24). Esto se debe a que, como ya hemos señalado, siempre que exista disponibilidad presupuestaria y que las características de las acciones formativas lo permitan, se aplica el criterio de que no se queden sin plaza los demandantes que la soliciten.

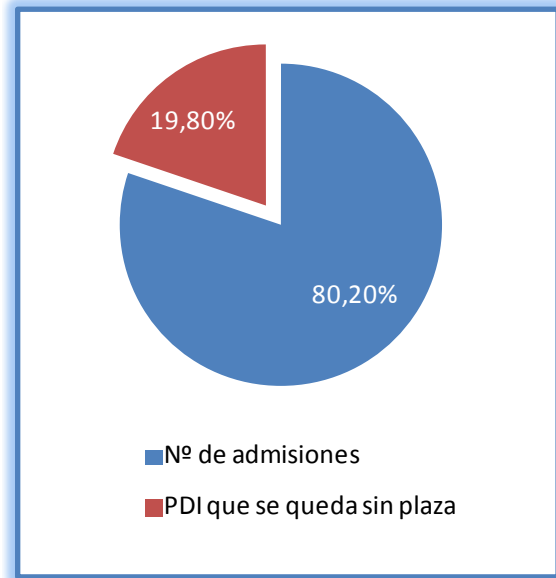


Figura 5.24: Distribución del profesorado que ha solicitado formación en relación al número de admisiones y profesorado que se queda sin plaza

En cuanto al **profesorado que se queda sin admisión** a las acciones formativas generales, observamos que, en total supone casi un 20%. Analizando estos datos por curso académico (Figura 5.25), encontramos que son los cursos 2004/05 y 2002/03 los que presentan un mayor número de profesores que se quedan sin plaza (tres de cada diez). Al contrario, destaca el curso académico 2009/10 ya que prácticamente la totalidad de profesorado es admitido.

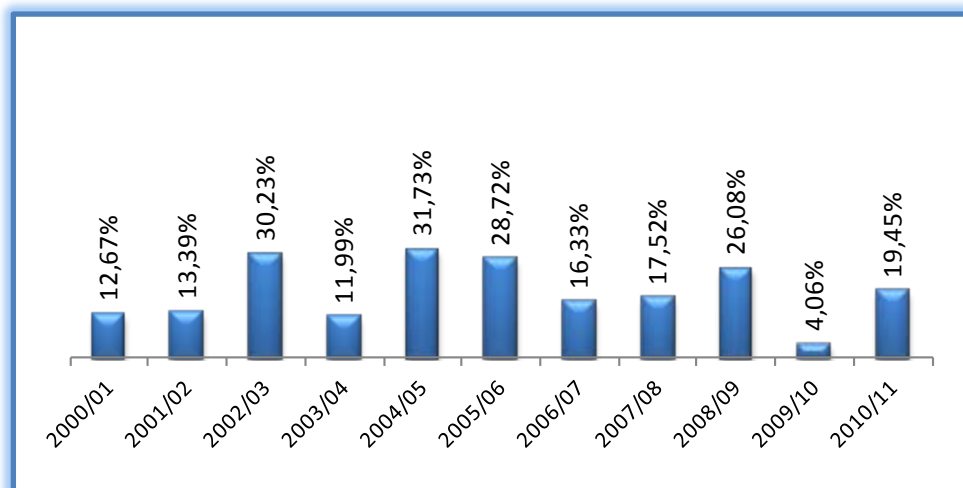


Figura 5.25: Distribución del profesorado que solicita plaza y no es admitido por curso académico

Por otro lado, es necesario atender al porcentaje de **profesorado que certifica**, es decir, que cumple con los requisitos establecidos en el ya mencionado *Reglamento de Admisión y Asistencia a las Acciones Formativas del Instituto de Formación e Innovación Educativa* aprobado por Consejo de Gobierno de 23 de marzo de 2010 (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2010b).

Como puede verse en la Figura 5.26, del total de profesorado, tres de cada diez no cumplen los requisitos necesarios para certificar la formación recibida, dato relevante ya que casi un 20% de profesorado que solicita formación se queda sin plaza.

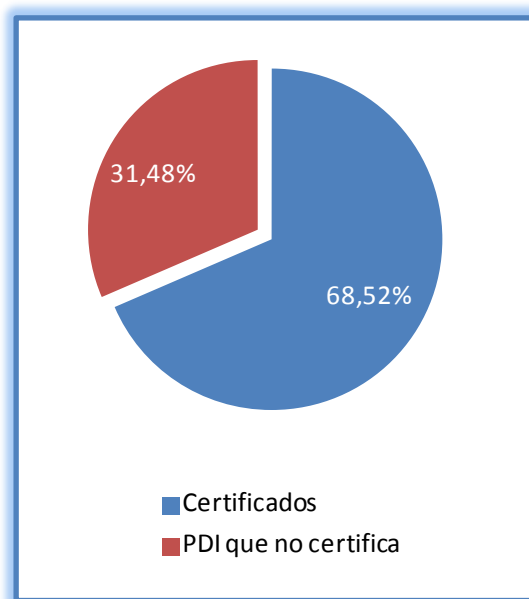


Figura 5.26: Distribución del profesorado que ha recibido formación en relación al número de certificados obtenidos

Estos datos, analizados por curso académico (Figura 5.27), muestran que es el curso 2001/02 el que presenta un mayor porcentaje de profesorado sin certificación (66,36%), al que le siguen los cursos 2000/01 (47,76%) y 2003/04 con un 47,03%, a partir de este último, vemos cómo aumenta el porcentaje de certificados, llegando hasta el curso 2010/11 donde se aprecia un incremento sin certificar respecto a los cursos anteriores.

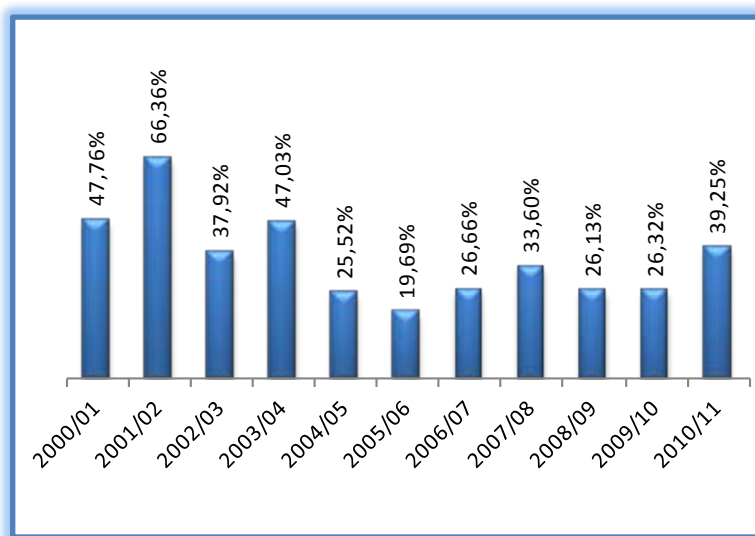


Figura 5.27: Distribución del profesorado que ha recibido formación y no ha sido certificada por curso académico

Este dato referente al último curso estudiado, aún estando en vigor el Reglamento anteriormente citado, hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la organización y planificación de la admisión, asistencia y certificación de las acciones formativas ofertadas.

A continuación, centraremos nuestra atención en el **profesorado que no ha sido admitido así como el profesorado que no ha certificado su formación en cada uno de los bloques temáticos por curso académico** (Figura 5.28).

	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia		Renovación de Metodologías Docentes		Seminarios Específicos		Formación Complementaria		EEES	
	% SIN PLAZA	% SIN CERTIFICAR	% SIN PLAZA	% SIN CERTIFICAR	% SIN PLAZA	% SIN CERTIFICAR	% SIN PLAZA	% SIN CERTIFICAR	% SIN PLAZA	% SIN CERTIFICAR
2000/01	11,85%	40,86%	15,13%	43,56%		48,15%	15,58%	73,85%		
2001/02		65,52%	37,93%	44,44%		82,14%	37,50%	50%		
2002/03	36,06%	49,17%		3,77%			26,32%	7,14%		
2003/04	29,38%	61,07%		53,46%		17,86%				39,60%
2004/05	27,89%	32,92%	36,43%	20,33%					25%	14,81%
2005/06	30,65%	32,61%	35,78%	3,57%				54,16%	18,24%	8,63%
2006/07	46,27%	47,98%	1,97%	16,54%		4%		80,22%	6,08%	17,72%
2007/08	18,25%	35,62%	38,35%	25,60%	11,11%	45,31%		84,26%		20,17%
2008/09	52,37%	18,21%	32,51%	31%		54,05%		29,81%		16,60%
2009/10	5,41%	18,77%	3,25%	34,58%		26,39%	8,33%	27,92%		26,70%
2010/11	17,85%	33,95%	35,03%	36,05%		44,76%	18,33%	37,88%		58,99%
Total	28,14%	34,32%	26,06%	28,19%	1,48%	40,94%	10,45%	41,95%	3,4%	23,09%

Figura 5.28: *Tabla de frecuencias del porcentaje de profesorado que no ha sido admitido así como el profesorado que no ha certificado su formación en cada uno de los bloques temáticos por curso académico*

Comenzando con *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, destaca el curso 2001/02 ya que todas las solicitudes son admitidas así como el 2009/ 10 donde tan sólo un 5,41% se queda sin plaza. Por otro lado, en el curso 2008/09 se produce una gran demanda de formación en este bloque temático, lo cual conlleva que más de la mitad del profesorado solicitante se quede sin plaza. En cuanto al profesorado que no certifica, son los primeros cuatro cursos estudiados donde se concentra el mayor porcentaje,

disminuyendo en cursos posteriores y observando un ligero incremento del último curso respecto a los anteriores.

En *Renovación de Metodologías Docentes*, resaltan los cursos académicos 2002/03 y 2003/04 ya que la totalidad del profesorado es admitido. El curso 2007/08 es el que presenta un mayor número de profesores que se han quedado sin plaza, llegando al 38,35%. Respecto al profesorado sin certificar, son los dos primeros cursos, junto al 2003/04 los que presentan un mayor porcentaje, el cual tiende a ser menor en los cursos posteriores.

El bloque temático de *Seminarios Específicos* es el que mayor número de admisiones registra respecto a las solicitudes. En este sentido, todo el profesorado que solicita su participación es admitido, salvo en el curso 2007/08 en el que el 11,11% se queda sin plaza. Por otro lado, el curso 2001/02 destaca ya que ocho de cada diez profesores que reciben formación no obtienen certificación en el mismo.

Siguiendo con el profesorado que ha solicitado formación y se ha quedado sin plaza en *Formación Complementaria/Transversal*, el mayor porcentaje de no admitidos se registra durante el curso 2001/02. Cabe resaltar que se observa el mayor número de profesores que no certifican su formación en este bloque temático, llegando a ser ocho de cada diez durante los cursos 2006/07 y 2007/08.

Finalmente, respecto a la temática de *Espacio Europeo de Educación Superior*, destaca el curso 2006/07 ya que el 25% del profesorado solicitante se quedó sin plaza. Así mismo, cabe decir que durante los cuatro últimos cursos estudiados todas las solicitudes fueron admitidas. Atendiendo al profesorado que no certifica su formación, seis de cada diez no lo hicieron durante el último curso estudiado.

Para concluir con el análisis descriptivo de las acciones formativas generales, destacaremos aquellas que han sido más demandadas así como las que han obtenido mayor y menor porcentaje de su certificación por cada uno de los bloques temáticos.

Entre las **acciones formativas generales más demandadas** (en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido) en los bloques temáticos de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia y Renovación de Metodologías Docentes* destacan las incluidas en las siguientes tablas (Figura 5.29 y 5.30) ya que más de la mitad del profesorado que solicitó su realización se quedó sin plaza.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	% PDI sin plaza
Curso básico para publicadores de contenidos web	80,20%
Nueva plataforma de formación virtual de la UBU	80,00%
Introducción a las herramientas colaborativas de la web 2.0	77,27%
Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia	72,60%
Herramientas informáticas para la enseñanza	71,15%
Pizarra digital	67,74%
Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line (1ª edición)	65,52%
Herramientas informáticas para la enseñanza (nivel avanzado)	64,29%
Diseño y puesta en marcha de una asignatura on-line	61,96%
Innovaciones y propuestas para la e-evaluación de competencias en la universidad	60,78%
La WebQuest como herramienta de adaptación al EEES	58,49%
Flash	56,52%
Creación de sitios web educativos	54,17%
Taller-tutoría gestión de entornos virtuales colaborativos y diseños de asignaturas on-line en el EEES	53,85%
Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line (2ª edición)	53,49%
Excel inicial	53,13%
Excel avanzado semipresencial	51,61%
Windows 2000	51,28%

Figura 5.29: *Acciones formativas generales más demandadas en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas*

Renovación de Metodologías Docentes	% PDI sin plaza
Curso sobre recursos personales, didácticos y pedagógicos para hacer mejor lo que ya hago bien (coaching pedagógico)	75,21%
El aula universitaria: mejorar la sesión expositiva y las estrategias de participación del alumnado	71,63%
Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: la carpeta docente. Nivel 1	70,83%
Estilos de aprender, estilos de enseñar	64,57%
Taller: la docencia centrada en el docente. Análisis y mejora de la sesión expositiva	63,86%
Taller: el aprendizaje centrado en el alumnado: estrategias participativas en el aula universitaria	56,52%
La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad	55,22%
Capacitación al profesor universitario para la integración de los recursos de información electrónica en el proceso de aprendizaje del alumno	52,83%
Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: el portafolio docente	52,24%
Planificación docente universitaria para la adquisición de competencias en el alumnado	51,16%

Figura 5.30: *Acciones formativas generales más demandadas en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas*

Por otro lado, la Figura 5.31 muestra los datos relativos a la temática de *Formación Complementaria/Transversal*, incluyendo las acciones formativas en las que más del 30% del profesorado se quedó sin plaza.

Formación Complementaria/Transversal	% PDI sin plaza
Curso sobre riesgos psicosociales	52,94%
Curso sobre evaluación de la actividad docente: programa Docencia	50,00%
Herramientas para la evaluación de la actividad investigadora: formación especializada en el manejo de Science Direct y Scopus (Elsevier)	49,15%
Evaluación de la actividad investigadora. Indicios calidad de las publicaciones	45,45%
Comportamiento vocal del docente	37,50%
Taller de educación de la voz	32,26%
Evaluación de la actividad docente: programa Docencia	31,82%

Figura 5.31: *Acciones formativas generales más demandadas en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado que no ha sido admitido por límite de plazas*

Prácticamente todas las acciones formativas incluidas en *Espacio Europeo de Educación Superior* han tenido una gran demanda, siendo únicamente tres acciones formativas en las que el profesorado se ha quedado sin plaza. Estas, con sus respectivos porcentajes de profesorado no admitido, son las siguientes: “*Diseño curricular en la enseñanza universitaria, desde la perspectiva de los ECTS*” (55,88%), “*Capacidades curriculares y didácticas*” (55,36%) y “*Formación por competencias*” (25%).

Por último, todos los profesores que han solicitado realizar acciones formativas en *Seminarios específicos* han sido admitidos a las mismas, a excepción del curso académico 2007/08 donde se registra un pequeño porcentaje que se queda sin plaza. La acción formativa más demandada fue “*Mat Lab*”.

En cuanto a las acciones formativas generales que han obtenido una mayor certificación, las Figuras (5.32, 5.33, 5.34, 5.35 y 5.36) muestran aquellas con, al menos, el 90% de certificaciones en relación al profesorado admitido en los distintos bloques temáticos.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	% certificados
Word-Access	100,00%
Internet aplicado a la educación	100,00%
Herramientas informáticas para la enseñanza	100,00%
Uso pedagógico de la plataforma virtual de la UBU	100,00%
Uso de la plataforma virtual de la UBU: nivel intermedio: uso de la plataforma para impartir una asignatura	100,00%
Docencia a través de ubucampus: nivel básico	100,00%
Docencia a través de ubucampus nivel avanzado	100,00%
Iniciación a Moodle UBUVirtual	100,00%
Calificaciones en UBUVirtual	100,00%
Introducción a la plataforma Moodle en la docencia universitaria	97,00%
Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia	95,00%
Redes sociales en internet ¿Son relevantes para el aprendizaje?	94,74%
Iniciación a Moodle UBUVirtual (11 ediciones)	94,09%
SPSS	90,48%
Gestión de entornos virtuales colaborativos y diseños de asignaturas on-line en el EEES	90,00%
Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line (1ª edición)	90,00%
Edición y gestión de imágenes	90,00%
Elaboración de cuestionarios en UBUVirtual	90,00%

Figura 5.32: Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado admitido

Renovación de Metodologías Docentes	% certificados
Taller de experiencias de innovación docente	100,00%
Taller de tutoría	100,00%
Autoevaluación del profesorado	100,00%
Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: el portafolio docente	100,00%
Planificación docente universitaria para la adquisición de competencias en el alumnado	100,00%
Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: la carpeta docente. Nivel 1	100,00%
Seminario: orientaciones puesta en marcha tutoría alumnado nuevo	100,00%
Seminario sobre experiencias de innovación docente desarrolladas en la UBU	97,56%
Jornada de bienvenida y curso: la organización de la docencia en la UBU	91,67%
El desarrollo de habilidades en el aula: coaching para docentes	90,00%
Las competencias y su evaluación	90,00%
Inclusión técnicas documentales en títulos de grado	90,00%
Metodologías activas en la docencia universitaria: aprendizaje basado en problemas	90,00%

Figura 5.33: Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado admitido

Seminarios Específicos	% certificados
Diseño en Catia v5	100,00%
Enseñanzas jurídico-sociales en la red: competencias y evaluación	100,00%
Best practics en materias de seguridad-asistencia	100,00%
Validación métodos de ensayo	100,00%
Taller: adaptación de los estudios de química a la convergencia europea	92,31%
Actualización Cad2d para adaptación a docencia en nuevos grados	91,67%
Manejo de software de topografía TCP-MDT v.5	90,91%
I Jornada de sensibilización ambiental en la Facultad de Ciencias	90,91%

Figura 5.34: Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Seminarios Específicos en relación al porcentaje de profesorado admitido

Formación Complementaria/Transversal	% certificados
Aproximación a la discapacidad	100,00%
Docencia universitaria y habilidades sociales ii	100,00%
Atención educativa del alumnado con deficiencia auditiva	100,00%
Charla-taller de formación en sostenibilización curricular	100,00%
Gestión del tiempo para profesores universitarios	100,00%
El docente ante la investigación en temas sensibles	94,87%
La biblioteca universitaria: una herramienta para el proceso de aprendizaje: investigación e innovación docente	94,87%
Evaluación de la actividad investigadora. Indicios calidad de las publicaciones	93,33%
Comportamiento vocal del docente	92,86%
Taller: como hablar en publico	90,91%
Herramientas para la evaluación de la actividad investigadora: formación especializada en el manejo de Science Direct y Scopus (Elsevier)	90,00%

Figura 5.35: *Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Espacio Europeo de Educación Superior	% certificados
Cambios en la docencia derivados de la convergencia al EEES: el perfil del profesor	100,00%
Los títulos de grado en Economía y empresa en el marco EEES	100,00%
Los estudios de Humanidades en el marco europeo	100,00%
La adaptación de los estudios de humanidades al proceso de Bolonia: una experiencia en la universidad Pompeu Fabra de Barcelona	100,00%
El proyecto piloto de la escuela universitaria de educación de Soria	100,00%
El diseño de los nuevos títulos de educación social: abriendo un camino	100,00%
Jornada sobre el diseño de grados de empresa en la universidad de salamanca	100,00%
Taller on-line: adaptación de asignaturas en el EEES	100,00%
El libro blanco de las titulaciones en ciencias de la comunicación	100,00%
Sistemas de garantía de calidad en la universidad de burgos	99,20%
El profesorado universitario frente al EEES	97,85%
Experiencia en la elaboración de asignatura optativa EEES	93,75%
Diseño curricular en la enseñanza universitaria, desde la perspectiva de los ECTS	93,33%
Adaptación de las materias de economía financiera y contabilidad al ECTS	93,33%
Los estudios de administración y dirección de empresas en el EEES	92,86%
Experiencias de implantación de los grados de administración y dirección de empresas y finanzas y contabilidad	92,31%
Experiencias de adaptación al crédito europeo en LADE en la universidad Pablo Olavide de Sevilla	91,30%
La universidad del siglo XXI: la experiencia de Islandia y otras universidades	90,00%

Figura 5.36: *Acciones formativas con más porcentaje de certificados en Espacio Europeo de Educación Superior en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Finalmente, destacamos a continuación las acciones formativas que han tenido una **menor certificación** en cada una de los bloques temáticos. Al respecto, comenzamos destacando las pertenecientes a *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* ya que más del 90% del profesorado admitido a las mismas no certificó su formación (Figura 5.37).

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	% sin certificar
Aplicaciones didácticas de la imagen digital: Teleformación	100,00%
Curso de Access avanzado semipresencial	100,00%
Docencia a través de ubucampus	96,15%
Informática adaptada al personal de la UBU	95,00%
Características avanzadas de la plataforma Ubucampus	95,00%
Formación en la nueva plataforma Moodle-aprovechamiento	93,33%
Formación en centros adscritos: docencia a través de la plataforma docente ubucampus-e: nivel básico	91,67%
Presentación de la plataforma ubucampus: nivel inicial	90,91%

Figura 5.37: *Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Por otro lado, en las siguientes Figuras (5.38, 5.39, 5.40 y 5.41) se recogen las acciones formativas con menor certificación del resto de bloques temáticos en los que más del 60% del profesorado admitido no obtuvo certificación.

Renovación de Metodologías Docentes	% sin certificar
La comunicación en el aula: bloque 2	100,00%
La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad	80,00%
La comunicación en el aula: bloque 1	77,27%
La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad	74,36%
V Jornadas de innovación docente de la UBU	72,22%
Evaluación de la enseñanza universitaria	63,33%
Taller de tutoría universitaria	63,27%

Figura 5.38: *Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Renovación de Metodologías Docentes en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Seminarios Específicos	% sin certificar
Diseño asistido por ordenador: 3D paramétrico I-Deas	100,00%
VII Encuentro profesores seguridad y prevención en la construcción	85,71%
VI Jornadas de enseñanza de la Física	83,33%
Sostenibilidad curricular en las titulaciones de educación	79,49%
Autocad 2000	66,67%
Desarrollo de subrutinas y macros en elementos finitos para la simulación numérica del comportamiento de materiales	60,00%

Figura 5.39: *Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Seminarios Específicos en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Espacio Europeo de Educación Superior	% sin certificar
Jornada sobre competencias: redefinición de conocimientos	96,00%
Los programas docentes en el marco del EEES	88,89%
Programa de formación para implantación y seguimiento SGIC	83,58%
Seminario: los estándares europeos de evaluación y su aplicación por las agencias de evaluación españolas	67,50%

Figura 5.40: *Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Espacio Europeo de Educación Superior en relación al porcentaje de profesorado admitido*

Formación Complementaria/Transversal	% sin certificar
Jornadas análisis del estatuto básico empleado publico	98,11%
Sensibilización medioambiental	97,56%
Taller de educación de la voz	80,95%
Taller cómo hablar en público: el poder de hablar, el poder de hablar, el poder de convencer	73,91%
Un primer análisis práctico de la ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	73,33%
Economía para un desarrollo humano sostenible	71,43%
Curso básico de comunicación en lengua de signos	71,43%
Curso sobre riesgos psicosociales	70,83%
Jornadas de transparencia en la gestión universitaria	68,00%
Revisión del comportamiento vocal del docente	66,67%
El acoso moral y sus repercusiones en la salud	66,00%
Derechos de autor en el entorno digital: propiedad intelectual y universidad	61,54%
Principales novedades de la legislación universitaria	60,53%

Figura 5.41: *Acciones formativas con menos porcentaje de certificados en Formación Complementaria/Transversal en relación al porcentaje de profesorado admitido*

5.1.1.2.- Acciones formativas específicas en idiomas

a) Tipo de idioma

Además de las acciones formativas generales citadas, a nivel más específico también encontramos las relativas a idiomas, que suman un total de 68. En su distribución por tipo de idioma, el inglés es el predominante en un 77,94% de los casos, seguido del alemán (10,29%) y del francés (7,35%) (Figura 5.42). Es menor la oferta formativa en italiano y chino.

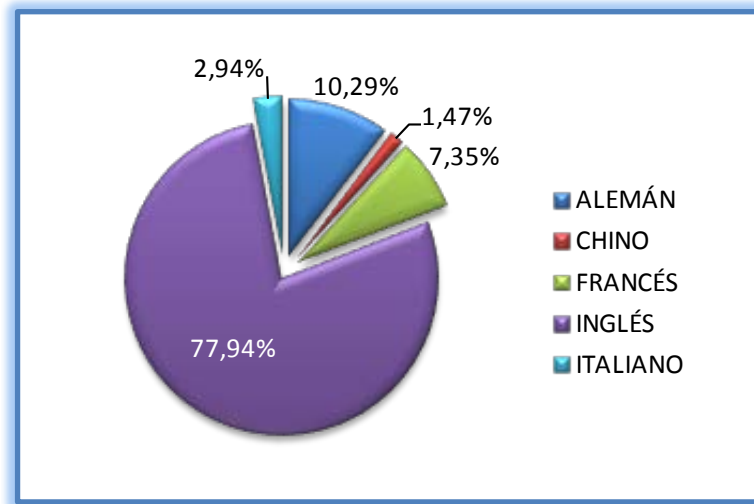


Figura 5.42: Distribución de las acciones formativas específicas de Idiomas

b) Temporalidad

Centrándonos en las **acciones formativas específicas en idiomas por curso académico** (Figura 5.43), encontramos que son los cursos 2005/06 y 2008/09 los que presentan una mayor frecuencia, ambos con un 16,18% respecto al total. Así mismo, destaca la ausencia de acciones formativas específicas durante los cursos 2002/03 y 2007/08.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2000/01	9	13,24%	13,2	13,2
	2001/02	8	11,76%	11,8	25,0
	2003/04	6	8,82%	8,8	33,8
	2004/05	7	10,29%	10,3	44,1
	2005/06	11	16,18%	16,2	60,3
	2006/07	6	8,82%	8,8	69,1
	2008/09	11	16,18%	16,2	85,3
	2009/10	8	11,76%	11,8	97,1
	2010/11	2	2,94%	2,9	100,0
		Total	68	100,0	100,0

Figura 5.43: Tabla de frecuencias de las acciones formativas específicas en Idiomas por curso académico

Atendiendo al **tipo de idioma por curso académico**, en la Figura 5.44 vemos como el inglés es el idioma que prevalece en todos, llegando incluso a ser el único idioma en los cursos 2003/04, 2004/05, 2008/09 y 2010/11.

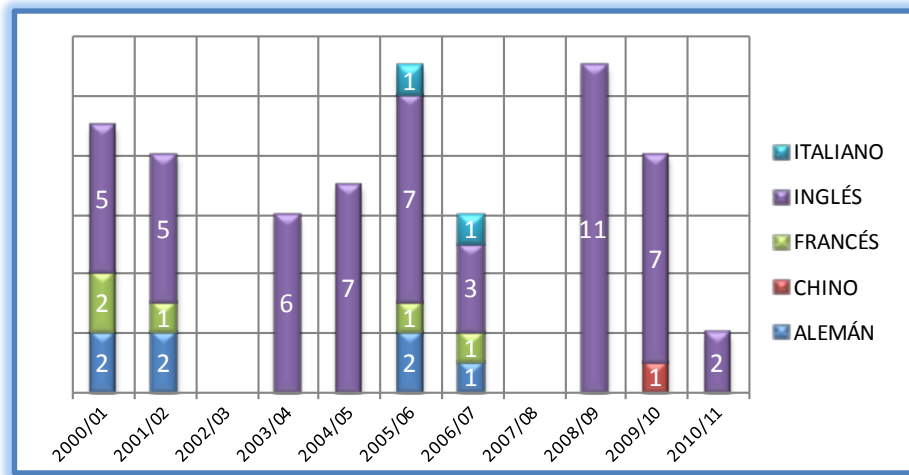


Figura 5.44: Distribución de las acciones formativas en Idiomas por tipo de idioma y curso académico

c) Duración

En idiomas destaca de forma notable el intervalo de cursos con más de 16 horas de duración, ya que casi nueve de cada diez acciones formativas específicas pertenecen al mismo (Figura 5.45).

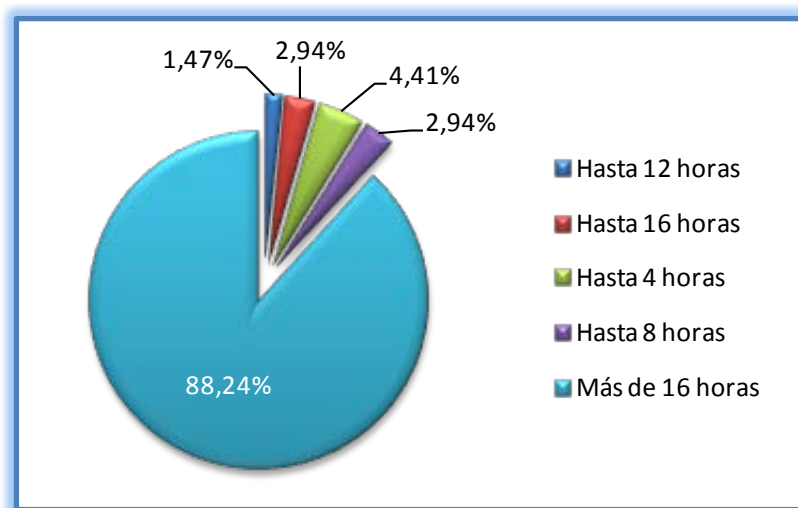


Figura 5.45: Distribución de las acciones formativas específicas de Idiomas por horas de duración

Por último, al relacionar las **horas de duración con el tipo de idioma** (Figura 5.46), vemos cómo destaca la presencia del inglés en los cursos de mayor duración, seguido del alemán, el francés, el italiano y, en último lugar, el chino.

		Horas					Total
		Hasta 4 horas	Hasta 8 horas	Hasta 12 horas	Hasta 16 horas	Más de 16 horas	
Idioma	ALEMÁN	0	0	0	0	7	7
	CHINO	0	0	0	0	1	1
	FRANCÉS	0	0	0	1	4	5
	INGLÉS	3	2	1	1	46	53
	ITALIANO	0	0	0	0	2	2
	Total	3	2	1	2	60	68

Figura 5.46: *Tabla de frecuencias de las acciones formativas específicas en idiomas por Idioma y horas de duración*

5.2.- Resultados sobre la eficacia de la formación

Los resultados obtenidos sobre la eficacia de la formación también se presentan estructurados en dos partes diferenciadas. En la primera, se describe el análisis del profesorado que ha recibido formación certificada por curso académico atendiendo a las variables estudiadas. Por otro lado, se presenta los resultados obtenidos a nivel cualitativo mediante el estudio de casos de profesores con alta participación en acciones formativas.

5.2.1.- Profesorado que ha recibido formación certificada por curso académico

El total de profesorado que ha recibido formación certificada en al menos una ocasión, como ya se ha explicado anteriormente, asciende a 606 profesores. Llegados a este punto cabe aclarar que al desagregar los datos por cursos académicos, un mismo profesor puede aparecer registrado en distintos cursos en función de las acciones

formativas que haya realizado. Por lo tanto, el análisis mostrado a continuación ha sido realizado teniendo en cuenta las muestras obtenidas en cada curso académico estudiado en comparación con las poblaciones (total de profesorado adscrito).

Se han analizado todas las variables relacionadas directamente con el profesorado, describiendo los datos obtenidos en cuanto a variables: *socio demográficas* (sexo y edad); *adscripción* (centro, departamento y área de conocimiento); *perfil profesional* (categoría profesional); *experiencia docente universitaria* (años totales de experiencia docente universitaria); inscripción en el *Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel* (profesorado novel y mentor) y pertenencia a *Grupos de Innovación Docente*.

En la Figura 5.47 se muestran los datos del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la Universidad de Burgos durante el periodo de estudio por curso académico. Así mismo, la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.48), permite conocer el **porcentaje del profesorado formado respecto al total**, sobresaliendo el curso 2009/10 ya que más de la mitad del profesorado (54,10%) recibió formación certificada. A la inversa, vemos cómo es el 2001/02 el que obtiene mayor porcentaje de profesorado sin certificar.

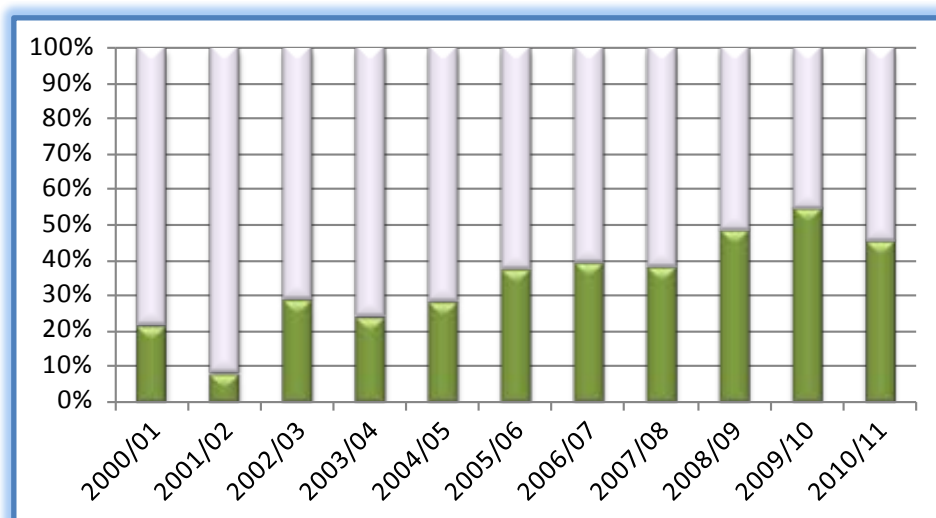


Figura 5.47: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico

	PDI Formado	PDI Total	% PDI con formación certificada respecto al total	% PDI que no ha recibido formación certificada respecto al total
2000/01	132	622	21,22%	78,78%
2001/02	50	637	7,85%	92,15%
2002/03	181	637	28,41%	71,59%
2003/04	150	634	23,66%	76,34%
2004/05	180	647	27,82%	72,18%
2005/06	253	683	37,04%	62,96%
2006/07	278	716	38,83%	61,17%
2007/08	269	711	37,83%	62,17%
2008/09	349	726	48,07%	51,93%
2009/10	402	743	54,10%	45,90%
2010/11	347	771	45,01%	54,99%

Figura 5.48: Tabla de frecuencias atendiendo al profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico

Al analizar los datos por cada uno de los bloques temáticos (incluyendo la Formación de Idiomas) por curso académico (Figura 5.49), podemos observar cierta tendencia al aumento de profesorado con formación certificada en el transcurso del tiempo.

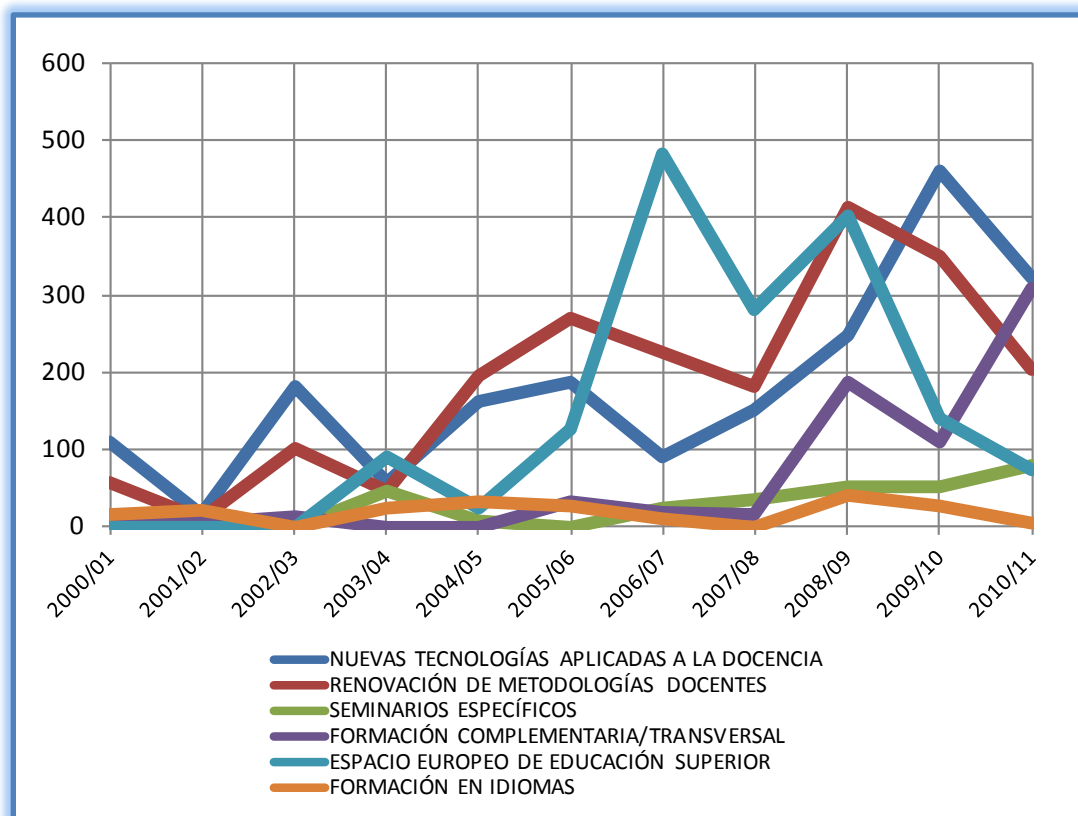


Figura 5.49: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y curso académico

En *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* se observa un notable crecimiento a partir del curso 2006/07, siendo el 2009/10 el que alcanza una mayor frecuencia, llegando a 460 profesores formados en esta temática.

Continuando con *Renovación de Metodologías Docentes*, destacan los cursos 2008/09 y 2009/10 por registrar las mayores frecuencias, siendo 414 y 350 los profesores formados respectivamente.

A partir del curso 2005/06 se observa un incremento constante en el número de certificaciones en *Seminarios Específicos*.

El último curso estudiado es el que registra el mayor número de certificados (310) en *Formación Complementaria/Transversal*, lo que supone un 43,66% del total de los mismos en esta temática.

En el bloque temático de *Espacio Europeo de Educación Superior* es el curso 2006/07 el que registra el mayor número de certificados llegando a 483.

Por último, en *Formación en idiomas* se aprecia un descenso considerable durante los cursos 2002/03, 2007/08 así como en el último curso estudiado. Así mismo, encontramos que en los cursos 2002/03 y 2007/08 no se obtienen datos de profesorado que haya recibido formación certificada.

5.2.1.1.- Datos socio demográficos

Comenzando por el **sexo**, apenas existen diferencias en casi todos los cursos académicos en cuanto al número de mujeres y varones formados (Figura 5.50).

	H		M		Total
	f	%	f	%	
2000/01	69	52,27%	63	47,73%	132
2001/02	29	58,00%	21	42,00%	50
2002/03	101	55,80%	80	44,20%	181
2003/04	72	48,00%	78	52,00%	150
2004/05	97	53,89%	83	46,11%	180
2005/06	124	49,01%	129	50,99%	253
2006/07	135	48,56%	143	51,44%	278
2007/08	130	48,33%	139	51,67%	269
2008/09	175	50,14%	174	49,86%	349
2009/10	209	51,99%	193	48,01%	402
2010/11	171	49,28%	176	50,72%	347

Figura 5.50: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por sexo y curso académico

Al comparar la variable **sexo del profesorado con formación certificada en proporción al total de profesorado adscrito** (Figura 5.51), comprobamos que las mujeres se han formado más que los hombres, ya que destacan en prácticamente todos los cursos académicos, siendo el 2009/10 en el que más, llegando al 69,68%. Por otro lado, los varones, tienden a formarse cada vez más a partir del curso 2003/04, ya que el porcentaje crece paulatinamente hasta llegar a la mitad respecto al total en el último curso estudiado, donde se ve que se han formado más los hombres que las mujeres.

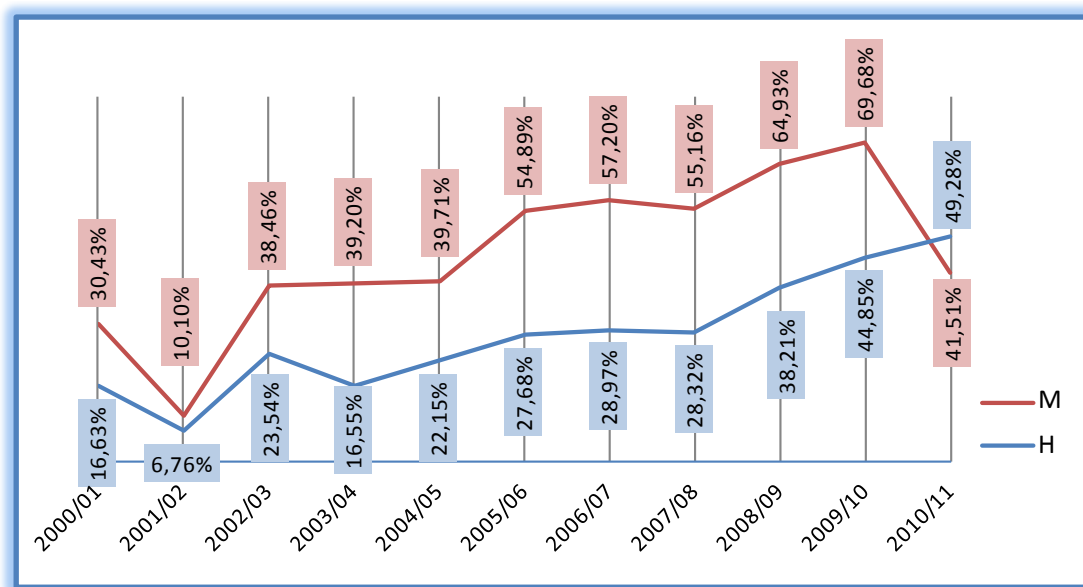


Figura 5.51: Distribución porcentual de profesorado que recibe formación certificada según el sexo y curso académico

La Figura 5.52 muestra una tabla de frecuencias atendiendo a la **variable sexo del profesorado con formación certificada en los distintos bloques temáticos por curso académico**.

		Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia		Renovación de Metodologías Docentes		Seminarios Específicos		Formación Complementaria		EEES		Formación en Idiomas	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2000/01	Frecuencia	59	51	23	34	10	4	6	11			7	10
	%	53,6%	46,4%	40,4%	59,6%	71,4%	28,6%	35,3%	64,7%			41,2%	58,8%
2001/02	Frecuencia	12	5	4	6	4	1	3	2			8	13
	%	70,6%	29,4%	40%	60%	80%	20%	60%	40%			38,1%	61,9%
2002/03	Frecuencia	101	82	59	43			4	9				
	%	55,2%	44,8%	57,8%	42,2%			30,8%	69,2%				
2003/04	Frecuencia	26	32	19	28	17	29			40	50	11	12
	%	44,8%	55,2%	40,4%	59,6%	37%	63%			44,4%	55,6%	47,8%	52,2%
2004/05	Frecuencia	86	77	89	107	7	2			11	12	16	16
	%	52,8%	47,2%	45,4%	54,6%	77,8%	22,2%			47,8%	52,2%	50%	50%
2005/06	Frecuencia	101	85	123	147			23	10	60	67	14	12
	%	54,3%	45,7%	45,6%	54,4%			69,7%	30,3%	47,2%	52,8%	53,8%	46,2%
2006/07	Frecuencia	43	47	98	129	14	10	9	9	216	267	3	7
	%	47,8%	52,2%	43,2%	56,8%	58,3%	41,7%	50%	50%	44,7%	55,3%	30%	70%
2007/08	Frecuencia	70	80	85	98	17	18	6	11	101	180		
	%	46,7%	53,3%	46,4%	53,6%	48,6%	51,4%	35,3%	64,7%	35,9%	64,1%		
2008/09	Frecuencia	118	129	161	253	25	26	72	114	175	227	18	23
	%	47,8%	52,2%	38,9%	61,1%	49%	51%	38,7%	61,3%	43,5%	56,5%	43,9%	56,1%
2009/10	Frecuencia	225	2	138	212	30	23	46	65	66	74	15	11
	%	48,9%	51,1%	39,4%	60,6%	56,6%	43,4%	41,4%	58,6%	47,1%	52,9%	57,7%	42,3%
2010/11	Frecuencia	135	188	81	123	37	42	136	174	36	37	4	2
	%	41,8%	58,2%	39,7%	60,3%	46,8%	53,2%	43,9%	56,1%	49,3%	50,7%	66,7%	33,3%

Figura 5.52: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por sexo y curso académico

En *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* apenas existen diferencias en cada uno de los cursos, a excepción del 2001/02 donde siete de cada diez que han recibido formación certificada son varones.

Las mujeres que se han formado en *Renovación de Metodologías Docentes* destacan en todos los cursos académicos salvo en el curso 2002/03 donde es mayor el porcentaje de varones, llegando al 60%.

En general, salvo algún caso puntual, en la temática de *Seminarios Específicos* tiende a ser superior el porcentaje de varones en todos los cursos académicos.

En cuanto a *Formación Complementaria/Transversal* destaca el curso 2002/03 ya que siete de cada diez son mujeres. Así mismo, los varones obtienen igual porcentaje en el curso 2005/06.

Las mujeres se han formado más en *Espacio Europeo de Educación Superior*, no obstante, cabe decir que en algunos cursos la diferencia entre ambos sexos es mínima.

Finalmente, las mujeres tienden a recibir más formación certificada en *Formación en Idiomas*, llegando a ser siete de cada diez en el curso 2006/07. Sin embargo, los varones prevalecen en los dos últimos cursos estudiados.

Atendiendo a la **edad**, las siguientes figuras (Figura 5.53 y 5.54), representan la distribución de la misma por intervalos. Como puede observarse, son los intervalos comprendidos entre los 35 y los 44 años los que presentan una mayor frecuencia en el transcurso del periodo de tiempo estudiado

	Hasta 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	De 40 a 44 años	De 45 a 49 años	De 50 a 54 años	De 55 a 59 años	De 60 a 64 años	De 65 a 69 años	De 70 a 75 años	TOTAL
2000/01	1	19	27	31	18	16	9	7	4	0	0	132
2001/02	0	7	3	21	11	3	4	0	1	0	0	50
2002/03	0	8	26	48	43	28	16	7	3	2	0	181
2003/04	0	5	21	37	39	23	13	10	2	0	0	150
2004/05	0	6	28	34	49	30	22	9	2	0	0	180
2005/06	0	6	30	57	58	42	34	16	5	5	0	253
2006/07	0	5	29	47	76	50	40	18	10	3	0	278
2007/08	0	0	31	46	71	58	34	21	5	3	0	269
2008/09	1	7	25	51	69	81	57	33	18	6	1	349
2009/10	0	9	22	59	83	94	68	43	17	7	0	402
2010/11	0	14	21	42	79	76	51	42	15	7	0	347

Figura 5.53: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por edad y curso académico

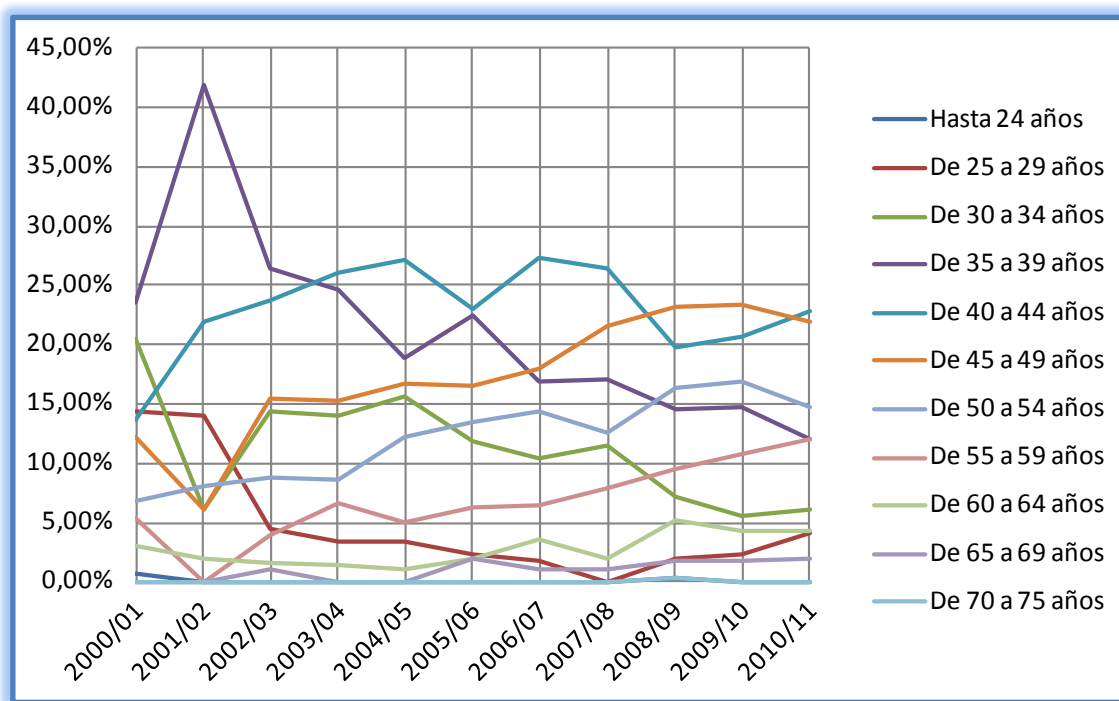


Figura 5.54: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por edad y curso académico

La Figura (5.55), por su parte, muestra la comparativa entre las **medias de edad del profesorado con formación certificada respecto al total de profesorado adscrito**. Como puede verse, está comprendida entre los 40 y los 46 años en ambos casos, siendo la media de edad del profesorado formado siempre inferior hasta el curso 2008/09, a partir del cual, es mayor que la del profesorado total.

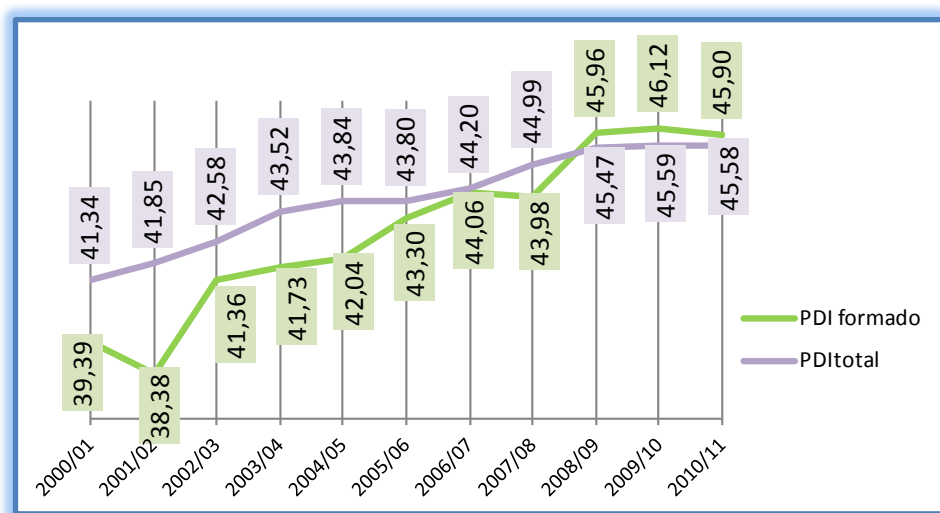


Figura 5.55: Distribución de la media de edad del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por curso académico

A continuación, describiremos la variable **edad del profesorado que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico**, cuyas medias aparecen detalladas en la siguiente Figura 5.56.

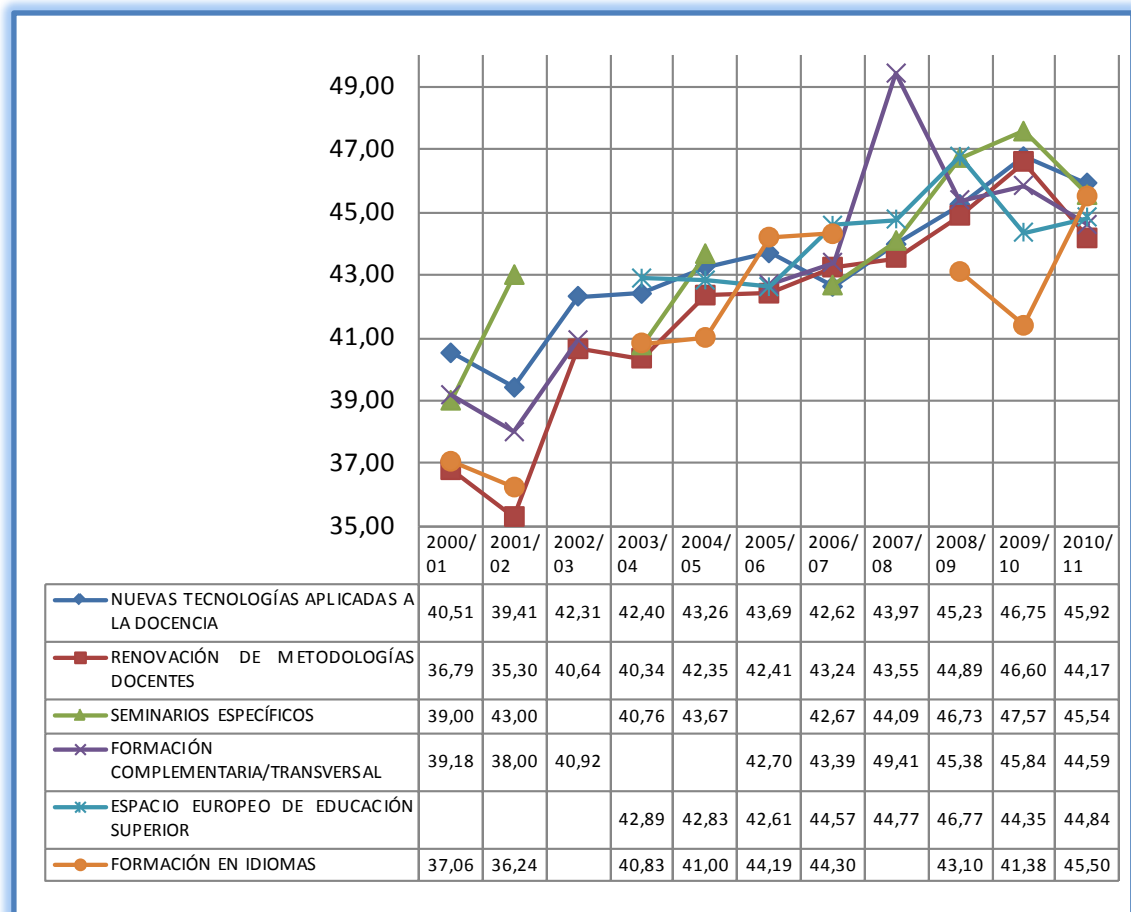


Figura 5.56: Distribución de la media de edad del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y por curso académico

Al igual que en el conjunto del total de profesorado con formación certificada, el profesorado que ha recibido formación en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* tiene una edad media comprendida entre los 40 y los 46 años. En cuanto a los intervalos de edad, son los comprendidos entre los 40 y los 49 años los que registran una mayor frecuencia por cada uno de los cursos académicos estudiados.

La media de edad del total de profesorado con formación certificada en *Renovación de Metodologías Docentes* está comprendida entre los 37 y los 46 años aproximadamente,

destacando los intervalos comprendidos entre los 35 y los 39 años ya que presentan el mayor número de frecuencias en la evolución por curso académico.

En *Seminarios Específicos* se aprecia un aumento de formación del profesorado más mayor durante los últimos cursos estudiados, oscilando entre los 39 y los 46 años aproximadamente.

La media de edad del profesorado que ha recibido formación certificada llega a su punto más alto en *Formación Complementaria/Transversal* durante el curso 2007/08 siendo de 49,41.

Respecto al resto de bloques temáticos, es *Espacio Europeo de Educación Superior* el que registra las medias de edad más altas, siendo entre los 42 y los 46 años. Así mismo, en su distribución por intervalos predominan los intervalos comprendidos entre los 35 y los 49 años.

Finalmente, respecto a la *Formación en idiomas*, la media de edad crece durante el transcurso del periodo estudiado llegando a su punto más alto en el último curso siendo de 45,50 años.

5.2.1.2.- Adscripción

En referencia a la **adscripción al centro** del profesorado que ha recibido formación certificada (Figura 5.57), podemos apreciar la evolución por curso académico en cada uno de ellos. La Escuela Politécnica Superior predomina en casi todos los cursos estudiados, salvo en el caso de 2006/07 y 2007/08 donde es mayor la frecuencia de profesorado de la Facultad de Humanidades y Educación.

	ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN		TOTAL
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2000/01	52	20,47%	15	17,86%	24	25,53%	5	7,58%	36	29,03%	132
2001/02	19	6,88%	10	12,05%	9	10,47%	3	4,48%	9	7,20%	50
2002/03	79	28,21%	20	24,69%	26	30,59%	18	27,69%	38	30,16%	181
2003/04	49	17,50%	19	23,75%	40	48,19%	14	22,22%	28	21,88%	150
2004/05	66	23,16%	17	21,52%	37	44,58%	20	31,75%	40	29,20%	180
2005/06	84	27,72%	30	36,14%	51	60,00%	16	25,81%	72	48,00%	253
2006/07	72	23,38%	40	48,19%	45	45,45%	27	42,86%	94	57,67%	278
2007/08	75	24,83%	30	37,04%	58	58,59%	24	37,50%	82	49,70%	269
2008/09	109	36,09%	27	32,93%	76	74,51%	33	48,53%	104	60,47%	349
2009/10	145	47,54%	39	44,83%	70	66,04%	33	52,38%	115	63,19%	402
2010/11	125	40,19%	28	32,94%	62	56,36%	28	38,89%	104	54,17%	347

Figura 5.57: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por centro y curso académico

En cuanto a la **evolución en cada uno de los centros del profesorado formado en comparación con el total de profesores** (Figura 5.58), se ve un aumento generalizado hasta el 2009/10, a partir del cual podemos apreciar un descenso de la formación en todos los centros. Así mismo, destaca la Facultad de Ciencias en el curso 2008/09 ya que tres cuartas partes de su profesorado recibieron formación certificada durante el mismo.

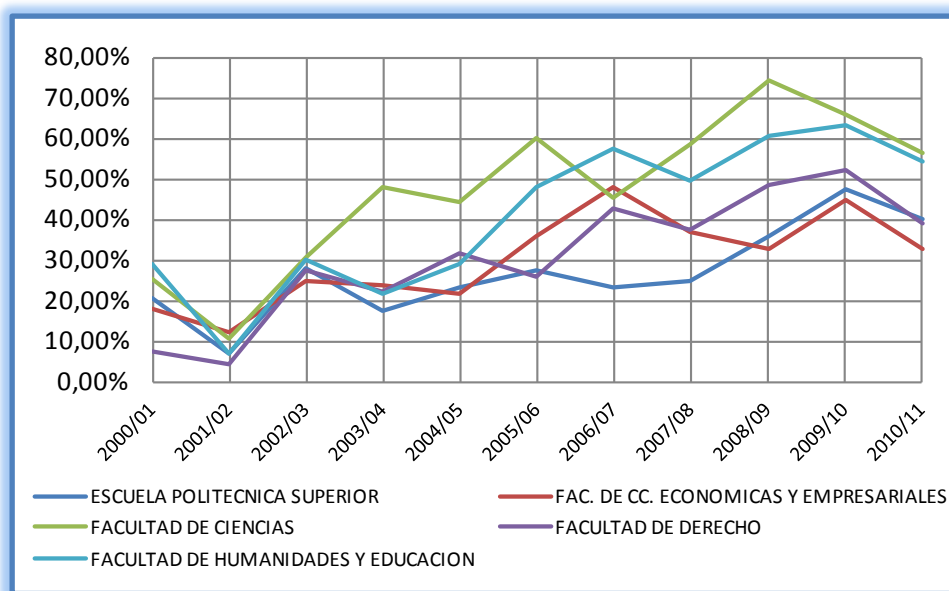


Figura 5.58: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por centro y curso académico

A continuación, centraremos nuestra atención en la **evolución del profesorado que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por centro de procedencia y curso académico.**

En primer lugar, la Figura 5.59 muestra la distribución por centro del profesorado formado en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, donde puede observarse cómo es la Escuela Politécnica Superior la que sobresale en casi todos los cursos, salvo en el 2003/04 y en el 2008/09, donde prevalecen la Facultad de Ciencias y la Facultad de Humanidades y Educación respectivamente.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia										
	ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	44	40,00%	13	11,82%	15	13,64%	2	1,82%	36	32,73%
2001/02	9	52,94%	1	5,88%	1	5,88%	2	11,76%	4	23,53%
2002/03	88	48,09%	29	15,85%	26	14,21%	4	2,19%	36	19,67%
2003/04	14	24,14%	4	6,90%	20	34,48%	4	6,90%	16	27,59%
2004/05	59	36,20%	14	8,59%	37	22,70%	13	7,98%	40	24,54%
2005/06	79	42,47%	13	6,99%	35	18,82%	14	7,53%	45	24,19%
2006/07	35	38,89%	19	21,11%	12	13,33%	3	3,33%	21	23,33%
2007/08	49	32,67%	3	2,00%	3	23,33%	20	13,33%	43	28,67%
2008/09	72	29,15%	10	4,05%	71	28,74%	9	3,64%	85	34,41%
2009/10	172	37,39%	31	6,74%	83	18,04%	33	7,17%	141	30,65%
2010/11	10	31,58%	27	8,36%	66	20,43%	34	10,53%	94	29,10%

Figura 5.59: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* por centro y curso académico

En *Renovación de Metodologías Docentes* (Figura 5.60) destacan nuevamente los profesores de la Escuela Politécnica Superior en casi todos los cursos, salvo en el 2001/02 donde prevalece la Facultad de Humanidades y Educación, así como en el 2008/09 donde obtiene mayor frecuencia la Facultad de Ciencias.

Renovación de Metodologías Docentes

	ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	23	40,35%	6	10,53%	12	21,05%	3	5,26%	13	22,81%
2001/02	2	20,00%	2	20,00%	2	20,00%	1	10,00%	3	30,00%
2002/03	38	37,25%	8	7,84%	11	10,78%	20	19,61%	25	24,51%
2003/04	13	27,66%	10	21,28%	6	12,77%	9	19,15%	9	19,15%
2004/05	78	39,80%	10	5,10%	40	20,41%	20	10,20%	48	24,49%
2005/06	84	31,11%	28	10,37%	71	26,30%	15	5,56%	72	26,67%
2006/07	68	29,96%	24	10,57%	66	29,07%	16	7,05%	53	23,35%
2007/08	73	39,89%	16	8,74%	23	12,57%	18	9,84%	53	28,96%
2008/09	113	27,29%	27	6,52%	149	35,99%	28	6,76%	97	23,43%
2009/10	118	33,71%	26	7,43%	83	23,71%	38	10,86%	85	24,29%
2010/11	67	32,84%	11	5,39%	43	21,08%	12	5,88%	71	34,80%

Figura 5.60: *Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por centro y curso académico*

El profesorado perteneciente a la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Ciencias así como a la Facultad de Derecho es el que más se ha formado en acciones relacionadas con *Seminarios Específicos* tal y como se muestra en la Figura 5.61.

Seminarios Específicos

	ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	10	71,43%	1	7,14%	3	21,43%				
2001/02	4	80,00%			1	20,00%				
2002/03										
2003/04	10	21,74%			33	71,74%	1	2,17%	2	4,35%
2004/05	9	100%								
2005/06										
2006/07	9	37,50%	1	4,17%			13	54,17%	1	4,17%
2007/08	14	40,00%	4	11,43%	9	25,71%	3	8,57%	5	14,29%
2008/09	8	15,69%	2	3,92%	26	50,98%	8	15,69%	7	13,73%
2009/10	51	96,23%					1	1,89%	1	1,89%
2010/11	35	44,30%	3	3,80%	26	32,91%	13	16,46%	2	2,53%

Figura 5.61: *Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Seminarios Específicos por centro y curso académico*

A lo largo del periodo estudiado, los centros que prevalecen en Formación Complementaria/Transversal son la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Humanidades y Educación y la Facultad de Ciencias (Figura 5.62).

Formación Complementaria/Transversal										
	ESCUELA POLITECNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONOMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	5	29,41%	2	11,76%	4	23,53%	2	11,76%	4	23,53%
2001/02	1	20,00%	1	20,00%			1	20,00%	2	40,00%
2002/03	4	30,77%	2	15,38%	3	23,08%			4	30,77%
2003/04										
2004/05										
2005/06	10	30,30%	5	15,15%	9	27,27%	1	3,03%	8	24,24%
2006/07	6	33,33%	3	16,67%	5	27,78%	4	22,22%		
2007/08	4	23,53%	2	11,76%	5	29,41%	3	17,65%	3	17,65%
2008/09	47	25,27%	9	4,84%	29	15,59%	26	13,98%	75	40,32%
2009/10	26	23,42%	8	7,21%	23	20,72%	5	4,50%	49	44,14%
2010/11	116	37,42%	18	5,81%	39	12,58%	17	5,48%	120	38,71%

Figura 5.62: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por centro y curso académico

La Escuela Politécnica Superior junto a la Facultad de Humanidades y Educación son los centros de adscripción predominantes del profesorado formado en *Espacio Europeo de Educación Superior* (Figura 5.63). Así mismo, cabe citar la Facultad de Ciencias, la cual es la que obtiene el mayor porcentaje durante el curso 2008/09.

Durante los primeros cursos, reciben más *Formación en Idiomas* los docentes pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación así como a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, siendo a partir del curso 2003/04 cuando empieza a destacar el profesorado perteneciente a la Escuela Politécnica Superior. Así mismo, como puede verse en la siguiente Figura (5.64), durante el último curso son los profesores de las Facultades de Ciencias y Derecho los que predominan.

Espacio Europeo de Educación Superior

	ESCUELA POLITECNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONOMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01										
2001/02										
2002/03										
2003/04	24	26,67%	15	16,67%	23	25,56%	10	11,11%	18	20,00%
2004/05	8	34,78%	2	8,70%	6	26,09%			7	30,43%
2005/06	46	36,22%	12	9,45%	21	16,54%	14	11,02%	34	26,77%
2006/07	86	17,81%	84	17,39%	44	9,11%	27	5,59%	242	50,10%
2007/08	41	14,59%	66	23,49%	34	12,10%	15	5,34%	125	44,48%
2008/09	113	28,11%	21	5,22%	137	34,08%	31	7,71%	100	24,88%
2009/10	44	31,43%	30	21,43%	8	5,71%	7	5,00%	51	36,43%
2010/11	35	47,95%	8	10,96%	13	17,81%	5	6,85%	12	16,44%

Figura 5.63: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por centro y curso académico

Formación en Idiomas

	ESCUELA POLITECNICA SUPERIOR		FAC. DE CC. ECONOMICAS Y EMPRESARIALES		FACULTAD DE CIENCIAS		FACULTAD DE DERECHO		FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION	
	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total	f	% del Total
2000/01	2	11,76%	4	23,53%	5	29,41%			6	35,29%
2001/02	4	19,05%	9	42,86%	7	33,33%			1	4,76%
2002/03										
2003/04	9	39,13%	4	17,39%	8	34,78%	1	4,35%	1	4,35%
2004/05	12	37,50%	5	15,63%	11	34,38%			4	12,50%
2005/06	11	42,31%	4	15,38%	7	26,92%			4	15,38%
2006/07	6	60,00%			3	30,00%			1	10,00%
2007/08										
2008/09	19	46,34%	2	4,88%	12	29,27%	3	7,32%	5	12,20%
2009/10	10	38,46%	4	15,38%	3	11,54%	3	11,54%	6	23,08%
2010/11	1	16,67%	1	16,67%	2	33,33%	2	33,33%		

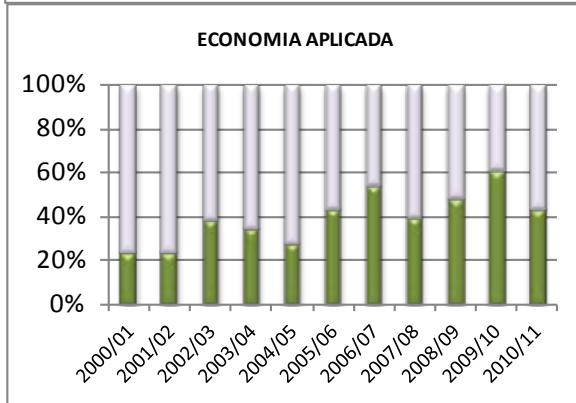
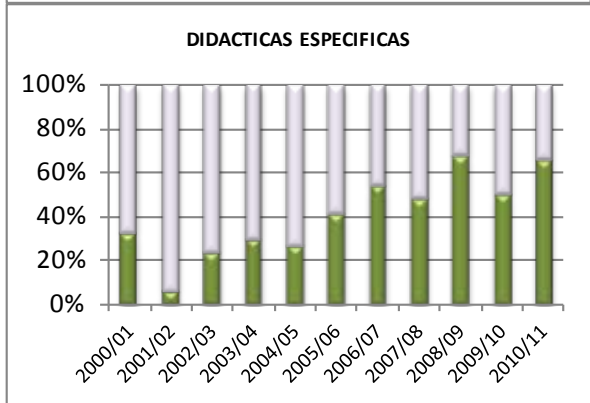
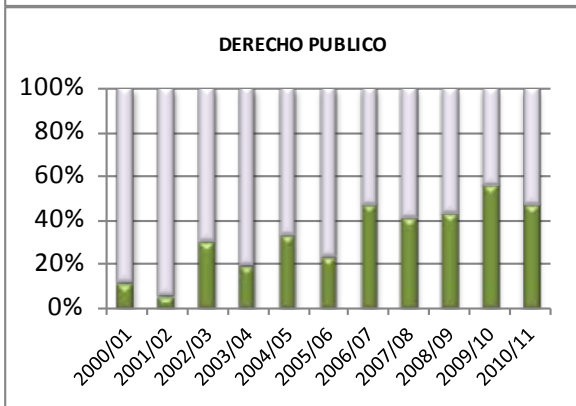
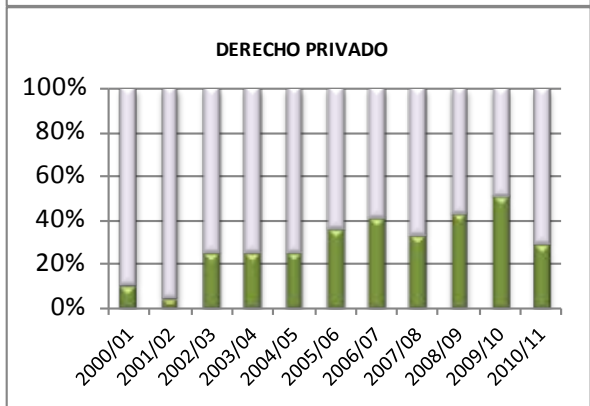
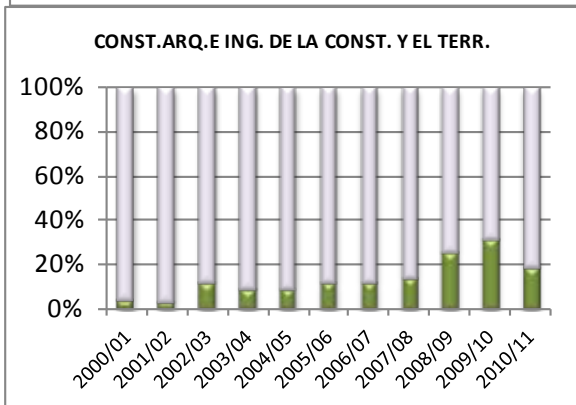
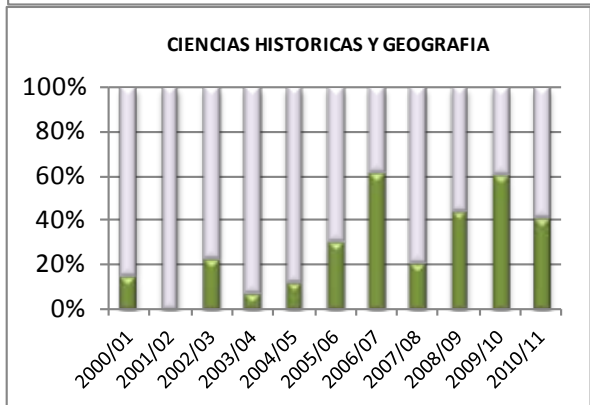
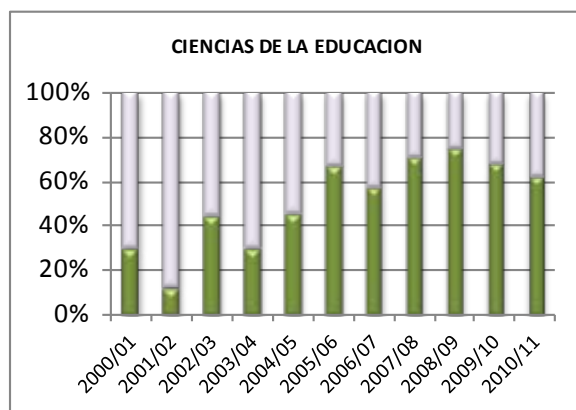
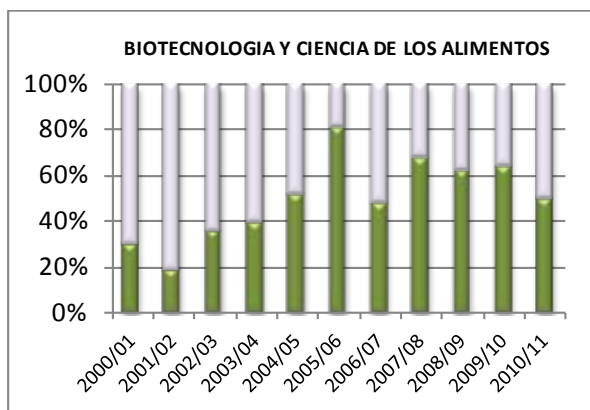
Figura 5.64: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por centro y curso académico

Al estudiar el **profesorado formado por Departamento y por curso académico** (Figura 5.65), vemos que el departamento de Química y el de Ciencias de la Educación son los que presentan mayores frecuencias.

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	8	5	9	10	13	21	14	21	23	25	22
CIENCIAS DE LA EDUCACION	11	5	18	12	20	33	31	39	42	43	44
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	4	0	6	2	4	12	27	9	21	30	21
CONST.ARQ.EING. DE LA CONST. Y EL TERR.	2	1	5	4	4	6	6	7	13	16	10
DERECHO PRIVADO	4	2	9	9	9	13	15	13	18	20	14
DERECHO PUBLICO	5	2	13	8	13	9	19	16	17	22	20
DIDACTICAS ESPECIFICAS	10	3	7	9	8	12	15	15	21	18	21
ECONOMIA APLICADA	7	7	11	10	8	12	15	11	13	17	12
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	6	3	7	7	8	16	21	16	11	19	14
EXPRESION GRAFICA	10	5	15	10	12	14	14	14	16	20	17
FILOLOGIA	10	1	8	5	8	13	19	19	22	21	15
FISICA	16	2	9	6	6	8	4	5	10	18	17
INGENIERIA CIVIL	12	5	20	10	17	20	21	22	32	44	43
INGENIERIA ELECTROMECANICA	6	5	10	12	13	18	12	15	23	18	18
MATEMATICAS Y COMPUTACION	6	1	14	9	10	13	13	10	14	25	18
QUIMICA	15	3	20	27	27	33	32	37	53	46	41
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

Figura 5.65: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por Departamento y curso académico

La Figura 5.66, que aparece a continuación, muestra gráficamente la **evolución del profesorado formado en comparación con el total en cada uno de los departamentos**. A grandes rasgos, cabe destacar que prácticamente en todos va incrementando el número de profesores formados. Así mismo, el Departamento de Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y el Terreno destaca por la poca presencia de profesorado formado hasta el curso 2008/09, a partir del cual se percibe un ligero incremento.



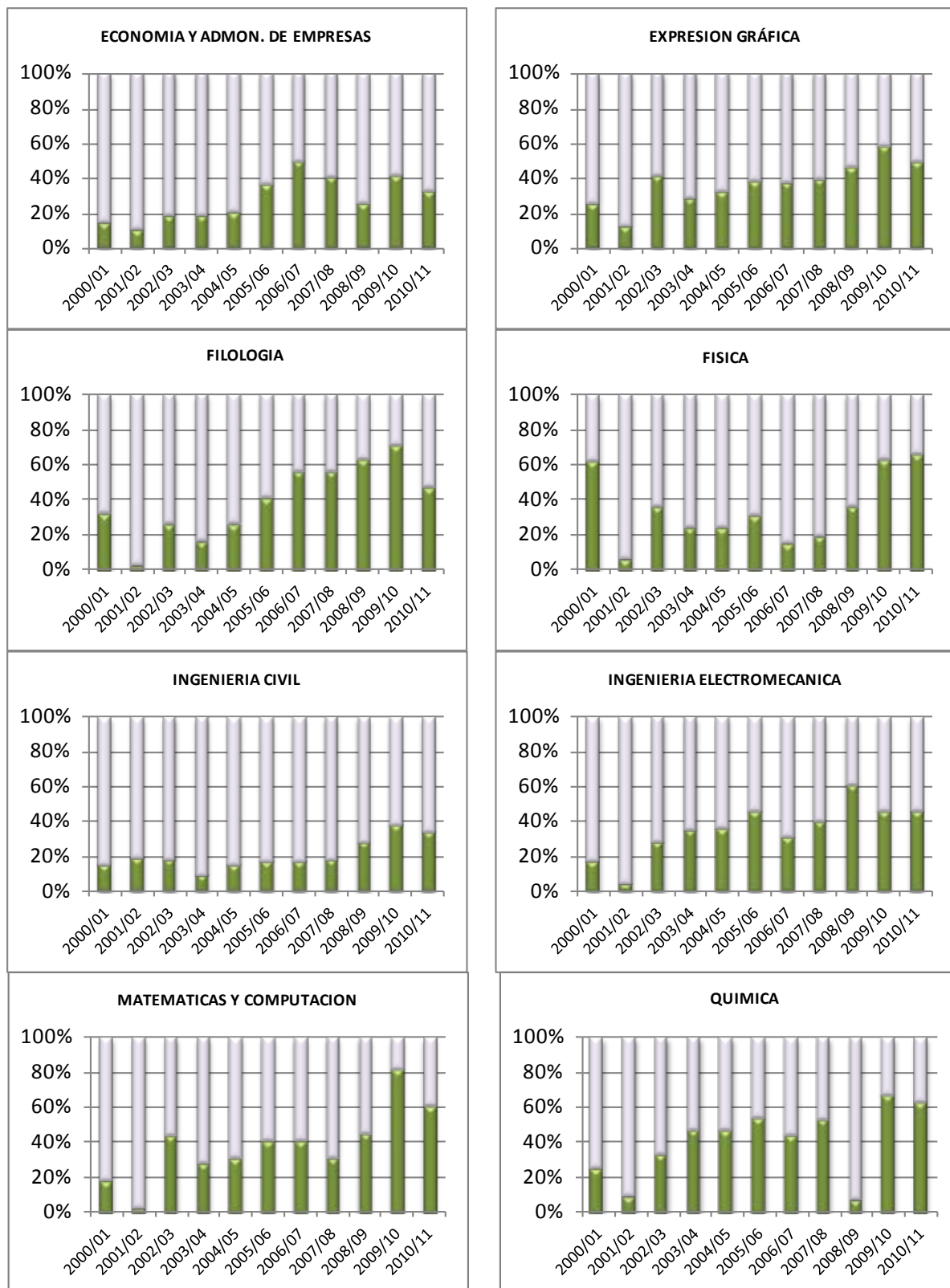


Figura 5.66: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por Departamento

Centrándonos en la **evolución del profesorado que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por Departamento y curso académico**, en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia y Renovación de Metodologías Docentes*, destacan el de Química y el de Ciencias de la Educación (Figura 5.67 y 5.68).

Atendiendo a la adscripción por Departamento del profesorado formado en *Seminarios Específicos*, destaca el de Química (22,15%), seguido de Expresión gráfica (16,45%) así como Derecho Público y Física, cada uno de ellos con un 9,81%. Esta distribución por curso académico queda reflejada en la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.69).

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	3	--	5	3	18	17	6	14	28	23	18
CIENCIAS DE LA EDUCACION	12	3	22	8	20	18	9	15	30	63	57
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	8	--	4	1	3	6	3	5	14	39	11
CONST. ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	2	1	5	3	--	3	2	6	10	20	9
DERECHO PRIVADO	1	--	--	--	6	7	4	8	6	19	13
DERECHO PUBLICO	2	1	5	4	7	8	2	15	3	18	23
DIDACTICAS ESPECIFICAS	9	--	6	3	5	12	6	14	21	24	16
ECONOMIA APLICADA	5	3	17	3	12	10	6	2	11	15	16
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	8	--	12	2	4	3	10	1	3	15	9
EXPRESION GRAFICA	12	4	14	1	11	18	7	14	10	26	18
FILOLOGIA	9	--	6	4	11	13	2	10	16	17	13
FISICA	5	1	8	2	1	4	2	2	5	18	13
INGENIERIA CIVIL	10	2	22	3	10	11	13	5	20	40	32
INGENIERIA ELECTROMECANICA	7	2	6	2	9	17	5	1	23	25	7
MATEMATICAS Y COMPUTACION	3	--	20	5	15	13	7	11	10	31	18
QUIMICA	14	--	31	14	31	26	6	27	37	67	50
Total	110	17	183	58	163	186	90	150	247	460	323

Figura 5.67: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia por Departamento y curso académico

Renovación de Metodologías Docentes

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	4	1	5	4	18	33	20	11	50	29	11
CIENCIAS DE LA EDUCACION	8	2	13	7	31	35	25	26	47	36	49
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	--	--	3	--	2	9	9	5	16	15	5
CONST. ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	--	--	2	1	5	8	10	6	18	11	6
DERECHO PRIVADO	2	--	9	4	8	14	7	11	16	13	7
DERECHO PUBLICO	3	1	15	6	14	8	13	12	14	33	6
DIDACTICAS ESPECIFICAS	2	1	3	1	9	11	12	11	17	14	10
ECONOMIA APLICADA	2	--	6	4	4	11	6	4	14	10	8
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	2	2	1	5	5	16	11	7	12	13	3
EXPRESION GRAFICA	1	1	8	4	10	23	13	17	15	23	14
FILOLOGIA	2	--	4	1	7	13	12	15	16	19	7
FISICA	4	--	7	--	4	5	2	5	10	17	8
INGENIERIA CIVIL	9	--	11	2	13	16	20	15	21	21	19
INGENIERIA ELECTROMECHANICA	5	1	6	1	23	11	9	16	41	16	10
MATEMATICAS Y COMPUTACION	2	--	2	3	7	12	10	6	12	20	10
QUIMICA	11	1	7	4	36	45	48	16	95	60	31
Total	57	10	102	47	196	270	227	183	414	350	204

Figura 5.68: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por Departamento y curso académico

Seminarios Específicos

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	--	1	--	7	--	--	--	1	8	--	12
CIENCIAS DE LA EDUCACION	--	--	--	--	--	--	--	2	4	--	1
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	--	--	--	--	--	--	--	2	--	1	1
CONST. ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	--	--	--	--	--	--	2	1	2	3	1
DERECHO PRIVADO	--	--	--	--	--	--	4	1	2	--	2
DERECHO PUBLICO	--	--	--	1	--	--	10	2	6	1	11
DIDACTICAS ESPECIFICAS	--	--	--	2	--	--	1	--	3	--	--
ECONOMIA APLICADA	--	--	--	0	--	--	--	2	--	--	2
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	1	--	--	0	--	--	--	2	2	--	1
EXPRESION GRAFICA	--	--	--	2	9	--	6	4	--	28	3
FILOLOGIA	--	--	--	0	--	--	--	1	1	--	--
FISICA	13	1	--	2	--	--	--	4	1	1	9
INGENIERIA CIVIL	--	2	--	0	--	--	1	1	1	6	5
INGENIERIA ELECTROMECHANICA	--	1	--	2	--	--	--	1	1	3	3
MATEMATICAS Y COMPUTACION	--	--	--	5	--	--	--	5	--	4	15
QUIMICA	--	--	--	25	--	--	--	6	20	6	13
Total	14	5		46	9		24	35	51	53	79

Figura 5.69: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Seminarios Específicos por Departamento y curso académico

Por otro lado, en *Formación Complementaria/Transversal* predomina el profesorado formado perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación, seguido del de Química e Ingeniería Civil (Figura 5.70).

Formación Complementaria/Transversal											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	3	--	1	--	--	4	3	2	19	7	16
CIENCIAS DE LA EDUCACION	--	1	2	--	--	1	--	--	39	15	64
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	--	--	--	--	--	2	--	--	16	15	21
CONST.ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	--	--	--	--	--	1	1	--	8	1	9
DERECHO PRIVADO	1	--	1	--	--	2	2	1	12	6	9
DERECHO PUBLICO	2	--	--	--	--	--	3	3	17	5	14
DIDACTICAS ESPECIFICAS	1	1	1	--	--	3	--	1	11	9	23
ECONOMIA APLICADA	--	2	1	--	--	3	1	1	2	3	9
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	2	--	1	--	--	1	1	--	2	2	8
EXPRESION GRAFICA	--	--	--	--	--	3	1	--	3	6	7
FILOLOGIA	2	--	--	--	--	2	1	3	14	8	8
FISICA	1	--	--	--	--	--	--	--	3	5	16
INGENIERIA CIVIL	--	--	1	--	--	2	1	2	13	4	42
INGENIERIA ELECTROMECANICA	2	1	2	--	--	3	--	--	13	2	16
MATEMATICAS Y COMPUTACION	2	--	2	--	--	2	1	--	4	5	15
QUIMICA	1	--	1	--	--	4	3	4	10	18	33
Total	17	5	13			33	18	17	186	111	310

Figura 5.70: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por Departamento y curso académico

En *Espacio Europeo de Educación Superior*, destaca el Departamento de Ciencias de la Educación, al que le siguen los de Química y Filología (Figura 5.71).

Finalmente, en *Formación en Idiomas*, sobresalen nuevamente los que pertenecen al Departamento de Química, seguido del de Ingeniería Civil, así como Biotecnología y Ciencia de los Alimentos (Figura 5.72).

Espacio Europeo de Educación Superior

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	--	--	--	8	1	8	13	16	42	2	5
CIENCIAS DE LA EDUCACION	--	--	--	12	4	17	79	64	49	7	2
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	--	--	--	--	--	2	60	10	15	18	5
CONST. ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	--	--	--	--	1	2	10	4	11	9	2
DERECHO PRIVADO	--	--	--	7	--	12	22	10	17	3	--
DERECHO PUBLICO	--	--	--	5	--	7	20	12	17	8	5
DIDACTICAS ESPECIFICAS	--	--	--	5	3	6	54	23	12	10	5
ECONOMIA APLICADA	--	--	--	11	1	6	41	26	15	12	4
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	--	--	--	3	1	4	32	32	5	16	4
EXPRESION GRAFICA	--	--	--	8	2	13	18	6	15	7	6
FILOLOGIA	--	--	--	1	--	8	53	29	26	15	1
FISICA	--	--	--	4	1	5	2	1	17	5	3
INGENIERIA CIVIL	--	--	--	5	1	12	25	15	29	7	12
INGENIERIA ELECTROMECANICA	--	--	--	6	2	6	12	13	28	5	6
MATEMATICAS Y COMPUTACION	--	--	--	3	1	5	11	5	23	10	4
QUIMICA	--	--	--	12	5	14	31	15	81	6	9
Total				90	23	127	483	281	402	140	73

Figura 5.71: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por Departamento y curso académico

Formación en Idiomas

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
BIOTECNOLOGIA Y CIENCIA DE LOS ALIMENTOS	3	5	--	3	5	1	1	--	5	2	--
CIENCIAS DE LA EDUCACION	2	--	--	--	2	--	1	--	1	3	--
CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFIA	--	--	--	1	--	4	--	--	1	1	--
CONST. ARQ.E ING. DE LA CONST. Y EL TERR.	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--
DERECHO PRIVADO	2	3	--	--	--	--	--	--	2	1	1
DERECHO PUBLICO	--	--	--	1	--	--	--	--	1	2	1
DIDACTICAS ESPECIFICAS	4	1	--	--	1	--	--	--	--	2	--
ECONOMIA APLICADA	1	5	--	1	3	3	--	--	1	1	--
ECONOMIA Y ADMON. DE EMPRESAS	1	1	--	3	1	1	--	--	1	3	1
EXPRESION GRAFICA	--	1	--	1	--	2	2	--	3	1	1
FILOLOGIA	--	1	--	--	1	1	1	--	3	--	--
FISICA	--	--	--	1	1	2	--	--	--	1	--
INGENIERIA CIVIL	2	1	--	1	5	4	2	--	6	8	--
INGENIERIA ELECTROMECANICA	--	--	--	3	1	--	--	--	6	--	--
MATEMATICAS Y COMPUTACION	--	1	--	3	6	1	1	--	3	--	--
QUIMICA	2	2	--	5	6	6	2	--	8	1	2
Total	17	21		23	32	26	10		41	26	6

Figura 5.72: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por Departamento y curso académico

5.2.1.3.- Perfil profesional

Atendiendo a la **categoría profesional del profesorado con formación certificada por curso académico**, los mayores porcentajes están representados por los Titulares de Escuela Universitaria (PTEU) hasta el curso 2008/09, a partir del cual, destacan los Titulares de Universidad (PTUN). También cabe hacer mención al profesorado asociado, ya que ocupa un lugar significativo en cada uno de los cursos estudiados (Figura 5.73).

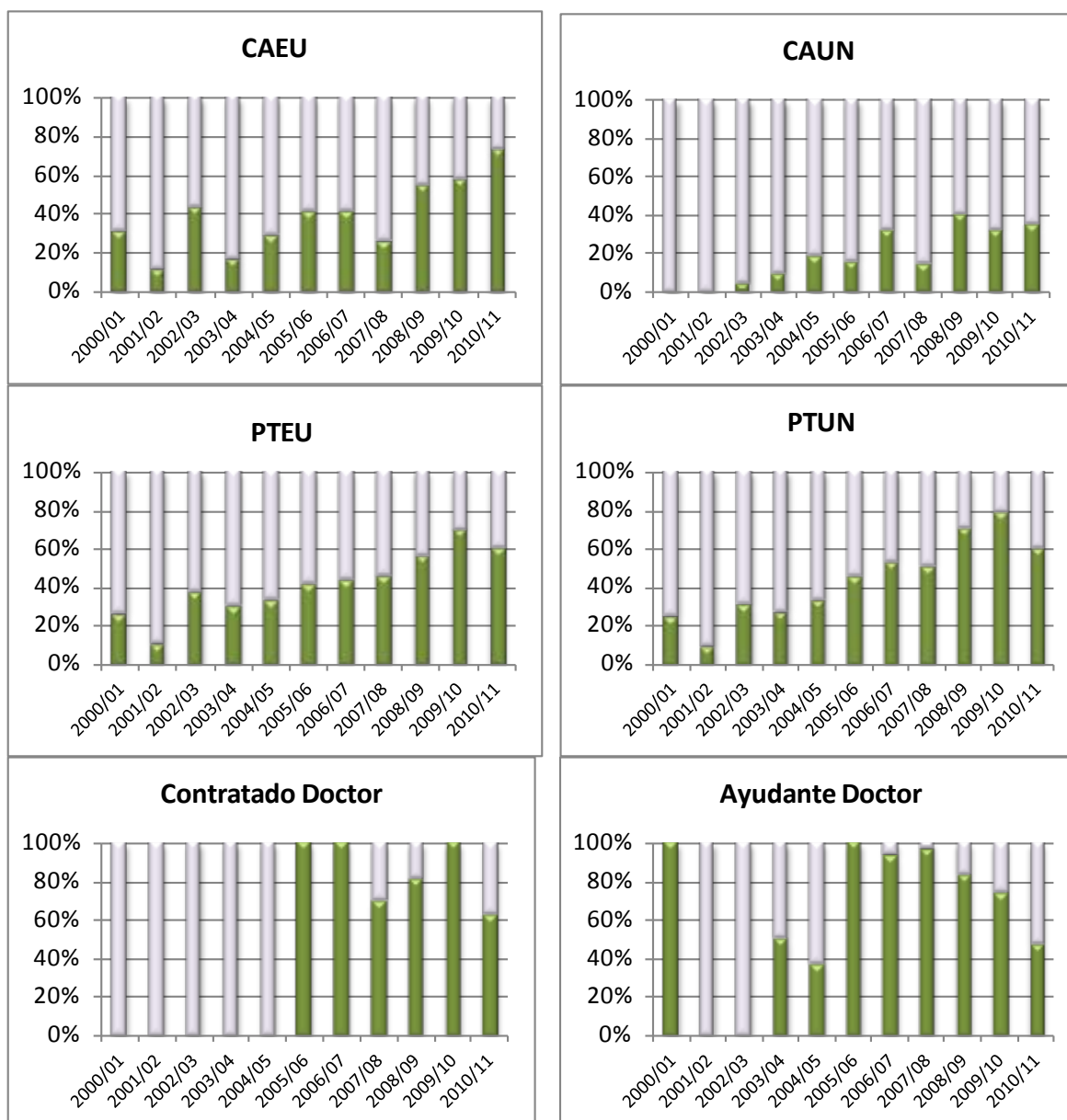
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	37	8	35	30	28	47	51	43	59	63	66
Ayudante de Escuela / Facultad	8	6	14	15	24	4	0	0	0	0	0
Ayudante Doctor	1	0	0	1	3	20	26	24	24	23	18
Beca	3	2	2	0	2	4	5	5	9	11	11
CAEU	8	3	13	5	8	11	11	7	13	12	13
CAUN	0	0	1	2	4	3	6	3	8	8	11
Colaborador	0	0	0	0	0	4	8	13	8	11	9
Emérito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Obra o servicio	0	0	0	2	2	7	2	0	0	0	5
PTEU	51	21	77	61	68	85	87	82	96	108	86
PTUN	24	10	39	34	41	58	66	71	104	118	92
Ayudante L.O.U.	0	0	0	0	0	8	12	14	15	15	11
Contratado Doctor	0	0	0	0	0	2	4	7	13	33	24
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

Figura 5.73: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por categoría profesional y curso académico

A continuación, mostramos gráficamente la **evolución del profesorado formado en comparación con el total por curso académico en cada una de las categorías profesionales** (Figura 5.74).

En la categoría de Catedráticos, podemos ver que se forman más los de Escuela Universitaria, llegando a ser siete de cada diez en el último curso estudiado. No obstante, cabe recordar que esta figura desaparece con la Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre, de Universidades (LOU) pasando a ser Titulares de Universidad. Lo mismo sucede en el caso de los profesores Titulares de Escuela Universitaria, entre los cuales vemos que sobresale el curso 2009/10.

Con la citada Ley también se crean las figura de profesor Contratado Doctor y Ayudante Doctor. A partir del curso 2005/06 se registran un mayor número de profesores con formación certificada en ambas. Además, la LOU modifica la figura de Ayudante, la cual sobresale en el curso 2005/06 ya que en su totalidad recibieron formación certificada. La categoría profesional de Asociado, aunque con menor frecuencia, está presente en todos los cursos académicos. El profesorado en formación (beca FPU) destaca ya que en varios cursos llega al 100%, quedando justificada su ausencia en el curso 2003/04 ya que no hay datos de ese tipo de figura en el profesorado total.



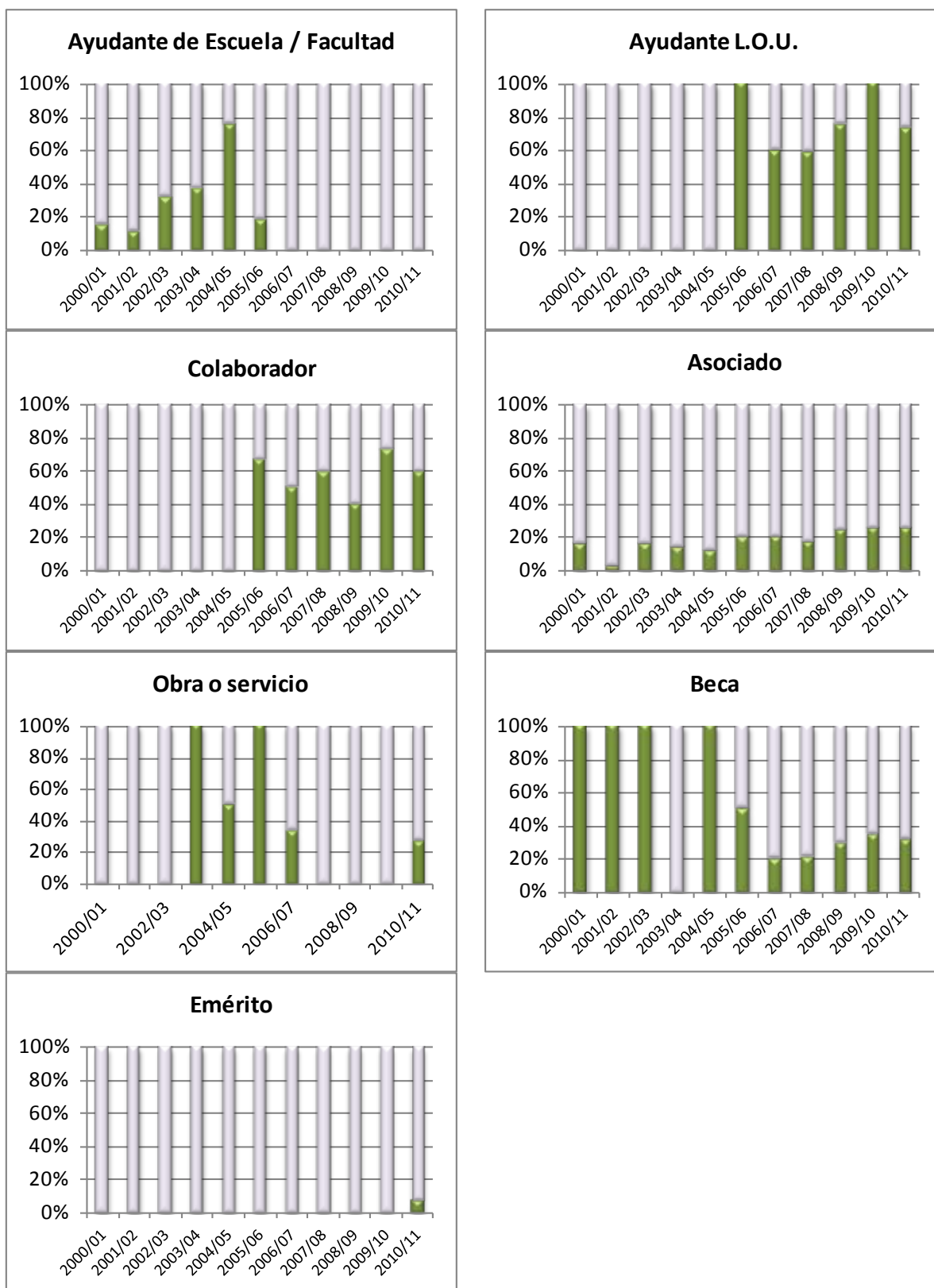


Figura 5.74: Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total por curso académico

A continuación, analizaremos el **profesorado que ha recibido formación certificada en los distintos bloques temáticos respecto a su categoría profesional.**

Comenzando con *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* (Figura 5.75), ningún profesor emérito ha recibido formación certificada en la misma. Los mayores porcentajes están representados por los profesores Titulares de Escuela Universitaria, seguidos de los Titulares de Universidad y los Asociados. Por el contrario, los que obtienen menores porcentajes son los becarios en formación y los Catedráticos de Universidad. También se denota una ausencia de formación durante los primeros cursos en algunas de las categorías.

Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	30	1	34	17	14	25	19	28	41	67	68
Ayudante de Escuela / Facultad	9	2	23	4	26	2	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	--	--	--	--	2	15	10	15	17	31	20
Ayudante L.O.U.	--	--	--	--	--	5	3	4	15	21	10
Beca	3	--	2	--	1	2	2	3	7	9	11
CAEU	9	1	17	2	12	13	5	1	3	12	6
CAUN	--	--	--	--	6	1	--	1	1	11	10
Colaborador	--	--	--	--	--	3	4	5	2	14	--
Emérito	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Contratado Doctor	--	--	--	--	--	3	--	4	12	24	20
Obra o servicio	--	--	--	--	2	4	4	--	--	--	--
PTEU	40	10	85	25	67	76	28	53	78	133	92
PTUN	19	3	22	10	33	37	15	36	71	138	81
Total	110	17	183	58	163	186	90	150	247	460	323

Figura 5.75: *Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia por categoría profesional y curso académico*

La categoría profesional de profesor Titular de Escuela Universitaria es la que obtiene una mayor frecuencia de formación en *Renovación de Metodologías Docentes*. En la evolución por curso académico de los perfiles profesionales del profesorado formado en esta temática (Figura 5.76), vemos cómo también destacan

los profesores Titulares de Escuela Universitaria seguidos de los Titulares de Universidad y los Asociados. Así mismo, a partir del curso 2002/03 empieza a tener una notable frecuencia la figura de Ayudante de Escuela/Facultad.

Renovación de Metodologías Docentes											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	28	4	24	11	31	50	46	26	45	41	35
Ayudante de Escuela / Facultad	2	1	8	9	39	15	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	1	--	--	--	1	26	28	22	38	17	20
Ayudante L.O.U.	--	--	--	--	--	5	7	12	23	12	9
Beca	2	--	--	--	--	4	3	--	8	11	11
CAEU	4	--	8	1	9	16	11	4	7	14	2
CAUN	--	--	1	--	1	2	4	--	3	3	3
Colaborador	--	--	--	--	--	5	5	9	15	7	--
Emérito	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Cotratado Doctor	--	--	--	--	--	2	4	4	16	23	15
Obra o servicio	--	--	--	1	4	8	3	--	2	--	--
PTEU	13	2	37	18	74	75	68	69	110	94	60
PTUN	7	3	24	7	37	62	48	37	147	128	49
Total	57	10	102	47	196	270	227	183	414	350	204

Figura 5.76: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Renovación de Metodologías Docentes por categoría profesional y curso académico

Al igual que en el caso anterior, la categoría profesional de profesor Titular de Escuela Universitaria es la que obtiene una mayor frecuencia de formación en Seminarios específicos, a esta categoría le siguen las de Titular de Universidad y Asociado, ya que ambas también obtienen una elevada frecuencia (Figura 5.77).

Ningún profesor Ayudante de Escuela/Facultad ha recibido formación certificada en *Formación complementaria/transversal* (Figura 5.78). En otro sentido, los que más se han formado pertenecen a las categorías de Contratado Doctor, Ayudante L.O.U. y Asociado.

Seminarios Específicos

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	2	2	--	13	--	--	9	5	4	2	11
Ayudante de Escuela / Facultad	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	--	--	--	1	--	--	1	--	2	1	3
Ayudante L.O.U.	--	--	--	--	--	--	--	1	3	1	3
Beca	--	--	--	--	--	--	--	2	2	--	4
CAEU	1	--	--	3	1	--	--	3	3	4	--
CAUN	--	--	--	1	--	--	--	--	1	--	--
Colaborador	--	--	--	--	--	--	2	--	1	3	4
Emérito	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Contratado Doctor	--	--	--	--	--	--	1	2	4	2	6
Obra o servicio	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	4
PTEU	8	2	--	11	8	--	6	13	9	39	15
PTUN	3	1	--	16	--	--	4	9	22	1	29
Total	14	5		46	9		24	35	51	53	79

Figura 5.77: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Seminarios Específicos por categoría profesional y curso académico

Formación Complementaria/Transversal

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	5	1	4	--	--	10	7	3	34	12	51
Ayudante de Escuela / Facultad	--	1	--	--	--	1	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	--	--	--	--	--	2	1	1	20	11	26
Beca	--	--	--	--	--	2	1	--	20	8	19
CAEU	1	--	--	--	--	--	--	--	3	10	6
CAUN	--	1	1	--	--	--	1	1	3	5	15
Colaborador	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	12
Emérito	--	--	--	--	--	2	--	--	5	2	4
Obra o servicio	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1
PTEU	--	--	--	--	--	--	--	--	1	5	19
PTUN	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	3
Ayudante L.O.U.	4	2	5	--	--	5	2	6	57	23	76
Contratado Doctor	7	--	3	--	--	10	5	6	43	35	78
Total	17	5	13			33	18	17	186	111	310

Figura 5.78: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Formación Complementaria/Transversal por categoría profesional y curso académico

Por otro lado, ningún profesor emérito se ha formado en *Espacio Europeo de Educación Superior*. Así mismo, los mayores porcentajes están representados por los profesores Titulares de Escuela Universitaria, seguidos de los Titulares de Universidad (Figura 5.79).

Espacio Europeo de Educación Superior											
	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	--	--	--	16	5	23	77	34	46	18	9
Ayudante de Escuela/ Facultad	--	--	--	6	3	5	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	--	--	--	1	--	10	52	29	31	16	3
Ayudante L.O.U.	--	--	--	--	--	3	17	15	11	9	3
Beca	--	--	--	--	1	--	4	1	6	6	3
CAEU	--	--	--	4	3	3	21	6	15	3	--
CAUN	--	--	--	2	--	2	4	3	13	1	--
Colaborador	--	--	--	--	--	2	22	17	7	2	--
Emérito	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Contratado Doctor	--	--	--	--	--	--	2	4	16	9	5
Obra o servicio	--	--	--	1	--	5	6	--	--	--	1
PTEU	--	--	--	35	9	54	167	100	113	39	29
PTUN	--	--	--	25	2	20	111	72	144	37	20
Total				90	23	127	483	281	402	140	73

Figura 5.79: *Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Espacio Europeo de Educación Superior por categoría profesional y curso académico*

Finalmente, en *Formación en Idiomas*, la categoría profesional de Ayudante L.O.U. es la que obtiene una mayor frecuencia. Este dato se repite en la evolución por curso académico, ya que la citada categoría prevalece en la mayoría de los cursos (Figura 5.80).

Formación en Idiomas

	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11
Asociado	4	1	--	8	7	5	1	--	5	3	--
Ayudante de Escuela / Facultad	--	5	--	1	1	1	--	--	--	--	--
Ayudante Doctor	--	--	--	--	--	1	--	--	2	1	--
Beca	--	--	--	--	--	1	--	--	2	1	--
CAEU	1	2	--	--	--	11	--	--	2	3	--
CAUN	--	1	--	1	1	7	--	--	--	1	1
Colaborador	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--
Emérito	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--
Obra o servicio	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
PTEU	--	--	--	--	--	--	--	--	2	4	1
PTUN	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Ayudante L.O.U.	6	7	--	8	15	--	6	--	18	5	--
Contratado Doctor	6	5	--	5	8	--	3	--	8	8	4
Total	17	21		23	32	26	10		41	26	6

Figura 5.80: Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada en Idiomas por categoría profesional y curso académico

5.2.1.4.- Experiencia docente universitaria

Al analizar la **experiencia docente en la universidad por curso académico**, en la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.81), vemos que en los primeros cursos predominan aquellos con menor experiencia docente (hasta los diez años), siendo a partir del curso 2003/04 donde empieza a prevalecer sobre el resto el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años.

	De 0 a 5 años		De 5,01 a 10 años		De 10,01 a 15 años		De 15,01 a 30 años		De 30,01 a 45 años		Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2000/01	196	38,64%	147	18,94%	103	15,91%	153	21,97%	23	4,55%	622
2001/02	18	36,00%	13	26,00%	11	22,00%	7	14,00%	1	2,00%	50
2002/03	34	18,78%	49	27,07%	45	24,86%	47	25,97%	6	3,31%	181
2003/04	25	16,67%	39	26,00%	35	23,33%	45	30,00%	6	4,00%	150
2004/05	26	14,44%	45	25,00%	48	26,67%	57	31,67%	4	2,22%	180
2005/06	30	11,86%	69	27,27%	61	24,11%	79	31,23%	14	5,53%	253
2006/07	37	13,31%	60	21,58%	61	21,94%	104	37,41%	16	5,76%	278
2007/08	42	15,61%	43	15,99%	70	26,02%	97	36,06%	17	6,32%	269
2008/09	60	17,19%	39	11,17%	80	22,92%	140	40,11%	30	8,60%	349
2009/10	61	15,17%	37	9,20%	104	25,87%	170	42,29%	30	7,46%	402
2010/11	61	17,58%	30	8,65%	81	23,34%	146	42,07%	29	8,36%	347

Figura 5.81: *Tabla de frecuencias del profesorado que ha recibido formación certificada por experiencia docente en la universidad y curso académico*

La Figura (5.82), muestra la comparativa entre las **medias de experiencia docente en la universidad del profesorado con formación certificada respecto al total de profesorado adscrito**. Como puede verse, a partir del curso 2005/06 la media de experiencia de los profesores con formación certificada tiende a ser superior que la media del profesorado total.

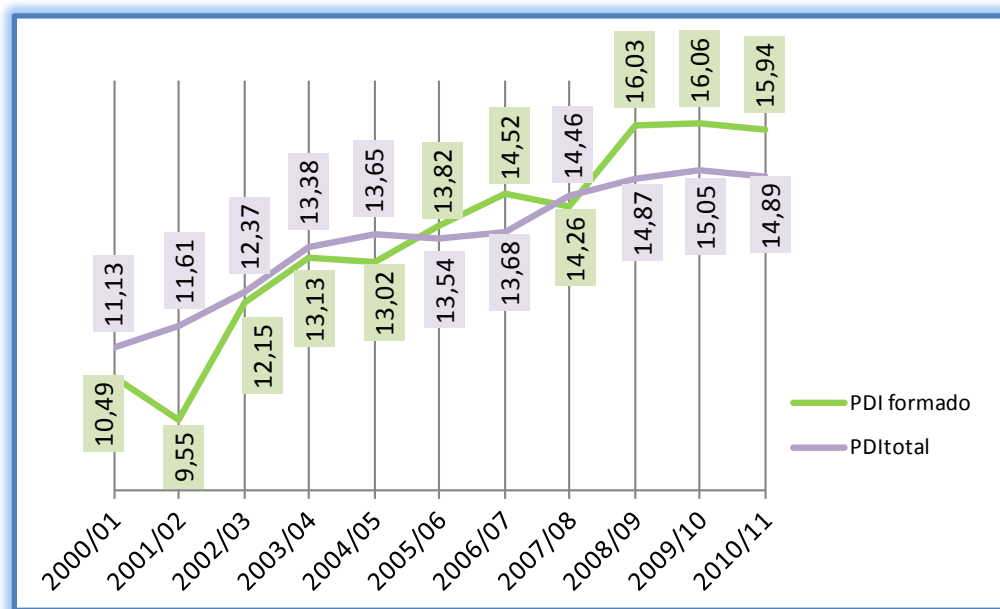


Figura 5.82: *Distribución de la media de experiencia docente del profesorado que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado adscrito a la UBU*

Por otro lado, la siguiente Figura (5.83), muestra la evolución del profesorado con formación certificada en comparación con el total de profesores respecto a su experiencia docente por intervalos. En general, vemos cómo todos los intervalos tienden a crecer durante el periodo estudiado, destacando el curso 2009/10 donde siete de cada diez profesores formados tenían entre 10,01 y 15 años de experiencia docente.

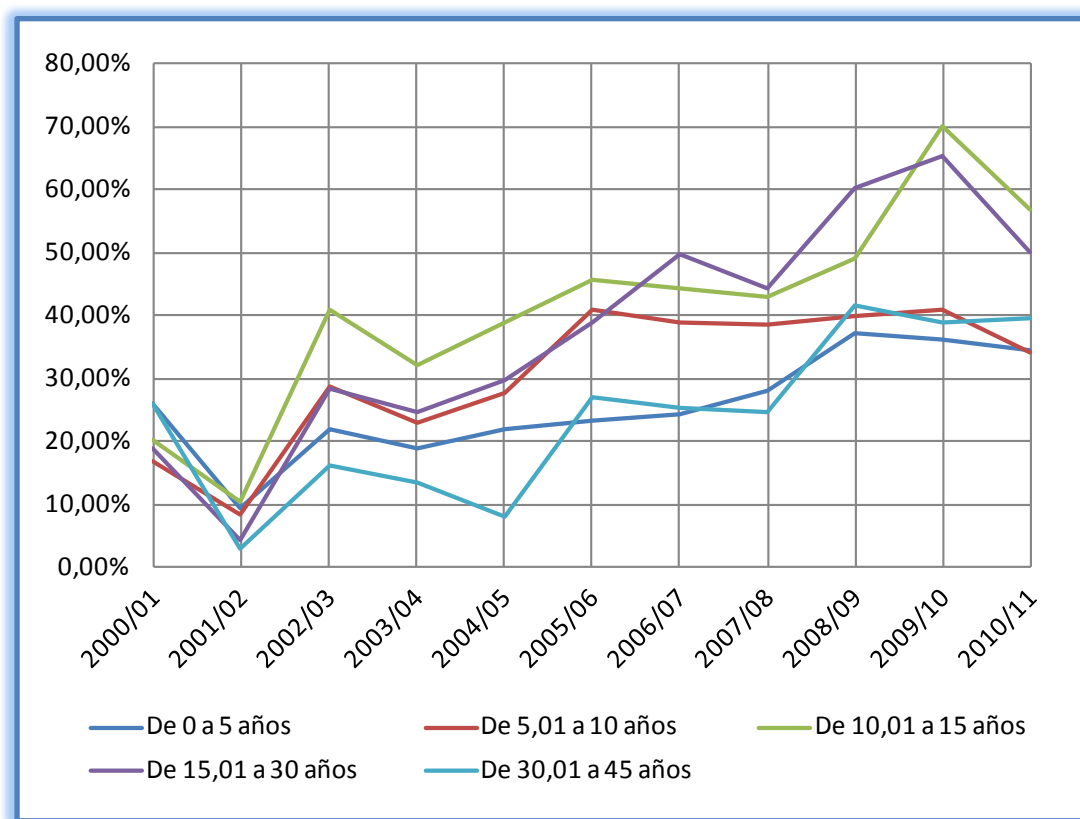


Figura 5.83: Distribución del profesorado que ha recibido formación respecto al total de profesorado adscrito a la UBU por experiencia docente

Finalmente, la Figura 5.84 muestra la evolución gráfica de la media de experiencia docente del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y por curso académico.

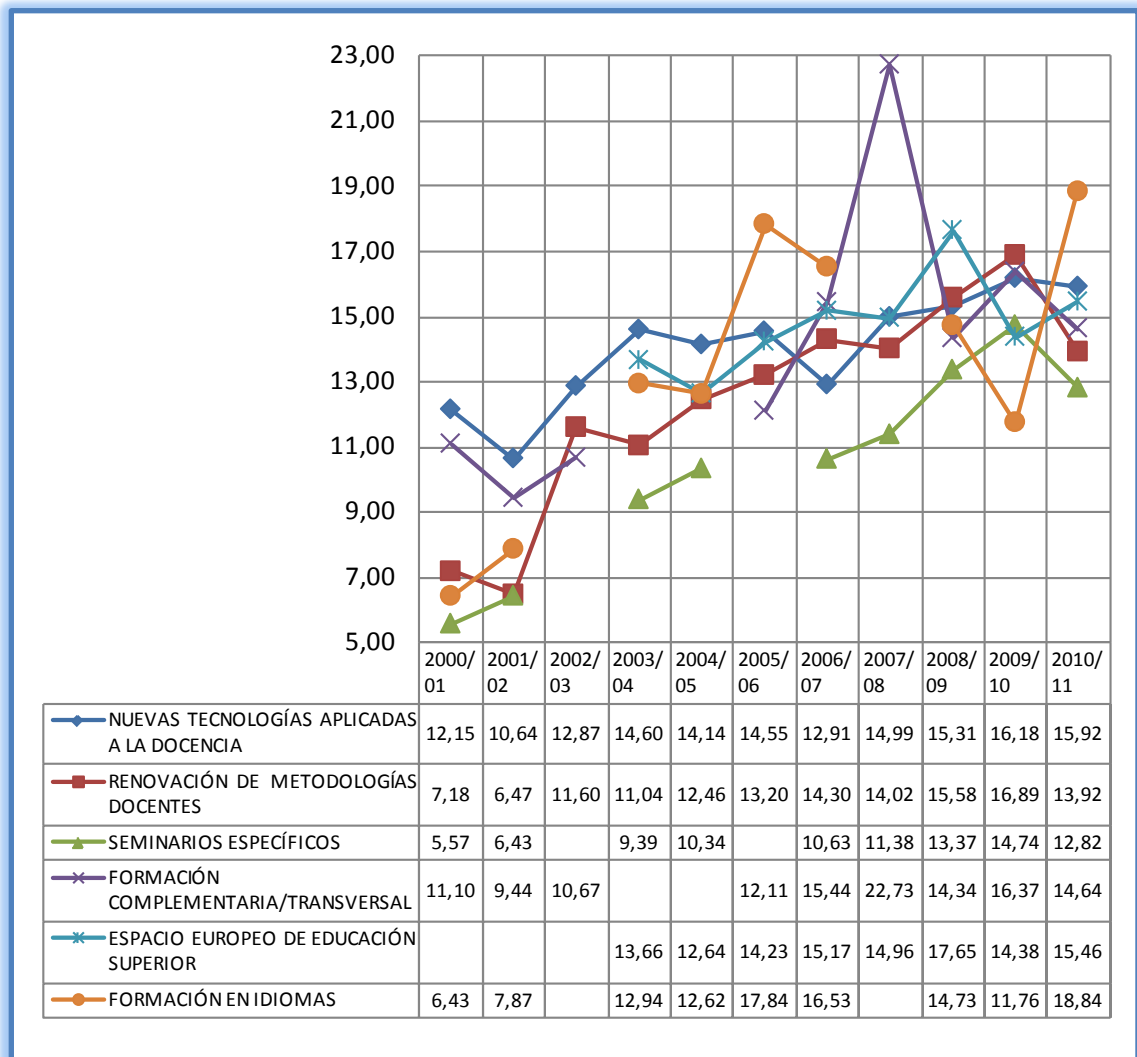


Figura 5.84: Distribución de la media de experiencia docente del profesorado que ha recibido formación certificada por bloque temático y por curso académico

En los primeros cursos predominan los profesores formados en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* con menor experiencia docente universitaria (hasta cinco años), siendo a partir del curso 2002/03 donde empieza a prevalecer sobre el resto el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años, seguido del comprendido entre 10,01 y 15 años. Así mismo, la media de años de experiencia aumenta en el transcurso del tiempo, llegando a su punto más alto en el curso 2009/10 siendo de 16,18 años.

En *Renovación de Metodologías Docentes* la media de años de experiencia docente universitaria, en general, tiende a aumentar de forma más o menos constante con el transcurso del tiempo, registrando la máxima puntuación en el curso 2009/10 con un 16,89. Así mismo, en cuanto a la evolución de la experiencia docente universitaria por curso académico, en los dos primeros predominan los profesores formados en este bloque temático con menor experiencia (hasta cinco años), siendo a partir del curso 2003/04 cuando empieza a destacar sobre el resto el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años.

En la temática de *Seminarios Específicos* destaca el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años por ser el predominante desde el curso 2006/07. Así mismo, la media de años de experiencia docente universitaria alcanza su punto más alto durante el curso 2009/10, llegando a ser de 18,46 años.

La media de años de experiencia docente universitaria del profesorado en *Formación Complementaria/Transversal* es la más alta en comparación con el resto de bloques temáticos, llegando a ser de 22,73 años durante el curso 2007/08. Atendiendo a la evolución por curso académico, vemos cómo va incrementándose con el transcurso del tiempo, predominando en los primeros cursos los intervalos con menor experiencia hasta llegar a predominar el intervalo de 15,01 a 30 años desde el curso académico 2007/08.

En *Espacio Europeo de Educación Superior*, la media de años de experiencia docente universitaria del profesorado con formación certificada alcanza la mayor puntuación durante el curso 2008/09, siendo de 17,65 años. Por otro lado, destaca el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años por ser el predominante en todos los cursos estudiados.

En último lugar, la media de años del profesorado con *Formación en Idiomas* es mayor durante el último curso estudiado con un 18,84. En su evolución por curso académico, observamos que va incrementándose con el transcurso del tiempo, predominando en los primeros cursos los intervalos con menor experiencia hasta llegar a predominar el intervalo de 15,01 a 30 años durante el último curso.

5.2.1.5.- Acciones formativas realizadas por el profesorado que ha recibido formación certificada

Han recibido formación certificada, al menos en una ocasión, 606 profesores, de los cuales cerca del 50% realiza más de 9 acciones formativas durante el periodo estudiado. A estos datos les siguen los que han realizado de uno a dos acciones formativas, obteniendo un 23,8% respecto al total (Figura 5.85).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 2 acciones formativas	144	23,8	23,8	23,8
	De 3 a 4 acciones formativas	74	12,2	12,2	36,0
	De 5 a 6 acciones formativas	58	9,6	9,6	45,5
	De 7 a 8 acciones formativas	46	7,6	7,6	53,1
	De 9 a 10 acciones formativas	43	7,1	7,1	60,2
	Más de 10 acciones formativas	241	39,8	39,8	100,0
	Total	606	100,0	100,0	

Figura 5.85: Tabla de frecuencias del intervalo de acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada

Finalmente, centrandó nuestra atención en los estadísticos descriptivos básicos (Figura 5.86), el número de acciones realizadas varía entre una como mínimo y un máximo de 50 (Figura 5.87), siendo la moda de 1 y la media de 11,40.

	Válidos	606
	Perdidos	0
Media		11,4043
Mediana		8,0000
Moda		1,00
Desviación típica		10,72419
Mínimo		1,00
Máximo		50,00

Figura 5.86: Estadísticos descriptivos básicos de las acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	87	14,4	14,4	14,4
	2,00	57	9,4	9,4	23,8
	3,00	38	6,3	6,3	30,0
	4,00	36	5,9	5,9	36,0
	5,00	31	5,1	5,1	41,1
	6,00	27	4,5	4,5	45,5
	7,00	19	3,1	3,1	48,7
	8,00	27	4,5	4,5	53,1
	9,00	20	3,3	3,3	56,4
	10,00	23	3,8	3,8	60,2
	11,00	18	3,0	3,0	63,2
	12,00	15	2,5	2,5	65,7
	13,00	8	1,3	1,3	67,0
	14,00	13	2,1	2,1	69,1
	15,00	11	1,8	1,8	71,0
	16,00	12	2,0	2,0	72,9
	17,00	8	1,3	1,3	74,3
	18,00	12	2,0	2,0	76,2
	19,00	7	1,2	1,2	77,4
	20,00	15	2,5	2,5	79,9
	21,00	12	2,0	2,0	81,8
	22,00	7	1,2	1,2	83,0
	23,00	7	1,2	1,2	84,2
	24,00	10	1,7	1,7	85,8
	25,00	13	2,1	2,1	88,0
	26,00	8	1,3	1,3	89,3
	27,00	3	,5	,5	89,8
	28,00	7	1,2	1,2	90,9
	29,00	6	1,0	1,0	91,9
	30,00	4	,7	,7	92,6
	31,00	4	,7	,7	93,2
	32,00	6	1,0	1,0	94,2
	33,00	4	,7	,7	94,9
	34,00	5	,8	,8	95,7
	35,00	2	,3	,3	96,0
	36,00	1	,2	,2	96,2
	37,00	6	1,0	1,0	97,2
	38,00	3	,5	,5	97,7
	39,00	4	,7	,7	98,3
	40,00	3	,5	,5	98,8
	41,00	2	,3	,3	99,2
	42,00	1	,2	,2	99,3
	49,00	1	,2	,2	99,5
	50,00	3	,5	,5	100,0
	Total	606	100,0	100,0	

Figura 5.87: Número de acciones formativas realizadas por profesorado que ha recibido formación certificada

Atendiendo al **sexo del profesorado que ha recibido formación certificada**, al menos en una ocasión (N=606), es mayor el número de hombres (338), que de mujeres (268) (Figura 5.88).



Figura 5.88: *Distribución del profesorado que ha recibido formación certificada por sexo*

Respecto al **intervalo de acciones formativas y el sexo de los participantes** (Figura 5.89), vemos cómo los varones tienen mayor presencia hasta el intervalo de 5 a 6 cursos realizados, a partir de éste, las mujeres tienden a realizar más acciones formativas, destacando el último de los intervalos (más de 10 cursos realizados) donde puede apreciarse una notable diferencia.

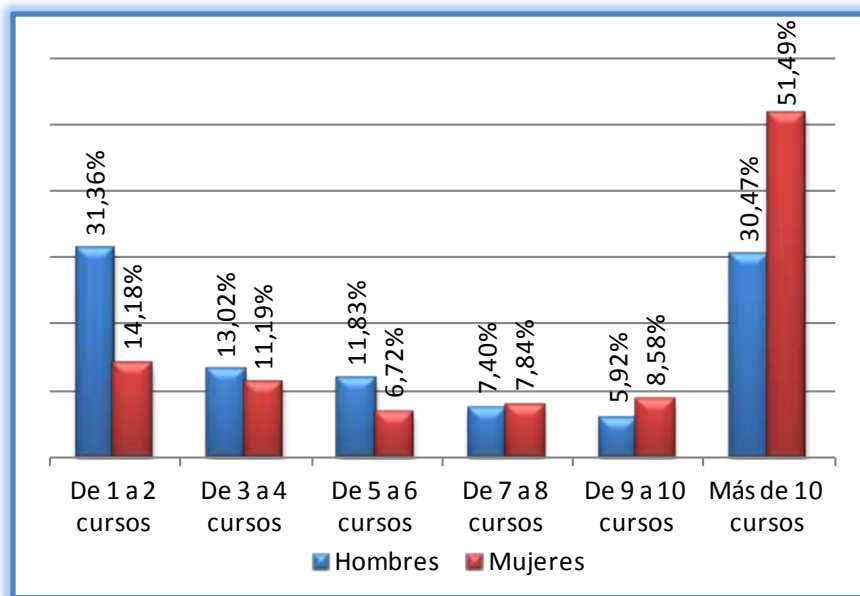


Figura 5.89: *Distribución del intervalo de acciones formativas realizadas por el profesorado que ha recibido formación certificada por sexo*

5.2.1.6.- Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel

El profesorado con formación certificada, que se ha inscrito en el Plan de Formación Inicial como novel, aumenta ligeramente en el segundo curso que se lleva a cabo el Plan de Formación Inicial (Figura 90). Por otro lado, al comparar el profesorado con formación certificada inscrito como novel respecto al total de profesorado por curso académico, asciende ligeramente el número de profesores inscritos que se forman (Figura 91).

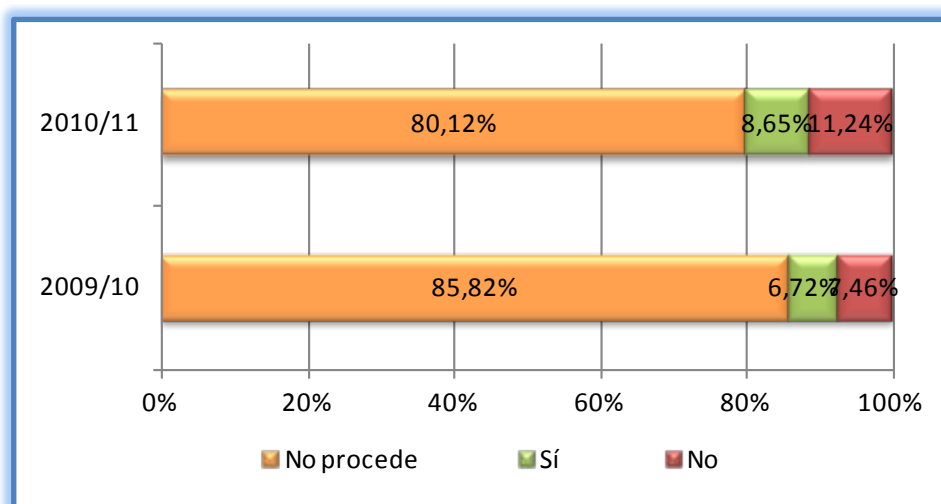


Figura 90: Distribución del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada por curso académico

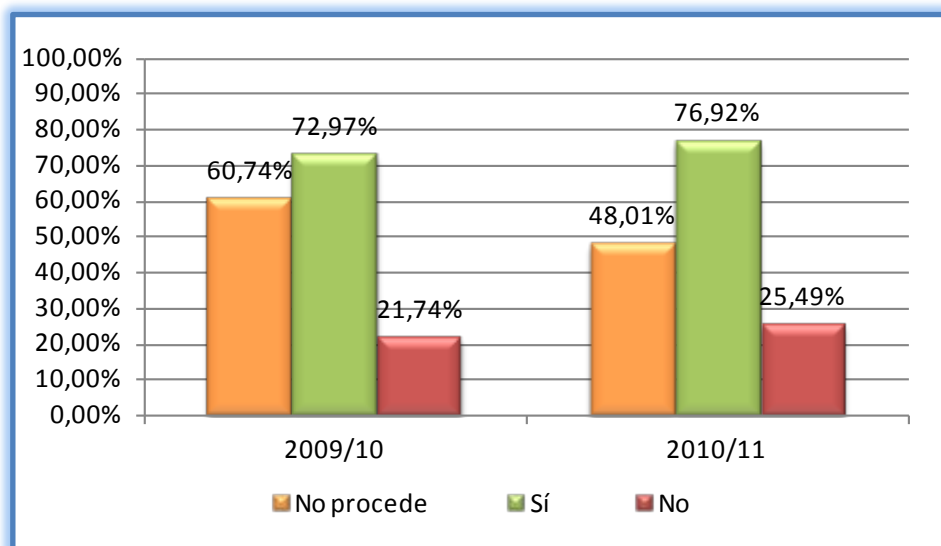


Figura 91: Distribución del profesorado con formación certificada inscrito como novel respecto al total por curso académico

La siguiente Figura (5.92) muestra la relación del profesorado inscrito como novel y que ha recibido formación certificada atendiendo a los distintos bloques temáticos.

¿Está inscrito como novel?			2009/10	2010/11
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	SI	Frecuencia %	38 8,3%	36 11,1%
	NO	Frecuencia %	27 5,9%	26 8%
	No procede	Frecuencia	395 85,9%	261 80,8%
Renovación de Metodologías Docentes	SI	Frecuencia %	35 10%	54 26,5%
	NO	Frecuencia %	12 3,4%	10 4,9%
	No procede	Frecuencia %	303 86,6%	140 68,6%
Seminarios Específicos	SI	Frecuencia %	3 5,7%	4 5,1%
	NO	Frecuencia %	1 1,9%	13 16,5%
	No procede	Frecuencia %	49 92,5%	62 78,5%
Formación Complementaria	SI	Frecuencia %	13 11,7%	53 17,1%
	NO	Frecuencia %	13 11,7%	29 9,4%
	No procede	Frecuencia %	85 76,6%	228 73,5%
EEES	SI	Frecuencia %	24 17,1%	11 15,1%
	NO	Frecuencia %	10 7,1%	6 8,2%
	No procede	Frecuencia %	106 75,7%	56 76,7%
Formación en Idiomas	SI	Frecuencia %	3 11,5%	
	NO	Frecuencia %	4 15,4%	
	No procede	Frecuencia %	19 73,1%	6 100%

Figura 5.92: Tabla de frecuencias del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico

En *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, *Formación Complementaria/Transversal* y *Renovación de Metodologías Docentes*, aumenta el número de inscritos como novel durante el segundo curso que se lleva a cabo el programa, llegando a suponer una cuarta parte del total de profesorado en el último bloque temático citado.

Por otro lado, en las temáticas de *Seminarios Específicos* y *Espacio Europeo de Educación Superior* decrece el número de inscritos durante el segundo curso.

Finalmente, en *Formación en Idiomas*, el 11,54% del profesorado con formación certificada se inscribió como novel durante el primer año que se llevó a cabo el programa, destacando su ausencia durante el segundo curso estudiado.

Por el contrario, el **profesorado con formación certificada que se ha inscrito en el programa como mentor**, desciende ligeramente en el segundo curso que se lleva a cabo el Plan de Formación Inicial (Figura 5.93). Al observar estos datos **respecto al total de profesorado por curso académico** también apreciamos un ligero descenso (Figura 5.94).

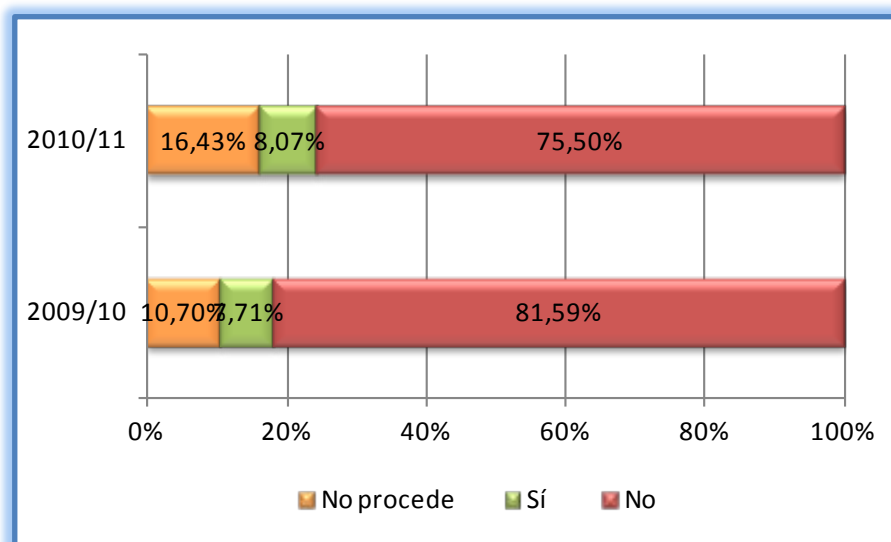


Figura 5.93: Distribución del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada por curso académico

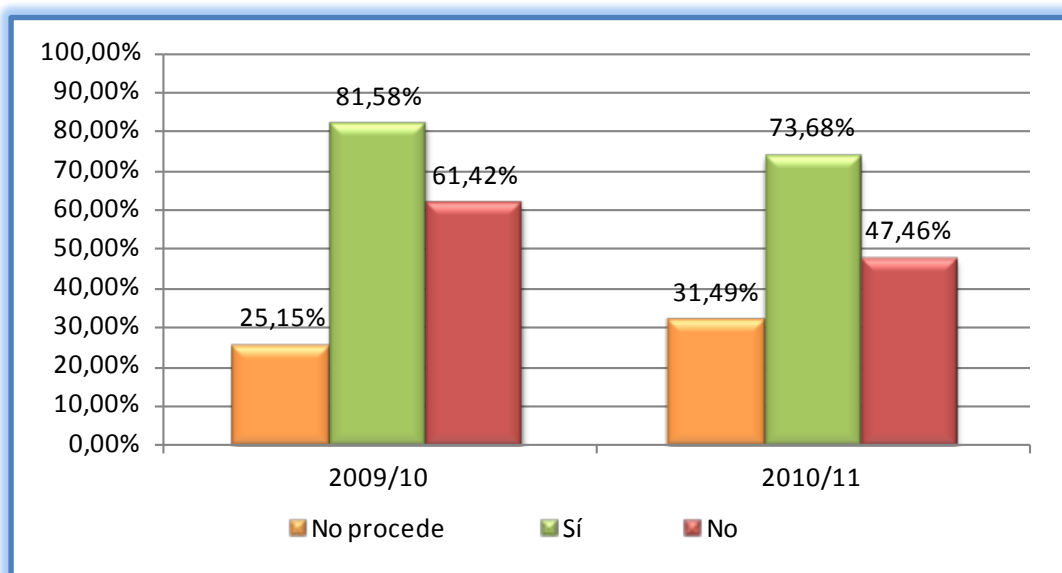


Figura 5.94: Distribución del profesorado con formación certificada inscrito como mentor respecto al total por curso académico

Atendiendo al profesorado inscrito como mentor, podemos ver su distribución por cada uno de los bloques temáticos (Figura 5.95). Como puede observarse, se produce un descenso durante el segundo curso en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, *Renovación de Metodologías Docentes*, *Seminarios Específicos* y *Espacio Europeo de Educación Superior*. Por el contrario, en *Formación Complementaria/Transversal* y *Formación en Idiomas* incrementa ligeramente durante ese curso.

¿Está inscrito como mentor?			2009/10	2010/11
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	SI	Frecuencia	37	23
		%	8%	7,1%
	NO	Frecuencia	380	245
	%	82,6%	75,9%	
	No procede	Frecuencia	43	55
		%	9,3%	17%
Renovación de metodologías docentes	SI	Frecuencia	34	13
		%	9,7%	6,4%
	NO	Frecuencia	284	144
	%	81,1%	70,6%	
	No procede	Frecuencia	32	47
		%	9,1%	23%
Seminarios específicos	SI	Frecuencia	5	5
		%	9,4%	6,3%
	NO	Frecuencia	45	58
	%	84,9%	73,4%	
	No procede	Frecuencia	3	16
		%	5,7%	20,3%
Formación complementaria	SI	Frecuencia	11	32
		%	9,9%	10,3%
	NO	Frecuencia	76	219
	%	68,5%	70,6%	
	No procede	Frecuencia	24	59
		%	21,6%	18%
EEES	SI	Frecuencia	7	2
		%	5%	2,7%
	NO	Frecuencia	109	58
	%	77,9%	79,5%	
	No procede	Frecuencia	24	13
		%	17,1%	17,8%
Formación en idiomas	SI	Frecuencia	3	1
		%	11,5%	16,7%
	NO	Frecuencia	19	5
	%	73,1%	83,3%	
	No procede	Frecuencia	4	
		%	15,4%	

Figura 5.95: Tabla de frecuencias del profesorado inscrito como novel que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico

5.2.1.7.- Grupos de Innovación Docente

El **profesorado formado perteneciente a un Grupo de Innovación Docente** (Figura 5.96) supone aproximadamente el 45% del total en los dos cursos estudiados.

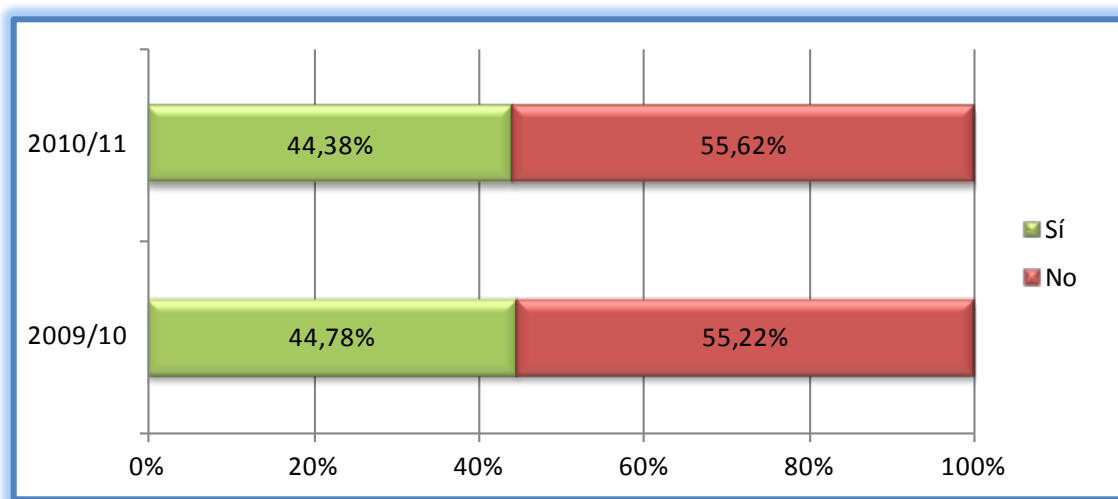


Figura 5.96: *Distribución del profesorado inscrito en un Grupo de Innovación Docente que ha recibido formación certificada por curso académico*

Al comparar el **profesorado con formación certificada inscrito en un Grupo de Innovación Docente respecto al total de profesorado por curso académico** (Figura 5.97), éste desciende en un 12% durante el segundo curso.

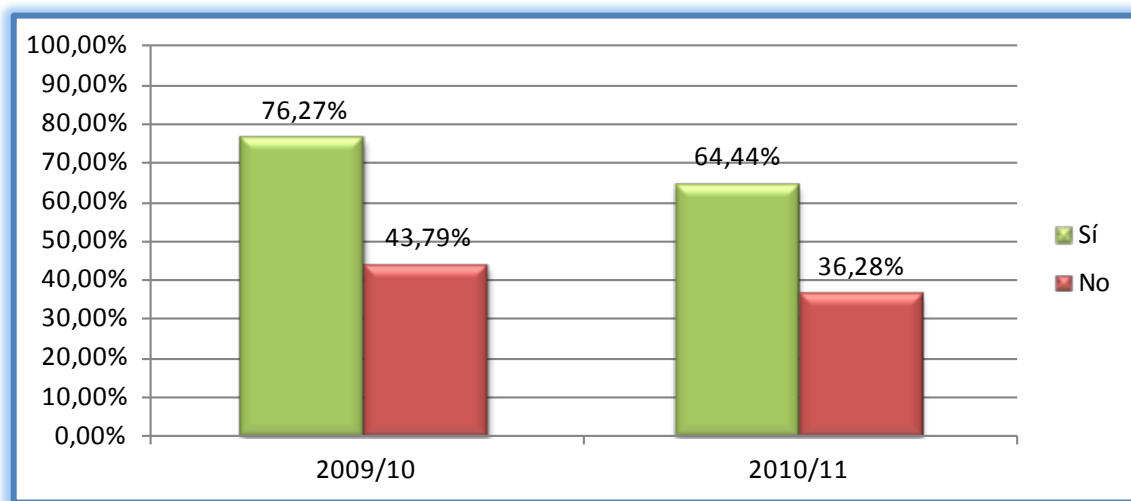


Figura 5.97: *Distribución del profesorado inscrito en un Grupo de Innovación Docente que ha recibido formación certificada respecto al total de profesorado por curso académico*

En la siguiente tabla de frecuencias (Figura 5.98) podemos observar los datos referentes al profesorado inscrito en un Grupo de Innovación Docente (GID) por cada uno de los bloques temáticos.

En *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Seminarios Específicos* casi la mitad pertenecen a un GID desde que comenzaron a crearse los mismos en el curso 2009/10. Por otro lado, estas cifras aumentan un poco más en el resto de temáticas.

¿Pertenece a un GID?			2009/10	2010/11
Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia	SÍ	Frecuencia	218	148
		%	47,4%	45,8%
	NO	Frecuencia	242	175
		%	52,6%	54,2%
Renovación de metodologías docentes	SÍ	Frecuencia	193	106
		%	55,1%	52%
	NO	Frecuencia	157	98
		%	44,9%	48%
Seminarios específicos	SÍ	Frecuencia	27	37
		%	50,9%	46,8%
	NO	Frecuencia	26	42
		%	49,1%	53,2%
Formación complementaria	SÍ	Frecuencia	50	167
		%	45%	53,9%
	NO	Frecuencia	61	143
		%	55%	46,1%
EEES	SÍ	Frecuencia	55	37
		%	39,3%	50,7%
	NO	Frecuencia	85	36
		%	60,7%	49,3%
Formación en idiomas	SÍ	Frecuencia	12	4
		%	46,2%	66,7%
	NO	Frecuencia	14	2
		%	53,8%	33,3%

Figura 5.98: Tabla de frecuencias del profesorado que pertenece a un Grupo de Innovación Docente y que ha recibido formación certificada en cada uno de los bloques temáticos por curso académico

5.2.2.- Profesorado con alta participación en actividades formativas. Estudio de casos

Antes de presentar los resultados obtenidos, debemos señalar algunas aportaciones que estimamos de interés. La primera es que al estudiar los datos a partir de las categorías identificadas inicialmente (sexo, titulación que se cursa, titulación de acceso, ciudad de origen), no se encuentran diferencias relevantes ni en la cantidad de la información aportada, ni en la cualidad de la misma, es decir, cualquiera de las categorías indicadas nos representa a grupos significativamente diferenciados.

La segunda, hace referencia a la comunicación: tanto con los docentes como con los alumnos, surge de forma relajada. En el caso de los alumnos, encontramos que en todas las entrevistas surgen las risas en distintos momentos, a partir de las bromas entre ellos, lo que denota un ambiente tranquilo:

¿CUÁL ES VUESTRO GRADO DE SATISFACCIÓN CON VUESTRA PROFESORA?

E41. *Pues bien, bueno pues mira sí.*

E46. *Sí notable, bien.*

E43. *Si nos aprueba un sobresaliente.*

Estudiantes. [*Risas*].

Los diferentes temas que se plantearon a los participantes proponen reflexiones diversas. A continuación se recogen los elementos más relevantes de las mismas.

A) **¿Cómo han variado los alumnos?**

Aunque sistemáticamente se habla del Plan Bolonia, de los cambios necesarios... nos preguntamos si esos cambios se deben solamente a cambios estructurales o los docentes piensan que los alumnos han cambiado. En todos los casos, los docentes expresan que los alumnos actuales presentan características diferentes de los que estuvieron en las aulas anteriormente. Las características que destacan difieren de unos a otros docentes.

D1, a pesar de la juventud que él mismo señala (profesor novel), destaca entre las características de los alumnos la **“preparación tecnológica”**.

D1. Pero, sí que a lo largo de los años vas viendo que los alumnos vienen tecnológicamente más preparados. Antes era muy raro encontrar un portátil en la clase, a día de hoy es raro no encontrar un portátil en la clase. Incluso...hace tres años preguntabas ¿quién tiene un Smartphone? y eran uno, dos... los que los tenían. En cambio, este año tú preguntas ¿quién tiene un Smartphone? y... todos –más o menos– tenían un Smartphone y, la mayoría de ellos, ya con conexiones a Internet. En ese sentido, yo creo, que sí que ha cambiado y sí que vienen más preparados desde el punto de vista tecnológico.

D2 y D4 señalan el **“alto grado de participación”** de los alumnos, su interés.

D2. Se nota muchísimo la diferencia en el perfil del alumnado. Al principio eran mucho menos activos... se va notando de generación en generación. Más activos, más implicados... con más entusiasmo, con más ganas, más iniciativa. Sin embargo, ahora tienen una cosa muy positiva que es que son muy sinceros.

D4. Participan más en las clases, tienen menos miedo a intervenir. Entonces... siempre, digamos que, participan más cuando les haces preguntas o planteas la clase para que ellos aporten lo que sea.

Esta apertura a la participación, como indican tanto los docentes como los alumnos, puede llevar a generar conflictos en el aula dado que pueden interrumpir las clases. Son los propios alumnos quienes indican que el aumento de la autoridad puede ser la mejor forma de corrección.

E46. Autoridad.

E43. Sí, mano dura.

E47. E41. E45. Estamos de acuerdo con nuestros compañeros.

E48. Sí, yo creo que todos estamos de acuerdo en eso.

En el caso de la docente 2, los alumnos también plantean indicaciones similares.

D2 y D4, señalan **“la mayor proximidad a los docentes”** lo cual permite una relación más cercana.

D2. El concepto que tienen del profesor es mucho más próximo, más cercano. Antes... el respeto yo creo que era más ficticio porque... a lo mejor por delante te decían de usted –no en mí caso, que a mí siempre me han llamado de tú– pero tú veías que había un respeto pero era sólo en apariencia. Sin embargo, ahora son capaces de decirte lo que piensan, lo que sienten, creo que son más asertivos.

D4 relaciona esta cercanía con la participación en el aula, indicando expresamente que “no tienen miedo a intervenir”, como se ha expuesto arriba.

D3 expresa las dificultades a las que se enfrentan los alumnos por encontrarse en un **“contexto de cambio”**.

D3. Yo entiendo que los alumnos no son peores que antes... lo que pasa es que el ámbito que les rodea, es decir, el entorno, es un entorno que ha cambiado las referencias. Es decir, los alumnos... seguro que estudian muchísimo, como antes, pero observo que los resultados no son tan, tan evidentes. ¿Por qué? porque quizás el entorno en su formación continua. Es decir, desde la infantil, primaria, secundaria... han cambiado las referencias. Es decir, hay otro tipo de formación y quizás el compromiso se está banalizando. En los ámbitos, por ejemplo, de la formación en secundaria o incluso de la primaria... hay un sentir que es que... todo el mundo promociona con independencia de su esfuerzo. Y se observan este tipo de referencias. Yo, me muevo con profesores de secundaria, estoy en un consejo escolar y observo que hay algunos que dicen “Pero bueno... si es que todos promocionamos con independencia de nuestro esfuerzo”. Yo creo que eso se ha perdido y creo que hay que... mejorar la exigencia... en ese sentido. ¡El compromiso!

Este cambio, si es cierto que influye en los alumnos, también debería ser tenido en cuenta por los docentes para adaptarse a los nuevos contextos y promocionar “el compromiso” y “el esfuerzo”.

Esta percepción de los cambios en los alumnos o en el contexto en el que se encuentran, trae asociada una respuesta para la compensación o el apoyo por parte de los docentes implicados. Lo cual se resume en la Figura 5.99.

La situación nos plantea una necesaria reflexión sobre los objetivos educativos. Si cada uno de los docentes tiene razón en sus afirmaciones, encontramos que todos trabajan de forma coherente a su percepción, pero les falta la incorporación de aspectos relevantes aportados por los demás.

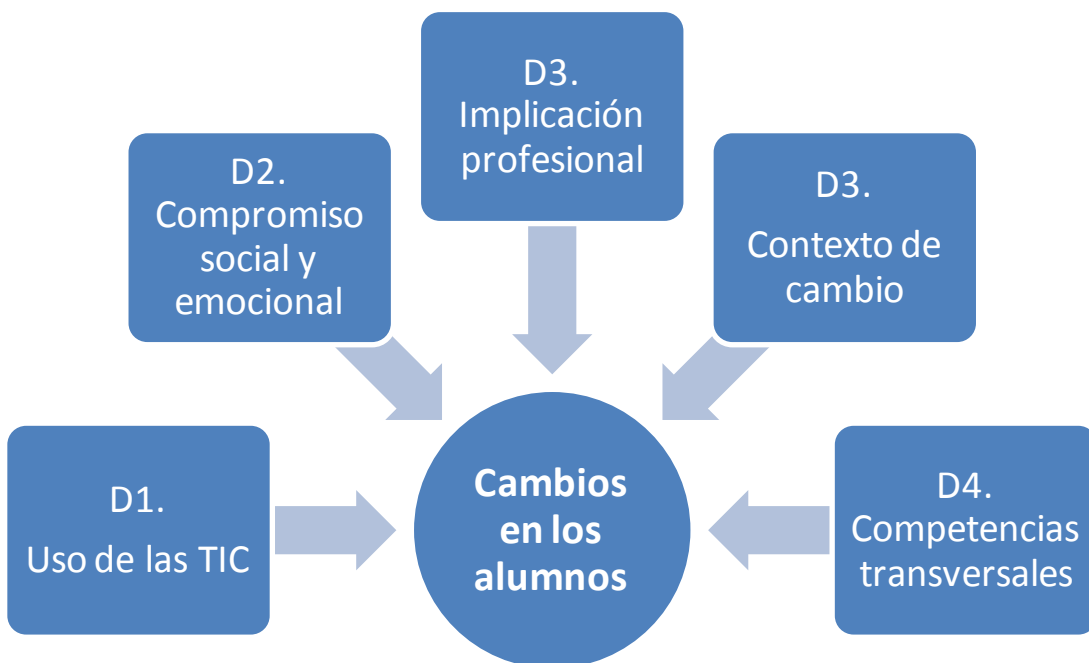


Figura 5.99: Percepción de cambios en el alumnado actual de la Universidad

Quedan por aclarar los elementos comunes y diferenciales que propone cada uno de los docentes y definir aquellos elementos que deben ser abordados de forma transversal. Para ello es necesario un estudio con mayor profundidad de las características de los “nuevos alumnos universitarios” y la formación de los docentes en consecuencia para incorporar los elementos fundamentales en su docencia. Entre tanto, los alumnos se encontrarán con diferentes orientaciones, que en algunos casos pueden llegar a ser tanto complementarias como contradictorias, dependiendo todo ello de la perspectiva que incorpore el docente.

B) El modelo de docente

Todos alumnos participantes expresan una alta valoración hacia los docentes de referencia.

PARA IR TERMINANDO... ¿CUÁL ES VUESTRO GRADO DE SATISFACCIÓN, EN GENERAL, CON LA ACTIVIDAD DOCENTE DE ESTE PROFESOR? (D3)

E35. *Bueno.*

E38. *¿En plan del 1 al 10?*

[RISAS]

E38. *Muy bien.*

PARA IR TERMINANDO... ¿CUÁL ES VUESTRO GRADO DE SATISFACCIÓN, EN GENERAL, CON LA ACTIVIDAD DOCENTE DE ESTA PROFESORA? (D2)

Estudiantes. *Muy Bien*

E23. *¡El máximo que se puede tener!*

Esta opinión nos permite recoger algunas de las características o cualidades que los alumnos asignan a un buen docente.

La **confianza** es una cualidad que destacan todos los grupos de alumnos. Confianza que genera una mayor tranquilidad, principalmente, para acercarse al docente (en persona, por e-mail, en el aula, en las tutorías...), consultar dudas...

E31. *Si tienes cualquier duda, no te importa subir a su despacho a consultársela.*

E38. *O mandarle un e-mail.*

Al referirse a otros docentes, como veremos, se presentan importantes dificultades de comunicación, dado que la confianza que dan es muy escasa, imposibilitando así las consultas.

Directamente relacionado con la confianza, los alumnos exponen la **cercanía** que, a su vez, la asocian con una comunicación relajada.

E11. *Yo pienso igual y que además al ser así pues... no te da vergüenza ni nada preguntarle cualquier duda y eso... que igual con otros profesores pues te da palo levantar la mano en clase y preguntarle algo... sabes que no, que te va a contestar.*

No obstante, la cercanía no debe ser interpretada como igualdad de posiciones. Los propios alumnos demandan que se mantengan roles diferenciados.

E26. *La cercanía te ayuda más.*

E27. *Sí, pero hasta un punto... porque yo creo que también hay que hacerse respetar. Porque hay muchas veces que tanta cercanía, tanta cercanía... los alumnos les da igual, no eres ni profesor ni nada, eres como un amigo más y eso no es.*

La **flexibilidad** en las tareas solicitadas es otra de las características que destacan. La flexibilidad que permite una profundización según los campos de trabajo.

E47. *Yo, personalmente, el otro día estuve hablando con ella porque teníamos que entregar un trabajo hace poco y, de hecho, le dije que como se lo tenía que poner y tal... y me dijo “Pónmelo como tú quieras pero de manera que yo lo entienda y que esté claro” o sea que... en ese sentido, es bastante flexible.*

E46. *Pero no sólo es eso, sino que te deja ampliar cuestiones que a ti se te ocurran o relacionarlo con otros temas sino que... puntúa positivamente eso, que tú puedas tener una capacidad mayor de análisis y relacionarlo con otros conceptos que hayas dado en esa asignatura o de otra asignatura.*

Al hablar de flexibilidad los alumnos hacen referencia a:

- La utilización de diferentes estrategias para el desarrollo de las actividades.
- La ampliación a temas de interés para el alumno.

Todos los grupos destacan de los docentes participantes **“la promoción del debate en el aula”**, evitando el aislamiento del profesor exponiendo exclusivamente sus opiniones y exigiendo la repetición posterior en las pruebas escritas. El debate se entiende como un elemento que permite la profundización sobre el tema trabajado y el contraste de opiniones.

E45. *La profesora pues... intenta que participemos todos y no soltar el rollo y se va.*

E42. *Pues nos hace preguntas para ver si la estamos escuchando y entendemos lo que nos está diciendo o... nos dice que hagamos una cosa y que la expliquemos.*

E46. *Por ejemplo, hay actividades que son individuales y hacemos en clase pero que se transforman en un poco en grupales porque claro... estamos al lado unos de otros y pues empezamos a hablar sobre el tema –siempre que hablamos sobre el tema– pues... genera un poco de discusión sobre cuál es la respuesta adecuada y yo creo que también fomenta un poco eso para que haya diferentes puntos de vista y luego tú te quedas con el que te parece a ti válido.*

“**La capacidad de transmitir**” es otra cualidad muy valorada. Si bien todos destacan la capacidad de transmitirlo. Para conseguirlo se expone una visión global de la materia y de su relación con el contexto en el que se ubica, esta visión permitirá a los alumnos situar adecuadamente su interés y valor.

E46. Pues yo creo que sí. Que aparte de tener grandes conocimientos sobre Derecho y demás –que les debe de tener porque si intentas enseñar algo, pues también tienes que tener unos conocimientos no sólo culturales a nivel general, sino de enseñanza– Quiero decir cómo va a relacionarse con los alumnos, cómo intentar que la clase vaya por un buen camino, un buen funcionamiento... todo eso creo que es más importante incluso que el que sepa el libro entero de Derecho –si se lo sabe de memoria– pues oye... le podrá escribir en algún lado, o podrá contar lo que quiera pero tiene que saber transmitirlo. ¡Esa es la cuestión!

E44. Claro. Esa es la clave, saber transmitirlo.

E48. Sí, yo creo que los profesores, junto con los padres, son los que marcan las pautas en la vida sobre cómo ser, o tal. Yo creo que eso también... tampoco ser tus padres pero ser, a la vez, profesores, entenderte y... que se preocupen más de nosotros y que no nos dejen al libre albedrío.

A todo lo indicado, los alumnos señalan el elevado interés de la “**comunicación de disfrute con la materia**”, que permite transmitir una afectividad y unos intereses que, de otra forma, ellos no pueden captar.

E41. Yo creo que... no es saber, sino tener constancia, que te guste lo que haces también. Porque si eres profesor y has estudiado y tal, pero luego no te gusta dar clases... porque hay profesores que se les nota, que están dando una asignatura, pero que no les gusta, que se están aburriendo que vienen aquí y se van y no se preocupan de nada más y es que te tiene que gustar. Para ser profesor y saber explicar bien una asignatura y que la gente se entere tienes que tener constancia y saber, saber valorar, saber cómo tratar a las personas dentro de una clase.

E46. *Y además es que eso se nota mucho. Cuando un profesor lo hace con ilusión y tiene vocación y todavía ilusión por lo que hace y tal que cuando... no hablo ahora, pero por ejemplo, yo cuando he estado en el instituto o en el colegio, siempre había el típico de 55 años o la típica de cincuenta y pico o sesenta, que la veías ya que decía o sea “estoy aquí pues para engordar un poco más la jubilación e irme a casa, pero que aprendáis me importa pues eso...”*

En este punto y por las indicaciones en la entrevista arriba indicadas, debemos señalar que existe un constate debate entre los alumnos de los distintos grupos en relación con la edad de los profesores y su vinculación con el interés por la docencia.

Así, en un primer momento, son varios los alumnos que relacionan el interés con la juventud de los docentes.

E13. *Yo también creo que lo que estamos diciendo... que sea abierto... también tiene que ver con que es muy joven. Ya que la mayoría de nuestros profesores son bastante mayores y... él casi podría ser un estudiante perfectamente, – parece–.*

E43. *Yo creo que tiene mucha paciencia con nosotros y..., yo creo, que lo está haciendo muy bien. Encima es así joven... y, yo creo que, nos entiende más a nosotros... de una forma que nos está haciendo entender la asignatura y... con más libertad.*

E13. *Además también se nota mucho un profesor que tenga más edad, que un profesor asignado que venga ahora a impartirte una clase. Por ejemplo, [----- ----] se pone en nuestro caso de una manera o de otra, pero... hay profesores que como son mayores pues imparten la clase como lo hacían hace diez años y siguen así igual. Y no se dan cuenta que hemos cambiado, aunque sea la forma de hablar –también se ha cambiado–.*

No obstante, no se trata de una opinión generalizada pues encontramos que son también muchos quienes rechazan esta hipótesis, incorporando otras variables, no reduciéndolo exclusivamente a la edad.

E14. *A ver... yo comparto lo de mis compañeras, pero yo creo que tampoco tiene que ver porque yo he tenido profesores que han tenido muchísima más edad y yo creo que está basado en que esa persona te dé confianza o no. Si él llega a venir en un primer momento... mete cuatro gritos y le vas a preguntar algo y no te contesta o te pone mala cara pues...*

C) Errores más habituales

En el desarrollo de las entrevistas en grupo, a la vez que señalan el buen hacer de los profesores de quienes hablan, también apuntan los errores cometidos por, prioritariamente, otros docentes.

“Expresión de desinterés”: pareciera que algunos docentes no están interesados por la materia que imparten o realizaran un ejercicio meramente rutinario.

E15. *Sí, porque hay profesores que llegan te dan lo que toca ese día y se van, pero él se ve que sí, que maneja el tema, que le gusta... porque, aparte en prácticas –que somos unas pesadas–, que todo el rato estamos preguntando ¿y esto cómo se hace?, ¿cómo se hace? ¿cómo se hace?... y a él le da igual venir 5 veces que 7.*

“No partir de los conocimientos de los alumnos”

E15. *Claro, pero es que hay profesores que llegan y se ponen a dar la asignatura desde su punto de vista, en vez del nuestro, entonces...*

E11. *Claro... de lo que considera que sabes... no realmente de lo que sabes. El reto de la evaluación.*

Especialmente cuando se trabajan temas novedosos para los alumnos, a pesar de que sea rutinario para los docentes, es importante hacerlos comprensibles a los niveles en los que se encuentran los alumnos

E11. *Yo, un trabajo de investigación... en mi vida lo he visto. No sé si hay que poner un pie de página, si hay que empezar de una manera, si hay que empezar de otra, si esto sirve o esto no... Es lo que queremos decir, que no nos queda claro... se piensa que tenemos que “nacer sabiendo eso”.*

E11. *Yo creo que el problema es ese, ¿no? que... como él domina tanto –tanto– ese tema... pues lo ve fácil como para tener que darnos tantos ejemplos. Entonces... igual –[-----], que se pone más en nuestro lugar, pues sí que intenta... nos lo explica de una forma y, si no lo entendemos, pues lo da la vuelta y nos lo explica de otra forma y pone ejemplos. Pero... [-----] yo creo que... como se piensa que le entendemos... pues lo suelta y lo deja y sigue.*

Sistemáticamente, en todos los grupos de alumnos, se critica la **“erudición”** por parte de algunos profesores, pero que presentan graves dificultades para hacerse comprender. En todos los casos, no se critica el elevado conocimiento de los docentes, sino la lejanía o la autocomplacencia al impartir las clases.

E11. *Sí. Tenemos otro profesor que se ve que sabe pero que tú vas a una clase suya y sales igual que has entrado. O sea no aprendes... porque no te lo sabe transmitir. Él viene, habla él y ni participas ni haces nada.*

E11. *Lo que tiene que pretender un profesor es que aprendamos nosotros, no saberlo solo él sino que lo sepamos nosotros también.*

E14. *Regodearse de lo que sabe él y no...*

Todo ello viene a corroborar la alta valoración que los alumnos tienen de los buenos docentes.

“Crítica no razonada”

E11. (...) En cambio, otros profesores... igual no te dan nada y critican lo que has hecho sin realmente decirte lo que tienes que hacer y... es más... diciendo que son otros profesores los que nos tenían que haber enseñado a hacer eso. Realmente, luego no es así, claro.

E13. *Hay profesores que se quejan de que todos los demás profesores les acusan pero hay otros profesores que directamente “¿es que a vosotros no os han enseñado eso?” o... por ejemplo, el caso de [-----], en el trabajo, a la hora de redactarlo... es tedioso y a lo mejor hay algo que lo has hecho mal y no te dice “lo has hecho mal, puedes hacerlo así”, te dice “lo has hecho FATAL” y además te lo dice de una manera muy dura y... te desmotiva y no te da ninguna gana de preguntarle cómo hacerlo.*

E16. *No. Sin embargo, te dice todo lo contrario “esto está mal y tenéis que mejorar esta parte para que os quede mejor esto y así... y el resto está bien” y entonces... esta es una forma de motivarte. Si te dicen “esto está FATAL” “no has hecho nada y tíralo a la basura ahora mismo” o te lo arranca él, pues hombre...*

Pero la crítica también debe realizarse en el momento adecuado.

E15. *Luego, en las exposiciones, te corta media hora y te pierdes totalmente, empieza a hablar él tres cuartos de hora y...*

“Falta de planificación” que permita a los alumnos adaptar los tiempos con los que cuentan a las necesidades de las distintas asignaturas.

E22. *Otras asignaturas que nos impartieron y que el profesor... era [-----]. No sé, aparte de que nos mandó el trabajo las dos últimas semanas de clase – no sabíamos ni que había que hacer un trabajo– y estábamos ya con los exámenes... no teníamos tiempo de prepararlo bien. Pues... no sé, no explica, ¡no explica!*

E23. *Muchas veces, un tocho de apuntes más grande, que si esta ya explicado, que se ha dado bien, nos es más fácil estudiarlo que tres hojas que no tienes ni por dónde cogerlas.*

“No diferenciar la opinión propia de los contenidos de la asignatura”

E25. *Es que [-----] yo creo que daba su opinión y... era lo que decía él y punto. Y no podías entrar en debate –que entrábamos porque somos una clase muy participativa–. Pero... entrábamos en debate y nos decía “no” y esto se hacía así, así y punto.*

E24. *Y luego el examen, es que casi, casi tenías que escribir lo que él pensaba, porque si no... al hoyo.*

E27. *Sí porque había preguntas como, por ejemplo... en plan de que ¿si un niño hace bien una cosa hay que darle dinero? y luego la pregunta siguiente era que si nos parecía bien el hecho de haberle entregado dinero. Era como... yo ahí dije: aquí quiere que respondamos lo que él quiere que respondamos. Y así había un montón de preguntas.*

“Falta respeto hacia los alumnos”

E41. *Yo, por ejemplo, pienso que la profesora de [-----] sólo se ciñe a una cosa en particular y es hacer “ejercicios, ejercicios, ejercicios....” Y solo hacemos nada más que ejercicios. Y luego, en el examen, pone cosas que no hemos dado y las explica a la semana siguiente. Y eso... pues no me parece que esté bien. Y luego –cuando le haces una pregunta– te contesta mal y te insulta... no sé... a mí, por ejemplo, me insultó un día... es verdad.*

“Conocimiento de la materia y organización didáctica”

E48. *Sí... en la asignatura de [-----] creo que la profesora no termina de... aclararse en sus ideas cuando intenta dar la clase... y más que nada se lía.*

E43. *Creo que la profesora de [-----] y la de [-----] sabrán mucho pero no acaban de explicarlo bien y... pues eso... nos crea un poco lagunas.*

D) Pautas metodológicas

Las propuestas didácticas que ponen en práctica los docentes y la valoración que de ellas hacen sus alumnos, nos permiten recoger un conjunto de propuestas para mejorar la intervención en las aulas universitarias.

Planificación de la actividad docente. Este es un elemento fundamental, dado que permitirá a los alumnos adaptarse a los ritmos de desarrollo de la docencia e identificar sus necesidades, pudiendo tomar las medidas adecuadas en cada momento.

¿CREÉIS QUE ESTRUCTURA Y PLANIFICA LA MATERIA? Y... ¿CÓMO IMPARTE LA MATERIA?

Estudiantes. *Sí.*

E31. *Semana a semana también nos va diciendo... la semana que viene daremos estos temas... o haremos esta parte... o sea que sí.*

E38. *Viene, da la clase... a veces hace algún problema e igual te pregunta alguna cosa...*

E35. *Sí tienes dudas... subes y preguntas.*

También los docentes exponen la importancia de la planificación, relacionada con el tiempo disponible y el impacto que tiene en los resultados en la docencia.

D4. *Pero... en general, creo que hay problemas porque el profesorado tiene que invertir mucho más tiempo, por ejemplo, en preparar las clases prácticas, en corregirlas, en los seminarios, etc. con los alumnos. Y, sin embargo, el número de profesores sigue siendo el mismo y no hay tiempo suficiente. Entonces... la calidad de las prácticas que se plantean no es suficiente porque no hay tiempo real para realizarlas. En general, hay menos tiempo para preparar las clases y para todo y, en ese sentido, haría falta de que el profesorado dispusiera de más tiempo y que aumentara la plantilla. Es que si no hay suficiente plantilla pues no se puede hacer bien el trabajo.*

Incluso con los docentes valorados, los alumnos reconocen estos posibles errores de falta de falta de planificación, aunque puedan llegar a justificarlo.

E27. Sí, eso sí que nos pasaba. Pero lo que pasa es que –también ella– a lo mejor tenía muchas cosas y no lo tenía ordenado y bien estructurado. Porque si a los alumnos se les estructura pues... aunque tengas mucha materia pues te la acabas aprendiendo. Pero ella, no lo hacía así. Pero bueno, aun así de esta manera yo aprendí muchísimo con esa profesora. Y te ayuda a entender las cosas. Y si no lo entendías, no te lo explicaba tal cual... te dejaba la duda para que tú ya vieras... y te daba ejemplos y tú ya –tú solo llegabas a la conclusión.

La planificación supone una **anticipación de las propuestas didácticas** para permitir a los alumnos adaptarse a los ritmos propuestos.

E47. Sí, sí. Yo creo que desde principio de curso ya nos dio unas pautas, las pautas que iba a seguir durante el curso, los temas que iba a ir dando. Entonces, a partir de ahí, pues es como que nos resulta más fácil a la hora de estudiar porque sabes lo que te va a entrar o lo que no y aparte de las prácticas y todo eso pues... está muy bien preparado.

No obstante, esta planificación de cada profesor requiere una correcta coordinación de todos los docentes implicados en cada curso, para asegurar una adecuada propuesta de los trabajos que deben realizar a lo largo de cada curso.

Es importante, que los alumnos puedan visualizar la **funcionalidad de los aprendizajes**. Si bien, en algunos casos les pueda resultar complicado, dependiendo del curso que se encuentren realizando, al menos que sean conscientes de la aplicabilidad posterior.

E47. Bueno... sí que es verdad que la profesora nos ha dado Derecho en un plan muy general, en diferentes ramas y, digamos que nos lo ha dividido en Derecho Público, Derecho Privado y un poco en plano general para que en un futuro –en el sector turismo– pues nos sirva como base.

Siempre que sea posible, es interesante que los alumnos observen, en situaciones reales o a través de otros medios (videos, webs, artículos...) la realidad que se les desea presentar.

D2. *Hombre... poder estar en clase, encender el cañón y ponerles inmediatamente un video de Youtube, eso ya... es cambiarlo todo. Que me venga un pensamiento en mitad de clase, lo exponga y les diga... ¡Esperad un momento! ¡Esperad un momento! Enciendo... y digo... mira, lo que yo os quiero explicar y no me sale, lo vais a ver ahora en un segundo. Eso es una pasada... es una pasada.*

E24. *Hacíamos –por grupos– prácticas y trabajos de videos que veíamos sobre la temática, actividades que iban surgiendo... es que dábamos la parte práctica.*

E23. *Luego, nos repartimos en grupos y cada grupo tenía un tema. Yo, por ejemplo, tenía la violencia de género, otros tenían la drogodependencia... y... pues estuvimos tratando esos temas en grupo y luego los expusimos en clase.*

E26. *Sí. Además, ella también... según nuestro tema de trabajo nos aportaba todas las prácticas. Por ejemplo, nosotras teníamos sobre inmigrantes y fuimos a un centro y estuvimos dando clases con inmigrantes y todo eso.*

E25. *Sí, cada grupo fue a... Yo, por ejemplo, tuve drogodependencia, fui a “Proyecto Hombre”... o sea cada persona fue a una institución relacionada con su asignatura.*

Desarrollo de una **crítica constructiva** de los trabajos. Esto no quiere decir que todo lo que haga el alumno deba ser entendido como bueno, sino que se le debe facilitar las posibles propuestas de mejora.

E45. *Pero la resolución, por ejemplo, de los trabajos. Cuando [docente valorado] nos los ha dado, aunque esté algo mal, no nos ha dicho esto está mal y por esto ya estás suspensa, al contrario, nos ha dicho: “bueno, pues lo has hecho mejor de lo que esperábamos...”*

E42. *Tienes que cambiar esto, tienes que cambiar lo otro...*

E45. *O sea... que sí que nos ha dado opciones a mejor. No... en plan “esto está mal y como está mal ya no se puede mejorar”.*

La realización de actividades debe facilitar la unión de la teoría con la práctica y, principalmente, promover la reflexión crítica.

E38. *Con los problemas nos hace razonar.*

E33. *Y con las prácticas.*

E37. *Con la teoría no... sólo memorizar.*

E31. *Es que tampoco... hay mucha alternativa.*

E38. *En prácticas, explica el ensayo en clase, lo hace y luego nos dice una especie de conclusión.*

Finalmente queda por abordar un elemento fundamental, pero a la vez complejo: la evaluación.

D1. *La evaluación... la evaluación en un primer momento... era un suplicio para mí pero poco a poco hemos ido desarrollando rúbricas, hemos ido desarrollando criterios de evaluación y cada vez –aunque sigo creyendo que la evaluación sigue siendo muchas veces muy injusta–.*

En la opinión de los alumnos, en cada uno de los grupos, encontramos importantes discrepancias:

- Aquellos a quienes se les valora más las actividades prácticas y solicitan que tengan un peso menor en la calificación final.

E48. *Y para la evaluación, nos ha dicho que cuenta un 60% las prácticas y un 40% el examen. Pero... no sé por qué hacemos prácticas y no nos dice la nota ni nada y... pues no sabemos si las va a colgar antes del examen o...*

E42. *Total hemos hecho 6 o 7.*

E48. *De todas las semanas que hemos ido a clase, se ha hecho un día teórica y otro día práctica. O sea que si hemos estado dos meses, pues hemos hecho 8 o 9 prácticas.*

E47. *Nos gustaría que no se diera tanta importancia a las prácticas.*

E43. *Sí, yo creo que se da demasiada importancia a las prácticas.*

- Aquellos a quienes se les valora más las pruebas escritas (examen) y demandan que tenga menos peso en la calificación final.

E37. *Pues te lo juegas todo al final.*

E31. *La nota se reparte entre las prácticas y la asistencia a clase.*

E32. *Pero lo que más cuenta es el examen.*

E34. *Y tienes que sacar un mínimo en cada parte para aprobar.*

E38. *Nos gustaría que se valorase más el trabajo práctico.*

E35. *Se tendría que valorar más las prácticas.*

E33. *Pues sí... porque tampoco es plan de perder el tiempo en prácticas, que puedes estar estudiando para el examen... que, al final, es lo que realmente cuenta.*

Es probable que si continuáramos buscando posibilidades de evaluación y las contrastáramos con los evaluados, ninguno de los sistemas planteados fuera del agrado de estos últimos. No obstante, siendo conscientes de la complejidad que está asociada a la evaluación, se debe continuar investigando y formando para realizarla con la mayor justicia posible.

D1. *Siempre se intenta valorar todos aquellos aspectos que ahora a día de hoy muchas veces en Bolonia se exigen, ¿no? Como, por ejemplo, trabajos en grupo y cosas así... el cómo ser justo con todos los componentes del grupo y yo intento mejorar eso. Existen protocolos que tú les puedes dar a los alumnos para que se valoren unos a otros, otros a unos... un montón de cosas... pero, al final, muchos de los que me he encontrado acaban generando tal cantidad de burocracia para los alumnos que no me parecen eficaces ni efectivos. De todas maneras, he descubierto uno hace poco en un curso al que fui que puede ser interesante poner en marcha.*

E) Las TIC y la mejora docente

Las TIC constituyen un elemento que aparece de forma reiterada en las conversaciones de docentes y alumnos. Tanto por quienes las utilizan y desean optimizar su uso, como por quienes solicitan que sus profesores empleen la plataforma, pues no hacen, o los que se lamentan de que se usen en exceso. En cualquier caso, representan un factor importante para la reflexión en docencia.

Debemos señalar un elemento llamativo, como es la progresión uso-demanda. Es decir, aquellos alumnos con quienes se utilizan más las TIC lo valoran y quieren más estrategias para su implementación y, por el contrario, quienes las utilizan menos, encuentran graves dificultades en su utilización didáctica.

Por ejemplo, los alumnos del Docente 1 con un alto nivel en el uso de las TIC, las valoran en mayor medida.

¿QUÉ PENSÁIS DE ESTE TIPO DE ACTIVIDADES (se refiere a las actividades realizadas con ordenador)?

E11. Pues... que son muy útiles. Porque, por ejemplo, antes de esta asignatura yo no conocía lo de Google Docs y ya puede vivir una de las componentes en un pueblo que puede hacer un trabajo a la vez y aportando igual. Es muy útil porque no hace falta quedar y... poder todo el mundo a la misma hora. Que puedes poner tu parte a una hora, otra a otra y luego quedar a una hora...

E12. Y lo tienes disponible en todo momento.

E11. ¡Efectivamente! esta es la red.

E15. Y que hay más formas de hacer una presentación... no solamente el típico Power Point –como nosotras conocíamos–. Sino que nos ha enseñado multitud de herramientas.

E35. Eso nos facilita seguir la asignatura.

E32. Sí, para poder seguir los temas.

E31. *Sí, porque hay algunos que no utilizan la plataforma.*

E38. *Sí... es que hay en algunas asignaturas en las que no cuelgan nada.*

E35. *Bueno... pero, en otras, sí que cuelgan las cosas.*

E34. *Sin embargo, hay asignaturas que no tocan esa plataforma para nada.*

E37. *Sí, nos deja materiales, problemas.*

E31. *También nos informa de trabajos, de cuándo tenemos que hacer exámenes...*

E35. *Sí, también la guía docente o ejemplos.*

E33. *Nos ha colgado también algún vídeo.*

E34. *Y también información adicional... de páginas web.*

Por su parte, cuando se utilizan menos las TIC, por ejemplo, la plataforma tecnológica de la Universidad, como en el caso de la Docente 4, los alumnos encuentran muchas pegadas para su uso.

¿PROPONE ACTIVIDADES ON LINE?

Estudiantes. No.

E48. *Yo prefiero que lo hagamos en clase. Por si surgen dudas y tal.*

E41. *Sí, porque on line... si tienes algún problema con internet... o imagínate que tienes un apagón o algo... yo que sé... pueden ser problemas que casi nunca te pasan pero... te pueden pasar y la puedes liar.*

E45. *Si hacemos la actividad on line... si no sabes alguna cosa o no sabes manejar esa actividad... no está ahí la profesora para explicarte cómo se hace. En cambio, si haces la práctica, la actividad en clase... la profesora, la tienes ahí para poder explicarte las dudas que tengas.*

La decisión de utilizar las TIC o no, es una cuestión individual del docente, aunque los alumnos, una vez que las conocen, tienen claras sus opciones y las enormes posibilidades que se abren.

E16. *Es más... el otro día estábamos haciendo un trabajo y se lo preguntamos por Twitter y nos contestó.*

E11. *Sí, se lo preguntamos por un tweet y también nos contestó. Es decir, no hace falta mandarle un correo en plan oficial por el correo de la UBU.*

A partir de los usos que los docentes dan a las TIC, presentamos una serie de niveles de utilización (que se pueden asociar con propuestas formativas para ellos) de manera que cada profesor pueda abordar su docencia de la forma más adecuada a sus necesidades y a las características propias de la materia que imparte (Figura 5.100). En cualquier caso, las acciones formativas deben ir orientadas al aprendizaje del uso de las TIC, a través de talleres, seminarios (presenciales u on-line), no de revisiones teóricas sobre las características, usabilidad... de los diferentes programas o aplicaciones informáticas.

Niveles	Usos	Orientaciones para la formación
Nivel 0	No utiliza las TIC en la docencia.	
Nivel 1	Utilización de recursos de internet: diarios, noticias, videos	Sistemas de búsqueda efectiva de materiales. Aplicaciones informáticas para la organización y difusión
Nivel 2	Presentaciones: Power Point, Prezzi, Pdf	Cursos de formación para la optimización de los distintos programas. Fortalezas y debilidades.
Nivel 3	Uso de la plataforma UBUVirtual: inclusión de materiales	Desarrollo de actividades formativas orientadas a la inclusión de recursos para que trabajen los alumnos.
Nivel 4	Propuesta de actividades individuales.	Desarrollo de actividades para la interacción con los alumnos
Nivel 5	Actividades colaborativas on-line con interacción del docente.	Desarrollo de actividades colaborativas on-line entre los alumnos.
Nivel 6	Incorporación de las redes sociales y desarrollo de PLEs en los alumnos	Uso de las redes sociales en la docencia y desarrollo de PLEs.

Figura 5.100: Niveles de utilización de las TIC expresados por los docentes entrevistados

F) La valoración de la docencia

Al abordar la docencia y su valoración, encontramos diferentes niveles que se presentan a continuación.

Valoración institucional

Sobre la valoración institucional de la docencia, es significativo indicar que ninguno de los docentes responde positivamente. Los cuatro participantes indican la poca, o ninguna, valoración que existe en la Universidad. Incluimos dos afirmaciones por abordar niveles notablemente diferenciados pero, en ambos casos, muy clarificadores de su forma de pensar.

D4. No. Creo que no está valorada ni en la Universidad, ni en Secundaria, ni en Primaria. No, no está valorado el papel del profesor. Al contrario, llevamos unos años en que se quita valor a la labor del profesorado.

D1. En muchas acreditaciones a las que tú te presentas y tal... lo único que te preguntan es, prácticamente, si has estado, –si has estado–. Da igual lo que hayas hecho –que figures–, lo importante es que figures y el número de créditos que das. Por eso creo que no se valora todo lo que se debe valorar.

Esta escasa valoración hace que los docentes hagan reflexiones, en algunos casos, bastante dramáticas.

D2. Bueno... mis mejores profesores no han sido la gente que ha publicado. Estaban completamente entregados a la docencia y... yo sé lo que es un buen profesor y creo que... tú también y creo que todos lo sabemos y... no suelen coincidir, en la mayoría de los casos, con los que más investigan. ¡Para nada! Porque es alguien que invierte todo su tiempo y su formación para dar lo mejor de sí al estudiante. Pero... ahora no se puede.

Valoración por los propios docentes

Por su parte, todos los docentes participantes opinan que sus colegas sí que valoran la docencia.

D2. Yo creo que el profesor universitario, en general, la gran mayoría, ama su profesión, valoran mucho la docencia, se sienten muy presionados por el sistema. Hoy en día, estar en la Universidad es muy duro. Si estás, es por vocación, porque en cualquier otra profesión se ha ganado más. Ahora mismo, es un momento muy difícil... pero las personas que entramos hace unos años y nos ofrecieron otros puestos de trabajo –ganábamos muchísimo más– Si estamos aquí es por vocación y... yo creo que sí que nos esforzamos en formarnos.

D4. Pues... no sé... a mí me preocupa mucho que los alumnos aprendan y lo que más me importa es que lo que yo les transmita les sea de utilidad. Y me preocupa mucho que sobre todo entiendan la realidad y el mundo en el que vivimos. Porque si aprenden una materia pero no la entienden dentro de lo que es nuestra sociedad y no entienden en qué va a consistir el desarrollo de su profesión dentro de la sociedad en la que vivimos y el mundo en el que estamos pues creo que no sirve para nada. Algunos docentes indican la necesidad de la formación por el hecho de que debe compensar las limitaciones de los sistemas de selección.

Valoración de los alumnos

Creemos que ya se ha expuesto suficientemente su opinión al respecto y, por ello no encontramos necesario redundar sobre ello.

No obstante, debemos señalar la preocupación que transmiten los docentes sobre los sistemas de evaluación del alumnado hacia ellos.

D1. *Creo que es una cosa necesaria pero que, por el momento, –por el momento–, no hemos dado con la tecla adecuada sobre cómo realizar esa valoración. Porque ha habido incongruencias como alumnos que no han asistido a clase que se han podido permitir el lujo de valorarte. Entonces... ¡Choca un poco! Ha habido momentos en los que recibías evaluaciones de –si tenías 90 alumnos en clase– de dos, tres... Con lo cual yo creo que no podían ser significativas esas dos, tres, valoraciones. Siempre van a responder o a los que habías gustado mucho, mucho, mucho, mucho, mucho o a los que no les habías gustado nada, nada, nada, nada y habían suspendido algún trabajo o habías tenido algún tipo de problema con ellos.*

D4. *La valoración de los estudiantes. A mí me parece muy bien que se valore lo que dicen los estudiantes porque son los principales destinatarios de nuestras clases. Entonces es muy importante que se tenga en cuenta lo que dicen. Pero, para eso, se necesita que conteste un número suficiente de alumnos y... las encuestas que se hacían antes me parecían bien. Yo he oído muchas críticas –por parte de compañeros– porque no les gusta que valoren cualquier aspecto de su labor. Para mí, cuanto más detallada sea la encuesta, mejor me parece. Ahora se está pasando unas encuestas con muy poquitas preguntas, más centradas en la metodología y me parecen peores. Prefiero que nos pregunten sobre todo, es la única manera de saber qué es lo que está pasando. Tienen que ser representativas. El sistema de ahora me parece mejor –que se haga en la clase–, que se lleve en papel y que sea una hora de clase porque los alumnos no quieren perder de su tiempo. Y me gusta más el sistema ahora porque se obliga a contestar –obliga entre comillas claro– digamos que se les facilita que contesten en el horario de la clase. Pero me gusta menos la encuesta porque hay muchísimas menos cuestiones en las que evaluar al profesor ahí.*

G) La formación y la docencia

Tanto para los profesores como para los alumnos, la formación para la mejora docente es un elemento clave.

E34. *Sí, porque todo va cambiando, entonces pues se tienen que modernizar...*

E33. *No que se formen sólo en el conocimiento que están impartiendo sino también en la forma en la que dan ese conocimiento.*

E35. *También en nuevas tecnologías y todo eso.*

Como hemos visto, sistemáticamente a lo largo de este apartado, ni los docentes ni los alumnos asocian los conocimientos técnicos o científicos con la capacidad docente, siendo, en todo caso, necesaria una adecuada formación pedagógica.

D1. *Creo que sí que hace falta muchas veces una formación –digamos un poco más pedagógica–, –un poco de metodología–. Muchas veces el profesorado conoce, por ejemplo, herramientas tecnológicas, ha oído hablar de algunas cosas... pero falta eso del cómo hacerlo –muchas veces–. A veces, nos planteamos la cuestión al revés, me encuentro muchos profesores que encuentran una herramienta y dicen tengo esta herramienta, por ejemplo tecnológica, ¿qué hago con ella? y, es al revés, la idea es ¿qué objetivos tengo? ¿qué quiero que hagan mis alumnos? y luego ya sería buscar ¿qué herramienta quiero que utilicen mis alumnos? Yo creo que en ese sentido sí que hace falta cierta formación en áreas –pues eso– más relacionadas con la Pedagogía, formas de enseñanza –como lo quieras llamar– y sí que creo que también es importante incidir ahora en las tecnologías... muchas de estas tecnologías nos pueden ayudar a hacer cosas o a favorecer el aprendizaje por parte de los alumnos.*

D2. *Por supuesto, la formación es fundamental. Eso es esencial. Tenemos que estar continuamente formándonos. Cada uno buscando sus vías pero es... no sólo algo necesario es que yo creo que es obligatorio. De cualquier profesión pero de la nuestra más.*

Cada uno de los docentes participantes, a lo largo de la entrevista, relata diferentes aspectos que ha ido mejorando en relación con su formación y su docencia: incorporación de metodologías nuevas (trabajo colaborativo, estudios de casos...),

mejoras en la evaluación (incorporación de rúbricas, evaluación de grupos...), inclusión de las nuevas tecnologías (a través de la plataforma, con otros recursos...). Puntualmente, señalan cierta formación que estiman sería de interés potenciar, como es:

D1. Yo creo que, desde ese punto de vista, hay que mejorar también la formación específica en didácticas educativas. Es decir, somos buenos profesionales –no lo discuto–. Cuando elegimos a un profesor, lo elegimos por su gran capacidad profesional, pero tendremos que potenciar otros valores. La capacidad de transmitir, la capacidad de trabajar en grupo... todos estos son aspectos que irían mejor en una entrevista de trabajo y que no se valoran.

D3. Yo creo que, en este caso, lo que comentábamos antes... una cierta transversalidad en otras competencias como puede ser la expresión oral, la capacidad de comunicación y otros tipos de formaciones de este tipo... yo creo que sí que serían necesarias.

D4. He realizado, por ejemplo, prácticas sobre competencias transversales que tienen que ver con esto, ¿no? Las competencias transversales sobre cuestiones como el desarrollo sostenible –o temas de este tipo–, que tienen que estar –digamos de forma trasversal– entre todas las asignaturas... bueno... en ese sentido, en esa línea.

Profesores noveles

Específicamente, debemos señalar la importancia de la formación para los docentes noveles. Tanto en el caso del profesor novel, como quien ha hecho la función de tutor de novel, señalan la enorme importancia del Programa y de la formación específica que se da para este grupo de docentes.

En el caso del tutor, al preguntarle por la experiencia del Programa de Formación de Profesores Noveles en el que ha participado como tutor y por la formación recibida, indica diferentes aspectos que pueden ser de gran interés:

D3. Muy positiva. Primero porque entiendo que la formación que se recibe es muy útil. Con independencia de que después se pueda poner –más o menos– en práctica. Pero es una formación transversal que, bajo mi punto de vista, es ¡excelente! Es decir, creo que son referencias que tiene que tener un profesor. Y... desde el punto de vista de la relación con las profesoras... yo he visto una alta motivación.

En el caso del profesor novel nos expone una posición de mejora constante.

D1. Yo, siempre que voy a un curso de formación, tengo una idea clara: ir, escuchar y ver que me presentan y aquello que yo pueda coger para mi asignatura, cogerlo. Y habrá otras cosas que pueda no cogerlas para mi asignatura y no las podré coger. Pero muchas de las cosas que se han dicho sí que las he ido incorporando o las he tratado de incorporar a mis asignaturas. No todo, porque muchas veces te presentan diferentes tipos de metodologías que no se ajustan a lo que tú puedes hacer dentro de tu asignatura pero otras muchas que sí se ajustan. La idea es esa, ir tomando aquello que tú vas viendo, te van presentando los ejemplos e ir tratando de transformártelo hacia tu asignatura.

A la luz de estas afirmaciones, debemos señalar que sería de gran interés continuar estudiando la repercusión de las acciones formativas realizadas con noveles y, en su caso, compararlas con la repercusión en veteranos.

A modo de conclusión, presentamos las diferentes relaciones que se encuentran entre los diversos elementos que se han analizado (Figura 5.101).

Como puede observarse, nos encontramos en un contexto de cambio, tanto a nivel social como en el alumnado.

Los nuevos cambios exigen al profesorado trabajar una serie de competencias transversales como son: idiomas, emprendimiento, TIC para el desarrollo profesional...

pero no existe coordinación en su desarrollo ya que cada profesor decide cuáles quiere abordar.

Por este motivo, se estima oportuno realizar seminarios mediante los cuales se perfilen las competencias transversales y las diferentes maneras de trabajar con ellas individualmente y de manera grupal entre los docentes implicados, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes del sistema universitario actual.

Por otro lado, los alumnos han cambiando en cuanto a su preparación tecnológica, participación en las aulas, proximidad del docente, confianza hacia él... lo que hace necesario que se realicen cambios en el modelo docente, el cual tiene sus puntos fuertes y débiles (figura 5.101.) relacionados con las actitudes, procedimientos y conceptos. De todos estos elementos quizás son las actitudes las que adquieren más importancia y, a su vez, las más difíciles de cambiar.

De todo ello se derivan nuevos modelos, experiencias, estrategias, necesidades... que es preciso tener en cuenta en el momento de diseñar planes de formación tanto para profesorado novel como veterano. Así mismo, todo esto puede repercutir en la mejora de la formación docente del profesorado universitario.

Finalmente, otro elemento a tener en cuenta es la valoración de la docencia, siendo esta muy alta por parte de docentes y alumnos y, sin embargo, baja a nivel institucional. Este elemento influye en todo lo demás y presenta una gran paradoja ya que, por un lado, el profesorado valora la importancia de la formación para ejercer su profesión docente pero, por otro, siente la presión por la investigación ya que en la realidad actual es lo que más se valora a nivel institucional.

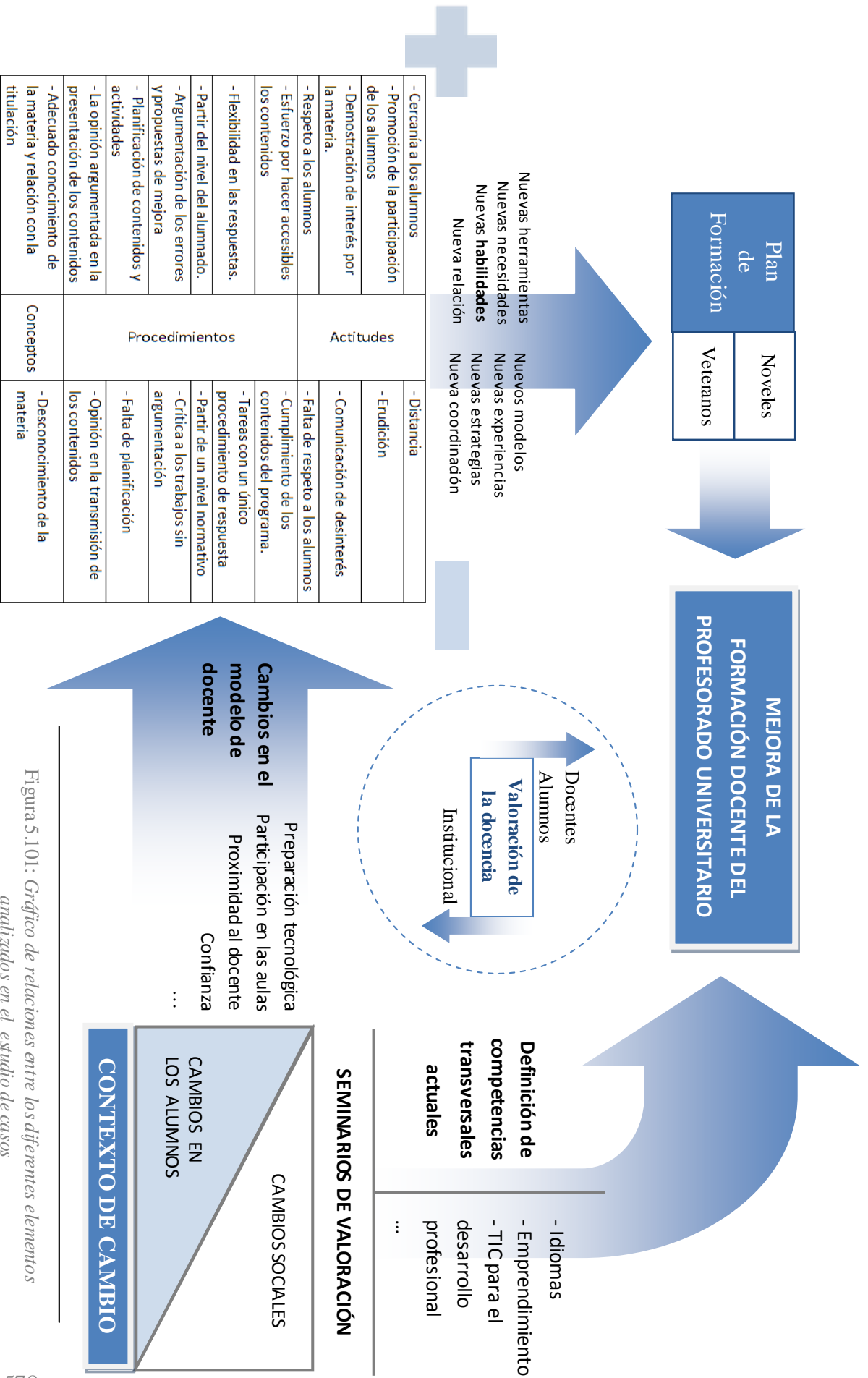


Figura 5.101: Gráfico de relaciones entre los diferentes elementos analizados en el estudio de casos

5.3.- Discusión de resultados

A continuación se analizan y discuten los resultados obtenidos en el apartado anterior con el objetivo de responder a los interrogantes de investigación planteados en el capítulo cuarto de la presente tesis.

Acciones formativas ofertadas por el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE)

- *¿Cómo evoluciona la oferta formativa a lo largo de los años?*

Entre los derechos del personal docente e investigador recogidos en los Estatutos de la Universidad de Burgos, el artículo 123 concreta el acceso a la formación permanente con objeto de mejorar su capacidad docente e investigadora. De acuerdo con el actual Modelo Educativo (Universidad de Burgos, 2010) las unidades para su desarrollo son el Vicerrectorado de Profesorado, el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) así como, más recientemente, los Grupos de Innovación Docente.

Las acciones formativas ofertadas por IFIE se llevan realizando desde el curso académico 1998/99 pero, es a partir de 2000/01 cuando se empieza a realizar una memoria descriptiva anual con todas las acciones formativas ofertadas desde el Instituto, quedando organizada de acuerdo a los planes de formación permanente y, desde 2009/10, también las incluidas en los planes de formación inicial destinadas prioritariamente al profesorado novel.

Por tanto, tomando como referencia datos desde el curso académico 2000/01 hasta el curso 2010/11, se han realizado un total de 431 acciones formativas dirigidas al profesorado de la Universidad de Burgos (363 de carácter general y 68 específicas de formación en idiomas).

De los resultados extraídos, se observa una clara tendencia al incremento de la oferta formativa durante el periodo estudiado, destacando las mayores frecuencias registradas en los tres últimos cursos. Por el contrario, es el curso 2001/02 el que presenta menor

número de acciones formativas. Estos datos coinciden con los aportados en una investigación de similares características realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida (Iglesias, Tena y Vendrell, 2011).

Puede afirmarse que el incremento de la oferta del IFIE no está relacionado directamente con la financiación destinada, ya que es el último curso estudiado el que registra el mayor número de acciones formativas generales (casi 2,5 veces más respecto a los comienzos) a pesar de contar con menor presupuesto y carecer de financiación pública externa como en años anteriores.

- *¿Qué tipo de modalidad formativa es la que predomina?*

Actualmente, la enseñanza virtual o semipresencial se configura como un nuevo escenario en la formación del profesorado universitario, donde aprender y enseñar, sin coincidir en el espacio y el tiempo, se convierte en una realidad aprovechando al máximo las ventajas que ofrecen las redes telemáticas (Guzmán, Duarte y Tirado, 2003; De Pablos y Villaciervos, 2005; Muñoz y González, 2011). Al respecto, cabe citar como ejemplo los buenos resultados obtenidos en el entorno formativo multimedia y telemático diseñado bajo la dirección de Cabero (2005) y destinado a la formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en Red en el EEES. Así mismo, mencionar también el proyecto DIPRO 2.0 encaminado al diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje 2.0 para la capacitación del profesorado universitario en la utilización educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Cabero y Marín, 2012).

Al preguntar al profesorado por sus preferencias en cuanto a la modalidad formativa, hay estudios que revelan que prefieren la de carácter mixto, semipresencial o también denominada *Blended Learning*, es decir, aquella que contempla una parte presencial y otra a distancia (Chamorro et.al., 2008). Sin embargo, en nuestra investigación, la enseñanza presencial es la modalidad dominante ya que supone casi el 90% del total ofertado, perteneciendo el porcentaje restante a la enseñanza semipresencial y, en

último lugar, decir que la enseñanza virtual está ausente en las acciones formativas contempladas en el periodo estudiado.

Entre las que tienen modalidad semipresencial encontramos los bloques temáticos de *Espacio Europeo de Educación Superior*, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Renovación de Metodologías Docentes*.

En la actualidad, prácticamente la totalidad de universidades españolas ofertan acciones formativas dirigidas a su profesorado, directamente relacionadas con la temática de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* (Antón y Zubillaga, 2005; Gutiérrez, 2011). En nuestro estudio, éstas son las que también han tenido una mayor contribución en los planes de formación que se han venido ejecutando a lo largo del tiempo, representando el 40,8% con un total de 148 acciones formativas.

La puesta en práctica de la declaración de Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías (Varcárcel, 2003; González, 2006; Villa, 2008), de hecho, los resultados de un reciente estudio (GIFD, 2011) muestran que el 96% del profesorado considera la competencia metodológica como uno de los elementos importantes dentro de los recursos de un profesor. Quizás este sea el motivo por el que la oferta formativa relativa a la formación metodológica incluidos en la temática de *Renovación de Metodologías Docentes* adquiera también gran peso frente al total con un 22,6% (82 acciones formativas).

Por otra parte, las relacionadas con el *Espacio Europeo de Educación Superior* han representado el 16%, con 58 acciones formativas, mientras que las incluidas en *Formación Complementaria/Transversal* han supuesto un 13,2%, con 48.

Seminarios Específicos es el bloque temático que tiene menor presencia con un 7,4% (27 acciones formativas). Esto puede tener su explicación en la mayor demanda de profesores, centros y Grupos de Innovación Docente, relacionada con temas más vinculados a cuestiones metodológicas, dejando en segundo plano los relativos a su disciplina que puede, tal vez, actualizar por otras vías como jornadas, congresos etc. (GIFD, 2011).

En cuanto a la formación específica en idiomas, el inglés es el predominante en un 77,94%. Le siguen el alemán (10,29%) y el francés (7,35%).

- ***¿Cuánto duran las acciones formativas?***

El total de horas de formación impartidas en las acciones de carácter general ascienden a 3738,45, siendo la media de duración de 10,29 horas. No obstante, la alta desviación típica (10,66) existente, permite afirmar que en la realidad esta duración fluctúa mucho de unas acciones formativas a otras, oscilando entre una hora como mínimo y varias jornadas (83 horas). Este resultado coincide con la línea de trabajo de otras instituciones, donde la duración de las acciones formativas es variable según la temática. Los destinatarios, la metodología, etc. (Pinya, 2008).

En general, predominan los cursos de menor duración, ya que el 64,5% tiene menos de 8 horas. Sin embargo, en la formación específica en idiomas ocurre lo contrario ya que prevalecen los cursos de mayor duración (más de 16 horas), siendo casi nueve de cada diez los que pertenecen al mismo. Entre las acciones formativas con mayor duración destacan también las incluidas en *Renovación de Metodologías Docentes*.

Hay estudios que sugieren que las acciones formativas no superen las 30 horas (Aciego, Martín y García, 2003), quizás esto justifique la tendencia a disminuir el número de horas de formación durante los últimos tiempos.

- ***¿Cuáles son las acciones formativas que tienen mayor demanda?***

El Vicerrectorado de Calidad y Acreditación junto a la Unidad de Calidad realizaron un informe sobre las necesidades detectadas en materia de formación por los profesores solicitantes de la I Convocatoria de Evaluación de la Actividad Docente de la UBU en el marco del programa Docencia (Universidad de Burgos 2009a). Tras los resultados obtenidos, el Vicerrectorado de Profesorado junto al Instituto de Formación e Innovación Educativa elaboraron otro informe destinado a planificar la formación

general anual del profesorado atendiendo a las necesidades formativas detectadas en la primera edición del programa Docencia 2008/09 (Universidad de Burgos 2009b).

De nuestros resultados se extrae que las materias de formación con mayor demanda son las relacionadas con el *Espacio Europeo de Educación Superior* y las *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, siendo esta última la que obtiene mayor número de solicitudes de formación durante el periodo que comprende nuestro estudio.

La llegada de las tecnologías ha provocado importantes cambios en las enseñanzas y en la forma de enseñar, lo cual exige la necesaria formación e implicación del profesorado al respecto (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Probablemente este sea el motivo por el que las acciones formativas incluidas en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* sean las más demandadas (González Tirados, 1999a; De Pablos y Villaciervos, 2005).

La oferta de plazas es variable dependiendo de las características concretas de cada una de las acciones formativas. A nivel general, podemos decir que cuatro de cada diez se ofertaron sin límite de plazas, el 31,85% con un límite de participantes entre 21 y 40 y el 23,97% las que comprenden hasta 20. Son los bloques temáticos de *Espacio Europeo de Educación Superior* y *Renovación de Metodologías Docentes* donde encontramos menores limitaciones en la participación.

Atendiendo al número de ediciones de las acciones formativas de carácter general, estas oscilan entre una y once. La gran mayoría sólo cuentan con una edición (71,3%), seguidas de las que tienen dos (8,8%) y de las que tienen tres (8,3%) en similares porcentajes. En otras universidades (Gutiérrez, 2011), las acciones formativas con mayor número de ediciones se incluyen dentro de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, destacando las que están orientadas al conocimiento y uso de la plataforma de campus virtual (Gewerc et.al., 2007). Esto mismo sucede en nuestro caso donde la incorporación de las plataformas docentes digitales utilizadas en la Universidad de Burgos suscita mayor número de ediciones de actividades de formación específica (UBUCampus con 9 ediciones en 2005/06) y UBUVirtual con 11 ediciones en 2009/10 y 2010/11).

- ***¿Qué relación podemos encontrar entre la oferta y la demanda de acciones formativas?***

El número total de solicitudes asciende a 12.177, de las cuales, ocho de cada diez fueron admitidas. En general, se aprecia una evolución creciente del profesorado admitido a acciones formativas a lo largo del periodo considerado. Estos resultados están en sintonía con los obtenidos por Chamorro et.al. (2008) en las Universidades de la Comunidad de Madrid, quienes comentan que este hecho parece dar respuesta a la creciente importancia que tanto los profesores, como las universidades, están dando a la formación, así como al esfuerzo inversor realizado en la misma durante los últimos años.

Por curso académico, resalta el 2009/10 ya que prácticamente la totalidad de profesorado es admitido. Por otro lado, tres de cada diez se quedan sin plaza en 2002/03 y 2004/05.

Espacio Europeo de Educación Superior junto con *Seminarios Específicos* son los bloques temáticos que registran un mayor número de admitidos. Sin embargo, en el resto encontramos acciones formativas que tienen una gran demanda llegando incluso en algunos casos a quedarse sin plaza el 80%.

- ***¿Qué índice de abandono encontramos en los planes de formación?, es decir, ¿qué relación se da entre solicitudes admitidas y la formación certificada?***

Al igual que en la mayoría de universidades del territorio nacional, la obtención del certificado por parte del profesor participante a una acción formativa requiere de ciertas exigencias, incluyendo siempre la asistencia a un número determinado de sesiones así como las medidas que consideren necesarias en función de la especificidad de la formación.

Del total de solicitudes admitidas (9.767) para realizar actividades formativas, casi el 70% de los participantes obtuvieron certificado en las mismas (6.692), una cifra bastante alta en comparación con la obtenida en otras universidades (González Tirados, 2011). No obstante, esto significa que tres de cada diez no cumplen los requisitos necesarios para obtener su certificado, dato relevante ya que casi un 20% de profesorado que solicita formación se queda sin plaza.

Durante los primeros cursos estudiados se presentan los mayores porcentajes de profesorado sin certificar su formación, siendo a partir de 2003/04 cuando empieza a aumentar el número de certificados expedidos. No obstante, cabe decir que durante el 2010/11 se aprecia un notable incremento de docentes sin recibir certificación a pesar de estar en vigor el Reglamento de Admisión y Asistencia a las Acciones Formativas del Instituto de Formación e Innovación Educativa (aprobado en marzo de 2010), dato que hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la organización y planificación de la admisión, asistencia y certificación de las acciones formativas ofertadas.

Por bloque temático, las acciones formativas incluidas en *Formación Complementaria/Transversal* y *Seminarios Específicos* son las que registran el menor número de certificaciones. Al contrario, *Espacio Europeo de Educación Superior* y *Renovación de Metodologías Docentes* son las que obtienen un mayor porcentaje de certificados. El interés mostrado por el profesorado en ambos puede deberse, en parte, a la inquietud generada por los nuevos cambios así como a la necesidad de actualización pedagógica derivada de los mismos.

Por otro lado, el 65,68% del profesorado inscrito en acciones formativas incluidas en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* han certificado su formación siendo el curso 2009/10 el que alcanza una mayor frecuencia. Estos resultados contrastan con los aportados por un estudio sobre la formación del profesorado en TIC realizado en las universidades de Castilla y León (Cantón y Baelo, 2011; Baelo y Arias, 2011), del cual se extrae que, a pesar de la importancia concedida a la misma por los docentes, se constata que la formación en TIC sigue siendo un punto débil, principalmente en

aquellos aspectos relacionados con la formación en recursos que permiten llevar a cabo procesos de colaboración y virtualización, entornos de trabajo colaborativo, la utilización de weblogs, wikis, las plataformas virtuales o el software de propósito específico. De hecho, tan sólo el 14% de los profesores encuestados manifiestan haber adquirido su formación en TIC a través de cursos organizados por la propia universidad.

Siguiendo las aportaciones del citado estudio, entre los principales motivos para no realizar actividades formativas de este tipo se encuentran la falta de tiempo, la escasez de ofertas formativas adecuadas a su perfil profesional así como la falta de información o desconocimiento acerca del desarrollo de estas actividades para justificar su no participación en las mismas. Además de estas razones, podemos añadir las aportadas por Muñoz, González y Fuentes (2011) las cuales hacen referencia a la formación autodidacta, falta de incentivos, falta de interés o motivación y la rápida obsolescencia de la tecnología.

En cuanto a la formación en Idiomas del profesorado universitario, esta adquiere gran importancia en el entorno de enseñanza superior actual ya que no resultan tan lejanos aspectos como la docencia en un segundo idioma (Castilla, 2011). Sin embargo, llaman la atención los resultados obtenidos al respecto ya que se aprecia un descenso considerable en este tipo de formación durante los cursos 2002/03, 2007/08 así como en el último curso estudiado. Igualmente, destacan los cursos 2002/03 y 2007/08 ya que no se obtienen datos de profesorado que haya recibido formación certificada en idiomas.

Profesorado que ha recibido formación certificada por el IFIE

- *¿En qué medida se forma el profesorado de la Universidad de Burgos?*

El personal docente e investigador de las universidades castellanoleonesas considera que la formación continua es muy importante, siendo casi en su totalidad (96,6%) los que manifiestan un alto grado de eficacia en los cursos de formación desarrollados en la Universidad (Cantón y Baelo, 2011). En nuestro contexto, puede decirse que se observa una cierta tendencia al aumento de profesorado con formación certificada en el

transcurso del tiempo, en consonancia con el crecimiento paulatino del número de docentes adscritos a la Universidad de Burgos.

Respecto al total de profesorado adscrito, un alto porcentaje de profesores certifican su formación, siendo especialmente relevante a partir del curso académico 2005/06, dato que coincide con la progresiva incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior así como con el aumento de la dotación presupuestaria de las ayudas públicas de la Junta de Castilla y León dirigidas a financiar acciones formativas destinadas a la formación del profesorado en el marco de la Convergencia Europea. Así mismo, destacar el curso 2009/10 ya que más de la mitad (54,10%) del profesorado recibió formación certificada en, al menos, una ocasión.

Estos hechos dejan entrever una cierta preocupación de los docentes de la Universidad de Burgos por su formación, especialmente teniendo en cuenta que la asistencia es de carácter voluntario, decidiendo, a título personal, si solicita participar en la propuesta formativa ofertada.

Como ya se ha comentado, durante el último curso estudiado (2010/11), desciende casi en un 10% el porcentaje de profesorado formado. No obstante, si comparamos estos datos con otras universidades como la Universidad Pablo Olavide de Sevilla (2012) observamos que el porcentaje sigue siendo alto.

El número de acciones formativas realizadas por el profesorado con formación certificada durante el periodo de estudio varía entre una como mínimo y un máximo de 50. Observándose una alta periodicidad en la participación ya que el 64% de los docentes han realizado más de 5 acciones formativas en total, llegando a más de 9 cursos la mitad de ellos.

También cabe hacer mención a las mujeres ya que estas destacan por realizar más cursos que los varones, esto es así en el intervalo de más de diez cursos donde llegan al 51,49%.

Esta diversidad en el número de acciones formativas realizadas por el profesorado es debido a que no existe, a diferencia de otras universidades (Universidad de Salamanca, 2012; Universidad de Extremadura, 2012), un límite de acciones formativas a realizar por cada profesor. Por tanto, este sería un aspecto a revisar en el diseño de futuros planes de formación.

- *¿Qué relaciones podemos encontrar entre la formación recibida y variables como el sexo y la edad?*

Del total de profesorado que ha recibido formación certificada, al menos en una ocasión (N=606), predominan los hombres (55,78%) sobre las mujeres (44,22%), dato que coincide con la distribución general de la población universitaria (Ministerio de Educación, 2010b). Sin embargo, en comparación con el total de profesorado adscrito por sexo, las mujeres se han formado más que los varones, ya que destacan en prácticamente todos los cursos académicos, particularmente en 2009/10 llegando al 69,68%.

En otro lugar veíamos como, a partir del año 2004, existe una clara tendencia a disminuir la diferencia entre el número de hombres y de mujeres, dato que se traduce en un 15% más de mujeres ejerciendo la docencia en la Universidad de Burgos.

Paradójicamente, los varones, a partir del curso 2003/04 tienden a formarse cada vez más hasta suponer la mitad respecto al total en el último curso estudiado, donde llegan incluso a formarse más que las mujeres.

Las mujeres se forman más en *Renovación de Metodologías Docentes*, *Espacio Europeo de Educación Superior* y *Formación en Idiomas* mientras que los varones lo hacen en *Seminarios Específicos*. Por otro lado, en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Formación Complementaria/Transversal* apenas existen diferencias entre ambos sexos.

La edad media del profesorado formado está comprendida entre los 40 y los 46 años, siendo ésta siempre inferior a la del profesorado total hasta el curso 2008/09, a partir del cual, la media es mayor que la del total, lo que parece significar que se incrementa el interés por la formación pedagógica del profesorado más veterano.

Al relacionar la edad con el tipo de formación recibida por bloque temático, vemos cómo prácticamente en todas la edad media se sitúa en los intervalos comprendidos entre los 40 y los 49 años, llegando a su punto más alto en *Formación Complementaria/Transversal* durante el curso 2007/08 siendo de 49,41 %.

- *¿A qué centros pertenecen los profesores que cuentan con más acciones formativas realizadas?*

El mayor número de profesorado adscrito se concentra en la Escuela Politécnica Superior y en la Facultad de Humanidades y Educación, datos que concuerdan con los obtenidos del profesorado formado ya que los pertenecientes a la Escuela Politécnica Superior predominan en casi todos los cursos estudiados, salvo en el caso de 2006/07 y 2007/08 donde es mayor la frecuencia de profesorado de la Facultad de Humanidades y Educación.

En cuanto a la evolución durante el periodo de estudio, se aprecia un aumento generalizado hasta el 2009/10, a partir del cual podemos apreciar un descenso de la formación en todos los centros respecto al total de profesorado adscrito. Así mismo, destaca la Facultad de Ciencias en el curso 2008/09 ya que tres cuartas partes de su profesorado recibieron formación certificada durante el mismo.

Por temática, en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* prevalece la Escuela Politécnica Superior en casi todos los cursos salvo en el 2003/04 y en el 2008/09, donde prevalecen la Facultad de Ciencias y la Facultad de Humanidades y Educación respectivamente.

En *Renovación de Metodologías Docentes*, *Espacio Europeo de Educación Superior* así como en *Formación Complementaria/Transversal* los centros en los que se forman más los profesores son la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Humanidades y Educación y la Facultad de Ciencias.

El profesorado perteneciente a la Escuela Politécnica Superior, la Facultad de Ciencias así como la Facultad de Derecho es el que más se ha formado en acciones formativas relacionadas con *Seminarios Específicos*.

Durante los primeros cursos, reciben más *Formación en Idiomas* los docentes pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Educación así como a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, siendo a partir del curso 2003/04 cuando empieza a prevalecer el profesorado perteneciente a la Escuela Politécnica Superior. Así mismo, durante el último curso son los profesores de las Facultades de Ciencias y Derecho los que predominan.

Al igual que en otros estudios, la disponibilidad e implicación en la formación docente no es igual en todos los departamentos (Aciego, Martín y García, 2003). En general, son el departamento de Química así como el de Ciencias de la Educación los que presentan mayores frecuencias en relación al resto. Al comparar los datos con el total de profesorado adscrito a cada uno de los departamentos, observamos que prácticamente en todos va incrementando el número de profesores formados en el transcurso del tiempo. Este no es el caso del departamento de Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y el Terreno ya que destaca por la poca presencia de profesorado formado hasta el curso 2008/09, a partir del cual se percibe un ligero incremento.

Atendiendo a la temática de formación por departamento, en general, destacan los departamentos de Química y el de Ciencias de la Educación en los bloques temáticos de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Renovación de Metodologías Docentes*. En *Seminarios Específicos*, destaca el perteneciente al Departamento de Química (22,15%), seguido de Expresión gráfica (16,45%) así como Derecho público y Física, cada uno de ellos con un 9,81%.

Por otro lado, en *Formación Complementaria/Transversal* predomina nuevamente el profesorado formado perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación, seguido del de Química e Ingeniería Civil. El Departamento de Ciencias de la Educación, al que le siguen los departamentos de Química y Filología destacan en *Espacio Europeo de Educación Superior*.

En *Formación en Idiomas*, prevalecen también los que pertenecen al Departamento de Química, seguido del de Ingeniería Civil así como Biotecnología y Ciencia de los Alimentos.

- ***¿Qué categoría profesional poseen los profesores que se forman?***

En general, los profesores Titulares de Escuela Universitaria (PTEU) junto a los Titulares de Universidad (PTUN) son los que representan mayores frecuencias de participación en cursos de formación, datos que coinciden con un estudio de similares características realizado en la Universidad Politécnica de Madrid (González Tirados, 1999a).

En comparación con el total, en la categoría de Catedráticos, podemos ver que se forman más los de Escuela Universitaria, llegando a ser siete de cada diez en el último curso estudiado. Lo mismo sucede en el caso de los profesores Titulares de Escuela Universitaria, entre los cuales vemos que destaca el curso 2009/10.

Con la Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre, de Universidades pasando a ser Titulares de Universidad se crea la figura de Profesor Contratado Doctor y se modifica la de Ayudante, motivo por el que ambas categorías profesionales no aparecen en la Universidad de Burgos hasta el curso 2005/06, a partir del cual se registran profesores con formación certificada. Por eso mismo resalta la ausencia de formación en los Ayudantes Doctor en los primeros cursos. Entre los Ayudantes, destaca el curso 2005/06 ya que en su totalidad recibieron formación certificada.

Al igual que en el conjunto de universidades de Castilla y León, los profesores asociados se encuentran entre los que menos actividades de formación realizan (Sánchez y García-Valcárcel, 2002). No obstante, aunque con menor frecuencia, están presentes en todos los cursos académicos. Por otro lado, el profesorado en formación (beca) destaca ya que en varios cursos llega al 100%, quedando justificado su ausencia en el curso 2003/04 ya que no hay datos de ese tipo de figura en el profesorado total.

Atendiendo al tipo de formación recibida por categoría profesional, observamos que en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* ningún profesor emérito ha recibido formación certificada en la misma. Los mayores porcentajes están representados por los profesores Titulares de Escuela Universitaria, seguidos de los Titulares de Universidad y los Asociados. Por el contrario, los becarios en formación y los Catedráticos de Universidad son los que menos se forman en esta temática. Cabe añadir que, también se denota una ausencia de formación durante los primeros cursos en algunas de las categorías.

La categoría profesional de profesor Titular de Escuela Universitaria es la que obtiene una mayor frecuencia de formación en *Renovación de Metodologías Docentes*. En la evolución por curso académico de los perfiles profesionales del profesorado formado en esta temática, vemos como también destacan los profesores Titulares de Escuela Universitaria seguidos de los Titulares de Universidad y los Asociados. Así mismo, a partir del curso 2002/03 empieza a tener una notable frecuencia la figura de Ayudante de Escuela/Facultad.

Al igual que en el caso anterior, los profesores Titulares de Escuela Universitaria son los que más se forman en *Seminarios Específicos*, junto a los Titulares de Universidad y los Asociados.

Ningún profesor Ayudante de Escuela/Facultad ha recibido formación certificada en *Formación Complementaria/Transversal*. Por otro lado, los que más se han formado pertenecen a las categorías de Contratado Doctor, Ayudante L.O.U. y Asociado.

También destaca la ausencia de formación en *Espacio Europeo de Educación Superior* entre el profesorado Emérito. Por el contrario, los profesores Titulares de Escuela Universitaria y los Titulares de Universidad son los que obtienen mayores porcentajes de formación al respecto.

Finalmente, son los Ayudantes L.O.U. los que tienen una mayor frecuencia en Formación en Idiomas. Este dato se repite en la evolución por curso académico, ya que la citada categoría prevalece en la mayoría de los cursos.

En cuanto a la relación contractual, la tendencia de formación durante todo el periodo estudiado es mayor en el profesorado funcionario. Resultado que no es el esperado debido a la necesidad de los docentes contratados de conseguir méritos para el acceso a puestos laborales fijos.

Comparando estos datos con el total de profesorado adscrito, se observa una evolución similar en ambos casos, destacando el curso 2009/10 ya que es en el que se registra mayor porcentaje de docentes con formación certificada en ambas modalidades.

Prácticamente en todos los bloques temáticos, es mayor el profesorado funcionario que ha recibido formación certificada. Esto ocurre sistemáticamente en: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, *Formación Complementaria/Transversal* y *Espacio Europeo de Educación Superior*. Por otro lado, en *Seminarios Específicos* ocurre lo mismo salvo en 2006/07. En *Renovación de Metodologías Docentes*, los funcionarios comienzan a prevalecer a partir de 2002/03. Por último, en *Formación en Idiomas*, son más los docentes funcionarios que han recibido formación certificada en todos los cursos académicos, salvo en el caso del 2009/10 ya que ambas figuras contractuales se equiparan. Así mismo, en este último bloque temático, cabe destacar el curso 2006/07 ya que nueve de cada diez profesores formados eran funcionarios.

- *¿Qué relaciones podemos encontrar entre los años de experiencia del profesorado y su formación?*

Otro dato recogido en este estudio hace referencia a la formación y los años de experiencia docente en la Universidad. En general, en los primeros cursos, predominan aquellos con menor experiencia (hasta los diez años), siendo a partir del curso 2003/04 donde empieza a prevalecer sobre el resto el intervalo comprendido entre los 15,01 y los 30 años. Este dato se relaciona con el obtenido por el grupo Helmántica de Investigación Educativa (Sánchez y García-Valcárcel, 2002), quienes sitúan a los docentes que llevan hasta 20 años en la universidad como los más partidarios en recibir formación pedagógica.

En comparación con el total, a partir del curso 2005/06 es cuando la media de experiencia de los profesores con formación certificada tiende a ser superior que la media del profesorado total. Todos los intervalos tienden a crecer durante el periodo estudiado, destacando el curso 2009/10 donde siete de cada diez profesores formados tenían entre 10,01 y 15 años de experiencia docente.

- *El periodo previo a la implantación de los nuevos grados al EEES ¿En qué medida repercute en la formación?*

Desde el año 1999, cuando España firma la declaración de Bolonia, el sistema universitario español se encuentra en el proceso de confluir hacia ese marco que se denomina Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A nivel nacional, la actitud y predisposición del profesorado universitario para la implantación del proceso de convergencia europea son positivas (De Pablos y Villaciervos, 2005; Martín, Ruiz y Polo, 2005).

Sin embargo, en la cercanía de las fechas establecidas para llevar a cabo la adaptación, un estudio realizado por Rué y Corral (2007) reflejaba que tan sólo el 41,2% de las universidades contaba con planes explícitos de formación docente en el EEES.

Uno de los objetivos estratégicos planteados por la Universidad de Burgos (Boletín Oficial de la Universidad de Burgos, 2005a) en el periodo 2004-2008, relacionado directamente con la docencia, perseguía la incorporación progresiva del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante formación continua sobre métodos pedagógicos. Al respecto se llevaron a cabo distintas acciones formativas como respuesta a las nuevas exigencias, las cuales están incluidas en el bloque temático denominado propiamente como *Espacio Europeo de Educación Superior*.

De acuerdo con Bol Arreba y Casado Muñoz (2010), el Plan estratégico de Formación del Profesorado llevado a cabo en los últimos años ha sido orientado a la innovación y la mejora de la docencia universitaria como recurso para favorecer la plena inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior. Todo ello con la finalidad de aumentar la implicación docente e incrementar la implantación de nuevas metodologías en las aulas.

Del total de profesorado que ha recibido formación certificada en, al menos una ocasión, durante el periodo estudiado y hasta el curso 2009/10 (cuando se acabó el I Plan de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación), el 11,5% ha obtenido un certificado de 200 horas de formación en el ámbito del EEES. Esta certificación se incluye dentro de las líneas de actuación marcadas por los Planes de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior. Así, dentro del I Plan, llevado a cabo desde el curso 2005/06 al 2008/09, se expidieron el 58,20% de los certificados, siendo el porcentaje restante (38,80%) perteneciente al II Plan realizado en el periodo 2009/10-2010/11.

Por otro lado, del profesorado inscrito en acciones formativas incluidas en *Espacio Europeo de Educación Superior*, es el curso 2005/06 es el que registra el mayor número de certificados llegando al 91,37% del total de admitidos. No obstante, la tendencia hacia la no certificación de la formación aumenta con el paso del tiempo, llegando a registrar el mayor porcentaje de profesorado sin certificar en el último curso, donde solamente lo hacen cuatro de cada diez inscritos. Una explicación a este fenómeno puede venir de la “sobreeposición” a este tipo de formación en los últimos años.

Los datos aportados reflejan el interés decreciente en el tiempo en cuanto a la formación relacionada con los planteamientos derivados de la Convergencia Europea. Al respecto, cabe citar un estudio llevado a cabo por Cotillas (2004), quien tras obtener similares resultados identifica como posibles causas las siguientes: escasa motivación e implicación por parte de un grupo amplio de profesorado; resistencias al cambio; grupos numerosos en las aulas; falta de tiempo de dedicación del profesorado; poca implicación del profesorado en las actividades de formación organizadas y falta de institucionalización de la formación docente del profesorado universitario.

- ***Tras la aprobación e implantación del programa Docentia ¿crece la demanda formativa?***

El mayor número de solicitudes para realizar acciones formativas se registra durante el curso académico 2008/09. También es durante el citado curso cuando se registra el mayor número de profesores que certifican su formación, incluso siendo menor la oferta formativa que en cursos posteriores. Estos datos coinciden con la aprobación e implantación del Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado en la Universidad de Burgos, enmarcado dentro del programa Docentia, cuya entrada en vigor es en octubre de 2008. Entre los diversos objetivos que se persiguen con este instrumento, destaca la acreditación de la calidad de la docencia en las distintas fases del desarrollo profesional, siendo la formación una de las actividades reconocidas durante este proceso de evaluación, motivo por cual puede entenderse el elevado interés mostrado al respecto por el profesorado, aunque no lo podamos afirmar con rotundidad.

- ***Desde la implantación del Plan de Formación del Profesorado Novel, ¿se incrementa el interés de este colectivo por la formación?***

En tanto que la formación continua del profesorado cuenta ya con cierta tradición en la Universidad de Burgos, la formación dedicada a los profesores noveles constituye la oferta formativa más reciente ya que el Plan de Formación del Profesorado Novel ha sido aprobado en marzo de 2009. Este plan fue diseñado con objeto de suplir las necesidades del profesorado novel en sus primeros años de docencia universitaria.

El número de años que el profesor lleva impartiendo docencia es el requisito primordial para la consideración de profesorado Novel. En la Universidad de Burgos, como en otras universidades españolas (Amador y Pagés, 2012) se establece como criterio llevar un máximo de cinco años impartiendo docencia.

La colaboración con otros compañeros es la estrategia principal que los profesores utilizan para superar las dificultades que se encuentran en las distintas tareas docentes e investigadoras (Cifuentes, Alcalá y Blázquez, 2005). Por ello, además de acciones formativas específicas se incluye la figura del profesorado mentor como guía en el proceso de formación del profesorado novel. En cuanto a su realización, este Plan se llevado a cabo durante los dos últimos cursos que comprenden el periodo de estudio.

El interés del profesorado novel por su formación, al igual que en otras universidades (Fernández March y Maiques, 1999; Sánchez y García-Valcárcel, 2002; González Tirados, 2011), es bastante alto ya que del total de profesorado novel inscrito en el programa, más de las tres cuartas partes han recibido formación certificada.

En cuanto a la formación recibida, los profesores noveles se forman más en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia, Formación Complementaria/Transversal y Renovación de metodologías Docentes*. Por otro lado, cabe destacar que son muy pocos los que reciben *Formación en Idiomas* (11,54%), de los cuales ninguno recibió este tipo de formación durante el último curso estudiado.

Atendiendo al profesorado con formación certificada que se ha inscrito en el programa como mentor, al contrario que en el caso del profesorado novel, este desciende ligeramente en el segundo curso que se lleva a cabo el Plan de Formación Inicial. Apreciándose diferencias también respecto a la temática de la formación recibida ya que los mentores tienden a formarse menos en *Renovación de Metodologías Docentes o Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y más en *Formación en Idiomas*.

- ***¿Qué porcentaje del profesorado perteneciente a Grupos de Innovación Docente ha recibido formación certificada por el IFIE?***

Actualmente, los docentes universitarios son conscientes de la importancia que adquiere la innovación educativa en la mejora de la calidad de la docencia universitaria (Castilla, 2011). De acuerdo con González Tirados y González Maura (2007), los Grupos de Innovación Docente constituyen una de las modalidades de formación más propicia para la potenciación del desarrollo profesional del profesorado. Estos grupos están constituidos por docentes interesados en reflexionar acerca de diferentes problemas de la práctica educativa, la búsqueda de soluciones a través de estrategias de intervención implementadas así como la evaluación de su efectividad.

En nuestro contexto de estudio, un 45% del profesorado que ha recibido formación certificada pertenece a un Grupo de Innovación Docente (GID). Porcentaje importante si se considera que los GID funcionan desde el curso 2009/10. Casi la mitad de ellos se han formado en *Seminarios Específicos*, *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Espacio Europeo de Educación Superior*, aumentando un poco más esta cifra en el resto de bloques temáticos.

- ***¿Qué percepción tiene el profesorado formado sobre la aplicación práctica de la formación recibida?***

En general, el profesorado de las universidades de Castilla y León considera que la formación pedagógica es fundamental para desempeñar su profesión adecuadamente (Sánchez y García Valcárcel, 2002). Los docentes entrevistados están de acuerdo con ello y, de hecho, relatan diferentes elementos que han ido mejorando en relación con su docencia tras asistir a diversas acciones formativas. Estos están relacionados con la incorporación de nuevas metodologías, mejoras en la evaluación, inclusión de nuevas tecnologías, etc. Así mismo, señalan ciertos aspectos que sería interesante potenciar como la formación específica en didácticas educativas o en competencias transversales. Entre los entrevistados participantes en el Plan de Formación del Profesorado Novel, tanto en el caso del profesor novel como quien ha sido mentor, resaltan la importancia de este programa y de la formación específica para este colectivo docente.

El profesorado también percibe un contexto de cambio, tanto a nivel social como en el alumnado. Estos cambios exigen nuevas competencias transversales que hacen necesario revisar y modificar el modelo docente con la pretensión de diseñar planes formativos encaminados a la mejora de la formación docente del profesorado universitario.

Finalmente, encontramos diferentes niveles en la valoración de la docencia, niveles muy altos por parte de los docentes pero, en opinión de los mismos, muy bajos a nivel institucional. Esto repercute negativamente en la implicación del profesorado en su función docente y, por tanto, en el interés mostrado hacia la formación, debido precisamente a que esta no se valora adecuadamente a nivel institucional.

- *¿Cómo valoran los estudiantes la práctica docente de profesores con alta participación en actividades formativas?*

Todos los estudiantes participantes expresan una alta valoración hacia los docentes de referencia. Las opiniones extraídas permiten recoger algunas de las características o cualidades que asignan a un buen docente, entre ellas cabe destacar la confianza, la cercanía, la flexibilidad, la promoción del debate en el aula, la capacidad de transmitir así como la forma de comunicar la materia. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos en un estudio realizado a alumnado pre-universitario sobre el perfil del profesorado universitario ideal (San Martín et al., 2012).

Al igual que los docentes, para el alumnado, la formación pedagógica del profesorado universitario es un elemento clave. En general, coinciden en resaltar la importancia de la formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento. Al hilo de estas aportaciones, cabe hacer nuevamente mención a la evidencia de investigaciones que revelan que el que un académico sea excelente en el temario de su investigación está muy poco relacionado con que sea excelente en su docencia (Task Force Resource Allocation, 1994; en Gibbs, 2001).

Capítulo VI

Conclusiones y propuestas

6.1. Conclusiones

Las conclusiones derivadas de esta investigación se han elaborado atendiendo a los objetivos planteados en la misma. Al llegar a este punto, podemos afirmar que hemos cumplido con el principal objetivo perseguido, consistente en el estudio descriptivo de la formación recibida por el personal docente e investigador de la Universidad de Burgos desde el curso académico 2000/01 al 2010/11. Para ello ha sido necesario atender a una serie de objetivos más específicos, cuyas conclusiones detallamos a continuación:

- El modelo formativo llevado a cabo en la Universidad de Burgos tiene un reconocimiento institucional a través de sus Estatutos y el Modelo Educativo, el cual establece las líneas de actuación en cuanto al papel del profesorado y su formación, haciendo referencia explícita a la formación permanente en metodologías docentes adaptadas al EEES siendo las unidades para su desarrollo el Vicerrectorado de Profesorado y el Instituto de Formación e Innovación Educativa.
- Entre los diversos paradigmas de formación del profesorado planteados hoy en la teoría psicológica y pedagógica, el relacionado con el pensamiento del profesor es el que más cerca se halla del modelo formativo llevado a cabo en la Universidad de Burgos. Este enfoque prioriza la comprensión de los procesos y mapas cognitivos de los docentes como medio para comprender las acciones observables, planteando una formación del profesorado como práctica reflexiva.
- Las acciones formativas ofertadas por Instituto de Formación e Innovación Educativa se llevan realizando desde el curso académico 1998/99, no obstante, es a partir de 2000/01 cuando se realiza una memoria descriptiva anual con todas las acciones formativas realizadas, quedando organizada en dos grandes grupos: los planes de formación continua, perfeccionamiento y actualización psicopedagógica del profesorado en ejercicio y desde 2009/10 también las incluidas en los planes de formación inicial destinadas prioritariamente al profesorado novel.

- Para diseñar los planes formativos, la Universidad de Burgos utiliza canales directos de información entre los que se encuentran la propia institución, los centros y departamentos, los propios profesores y los Grupos de Innovación Docente. Así mismo, el programa formativo es revisado y actualizado anualmente para adaptarse a las necesidades demandadas por el profesorado.
- La oferta formativa es variada, incluyendo diversos bloques temáticos: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia; Renovación de metodologías docentes; Seminarios específicos; Formación complementaria/transversal; Espacio Europeo de Educación Superior y Formación en idiomas*. Así mismo, las actividades formativas adoptan distintas modalidades en función de sus características: cursos, seminarios, talleres, jornadas, etc.
- Las estrategias de formación del profesorado llevadas a cabo en la Universidad de Burgos no se limitan a las acciones formativas que han sido analizadas en este estudio sino que también se incluyen otras actividades distintas como jornadas, seminarios, talleres, congresos educativos, etc. destacando las jornadas y talleres de experiencias de innovación docente realizadas desde el año 2006. Estas acciones complementarias contribuyen al intercambio de ideas y buenas prácticas entre profesores, siendo en su mayoría abiertas y de carácter interdisciplinar.
- Desde el curso académico 2000/01 hasta el curso 2010/11, se han realizado un total de 431 acciones formativas dirigidas al profesorado de la Universidad de Burgos (363 de carácter general y 68 específicas de formación en idiomas). De los resultados extraídos, se observa una clara tendencia al incremento del número de acciones formativas ofertadas durante el periodo estudiado, destacando las mayores frecuencias registradas en los tres últimos cursos. Puede afirmarse que este incremento no está relacionado directamente con la financiación destinada a la realización de las mismas, ya que es el último curso estudiado el que registra el mayor número de acciones formativas generales (casi 2,5 veces más respecto a los comienzos) a pesar de no contar para ello con financiación pública externa como en cursos anteriores.

- Respecto a los aspectos sobre los que se centra la formación propuesta a los profesores, se observa que estos manifiestan mayor demanda sobre dos grandes bloques temáticos: *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia* y *Renovación de Metodologías Docentes*. Los datos obtenidos en nuestra investigación coinciden con los aportados por el informe sobre las necesidades detectadas en materia de formación por los profesores solicitantes de la I Convocatoria de Evaluación de la Actividad Docente de la UBU en el marco del programa Docencia, ya que entre las materias con mayor demanda se encuentra *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia*, siendo esta la que obtiene el mayor número de solicitudes de formación durante el periodo de nuestro estudio.
- La oferta de plazas es variable dependiendo de las características concretas de cada una de las acciones formativas, destacando que cuatro de cada diez se ofertaron sin límite de plazas.
- En cuanto a la admisión, ocho de cada diez solicitudes fueron admitidas, sobresaliendo el curso 2009/10 ya que prácticamente la totalidad del profesorado fue admitido a las acciones formativas que solicitó. Así mismo, son los bloques temáticos de *Espacio Europeo de Educación Superior* y *Seminarios específicos* los que registran un mayor número de admitidos.
- Con el paso del tiempo, se denota un incremento del interés mostrado por el profesorado universitario en su formación. Esto se traduce en el aumento del número de certificados a partir de 2003/04. Estos hechos reflejan una cierta preocupación de los docentes de la Universidad de Burgos por su formación, especialmente teniendo en cuenta que la asistencia es de carácter voluntario, decidiendo a título personal si solicita participar en la propuesta formativa ofertada.

Sin embargo, cabe resaltar el notable descenso de certificaciones durante el último curso estudiado, dato que hace necesario repensar y establecer nuevas líneas de actuación en cuanto a la organización y planificación de la admisión, asistencia y certificación de las acciones formativas ofertadas.

- El profesorado tiende a formarse más a partir del curso académico 2005/06, dato que coincide con la progresiva incorporación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior así como con el aumento de la oferta formativa, posiblemente debida a la dotación presupuestaria de las ayudas públicas de la Junta de Castilla y León dirigidas a financiar acciones formativas destinadas a la formación del profesorado en el marco de la Convergencia Europea.
- El mayor número de solicitudes para realizar acciones formativas se registra durante el curso académico 2008/09. También es durante el citado curso cuando se observa la mayor frecuencia de profesores que certifican su formación, incluso siendo menor la oferta formativa que en cursos posteriores. Estos datos coinciden en el tiempo con la aprobación e implantación del *Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado en la Universidad de Burgos*, enmarcado dentro del programa Docencia, cuya entrada en vigor es en octubre de 2008. Entre los diversos objetivos que se persiguen con este instrumento, destaca la acreditación de la calidad de la docencia en las distintas fases del desarrollo profesional, siendo la formación una de las actividades reconocidas durante este proceso de evaluación, motivo por el cual puede entenderse el elevado interés mostrado al respecto por el profesorado.
- Las acciones formativas realizadas por el profesorado que ha recibido formación certificada varían entre una como mínimo y un máximo de 50. También se observa una alta periodicidad en la participación ya que el 64% de los docentes han realizado más de 5 acciones formativas en total, llegando a más de 9 cursos la mitad de ellos.
- Las mujeres se han formado más que los varones, ya que destacan en prácticamente todos los cursos académicos, resaltando el 2009/2010 en el que llegan al 69,68%. Los varones, a partir del curso 2003/04 incrementan su formación, hasta suponer la mitad respecto al total en el último curso estudiado, donde llegan incluso a formarse más que las mujeres.

- Se aprecia un incremento en el interés por la formación pedagógica del profesorado cuya edad está comprendida entre los 40 y los 46 años. Así mismo, estos docentes se han interesado más en *Formación complementaria/transversal*.
- Por centros, son los profesores de la Escuela Politécnica Superior y la Facultad de Humanidades y Educación los que prevalecen. En el curso 2008/09 cabe destacar a la Facultad de Ciencias ya que tres cuartas partes de su profesorado recibieron formación certificada durante el mismo.
- En todos los departamentos va incrementando el número de profesores formados en el transcurso del tiempo. En general, son el Departamento de Química así como el de Ciencias de la Educación los que destacan en relación al resto. Al contrario, el Departamento de Construcciones Arquitectónicas e Ingeniería de la Construcción y el Terreno destaca por su escasa presencia.
- Atendiendo a la categoría profesional son los profesores Titulares de Escuela Universitaria (PTEU) junto con los Titulares de Universidad (PTUN) los que representan mayores frecuencias de participación en acciones formativas. Este hecho está relacionado con la experiencia docente ya que también predominan entre los profesores formados los que tienen más años de experiencia (entre los 15,01 y los 30 años).
- De los objetivos estratégicos planteados por la Universidad de Burgos en el periodo 2004-2008, surgen los Planes de Formación Docente en el Marco Europeo de Educación Superior, los cuales inciden en la formación continua sobre métodos pedagógicos, tras la cual se expiden certificados de 200 horas de formación en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Del total de profesorado que ha recibido formación certificada, uno de cada diez ha obtenido este certificado.
- En el marco del Plan de Formación Inicial, el interés del profesorado novel por su formación aumenta ligeramente en el segundo curso que se lleva a cabo el citado Plan. En el caso del profesorado mentor ocurre lo contrario. También se

- aprecian diferencias respecto a la temática de la formación recibida ya que los noveles se forman más en *Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia, Formación complementaria/transversal y Renovación de Metodologías Docentes* y, por el contrario, los mentores tienden a formarse menos en estos aspectos y más en *Formación en Idiomas*.
- Aproximadamente el 45% del profesorado que ha recibido formación certificada pertenece a un Grupo de Innovación Docente desde que comenzaron a crearse los mismos en el curso 2009/10. Casi la mitad de ellos se han formado en *Seminarios específicos, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Docencia y Espacio Europeo de Educación Superior*, aumentando un poco más esta cifra en el resto de bloques temáticos.
- La formación para la mejora docente se entiende como un elemento fundamental tanto por los profesores como por los alumnos entrevistados. En general, coinciden en resaltar la importancia de la formación no sólo en el conocimiento que están impartiendo, sino también en la forma en la que se transmite ese conocimiento.
- Son diversos los aspectos que los docentes entrevistados han ido mejorando tras su participación en actividades formativas. Estos están relacionados con la incorporación de nuevas metodologías, mejoras en la evaluación, inclusión de nuevas tecnologías, etc. Así mismo, señalan algunos campos que sería interesante potenciar como la formación específica en didácticas educativas o en competencias transversales.

6.2.- Conclusioni

Le conclusioni derivate da questa ricerca sono state elaborate grazie alla realizzazione degli obiettivi. A questo punto possiamo affermare di avere raggiunto l'obiettivo principale della ricerca, che consiste nello studio descrittivo della formazione ricevuta dai docenti e dai ricercatori dell'Università di Burgos dall'anno accademico 2000/01 al 2010/11. Per questa ragione è stato necessario attuare una serie di obiettivi più specifici le cui conclusioni illustriamo di seguito:

- Il modello formativo portato a termine presso l'Università di Burgos ha un riconoscimento istituzionale attraverso i suoi Statuti e il suo Modello Educativo che stabilisce le linee di condotta relative al personale docente e alla sua formazione, facendo riferimento esplicito alla formazione permanente sulle metodologie educative adattate al SEIS essendo le unità per il suo sviluppo il Vicerettorato dei docenti e L'Istituto di Formazione e Innovazione Educativa.
- Tra i diversi paradigmi di formazione dei docenti proposti oggi nella teoria psicologica e pedagogica, quello associato al pensiero del professore è quello più vicino al modello formativo elaborato presso l'Università di Burgos. Questa messa a fuoco dà priorità alla comprensione dei processi e delle mappe cognitive dei docenti come mezzo per comprendere le azioni osservabili, proponendo una formazione del corpo docenti come pratica riflessiva.
- Le azioni formative offerte dall'Istituto per la Formazione e Innovazione Educativa si realizzano dall'anno accademico 1998/99, ciò nonostante, è a partire dal 2000/01 che si realizza una memoria descrittiva annuale che include tutte le azioni formative realizzate, organizzata in due grandi gruppi: i piani di formazione continua, il perfezionamento e l'aggiornamento psicopedagogico dei docenti che esercitano il loro mestiere da una parte e dal 2009/10 anche quelle incluse nei piani di formazione iniziale destinati con priorità ai docenti novelli.

- Per progettare i piani formativi l'Università di Burgos utilizza canali diretti di informazione tra cui la propria istituzione, le facoltà e i dipartimenti, gli stessi docenti e i Gruppi di Innovazione Educativa. Fra l'altro, il programma formativo viene aggiornato annualmente ai fini di adattarlo alle necessità richieste dai docenti.
- L'offerta formativa è svariata e include diversi blocchi tematici: Nuove Tecnologie applicate all'insegnamento; Rinnovo della metodologia educativa; Seminari specifici; Formazione complementare/trasversale; Spazio Europeo di Istruzione Superiore e Formazione linguistica. Inoltre le attività formative adottano diverse modalità, in base alle loro caratteristiche: corsi, seminari, laboratori, giornate, etc.
- Le strategie di formazione dei professori portate a termine presso l'Università di Burgos, non si limitano alle azioni formative analizzate in questo lavoro, ma ne includono altre, come giornate, seminari, laboratori, congressi educativi, etc. mettendo in evidenza le giornate e i laboratori di esperienza di innovazione educativa realizzate dall'anno 2006. Queste azioni complementari contribuiscono allo scambio di idee e di buone pratiche tra docenti poiché si tratta per la maggior parte di azioni aperte e di carattere interdisciplinare.
- Dall'anno accademico 2000/01 fino all'anno accademico 2010/11, sono state realizzate in totale 431 azioni formative per i docenti dell'Università di Burgos (363 di carattere generale e 68 specifiche di formazione linguistica). Dai risultati ottenuti si evince una chiara tendenza all'aumento del numero di azioni formative offerte durante il periodo studiato, mettendo in evidenza le maggiori frequenze registrate negli ultimi tre anni. È possibile affermare che tale crescita non è direttamente relazionata ai finanziamenti destinati alla loro realizzazione poiché l'ultimo corso registra il maggior numero di azioni formative generali (quasi 2 volte e mezzo in più) sebbene non si contasse sul finanziamento pubblico esterno così come nei corsi precedenti.

- Per quanto concerne gli aspetti sui quali si basa la formazione proposta ai docenti, si osserva che questi manifestano maggiore richiesta su grandi blocchi tematici: Nuove Tecnologie applicate all'insegnamento e Rinnovamento delle Metodologie Educative. I dati ottenuti dalla nostra ricerca coincidono con quelli riportati dalla relazione sulle necessità individuate in materia di formazione, dai professori partecipanti al I Bando di Valutazione delle Attività Educative della UBU nel quadro del programma Docentia, e, tra le materie con più richiesta si trova: Nuove Tecnologie applicate all'insegnamento, essendo quella che ottiene il maggior numero di richieste di formazione durante il periodo del nostro lavoro.
- L'offerta dei posti è variabile, dipende dalle caratteristiche concrete di ogni azione formativa, sottolineando che 4 su 10 sono messi a disposizione illimitatamente.
- In quanto all'ammissione, su ogni dieci richieste 8 sono state ammesse, tralasciando il corso 2009/2010 poiché tutto il corpo docenti è stato ammesso alle azioni formative richieste. Comunque lo Spazio Europeo di Istruzione Superiore e Seminari specifici sono i blocchi tematici che registrano un maggior numero di ammessi.
- Col tempo si nota un aumento dell'interesse da parte del corpo docenti universitario per quanto riguarda la formazione. Ciò si traduce con la crescita del numero di certificati a partire dal 2003/04. Tutto ciò riflette una certa preoccupazione dei docenti dell'Università di Burgos per la propria formazione, specialmente tenendo conto del fatto che l'assistenza è volontaria, decidendo così a titolo personale se partecipare o meno alla proposta formativa offerta.

Tuttavia è necessario evidenziare il notevole calo di certificazioni in quest'ultimo anno preso in esame, il che rende quindi necessario ripensare e stabilire nuove linee di condotta in quanto all'organizzazione e pianificazione dell'ammissione, assistenza e certificazione delle azioni formative offerte.

- Il corpo docenti tende a formarsi maggiormente a partire dall'anno accademico 2005/06, il che coincide con la progressiva incorporazione dell'Università allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore così come, con l'aumento dell'offerta formativa, possibilmente dovuta al budget degli aiuti pubblici della Regione di Castiglia e Leon, orientate a finanziare le azioni formative destinate alla formazione del corpo docenti nel quadro della Convergenza Europea.
- Il maggior numero di richieste per realizzare azioni formative si registra durante l'anno accademico 2008/09, anno in cui si osserva anche una maggior frequenza di professori che certificano la propria formazione, sebbene sia minore l'offerta formativa rispetto agli anni precedenti. Questi dati coincidono nel tempo con l'approvazione e l'introduzione del Manuale per la Valutazione dell'attività Educativa del corpo docenti dell'Università di Burgos, inquadrato nel programma Docentia, la cui entrata in vigore risale all'ottobre del 2008. Tra i diversi obiettivi che si prefiggono con questo strumento, si mette in risalto l'accreditamento della qualità dell'insegnamento nelle diverse fasi dello sviluppo professionale, costituendo la formazione una delle attività riconosciute durante questo processo di valutazione, motivo grazie al quale è possibile comprendere l'elevato interesse mostrato al rispetto dal corpo docenti.
- Le azioni formative realizzate dai docenti che hanno ricevuto formazione certificata vanno da un minimo di una a un massimo di cinquanta. Si osserva altresì un'alta partecipazione poiché il 64% dei docenti ha realizzato più di 5 azioni formative in totale, raggiungendo la metà di loro più di nove corsi.
- Le donne si sono formate più degli uomini, infatti predominano praticamente in tutti gli anni accademici, e nel 2009/2010 raggiungono il 69,68%. Gli uomini, a partire dal 2003/04, incrementano la loro formazione fino a rappresentare la metà rispetto al totale nell'ultimo anno studiato, anno in cui arrivano persino a formarsi più delle donne.

- Si nota un aumento nell'interesse per la formazione pedagogica del corpo docenti la cui età è compresa tra i 40 e i 46 anni. Analogamente questi docenti si sono interessati maggiormente alla Formazione complementare/trasversale.
- Per facoltà, prevalgono i docenti della Scuola Politecnica Superiore e della Facoltà di Studi Umanistici e di Scienze dell'Educazione. Nell'anno 2008/09 è necessario sottolineare la Facoltà di Scienze, giacché tre quarti dei suoi docenti ha ricevuto formazione certificata durante lo stesso anno.
- In tutti i dipartimenti sta crescendo il numero dei docenti formati nel corso del tempo. In generale i Dipartimenti di Chimica così come quello di Scienze dell'Educazione si mettono in evidenza in relazione al resto. Al contrario, il Dipartimento de Costruzioni Architettoniche e Ingegneria della Costruzione e del Terreno si evidenziano per la loro scarsa presenza.
- Per quanto riguarda la categoria dei docenti Titolari della Scuola Universitaria (PTEU) e quelli titolari dell'Università (PTUN) rappresentano le maggiori frequenze di partecipazione ad azioni formative. Ciò viene relazionato all'esperienza educativa perché tra i docenti formati predominano coloro che hanno più anni di esperienza. (tra i 15,01 e i 30 anni).
- Dagli obiettivi strategici proposti dall'Università di Burgos nel periodo 2004-2008, nascono i Piani di Formazione per i docenti all'interno del Quadro Europeo di Istruzione Superiore, che incorrono nella formazione continua sui metodi pedagogici, dopo la quale si rilasciano certificati di 200 ore di formazione nell'ambito dello Spazio Europeo di Istruzione Superiore (SEIS). Del totale di docenti che ha ricevuto la formazione certificata, uno su dieci ha ottenuto questo certificato.
- Nel quadro del Piano di Formazione Iniziale, l'interesse dei docenti novelli per la propria formazione, aumenta leggermente nel secondo anno che si porta a termine nel citato piano. Nel caso dei docenti mentori si verifica il contrario.

- Si notano inoltre differenze rispetto all'argomento della formazione ricevuta poiché i docenti novelli si formano più nelle Nuove Tecnologie applicate all'insegnamento, Formazione complementare/trasversale e Rinnovo delle Metodologie Educative e, al contrario, i mentori tendono a formarsi meno in questi aspetti e più in lingue.
- Approssimativamente il 45% dei docenti che hanno ricevuto la formazione certificata, appartiene a un Gruppo di innovazione educativa da quando sono stati creati gli stessi nel corso 2009/10. Quasi la metà di loro si sono formati in Seminari specifici, Nuove Tecnologie applicate all'Insegnamento e Lo Spazio Europeo di Istruzione Superiore, aumentando un poco questa cifra nel resto delle specialità.
- La formazione per il miglioramento educativo è considerata elemento fondamentale sia da parte dei docenti che da parte degli alunni intervistati. In generale concordano nel mettere in evidenza l'importanza della formazione non solo nella materia che si sta insegnando ma anche nella forma in cui si trasmette questa materia.
- Sono diversi gli aspetti che i docenti intervistati hanno perfezionato in seguito alla loro partecipazione ad attività formative. Questi sono relazionati all'incorporazione di nuove metodologie, alla miglioria della valutazione, all'inclusione di nuove tecnologie etc. Segnalano inoltre alcuni campi che sarebbe interessante potenziare come, la formazione specifica in didattica educativa o la competenza trasversale.

6.3. Propuestas de mejora

A la vista del estudio realizado, los datos muestran una preocupación cada mayor por la formación del profesorado universitario. No obstante, en el contexto actual, es necesario seguir trabajando en la consolidación de un programa de formación coherente con el marco de actuación a nivel nacional. Algunas medidas que creemos pueden contribuir a su mejora son las siguientes:

- En primer lugar, se hace necesario **revisar el reconocimiento de la formación pedagógica del profesorado a efectos de estabilidad y promoción**. La falta de incentivos repercute directamente en la implicación del profesorado en su formación, motivo por el cual, la formación debería tener una valoración mayor para la promoción y el reconocimiento profesional en la universidad así como también debería tener más peso en los procesos de acreditación. De esta forma, el profesorado podría ver recompensado su esfuerzo y, a su vez, esto animaría a que un mayor número de docentes se animase a recibir formación.
- Aunque la preocupación por la formación se ha incrementado con el paso del tiempo, se hace necesario **completar la evaluación de los planes de formación** con objeto de seguir contribuyendo a su mejora. De acuerdo con las aportaciones de Zabalza (2006b, 2011b), ya descritas con detenimiento en el capítulo dos, este estudio se ha centrado en los dos primeros niveles (evaluación de los planes de formación y de su puesta en práctica). Por lo tanto, faltaría atender a los dos niveles siguientes (evaluación del nivel de satisfacción y el nivel de impacto generado por el programa), aunque cabe decir que desde el Instituto de Formación e Innovación Educativa se ha colaborado con el estudio de Feixas et.al. (2012) que atiende al último nivel citado.
- Existen notables diferencias en el número de cursos realizados por el profesorado que ha recibido formación certificada. Por este motivo se sugiere, al igual que en otras universidades, **establecer un número de acciones formativas por profesor y por curso académico** en el diseño de futuros planes formativos.

- Los **formatos y contenidos formativos deben adecuarse a la diversidad del profesorado, necesidades, intereses, circunstancias personales, etc.** Igualmente, la formación debe dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones por los que atraviesa el profesorado universitario en la actualidad.

La oferta formativa de la Universidad de Burgos es variada, no obstante, atendiendo a sus modalidades, son pocas las de carácter semipresencial y ninguna completamente virtual. Al respecto, es preciso contar con este tipo de acciones que permitan suplir las posibles dificultades de aquellos docentes que no pueden acudir de forma presencial.

Por otro lado, una de las tendencias actuales en la formación del profesorado universitario es el diseño de “programas de acción” con el objetivo de fomentar un proceso de autorreflexión sobre la práctica docente. Estos programas consisten en diseñar estrategias formativas en las que la puesta en práctica de actividades y la acción en la propia docencia formen parte integral de las mismas (Valero-García y Almajano, 2001). Consideramos que esta propuesta podría tener cabida en el modelo formativo llevado a cabo por la Universidad de Burgos.

- También se sugiere la **consolidación e institucionalización de una red de responsables de formación docente en cada uno de los centros y/o departamentos**, coordinada por el Instituto de Formación e Innovación Educativa. En este sentido, se otorgaría un mayor protagonismo a los centros y departamentos en la elaboración de estrategias formativas para el desarrollo profesional de sus docentes.
- Estamos de acuerdo con Amador y Pagés (2012), en que se debería **disponer de estrategias e instrumentos de seguimiento, comunes y compartidos, que fomenten el intercambio entre universidades**, la mejora de los procesos de seguimiento y la evaluación del impacto real que la formación del profesorado tiene sobre la docencia universitaria.

6.4.- Prospectiva del estudio: Posibles líneas de investigación futuras

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en nuestra investigación, también sus limitaciones, y enlazando todo ello con la fundamentación teórica presentada relativa a la formación del profesorado universitario, apuntamos las siguientes líneas de investigación futuras:

- El diseño de estrategias de formación debe de partir de las necesidades del profesorado, motivo por el cual, en primer lugar, se debería profundizar en el **diagnóstico de necesidades formativas**, facilitando la participación del profesorado para así aumentar la implicación de éstos en la valoración de los programas de formación.

Las encuestas de satisfacción constituyen un instrumento eficaz que permite evaluar y establecer mejoras en el diseño de la actividad formativa. El Instituto de Formación e Innovación Educativa de la Universidad de Burgos lleva varios años realizando este tipo de encuestas aunque la participación del profesorado en las mismas tiende a ser baja. Por este motivo, se hace necesario revisar los mecanismos de evaluación de necesidades existentes así como dar a conocer la funcionalidad de la valoración de la formación recibida en pro de la mejora de las acciones futuras.

- Las universidades no disponen, por el momento, de ningún procedimiento fiable que permita realizar la valoración del impacto-trascendencia de la formación y su incidencia en la mejora de la calidad universitaria. Al respecto, se podría realizar un estudio longitudinal con objeto de medir en el tiempo el **impacto y la implementación de la formación recibida** por el profesorado.
- Indagar en las **razones que pueden considerarse como un obstáculo para la participación en las acciones formativas** así como las dificultades encontradas a la hora de asistir a las mismas.
- Estudiar las **competencias transversales** mediante seminarios en los cuales se perfilen las competencias transversales, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes del sistema universitario actual.

6.4. Publicaciones

Conscientes de la importancia que adquiere la difusión de los resultados obtenidos tras la investigación, a continuación, especificamos las aportaciones y publicaciones realizadas, hasta el momento, sobre aspectos relacionados con la docencia y formación del profesorado universitario, derivadas del trabajo aquí realizado.

- Participación en el XII Congreso Internacional de Formación del profesorado (<http://www.congresoaufop2012.uva.es/congreso-aufop/Bienvenida.html>) celebrado en Valladolid del 22 al 24 de noviembre de 2012 con la comunicación titulada: *“El Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel en la Universidad de Burgos. La figura del profesorado mentor como apoyo al profesorado novel”*.

La Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) formó parte del comité organizador del congreso internacional, cuya temática fue *“La educación como elemento de transformación social”*.

- Participación en el IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial (<http://bit.ly/VfGGgg>) celebrado en Cádiz del 7 al 29 de marzo de 2012, con la comunicación titulada: *“Medidas de atención a la diversidad y formación del profesorado en la Universidad de Burgos”*

Desde hace 29 años, y de forma ininterrumpida, el profesorado universitario de Educación Especial promueve un foro anual de intercambio científico y profesional y, desde 2004, se desarrolla un congreso internacional. En su novena edición, donde presentamos la comunicación anteriormente citada, se presenta bajo el título: *“Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad”*.

- Participación en el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (<http://webs.uvigo.es/congresodocencia/IICIDU2011/index.htm>) celebrado en Vigo del 30 de junio al 2 de julio de 2011 con el póster: “*Los primeros pasos en la docencia universitaria. Formación inicial del profesorado novel en la Universidad de Burgos (UBU)*”. La pretensión del congreso era ser un punto de encuentro para el intercambio de experiencias y de relación entre profesorado, y todas aquellas personas interesadas en la docencia universitaria.
- De las aportaciones presentadas al II Congreso Internacional de Docencia Universitaria se generaron diversas publicaciones, siendo “*La formación y las nuevas tecnologías en la docencia universitaria / A formação e as novas tecnoloías na docencia universitaria*” en la que se incluye nuestra participación (pp. 427-431). Esta publicación está disponible en: <http://bit.ly/UWx9Yf>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ACIEGO, R., MARTÍN, E. y GARCÍA, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 53-77.

ACSUCyL (2011). *Programa Docentia*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zUqtuc> [Consultado el día 25 de septiembre de 2011].

ACUERDO 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. (BOCYL 251 de 29 de diciembre de 2003).

ACUERDO del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, en el curso 2007/2008 (BOCYL 105 de 31 de mayo de 2007).

ACUERDO 2/2008, del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, en el curso 2008/2009 [BOCYL 74 de 17 de abril de 2008].

ACUERDO 4/2009, del Consejo de Dirección de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan subvenciones a las Universidades para la Renovación de las Metodologías Docentes en el marco de la Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, en el curso 2009/2010. (BOCYL, 17 de abril de 2009).

ALBERICI, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoría pedagógica. En C. MONTEDORO y F. ANGELI.(Coords.). *Dalla pratica alla teoría per la formazione: un percorso di ricerca epistemológica* (pp. 87-136). Milano: Instituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).

ALBERICI, A. (2007). Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e Modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività. En C. MONTEDORO y D.

- PEPE (Coords.). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi* (pp. 59-99). Roma: Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).
- ALBERICI, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- ALBERICI, A. y DI RIENZO, P. (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia.
- ALEGRE, O.M^a. y VILLAR, L.M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ALESSANDRINI, G. (2011). Gli adulti e la formazione. *Pedagogia oggi*, 1-2, pp. 83-85.
- ALIAS, A. [et al.] (2006). *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario*. Almería: Universidad de Almería.
- ALLEN, T.D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivacional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, pp. 134-154.
- ALMAJANO, M^a P. y VALERO-GARCÍA, M. (2000). El ProFI: Programa de Formación Inicial del ICE de la UPC. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 67-78.
- ALVÁREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2005) La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4), pp. 1-4. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/wdMNV2> [Consultado el día 2 de marzo de 2011].
- ALVÁREZ-ROJO, V., ROMERO, S., GIL-FLORES, J., RODRÍGUEZ-SANTERO, J., CLARES, J., ASENSIO, I., DEL-FRAGO, R., GARCÍA-LUPIÓN, B., GARCÍA-GARCÍA, M., GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D., GUARDIA, S., IBARRA, M., LÓPEZ-FUENTES, R., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. y SALMERON-VILCHEZ, P. (2011). Teachers' needs for teaching in the European Higher Education Area (EHEA), *RELIEVE*, Vol.17, 1, pp. 1-22. Disponible en: <http://bit.ly/NvrftQ> [Consultado el día 6 de agosto de 2012].

- AMADOR, J.A. y PAGÉS, T. (2012). *La formación del profesorado novel en universidades españolas. Informe*. Universidad de Barcelona: Sección de Universidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- ANECA (2007). Plan de Actuación 2007. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/AdO5Si> [Consultado el día 10 de noviembre de 2011].
- ANECA (2011). *Programa Docentia*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/wjUOeO> [Consultado el día 25 de septiembre de 2011].
- ANGULO, J.F. (1999). Entrenamiento y «coaching»: los peligros de una vía revitalizada. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN y J.F. ANGULO (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Madrid: Akal.
- ANGULO, J.F. (2010). La educación y el currículum en el espacio europeo ¿internacionalizar o globalizar? En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 478-497). Madrid: Ediciones Morata.
- ANTÓN, P. Y ZUBILLAGA, A. (2005). *La formación del profesorado para la implantación de las TICs como soporte a los nuevos modelos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Ponencia presentada en I Jornadas TIC. UNED, Madrid. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/SAk18U> [Consultado el día 4 de noviembre de 2012].
- ANUNCIO de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan ayudas a las Universidades de Castilla y León para la realización de actividades formativas del profesorado en el ámbito de la Convergencia Europea, durante el año 2005 (BOCYL 71 de 14 de abril de 2005).
- ANUNCIO de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan ayudas a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior (BOCYL 126 de 30 de junio de 2006).
- ANVUR (2012). *Sito ufficiale della Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://www.anvur.org/> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

- APARICIO, J. C (2006). Hoy como ayer. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 21-24). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- ARBIZU, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ARCOS, J. (2006). La investigación y las relaciones internacionales en la Universidad. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 107-125). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- ARRANZ P. y SACRISTÁN, M. (2006). Calidad en la Universidad de Burgos. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 167-173). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- ATTALI, J. (1998). *Pour un Modele Europeen d'enseignement supérieur*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Disponible en: <http://bit.ly/12d26F> [Consultado el día 17 de agosto de 2011].
- BADLEY, G. (2000). Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37 (3) pp. 244-253.
- BAELO, R. y ARIAS, A.R. (2011). Formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En J.J. MAQUILÓN, M^a.P. GARCÍA y M^a.L. BELMONTE (Coords.). *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 347-355). Universidad de Murcia: servicio de publicaciones edit.um.
- BAIN, K. (2004). *What the best College Teacher Do*. United States of America: Harvard University Press
- BARBER, M. (1995). Reconstructing the teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 21 (1), pp. 75-85.
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Girona: Ediciones Palomares.
- BAUME, C. y BAUME, D. (2001). Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios. *Boletín de la RED-U*, 1 (3). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/x0xzUA> [Consultado el día 17 de julio de 2011].

- BAUSELA, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *REIFOP*, 8 (6), pp. 3-7. Disponible en: <http://bit.ly/MthdyA> [Consultado el día 2 de junio de 2011].
- BENEDITO, V. (Coord.) (1991). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- BENEDITO, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BENEDITO, V. (1993). Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 231-259). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- BENEDITO, V. (1996). Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las Universidades catalanas. En A. VILLA (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 127-153). Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- BENEDITO, V. (1998). Hacia un modelo de Formación Inicial del Profesorado Universitario. En Congreso Nacional sobre formación del profesorado (07.1998. Las Palmas). *La formación del profesorado. Evaluación y calidad* (pp. 51-72). Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: PUB.
- BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F. y FÉLEZ, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 5, 2, pp. 75-102.
- BENITO, A. (2012). *Innovaciones en la evaluación para el aprendizaje: el caso de la Universidad Europea de Madrid*. En “La Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior” (06.2012. Madrid) (Texto de las ponencias).

- BENITO, A. y CRUZ, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERLINER, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 5, pp. 358-371.
- BERTHIAUME, D. (2009a). *What is the nature of university professors' discipline-specific pedagogical knowledge? A descriptive multicase study*. Tesis doctoral. Department of Educational and Counselling Psychology. Montreal: McGill University
- BERTHIAUME, D. (2009b). Teaching disciplines. En H. FRY, S. KETTERIDGE y S. MARSHALL. (Eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Third edition* (pp. 215-225). New York: Routledge.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLANCO, F. (1995). La formación y el perfeccionamiento del profesorado. En J.M. ESCUDERO, R. GARCÉS y E. PALACIÁN (Coords.). *El ICE de Zaragoza: una historia de 25 años* (pp. 45-67). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- BLANCO, N. (2010). La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 569-587). Madrid: Ediciones Morata.
- BLÁZQUEZ, F. (2004a). Cultura organizativa de las instituciones universitarias. En F. BLÁZQUEZ, J.I. MAYNAR y M. MONTANERO (Coords.). *Materiales para la enseñanza universitaria. La formación de los profesores noveles universitarios* (pp. 23-49). Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- BLÁZQUEZ, F. (2004b). Los programas de formación de profesores noveles universitarios. En F. BLÁZQUEZ, J.I. MAYNAR y M. MONTANERO (Coords.). *Materiales para la enseñanza universitaria. La formación de los profesores noveles universitarios* (pp. 7-22). Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- BOICE, R. (1990). Mentoring New Faculty. A Program for Implementation. . *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, Vol.8 (3), pp. 143-160.

- BOICE, R. (1992). *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOLAM, R. (1995). Teacher Recruitment and Induction. En L. ANDERSON (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 612-615). Oxford: Pergamon.
- BOL ARREBA, A. (2009). Memoria de las actividades específicas a desarrollar durante el curso académico 2009/10. Proyecto subvencionado al amparo de la convocatoria de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (BOCyL de 17 de abril de 2009).
- BOL ARREBA, A. y CASADO MUÑOZ, R. (2010). Apoyo institucional a la innovación educativa universitaria. En R. CASADO MUÑOZ (Coord.). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias* (pp. 19-28). Burgos: Instituto de Formación e Innovación Educativa. Universidad de Burgos.
- BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2005a). *Plan estratégico 2004-2008 Universidad de Burgos*. Suplemento al BOUBU Núm. 1. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 17 de julio de 2011].
- BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2005b). *Acuerdo del Consejo Social, de 3 de febrero de 2005, por el que se aprueba el Plan Estratégico de la Universidad de Burgos*. Núm. 1, p. 7. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 17 de julio de 2011].
- BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2005c). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, de 22 de julio de 2005, por el que se aprueba el Plan de de Formación Docente en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Núm. 3, pp. 84-86. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].
- BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2006). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, de 28 de abril de 2006, por el que se aprueba el Reglamento de Grupos de Investigación de la Universidad de Burgos*. Núm. 11, pp. 11-14. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2008). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, de 22 de julio de 2008, por el que se aprueba el Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la Universidad de Burgos*. Núm. 37, p. 88. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 25 de septiembre de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009a). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos de 6 de marzo de 2009, por el que se aprueba el Reglamento de Grupos de Innovación Docente*. Núm. 44, pp. 17-19. Disponible en: <http://bit.ly/AtoVUs> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009b). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos de 6 de marzo de 2009, por el que se aprueba el Plan de Formación Inicial del Profesorado Novel*. Núm. 44, pp. 11-16. Disponible en: <http://bit.ly/vZezai> [Consultado el día 10 de enero de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009c). *Resolución adoptada por el Rector de la Universidad de Burgos en fecha 25 de noviembre de 2009*. Núm. 51, p. 3. Disponible en: <http://bit.ly/AoHCPX> [Consultado el día 25 de septiembre de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2010a). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, de 2 de noviembre de 2010, por el que se aprueba la modificación del Reglamento de Grupos de Investigación*. Núm. 63, p. 15. Disponible en: <http://bit.ly/wjQvsY> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].

BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2010b). *Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, de 23 de marzo de 2010, por el que se aprueba el Reglamento de Admisión y Asistencia a las Acciones Formativas del Instituto de Formación e Innovación Educativa*. Núm. 55. Disponible en: <http://bit.ly/wOOIyS> [Consultado el día 2 de noviembre de 2011].

BOLOGNA DECLARATION (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Disponible en: <http://bit.ly/w5urDm> [Consultado el 2 de junio de 2011].

- BORMAN, K.L., CLARKE, C., COTNER, B. & LEE (2006). Cross-Case Analysis. En J. L. GREEN, G. CAMILLI y P.B. ELMORE. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 123-139). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOZU, Z. (2010a). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (3). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/y9D9wu> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].
- BOZU, Z. (2010b). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, pp. 55-72. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/Rauuhi> [Consultado el día 24 de mayo de 2011].
- BOZU, Z. (2011). Profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Educação Skepsis*, Vol. II, n. 2, pp. 919-948. Disponible en: <http://bit.ly/Mthgui> [Consultado el 17 de julio de 2012].
- BOZU, Z. e IMBERNÓN, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, pp. 238-257.
- BRICALL, J. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- BROWN, M., FRY, H. & MARSHALL, S. (2003). Reflective practice. En H. FRY, S. KETTERIDGE & S. MARSHALL (Eds.). *Teaching & Learning in Higher Education. Second edition* (pp. 215-225). Londres: Kogan Page.
- BRYSON, C. (2001). The rising tide of casualisation, *AUT Look*, 217, pp. 5-7.
- BUBB, S. y EARLEY, P. (2009). L`idea di “sviluppo professionale” e il miglioramento delle competenze dei docenti. En G. BARZANÒ (Coord.). *Imparare e insegnare. Teorie, strumenti, esempi* (pp. 106-123). Milano: Bruno Mondadori
- BUNK, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación*

- Profesional*, 1, pp. 8-14. Disponible en: <http://bit.ly/PZQOKw> [Consultado el día 17 de junio de 2012].
- CABERO, J. (1999): La organización de los medios en el sistema educativo y su impacto en las organizaciones educativas, en J. CABERO (Ed.) *Tecnología educativa* (pp. 163-179). Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. (2005) (Dir.). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio de Educación Superior (EEES)*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TZcfuj> [Consultado el día 9 de octubre de 2012].
- CABERO, J. y MARÍN, V. (2012). ICT training of university teachers in a Personal Learning Environment. Project DIPRO 2.0. *New Approaches in Educational Research*, vol. 1,1, pp. 2-6.
- CABRERO, F. J., RODRÍGUEZ-CONDE, M. J. JUANES y A. CABRERO (2005). Teaching of the physical and technical bases of imaging diagnosis using a multimedia application (Macromedia Director): the opinion of the students. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), pp. 107-109.
- CANO, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- CANO, R. y REVUELTA, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 55-62. Disponible en: <http://bit.ly/wtPUtz> [Consultado el día 12 de agosto de 2011].
- CANTÓN, I. y BAELO, R. (2011). El profesorado universitario y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): disponibilidad y formación. *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, 1, pp. 263-302.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Traducción española por J.A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca.

- CARRASCO, S. (2001). La formació permanent del professorat universitari (2000-2001). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/YLsVsr> [Consultado el día 17 de noviembre de 2012].
- CARRASCO, V. y PASTOR, F. (2006). Innovación en los modelos docentes de la educación universitaria. En M.A. Martínez y V. Carrasco (Comp.). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI: Redes de Investigación Docente en el EEES. Vol. I.* (pp. 27-42). Alicante: Universidad de Alicante/Ediciones Marfil
- CARRERAS, J. (2008). Competencias y planes de estudio. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 05, pp. 7-20.
- CASADO MUÑOZ, R. (2010a) (Coord.). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*. Burgos: Instituto de Formación e Innovación Educativa. Universidad de Burgos.
- CASADO MUÑOZ, R. (2010b). El apoyo institucional como elemento favorecedor de la coordinación docente. En J. RUÉ y L. LODEIRO (Edits.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 171-188). Madrid: Narcea.
- CASADO MUÑOZ, R., BOL ARREBA, A. y RUIZ FRANCO, M. (2009). Hacia la promoción de Grupos de Innovación Docente en la Universidad de Burgos. En SEMINARIO DE REFLEXIÓN RED-U-USC 2-09. *La coordinación mediante equipos docentes en la Educación Superior*. Disponible en: <http://bit.ly/y7s6cV> [Consultado el 18 de abril de 2011].
- CASADO ROMERO, A. (2010). *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CASTILLA, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 2, pp. 157-172. Disponible en: <http://bit.ly/UB06xJ> [Consultado el 4 de octubre de 2012].
- CASTILLEJO, J.L. (1982). Los I.C.E.s y la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 269, pp. 43-54.

- CASTRO, M^a R., CAMBEIRO, M^a.C., SÁNCHEZ, M^a.C. y GONZÁLEZ, I. (2011). Los programas de formación del profesorado en la universidad. En J.J. MAQUILÓN, F. HERNÁNDEZ y T. IZQUIERDO (Coords.). *Desarrollo profesional y práctica educativa del profesorado* (pp. 81-89). Universidad de Murcia: servicio de publicaciones edit.um.
- CEBRIÁN, M. (1996). Formación para la docencia universitaria. En S. RODRÍGUEZ, J. M^a. ROTGER y F. MARTÍNEZ (Coords.). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. (pp. 95-123). Barcelona: Cedecs Editorial.
- CELLAMARE, S. (2011). Tutor e funzioni tutoriali. Nuove prospettive per un ruolo antico. En A. M^a. FAVORINI; S. CELLAMARE y S. ZUCCA. *Studiare per insegnare. Strumenti concettuali e operativi per una formazione continua* (pp. 49-92). Milano, Italy: Franco Angeli.
- CHACÍN, M. y BRICEÑO, M. (2008). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Paradigma*, Vol. XXIX, 1, pp. 21-40.
- CHAMORRO, M^a. C., ARRIAGA, J., ICARÁN, E., MINGORANCE, C., PELETEIRO, A. y ROSADO, M^a. J. (2008). *Formación del profesorado docente e investigador (en las universidades de la Comunidad de Madrid)*. Madrid: BOCM.
- CIFUENTES, P. (2006). El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, nº 11-12, Vol.13, pp. 43-57.
- CIFUENTES, P.; ALCALÁ, M^a.J. y BLÁZQUEZ, M^a.R. (2005). Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, vol. 8 (5), pp. 12-21. Disponible en: <http://bit.ly/SYFv3z> [Consultado el día 25 de octubre de 2012].
- CLARK, S.M. & CORCORAN (1986). Perspectives on the professional Socialization of Women Faculty: A case of Accumulative Disadvantage? *The Journal of Higher Education*, Vol.57, nº1, pp. 20-43.
- CNSU (2012). *Sito ufficiale del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TEEhcK> [Consultado el día 1 de agosto de 2012].

- CNVSU (2011). Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/NpQS4o> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].
- COLÁS, M^a. P. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. BUENDÍA, P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ. *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: Mc Graw Hill.
- COMMUNIQUÉ BERGEN (2005). *Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Disponible en: <http://bit.ly/yKlv1g> [Consultado el 2 de junio de 2011].
- COMMUNIQUÉ BERLIN (2003). *Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial*. Disponible en: <http://bit.ly/wmNoFI> [Consultado el 2 de junio de 2011].
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, SECRETARIA GENERAL (1987). *La reforma universitaria española: evaluación e informe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades (PNECU)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000). *II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 27 de diciembre de 1978, modificada por reforma de 27 de agosto de 1992.
- CORRECCIÓN de errores del Decreto 263/1999, de 7 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. (BOCYL 219 de 12 noviembre de 1999).
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, aprobada el 22 de diciembre de 1947 y adaptada a su última modificación por la Legge Costituzionale 30 maggio 2003, n. 1. Disponible en: <http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html> [Consultado 17 de julio de 2012].
- COTILLAS, C. (2004). *Análisis descriptivo de las actividades de formación dirigidas al profesorado universitario de la Universitat de València en el ámbito de la*

Convergencia Europea. En Vicerectorat D'estudis I Organització Acadèmica, Oficina de Convergència Europea. Valencia: Universidad de Valencia. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/QfZ9JF> [Consultado el día 29 de mayo de 2012].

CROWE, E. (2008). Teaching as a profession. A bridge too far? En M. COHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D.J. MCINTYRE y K. E. DEMERS (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts. Third edition* (pp. 989-999). New York: Routledge.

CRUI (2012). *Sito ufficiale della Conferenza permanente dei Rettori delle Università italiane*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/NI1mXW> [Consultado el día 1 de agosto de 2012].

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya*, 4, pp. 91-107.

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1995). Los servicios de ayuda a la docencia. En J.M. RODRÍGUEZ (Ed.). *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario* (pp. 163-181). Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva.

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1999a). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. HORNILLA (Ed.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 229-256). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (1999b). Formación del Profesor Universitario en Metodología Docente. En J.R. Carrascosa (Coord.). *Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 43-120). Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (2000). Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 19-35.

CRUZ TOMÉ, M.A. de la (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.

- CRUZ TOMÉ, M.A. de la y FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). La formación pedagógica del profesorado universitario para el proceso de convergencia europeo (Presentación del grupo de discusión 9). En P. AHUMADA et al. (Coord.). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido: III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria* (pp. 1281-1283). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- CUBO, S. y LUENGO, R. (2004) Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación universitaria. En F. BLÁZQUEZ, J.I. MAYNAR y M. MONTANERO (Coords.). *Materiales para la enseñanza universitaria. La formación de los profesores noveles universitarios* (pp. 141-165). Badajoz: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- CUN (2012). *Sito ufficiale del Consiglio Universitario Nazionale*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TEDfO1> [Consultado el día 25 de julio de 2012].
- CUTTI, L.; CORDERO, G.; LUNA, E. y MORENO, T. (2008). El diagnóstico de necesidades en la formación pedagógica del docente universitario: ¿cómo, cuándo y por qué? En Universidad Autónoma de Baja California (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/NAJ9wh> [Consultado el día 18 de agosto de 2012].
- DALOZ, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- DANIELE, L. (2010). Il quadro europeo per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti informali e non formali. En P. DI RIENZO (Coord.). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università* (pp. 35-50). Roma: Anicia.
- DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A.E.; y PEASE, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature, *Review of Educational Research*, 53 (3), pp. 285-328.
- DAVIES, J.L. (1998). The Shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy Arising for Universities in the Twenty-First Century, *Higher Education in Europe*, vol. XXIII (3), pp. 307-316.

- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DEARING REPORT (1997). *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education*. Londres: HMSO.
- DECRETO 1678/196, de 24 de Julio de 1969, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación. (BOE 195 de 15 de agosto de 1969).
- DECRETO 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario. (BOE 146 de 19 de junio de 1985).
- DECRETO 1086/1989 de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. (BOE 216 de 9 de septiembre de 1989).
- DECRETO 202/97 de 9 de octubre, de Segregación de Centros y Servicios de la Universidad de Valladolid y de Integración de los mismos de la Universidad de Burgos. (BOCYL 196 de 13 de octubre de 1997).
- DECRETO 263/1999, de 7 de octubre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. (BOE 297 de 13 de diciembre de 1999).
- DECRETO 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. (Gazzetta Ufficiale n. 2 del 4-06-2000) Disponible en: <http://bit.ly/N7fwXV> [Consultado el día 7 de agosto de 2012].
- DECRETO 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. (Gazzetta Ufficiale n. 266 del 12-11-2004) Disponible en: <http://bit.ly/NPFmdx> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].
- DECRETO 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación. (BOE 29 de 3 de febrero de 2006).
- DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. (BOE 240 de 6 de octubre de 2007).
- DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios. (BOE 241 de 8 de octubre de 2007).

DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260 de 30 de octubre de 2007).

DECRETO 989/2008, 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores. (BOE 158 de 1 de julio de 2008).

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 14 settembre 2011, n. 222. Regolamento concernente il conferimento dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso al ruolo dei professori universitari, a norma dell'articolo 16 della legge 30 dicembre 2010, n. 240. (Gazzetta Ufficiale n. 12 del 16-06-2012) Disponible en: <http://bit.ly/QTC4pS> [Consultado el día 15 de agosto de 2012].

DECRETO LEGISLATIVO 6 aprile 2006, n.164. Riordino della disciplina del reclutamento dei professori universitari, a norma dell'articolo 1, comma 5 della legge 4 novembre 2005, n. 230. (Gazzetta Ufficiale n. 101 del 3-05-2006) Disponible en: <http://bit.ly/NPGiPf> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].

DECRETO MINISTERIALE 5 agosto 2004, n. 262. Programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006. (Gazzetta Ufficiale Concorsi n. 277 del -25-11-2004) Disponible en: <http://bit.ly/VbesRU> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].

DECRETO MINISTERIALE 31 ottobre 2007, n. 544. Definizione dei requisiti dei corsi di laurea e di laurea magistrale afferenti alle classi ridefinite con i DD.MM. 16 marzo 2007, delle condizioni e criteri per il loro inserimento nella Banca dati dell'offerta formativa e dei requisiti qualificanti per i corsi di studio attivati sia per le classi di cui al D.M. 3 novembre 1999, n. 509 e sia per le classi di cui al D.M. 22 ottobre 2004, n. 270. (registrato alla Corte dei conti il 14 dicembre 2007, reg. 7, fgl. 150). Disponible en: <http://bit.ly/NPHvWT> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

DECRETO MINISTERIALE 7 giugno 2012 n. 76. Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell'attribuzione dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari, ai sensi dell'articolo 16, comma 3, lettere a), b) e c) della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e degli articoli 4 e 6, commi 4 e 5, del decreto del Presidente della Repubblica 14

settembre 2011, n. 222. (Gazzetta Ufficiale Concorsi n. 134 del -11-06-2012)
Disponibile en: <http://bit.ly/QTCA7s> [Consultado el día 15 de agosto de 2012].

DE JUAN, J. (1996). *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado*. Madrid: Dykinson.

DE JUANAS, A. y DIESTRO, A. (2011a). Implicaciones en la formación del profesorado universitario en la actualidad. En J.J. MAQUILÓN; A.B. MIRETE; A. ESCARBAJAL y A.Mª. GIMÉNEZ (Coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo sostenible* (pp. 557-570). Universidad de Murcia: servicio de publicaciones edit.um.

DE JUANAS, A. y DIESTRO, A. (2011b). Análisis de la formación permanente del profesorado universitario. En J.J. MAQUILÓN; A.B. MIRETE; A. ESCARBAJAL y A.Mª. GIMÉNEZ (Coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo sostenible* (pp. 543-555). Universidad de Murcia: servicio de publicaciones edit.um.

DE LA CALLE, Mª.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 251-258.

DE LA CUESTA, J.Mª. (2006). Itinerario jurídico de la Universidad de Burgos. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 39-47). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.

DE LA HERRÁN, A. (Coord.) (2005). *Investigar en educación*. Madrid: Dilex.

DE LA HERRÁN, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. PAREDES y A. DE LA HERRÁN (Coords.). *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 23-45). Madrid: Ediciones Pirámide.

DE LA ORDEN, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 266, pp. 5-29.

DE PABLOS, J. y VILLACIERVOS, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, pp. 99-124.

DE RITA, G. (2012). *Il ruolo inaggirabile dell'Università nell'apprendimento permanente*. En Convegno L'apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale,

- professionale ed economic del Paese. Il contributo delle Università (07.2012. Roma)
(Texto de las ponencias).
- DEL VALLE, J.M. y CHAVES, J.R. (2000). El profesorado universitario: cinco cuestiones cardinales a las puertas del siglo XXI. En J. G. MORA (Ed.). *El profesorado universitario: situación de España y tendencias internacionales* (pp. 113-182). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Universidades).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DOMÉNECH, F. (1999). *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y práctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- DOMENICI, G. (2006). *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo*. Roma: Monolite Editrice.
- DOMENICI, G. (2011). Riforma universitaria e (dis) investimenti in ricerca e formazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, pp. 9-11.
- DONOSO, J.A. y JIMÉNEZ, S.M. (1996). Estado de opinión sobre docencia en contabilidad. Una encuesta a los profesores de universidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 89, pp. 961-999.
- DOOLEY, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (3), pp. 335-354.
- DUNKIN, M. (1990). The Induction of Academic Staff to a University: Process and Product. *Higher Education*, 20, pp. 47-66.
- DUTA, N. (2012). *Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior*. En X Jornadas Redes de investigación en docencia universitaria (06. 2012. Alicante). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TLGwdN> [Consultado el día 28 de octubre de 2012].
- ELÉXPURU, I.; MARTÍNEZ, A.; VILLARDÓN, L. y YÁNIZ, C. (2006). *Plan de Formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 13. Bilbao: Universidad de Deusto.

- ELTON, L. (1987). *Teaching in Higher Education: appraisal and training*. London: Kogan Page.
- ELTON, L. (1993). University teaching: a professional model for quality. En R. ELLIS. *Quality assurance for university teaching*. (pp. 133-148). Buckingham: Open University Press.
- EMBID, A. y GURREA, F. (2008). *Legislación universitaria. Normativa general y autonómica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- ERICKSEN, S.C. (1985). *The essence of good teaching. Helping students to learn and remember what they learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ESCOLANO, A. (1988). *Los roles del profesor en el sistema educativo*. En Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. La Calidad de los Centros Educativos (pp. 157-167). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- ESTEBAN, R. M^a. Y VILMA, S. (Coords.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUADERO, J.M. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 5-59). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- ESCUADERO, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario cultura, política y procesos *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 133-157.
- ESCUADERO, J.M. (2003). Pensar i construir la formació del professorat seguint la coherència. *Revista de Organització i Gestió Educativa Fórum*, pp. 19-28.
- ESCUADERO, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J.M. ESCUDERO Y A.L. GÓMEZ (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 21-51). Barcelona: Ediciones Octaedro.

- ESCUADERO, J.M.; GARCÉS, R, y PALACIÁN, E. (1995). *El ICE de Zaragoza: una historia de 25 años*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- ESTATUTOS DE LA ASOCIACIÓN DE ANTIGUOS ALUMNOS Y AMIGOS DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009). Burgos a 27 de enero de 2009. Disponible en: <http://bit.ly/wXL3Jh> [Consultado el día 7 de julio de 2011].
- ETXEBERRIA, J. y TEJEDOR, F.J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- EUA (2008). *Carta delle Università Europee sull'apprendimento permanente*. Brussels: European University Association.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en: <http://bit.ly/xN9yoR> [Consultado el día 25 de septiembre de 2011].
- EURYDICE (2003a). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EURYDICE (2003b). *Eurydice. La red europea de información en educación*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice
- EURYDICE (2010). *Organizzazione del sistema educativo italiano 2009/2010* (Documento electrónico) Disponible en: <http://bit.ly/NIjm5Y> [Consultado el 12 de agosto de 2012]
- EURYDICE (2012). *La estructura de los sistemas educativos europeos 2011/12: diagramas*. (Documento electrónico) Disponible en: <http://bit.ly/Oj5EqN> [Consultado el 10 de agosto de 2012]
- EURYPEDIA (2012). *Italy: Higher Education*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/OiH0GW> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].
- FEIMAN-NEMSER, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach. En M. COHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D.J. MCINTYRE y K. E. DEMERS (Eds.).

Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts. Third edition (pp. 697-705). New York: Routledge.

FEITO, R. (2002). Hacia un nuevo modelo de docencia universitaria. Una reflexión sobre el trabajo docente de los profesores de universidad. *Sociología del trabajo, nueva época*, 45, pp. 125-147.

FEIXAS, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

FEIXAS, M. (2002b). Los cambios en la docencia del profesor universitario. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/LQs13B> [Consultado el día 29 de junio de 2012].

FEIXAS, M. (2002c). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona, *Boletín de la RED-U*, vol. 2, nº 1, pp. 33-44. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/U9m9oI> [Consultado el día 24 de agosto de 2012].

FEIXAS, M., & ZELLWEGER, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. En U. D. Ehlers & D. Schneckenberg (Eds.). *Changin Cultures in Higher Education* (pp. 85-102). Heidelberg: Springer-Verlag

FEIXAS, M.; DURÁN, M.M.; FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ, I.; GARCÍA, M.J.; LAGOS, P.; MÁRQUEZ, M.D.; PINEDA, P.; QUESADA, C.; SABATÉ, S.; TOMÁS, M. y ZELLWEGER, F. (2012). *Desarrollo de una herramienta para la evaluación de la transferencia de los programas de formación del profesorado universitario* (AF610074). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/UbEPnZ> [Consultado el día 29 de noviembre de 2012].

FERNÁNDEZ, M. (2002). La universidad en la formación del profesorado. En A. NAVARRO; R. DE LA FUENTE y R.Mª. SANTAMARÍA (Coords.). *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (pp. 73-79). Burgos: Servicio de publicaciones, Universidad de Burgos.

- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En A. ALIAS (Coord.). *La formación del profesorado universitario. Actas del Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp.35-50). Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2008a). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la educación*, 20, pp. 275-312.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2008b). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, (22,3), pp. 161-187.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. y MAIQUES, J.M^a (1999). La formación didáctica del profesorado universitario: ¿qué hemos aprendido en los últimos 10 años? (12.1999. Santiago de Compostela). I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria en Santiago de Compostela. Disponible en: <http://bit.ly/TAP6vP> [Consultado el día 22 de octubre de 2012].
- FERRER, J. y GONZÁLEZ, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 329-335.
- FERRERES, V. (1993). Modelos de desarrollo profesional y autonomía, En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 177-190). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- FERRERES, V. (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En RODRÍGUEZ, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado* (pp. 43-71). Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.
- FERRERES, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol.5, 2, pp. 103-130.
- FINK, L.D. (1985). First Year on the Faculty: the quality of their teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 9 (2), pp. 129-145.

- FINKEL, D.L. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth: NH Boynton/Cook Publishers.
- FINKEL, D.L. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- FISHMAN, B. J., MARX, R. W., BEST, S., & TAL, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), pp. 643-658.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. A Coruña: Netbiblo.
- FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (2009). Un programa institucional de formación para la innovación educativa en la docencia universitaria. En M.C. FONSECA y J.I. AGUADED. *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias* (pp.17-26). La Coruña: Netbiblo.
- FONT, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), pp. 79-95.
- FONT, A. e IMBERNÓN, F. (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En P. PINEDA (Coord.). *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 37-61). Barcelona: Ariel.
- FONTANA, A., FREY, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. DENZIN & Y S., LINCOLN (Comp). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). London, UK: Sage.
- FREGOLA, C. (2010). *La formazione e i suoi sistemi*. Roma: Monolite Editrice.
- FRIGERIO, A. (2004). La valutazione del tirocinio didattico. En E. NIGRIS (Coord.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. (pp. 201-245). Roma: Carocci editore.
- FULLER, F. y BROWN, D. (1975). Becoming a Teacher. En RYAN (ed.). *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: NSSE.

- GALÁN, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia. En A. GALÁN (Ed.). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro* (pp. 56-82). Madrid: Ediciones Encuentro.
- GALÁN, A. y RUBALCABA, L. (2007). Fines, motivación y ámbito del trabajo en la universidad. En A. GALÁN (Ed.). *El perfil del profesor universitario* (pp. 33-55). Madrid: Encuentro.
- GALLAGHER, K.S., HOSSLER, D., & CATANIA, F. (1986). Personal and Organizational Factors Affecting Faculty Productivity: The Socialization Process in Graduate School, *Higher Education Abstracts*.
- GALLARDO, B. (1993): La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, 21-22, p. 189-220.
- GARCÍA, J.L. y EGIDO. I. (2006). *Aprendizaje permanente*. Barañáin: EUNSA.
- GARCÍA, J.J; GONZÁLEZ, A.; CORDÓN, E.; JIMÉNEZ, R.; HERNÁNDEZ, B. y CASTILLA, D. (2005). ¿Aprender a enseñar estadística? Reflexiones y valoración de la participación en el programa de formación de profesores principiantes de la Universidad de Huelva. En J.Mª. MESA, R.J. CASTAÑEDA, C. MAYOR Y M. SÁNCHEZ (Eds.). *La profesionalización del docente novel en la Universidad* (pp. 39-49). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- GARCÍA, Mª.P. y MAQUILÓN, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), pp. 17-26. Disponible en: <http://bit.ly/wGJWyF> [Consultado el día 12 de agosto de 2011].
- GARCÍA NIETO, N. (2004). *Guía para la Labor Tutorial en la Universidad en el E.E.E.S. Informe del Proyecto EA2004-0160*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/yVbX7x> [Consultado el día 3 de enero de 2012].
- GARCÍA NIETO, N. (2005) (Dir.). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.). Informe del Proyecto EA 2005-0027*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/xWzmT3> [Consultado el día 10 de enero de 2012].
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

- GENOVARD, C. (Coord.) (1991). *Conceptualización, metodología y modelización cognitiva de la evaluación de la docencia universitaria: la experiencia en la Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- GEWERC, A (Coord.) (2007). Informe final. Modelos de enseñanza y aprendizaje presentes en los usos de plataformas de e-learning en universidades españolas y propuestas de desarrollo. EA2007-0046. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Programa de Estudios y Análisis. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/QnrQop> [Consultado el día 2 de noviembre de 2012].
- GIBBS, G. (2001). La formación de profesores universitarios un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Boletín de la RED-U*, 1. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/yaBtL6> [Consultado el día 24 de febrero de 2010].
- GIBBS, G., GOLD, J. and JENKINS, A. (1987). Fending for yourself: Becoming a teacher of geography in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 11 (1), pp. 11-26.
- GIFD - Grup Interuniversitari de Formació Docent (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ, M. (2006) (Coord.). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea*. Informe del proyecto EA 2006-0072. Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de estudios y análisis (convocatoria: 4 de noviembre de 2005; resolución: 22 de marzo de 2006). Disponible en: <http://bit.ly/I2br0V> [Consultado el día 2 de junio de 2011].

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En L. BUENDÍA, D. GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. GUTIÉRREZ y M. PEGALAJAR (Coords). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. (pp. 129-165). Sevilla: Ediciones Alfar.
- GONZÁLEZ, M. y GUERRERO, S. (2003). Descripción de centros de desarrollo educativo (II). *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 3 (1), pp. 41-48. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zh7FV0> [Consultado el día 10 de agosto de 2011].
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report - Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/AxNmGr> [Consultado el día 2 de junio de 2011].
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2004). Formación de profesores ¿para qué? *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, 195: pp. 53-58.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2005). Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. CABERO (coord.). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES* (soporte CD). Sevilla: Universidad de Sevilla, secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.Mª. (1999a). La formación didáctica del profesorado universitario ¿qué hemos aprendido en los últimos diez años? (12.1999. Santiago de Compostela). I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria en Santiago de Compostela. Disponible en: <http://bit.ly/S5tV3d> [Consultado el día 22 de octubre de 2012].
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.Mª. (1999b). *Los 25 años del ICE al servicio de la educación*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.Mª. (2011) (Dir.). *Informe de una década de Acciones Formativas en el ICE*. Universidad Politécnica de Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://bit.ly/Zn7Fbc> [Consultado el día 1 de noviembre de 2012].

- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M^a. y GONZÁLEZ MAURA, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, p. 6. Disponible en: <http://bit.ly/ZIfh7F> [Consultado el día 2 de octubre de 2012].
- GOÑI, J.M^a (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- GRANT, C.A. (2008) (Ed.). What should teachers know? Teacher capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments (Part 2). En M. COHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D.J. MCINTYRE y K. E. DEMERS (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts. Third edition* (pp. 123-329). New York: Routledge.
- GRIJALVO, F. (2000). La formación del profesorado universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 3, pp. 81-91.
- GROS, B. y ROMANÍA, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GUIMONT, C. (1993). *Le monitorat dans l'enseignement supérieur. Bilan et perspectives*. En Actes du congrès de L'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, tenu á Yaoundé. Cameroun: Université du Québec
- GUTIÉRREZ, I. (2011). *Formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación: análisis de la situación en las universidades españolas*. En Actas del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (pp. 45-47). Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona.
- GUZMÁN, M^a. D.; DUARTE, A. y TIRADO, R. (2003). La formación del profesorado universitario en espacios educativos virtuales, XXI. *Revista de Educación*, 5, pp. 61-70. Disponible en: <http://bit.ly/QEs0re> <http://bit.ly/Zn7Fbc> [Consultado el día 13 de octubre de 2012].

- HANNAN, A. y SILVER, H. (2006). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Traducción española por M^a.T. Cuervo. Madrid: Narcea.
- HATIVA, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professor. *Instructional Science*, 28, pp. 491-523.
- HAYLING, A. (1997). Giovanni Gentile: ideas sobre el hombre y la educación. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 81, pp. 213-224.
- HERNÁNDEZ, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. BUENDÍA, P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ (Coords.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: Mc Graw-Hill.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA (2007). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- HIT (2012). Programmatik der Akademische Personalentwicklung an Hochschulen in Thüringen. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/QYyOR7> [Consultado el día 27 de noviembre de 2012].
- HUBER, G.L. (2011). *Innovaciones y experiencias docentes: el papel de la didáctica universitaria*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/11LMdu> [Consultado el día 2 de noviembre de 2012].
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 2, pp. 139-159.
- HUDSON, B. & ZGAGA, P. (2008). *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/A1YMEC> [Consultado el día 10 de enero de 2012].

- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. En R. HOUSTON (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 535-548). New York: Macmillan.
- IBAÑEZ, J. (1985). *Más allá de la Sociología. El Grupo de Discusión, Teoría y Crítica*. Madrid: Ed. Siglo XXI
- IGLESIAS, C., GIL, R. Y ROURERA, R. (2011). *De la enseñanza al aprendizaje: un cambio de sentido: análisis de datos, discusión y propuestas de mejora de la actividad docente*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, Institut de Ciències de l'Educació, Centre de Formació Contínua.
- IGLESIAS, C.; TENA, A. y VENDRELL, C. (2011). *Análisis y evolución de la formación en docencia universitaria del profesorado de la Universitat de Lleida. Período 2000-2010*. En IX Jornadas Redes de investigación en docencia universitaria (06. 2011. Alicante). Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/Shu306> [Consultado el día 18 de septiembre de 2012].
- IMBERNÓN, F. (1994a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- IMBERNÓN, F. (1994b). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- IMBERNÓN, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, pp. 37-46.
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. MARCELO (Ed.). *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Editorial Síntesis.
- IMBERNÓN, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamericano. *Educación* 30, pp. 15-25.
- IMBERNÓN, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/xGTEp6> [Consultado el día 14 de diciembre de 2011].
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- IMBERNÓN, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 588-603). Madrid: Ediciones Morata.
- IMBERNÓN, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, v. 36, n. 3, pp. 387-396.
- IMBERNÓN, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. BAUTISTA (Coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- IZCARA, S. P. y ANDRADE, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. México: PROMEP y Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- JENKINS, A.; BREEN, R. & LINDSAY, R. (2003). *Reshaping teaching in Higher Education. Linking teaching with Research*. New York: Routledge.
- JIMÉNEZ, A. (2006). La ordenación académica en la Universidad de Burgos. Dimensiones sociales y desarrollos profesionales. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 89-105). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- JOHNSON, W.B. (2007). *On being a mentor. A guide for higher education faculty*. New York: Lawrence Erlbaum.
- KEPLER, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. PÉREZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 339-363). Madrid: Akal
- KILPATRICK, D.L. (1999). *Evaluación De acciones formativas*. Barcelona: EPISE.
- KING, G.; KEOHANE, R. O. & VERBA, S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.
- KNIGHT, P.T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Traducción española por: P. Manzano. Madrid: Narcea.
- KNIGHT, P.T. y TROWLER, P.R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

- KRUEGER, R. A. (1991) *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- KUGEL, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, Vol 18. n.3.
- LAGUNA, J.A., ARENCIBIA, A. y GARCÍA, M. (2004). *Una didáctica desarrolladora para la formación inicial de los docentes que enseñan los contenidos geográficos*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/x5pfOv> [Consultado el día 20 de octubre de 2010]
- LEAL VILLALBA, J. M^a (2006). Paso a paso hacia una gran Universidad. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp.13-17). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- LEANDRO, L. (2012). *Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: ¿formación para la adaptación o para la transformación?*. En Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado AUFOP 2012 (Pp. 205-214). Valladolid: AUFOP, Universidad de Valladolid y GEEPP Ediciones.
- LEBLANC, L. (1987). Training for Language Teachers, *College Teaching*, 35 (1), pp. 19-21.
- LEGGE 11 dicembre 1969, n. 910. Provvedimenti urgenti per l'Università. (Gazzetta Ufficiale n. 314 del 13-12-1969) Disponible en: <http://bit.ly/N7eUBt> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].
- LEGGE 9 maggio 1989, n. 168. Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica. (Gazzetta Ufficiale n. 108 del 11-05-1989 - Suppl. Ordinario) Disponible en: <http://bit.ly/NHXgPn> [Consultado el día 2 de agosto de 2012].
- LEGGE 19 novembre 1990, n. 341. Riforma degli ordinamenti didattici universitari. (Gazzetta Ufficiale n. 274 del 23-11-1990) Disponible en: <http://bit.ly/N7f6k5> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

LEGGE 2 dicembre 1991, n. 390. Norme sul diritto agli studi universitari. Gazzetta Ufficiale n. 291 del 12-12-1991) Disponibile en: <http://bit.ly/N7fboa> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

LEGGE 15 de mayo de 1997, n. 127. Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo. (Gazzetta Ufficiale n. 113 del 17-05-1997 - Suppl. Ordinario) Disponibile en: <http://bit.ly/NI22fS> [Consultado el día 2 de agosto de 2012].

LEGGE 3 luglio 1998, n.210. Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo. (Gazzetta Ufficiale n. 155 del 6-07-1998) Disponibile en: <http://bit.ly/N7fiQn> [Consultado el día 5 de agosto de 2012].

LEGGE 4 novembre 2005, n. 230. Nuove disposizioni concernenti i professori e i ricercatori universitari e delega al Governo per il riordino del reclutamento dei professori universitari. (Gazzetta Ufficiale n. 258 del 5-11-2005) Disponibile en: <http://bit.ly/NPFiko> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

LEGGE 27 dicembre 2006, n. 296. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007). (Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27-12-2006 - Suppl. Ordinario n. 244) Disponibile en: <http://bit.ly/NPGEW5> [Consultado el día 2 de agosto de 2012].

LEGGE 27 settembre 2007, n.165. Delega al Governo in materia di riordino degli enti di ricerca. (Gazzetta Ufficiale n. 236 del 10-10-2007) Disponibile en: <http://bit.ly/NPHRg2> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

LEGGE 9 gennaio 2009, n. 1. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 10 novembre 2008, n. 180, recante disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca. (Gazzetta Ufficiale n. 6 del 9-1-2009) Disponibile en: <http://bit.ly/NPIfuT> [Consultado el día 8 de agosto de 2012].

LEGGE 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario. (Gazzetta Ufficiale n. 10 del 14-1-2011 –

Supl. Ordinario n. 11). Disponible en: <http://www.cruil.it/HomePage.aspx?ref=2016#>
[Consultado el día 28 de junio de 2012].

LESLIE, D.W. (Ed.) (1998). *The growing use of part-time faculty, New Directions for Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 187 de 6 de agosto de 1970).

LEY 12/1994 de 26 de mayo, de creación de la Universidad de Burgos (BOE 126 de 27 de mayo de 1994).

LEY 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. (BOE 89 de 13 de abril de 2007).

LEY ORGÁNICA 11/1983 de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 209 de 1 de septiembre de 1983).

LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 307 de 24 de diciembre de 2001).

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 89 de 13 de abril de 2007).

LICHTNER, M. y L'IMPERIO, A. (2007). Università di Roma Tre. Analisi dei dati e risultati. En A. ALBERICI (Coord.). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea* (pp. 45-90). Roma: Anicia.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

LUCIO-VILLEGAS, E. (1996). Formación para la docencia universitaria. En S. RODRÍGUEZ, J. M^a. ROTGER y F. MARTÍNEZ (Coords.). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. (pp. 95-123). Barcelona: Cedecs Editorial.

MADRID, J.M^a. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, nº 23: pp. 49-68.

MAGER, G. & MYERS, B. (1982). If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems. *Peabody Journal in Education*, Vol.59, nº2, pp. 100-106.

- MAJÓ, J., MARQUÈS, P. (2002) *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- MANCHADO, R. (1997). Necesidad de una formación permanente del Profesorado Universitario. En J.C. TÓJAR y R. MANCHADO (Coords.). *Innovación Educativa y formación del profesorado* (pp. 19-20). Málaga: ICE / Universidad de Málaga
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1993). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 191-211). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. En A. ALIAS [et al.] (Coords.). *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 27-30). Almería: Universidad de Almería.
- MARCELO, C. y MAYOR, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. HORNILLA (Ed.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 41-116). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARGALEF, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, pp. 389-402.
- MARGALEF, L. (2011). Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, 34, pp. 11-28.

- MARÍN, V (2004). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. *Revista Ágora digital*, ISSN 1577-9831, N° 7.
- MARQUÉS, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zZjx6S> [Consultado el día 3 de agosto de 2011].
- MARRERO, G.; REPETTO, E.; CASTRO, J.J. y SANTIAGO, O. (1999). Una experiencia de formación del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 165-170. Disponible en: <http://bit.ly/QGQ3X9> [Consultado el día 30 de julio de 2011].
- MARTÍN, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.A. POZO Y M. DEL PUY (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid: Ediciones Morata.
- MARTÍN, J.F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En S. NIETO (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Madrid: Dykinson.
- MARTÍN, C., RUIZ, C. y POLO, B. (2005). Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, VOL. 8 (5). Disponible en: <http://bit.ly/T7gqDF> [Consultado el día 25 de octubre de 2012].
- MARTÍN RETORTILLO, L. (1989). Carta magna de las Universidades europeas. *Revista de administración pública*, 118, pp. 469-474.
- MARTÍNEZ, M. (2005). Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES. En M. VALCÁRCEL (Ed.). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación superior* (pp.98-117). Córdoba: Ediciones gráficas de Vistale gre.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. M^a del; GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 9, pp. 183-198.

- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, J.A. y GIL-FOURNIER, J.A. (2006). Los edificios. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 59-87). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- MARTÍNEZ RUÍZ, A. M^a de los y SAULEDA PARÉS, N. (2007). *Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- MAURI, T., COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 1. Disponible en: <http://bit.ly/RgKmvv> [Consultado el día 5 de noviembre de 2012].
- MAYORGA FERNÁNDEZ, M. J. (2004): La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE*, v. 10, n. 1, pp. 23-39. Disponible en: <http://bit.ly/UQd8G2> [Consultado el día 15 de febrero de 2010].
- MCKEACHIE, W.J. (1986). *Teaching Tips: a guidebook for the beginning college teacher*. Lexington, Mass: D.C. Heath
- MCKIMM, J. (2009). Teaching quality, standards and enhancement. En H. FRY, S. KETTERIDGE y S. MARSHALL. (Eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Third edition* (pp. 186-197). New York: Routledge.
- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MEDINA, A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, 10-13 noviembre, pp. 697-790.
- MEDINA, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MEDINA, J.L.; JARAUTA, B. y URQUIZU, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo, *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), pp. 205-238.

- MICHAVILA, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la RED-U*, 1. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zM9D3G> [Consultado el día 24 de febrero de 2010]
- MICHAVILA, F. (2004). Pedagogía, educación e innovación. En F. MICHAVILA y J. MARTÍNEZ (Eds.). *La profesión de profesor de universidad* (pp. 61-74). Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- MICHAVILA, F. (2005). La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmo. *Temas para el debate*, 127, pp. 19-23.
- MICHAVILA, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor, revista de ciencia, pensamiento y cultura*, CLXXXV, nº extraordinario, pp. 3-8.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MIGNORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de investigación didáctica.
- MIGUEL, M. de (1991). *Indicadores de calidad de la docencia universitaria*. En Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la enseñanza Universitaria (pp. XXV-LI). Cádiz: Universidad de Cádiz, Instituto de Ciencias de la Educación.
- MIGUEL, M. de (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. de MIGUEL (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento marco presentado el 10 de febrero de 2003. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/MthukV> [Consultado el día 15 de febrero de 2010].

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Consejo de Coordinación Universitaria.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010a). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010b). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010/2011*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Estrategia Universidad 2015: contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MIUR (2012). *Sito ufficiale del Ufficio di statistica*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/QTlnev> [Consultado el día 10 de agosto de 2012].
- MOLINER, M. (2006). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- MONTEDORO, C. (2001). La competencia. En C. MONTEDORO (Coord.). *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemológica*. (pp. 44-53). Roma: Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).
- MONTEDORO, C. y PEPE, D. (Coords.) (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Roma: Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).
- MONTENEGRO, H. y FUENTEALBA, R. (2010). El formador de futuros profesionales. Una nueva forma de comprender la Docencia en la educación superior Universitaria. *Calidad en la educación*, 32, pp. 253-267.
- MONTERO, L. (1993). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 215-227). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.

- MONTERO, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.M. ESCUDERO Y A.L. GÓMEZ (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp.155-194). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MORALES, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas
- MORCILLO RUIZ, L. (2006). Amigos de la Universidad de Burgos. En Universidad de Burgos. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 31-35). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- MORIN, E. (1999). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: EdUP.
- MOSES, (1985). High quality teaching in a university: Identification and description. *Studies in Higher Education*, 10, 3, pp. 301-313.
- MOSES, (1993). The development of Knowledge and skills of academic staff. *Higher Education Management*, vol.5, 2, pp. 173-190.
- MULLEN, C.A. (2008). *The Handbook of formal mentoring in Higher Education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- MUÑOZ, P. C. y GONZÁLEZ, M. (2011). Conocimientos del profesorado universitario en herramientas telemáticas. *Revista CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, nº13, 4. Disponible en: <http://bit.ly/UpeyTw> [Consultado el día 27 de octubre de 2012].
- MUÑOZ, P.C., GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E.J. (2011). Competencias tecnológicas del profesorado universitario: Análisis de su formación ofimática. *Educación XXI*, vol.14,2, pp. 157-188. Disponible en: <http://bit.ly/ueVAgy> [Consultado el día 4 de octubre de 2012].
- NAMAKFOROOSH, M.N. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- NAVAL, C. (2003). Centros de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Algunas experiencias de Estados Unidos. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 3 (1), pp. 49-58.

- NEIMAN, G. Y QUARANTA, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. VASILACHIS DE GIALDINO (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- NORTON, L., RICHARDSON, J. T. E., HARTLEY, J., NEWSTEAD, S., & MAYES, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, pp. 537-571.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Documento electrónico, disponible en: <http://bit.ly/yRS2ds> [Consultado el día 5 de agosto de 2011].
- OHATA, K. (2007). Teacher Development or Training?: Recent Developments in Second/Foreign Language Teacher Education. *Language Research Bulletin*, 22, ICU, Tokyo. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/Mth9yH> [Consultado el día 1 de agosto de 2012].
- ORDEN de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en desarrollo del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. (BOE 289 de 3 de diciembre de 1994).
- ORDEN de 19 de mayo de 1997, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se ratifica la propuesta de la Comisión Gestora de la Universidad de Burgos sobre la composición del Claustro Universitario Constituyente y su normativa electoral. (BOCYL 96 de 22 de mayo de 1997).
- ORDEN de 26 de enero de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayuda para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2000. (BOCYL 35 de 21 de febrero de 2000).
- ORDEN de 16 de agosto de 2000, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayuda para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2001. (BOCYL 180 de 15 de septiembre de 2000).

ORDEN de 16 de noviembre de 2000 por la que se actualiza la de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en desarrollo del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. (BOE 279 de 21 de noviembre de 2000).

ORDEN de 9 de enero de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso público para la concesión de ayudas destinadas a la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León (BOCYL 10 de 15 enero de 2002).

ORDEN de 6 de septiembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se realiza convocatoria pública de ayudas para la realización de actividades de formación y perfeccionamiento docente de los profesores de las universidades de Castilla y León para el año 2003 (BOCYL 192 de 3 de octubre de 2002).

ORDEN de 29 de diciembre de 2003, de la Consejería de Educación, por la que se dispone la publicación del Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. (BOE 41 de 17 de febrero de 2004).

ORDEN EDU/1333/2004, de 18 de agosto, por la que se convocan ayudas a las Universidades de Castilla y León para la realización de actividades de actualización e innovación didáctica, referidas especialmente a la convergencia europea, durante el año 2004 (BOCYL 168 de 31 de agosto de 2004).

PALOMERO, J.E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 21-41.

PALOMERO, J.E. (2003b). La formación psicopedagógica del profesorado universitario en la España de hoy: tiempos de cambio. *El Guiniguada*, 12, pp. 105-120.

PARICIO, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En J. RUÉ y L. LODEIRO (Edits.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-59). Madrid: Narcea.

- PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto De competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), pp. 67-80. Disponible en: <http://bit.ly/Nvp5un> [Consultado el día 7 de agosto de 2012].
- PERALES, M.J., SÁNCHEZ, P. y CHIVA, I. (2002). El “Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, Vol.8, 1, pp. 49-69. Disponible en: <http://bit.ly/Mthb9G> [Consultado el día 16 de agosto de 2011].
- PERETTI, C.; AMBROGI P.R.; BIGAUT, C.; DULOT, A.; SIMON, T. y CHALON, T. (2009). *Rapport sur les Centres d’initiation à l’enseignement supérieur*. France: La Documentation française: Inspection générale de l’administration de l’éducation nationale et de la recherche. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TF5ZFm> [Consultado el día 22 de noviembre de 2012].
- PERRENOUD, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PINEAU, P. (1999). La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia. Buenos Aires: IEF E. Romero Brest.
- PINYA, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, V.1, N.0, pp. 3-24. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/A3LFKC> [Consultado el día 30 de noviembre de 2011].
- PIZZELLA, C. y SAGRAMORA, S. (2011). *L’Università in cifre 2009 - 2010*. Roma: Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S., & NEVGI, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), pp. 557-571.
- PRAGUE DECLARATION (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Disponible en: <http://bit.ly/zYdS8r> [Consultado el 2 de junio de 2011].

- PREGENT, R; FONTAINE, S. Y WOUTERS, P. (1999). Les services de pédagogie universitaire québécois: état de la situation en 1996. *Res Académica*, vol 15 (1-2), pp. 61-96.
- PRIETO, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.
- PULIDO, A. y PÉREZ, J. (2003). Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad docente e investigadora: Planteamiento y experimentación. *Cuadernos del Fondo de Investigación Richard Stone*, N° 8.
- QUINTANILLA, M.A. (2005). Cómo se consigue un buen profesor (reflexiones sobre la experiencia española). *Temas para el debate*, 127 (jun.), pp. 48-50.
- RAMSDEN, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª Ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- REBOLLOSO, E. y POZO, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Revista Psicología Educativa*, 6 (1), pp. 27-50.
- RESOLUCIÓN de 5 de diciembre de 1994, de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora realizada por los miembros de las Escalas de Profesores de Investigación, Investigadores Científicos y Colaboradores Científicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, a efectos del reconocimiento del componente excepcional del complemento de productividad. (BOE 293 de 8 de diciembre de 1994).
- RESOLUCIÓN de 26 de diciembre de 2000, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 5 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora realizada por los miembros de las Escalas de Profesores de Investigación, Investigadores Científicos y Científicos Titulares del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, a efectos del componente excepcional del complemento de productividad. (BOE 313 de 30 de diciembre de 2000).

- RESOLUCIÓN de 23 de noviembre de 2011, de la Presidencia de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación. (BOE 288 de 30 de noviembre de 2011).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 67-69.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000a). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 79-99.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (Coord.) (2000b). Monográfico: La formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 14 (2).
- RODRÍGUEZ-CONDE, M^a.J. y SÁNCHEZ, A.B. (2002). Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula*, 14, pp. 31-50.
- ROGERS, R.R. (2001). Reflection in Higher Education: A concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26 (1), pp. 37-57.
- ROMÁN, J.M. (2000). *Evaluación de la formación psicopedagógica de profesores universitarios*. En Actas del X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia (pp. 832-846.). Badajoz: Psicoex.
- ROMÁN, J.M. y MANSO, J.M. (1999). Especialista en docencia universitaria: un Título Propio de la Universidad de Valladolid. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Disponible en: <http://bit.ly/z5kx2E> [Consultado el día 8 de agosto de 2011]. .
- ROTGER, J.M^a y MARTÍNEZ, F. (1994). Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 305, pp. 463-470.
- ROTGER, S.; RODRÍGUEZ, S. y MARTÍNEZ, F. (1996). Opinión del profesorado sobre políticas de desarrollo profesional en los ámbitos docente y de gestión en la universidad española. En S. RODRÍGUEZ, J. M^a. ROTGER y F. MARTÍNEZ (Coords.).

Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. (pp. 15-52).
Barcelona: Cedecs Editorial.

ROY, S. (2012). *Lifelong learning in Higher Education: the EU perspective.* En Convegno L'apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economic del Paese. Il contributo delle Università (07.2012. Roma) (Texto de las ponencias).

RUBIA, B. (2010). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias pedagógicas*, 16, pp. 89-106.

RUBIO, M.J. y ESCOFET, A. (1999). La innovación educativa en educación superior. Una propuesta concreta en el ámbito de la escritura académica. En T. HORNILLA (Coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 185-198).
Bilbao: Universidad del País Vasco.

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
Madrid: Narcea.

RUÉ, J.; MATEO, P. y MUÑOZ, A. (2012). *Informe RED-U sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas. Propósito, funciones, recursos y dilemas en la evaluación de la calidad docente en Educación Superior.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, RED-U. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/S2rTTJ> [Consultado el día 10 de noviembre de 2012].

RUÉ, J. y DE CORRAL, I. (2007). Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 5. 2, pp. 87-111. Disponible en: <http://bit.ly/SS0cvr> [Consultado el día 10 de agosto de 2011].

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ DE MENCIA, V. (2010). Luis Morcillo, limpio altruista burgalés. *Diario de Burgos digital*, sección opinión, 28/03/2010 (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/x0pZFr> [Consultado el día 12 de agosto de 2011].

- RUMBO ARCAS, B. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, pp. 35-47.
- SABÁN, C. (2010). Educación permanente y aprendizaje permanente. Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de educación*, 52, pp. 203-230.
- SALABURU, P. (2003) (Dir.). *Sistemas Universitarios en Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/RYX18A> [Consultado el día 2 de agosto de 2012].
- SAN MARTÍN ET AL. (2012). *El perfil del profesor/a universitario/a ideal según los alumnos/as pre-universitarios/as*. En VI Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos (02. 2012. Burgos) (Texto de las ponencias).
- SÁNCHEZ, R. (2011). Historia del Hospital del Rey. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zsgBsW> [Consultado el día 2 de julio de 2011].
- SÁNCHEZ NUÑEZ, J.A. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- SÁNCHEZ, M^a.C. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, pp. 153-171.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario. En L. M. LÁZARO (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (pp.177-191). Valencia: Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANZ, F (2006). Del colegio Universitario a la Universidad de Burgos. En UNIVERSIDAD DE BURGOS. *La Universidad de Burgos 1994-2004* (pp. 25-28). Burgos: Servicio de publicaciones de la Universidad de Burgos.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- SCHÖN, D. (1995) The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), pp. 26-34.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- SCIACCA, S., SCIUTO, S., SIGNORINO, L., VENUTO, A.S y NICOTRA, G (2008). Legislación del sistema educativo italiano. *Revista DOCES*, 1, pp. 1-3. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/OiYNh7> [Consultado el día 5 de julio de 2012].
- SEOANE, L. Y GÁLVEZ, A. (2004). *La violencia de pareja contra las mujeres y los servicios de salud. Informe del estudio cualitativo*. Madrid: Instituto de Salud Pública, Consejería de Sanidad y Consumo, Comunidad de Madrid.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En J.F. ANGULO, J. BARQUÍN Y A. I. PÉREZ (coords.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 91-105.
- SMITH, M.L. (2006). Multiple Methodology in Education Research. En J. L. GREEN, G. CAMILLI y P.B. ELMORE. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 457-475). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- SMYTH, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms of Supervision*. UK: Open University Press
- SORBONNE JOINT DECLARATION (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Disponible en: <http://bit.ly/w6UKZ8> [Consultado el día 2 de junio de 2011].
- SORCINELLI, M.D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses. *New Directions for Teaching and Learning*, 50, pp. 27-37.

- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996): *Introducción a los métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- SQUIRES, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.
- TAIT, J. (2002). From Competence to Excellence: A systems view of staff development for part-time tutors at-a-distance. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17:2, pp. 153-166
- TEDESCO, J.C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. [Ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. Disponible en: <http://bit.ly/g7Psna> [Consultado el día 5 de octubre de 2012].
- TEHART, E. (2006). Problemas estructurales en la formación del profesorado en Alemania. En J.M. ESCUDERO y A.L. GÓMEZ (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 55-81). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- TEJADA, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 158, pp. 17-26.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Ponencia I. Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, v.8, 16, pp. 15-38.
- TÓJAR, J.C. y MANCHADO, R. (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado*. Málaga: ICE y Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- TOMÁS, M.; CASTRO, D. y FEIXAS, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad, *Revista de Docencia Universitaria*, vol.10 (1), pp. 343-367. Disponible en: <http://bit.ly/VcU01c> [Consultado el día 21 de noviembre de 2012].
- TORRA, I.; DE CORRAL, I.; PÉREZ, M.J.; TRIADÓ, X.; PAGÈS, T.; VALDERRAMA, E.; MÀRQUEZ, M.D.; SABATÉ, S.; SOLÀ, P.; HERNÁNDEZ, C.; SANGRÀ, A.; GUÀRDIA, G.; ESTEBANELL, M.; PATIÑO, J.; GONZÁLEZ, A. ;FANDOS, M.; RUIZ, N.; IGLESIAS, M.C.; TENA, A. (2012). Identificación de competencias

- docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 21-56. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu> [Consultado el día 22 de octubre de 2012].
- TORREGO, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 259-268.
- TOUPIN, L. (2001). Les facettes de la compétence. En J.C. RUANO (Coord.). *Eduquer et former*. (pp. 233-239). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (en la versión dada por el Tratado de Maastricht de 7 de febrero de 1992 y el Tratado de Amsterdam de 2 de octubre de 1997) y modificado por el Tratado de Niza firmado el día 26 de febrero de 2001 (Ley Orgánica 3/2001, de 6 de noviembre, por la que se autoriza la ratificación por España del tratado de Niza día 26 de febrero de 2001. Modificado por acta de 23 de septiembre de 2003 (do nº 1 321). Disponible en: <http://bit.ly/xcEhtu>. [Consultado el día 18 de febrero de 2011].
- TRIGWELL, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), pp. 65-73.
- TURNER, J. & BOICE, R. (1989). Experiences of New Faculty. *The Journal of Staff, Program and Organization Development*, 7 (2), pp. 51-57.
- UCEDA, J. (2011) (Dir.). *UNIVERSITIC 2011: Descripción, gestión y gobierno de las TI en el Sistema Universitario Español*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UNIVERSIA (2012). *Descripción - Universidad de Messina*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/Pm75rD> [Consultado el día 10 de agosto de 2012].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2008). *Manual de evaluación de la actividad docente*. Disponible en: <http://bit.ly/AjDO5B> [Consultado el día 25 septiembre de 2011].

- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009a). *Informe sobre las necesidades detectadas en materia de formación por los profesores solicitantes de la I Convocatoria de Evaluación de la Actividad Docente de la UBU en el marco del programa Docentia*. Vicerrectorado de Calidad y Acreditación, Unidad de Calidad.
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2009b). *Informe sobre la planificación de la formación general anual del profesorado de la Universidad de Burgos atendiendo a las necesidades formativas detectadas mediante la aplicación del programa Docentia en su primera edición, 2008/09*. Vicerrectorado de Profesorado, Instituto de Formación e Innovación Educativa.
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2010). *Modelo Educativo de la Universidad de Burgos para su integración en el EEES*. Disponible en: <http://bit.ly/ya9pLX> [Consultado el día 14 de noviembre de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011a). *Organización. La Universidad de Burgos. Ubicación. Estructura*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/ygAJQ9> [Consultado el día 5 de julio de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011b). *Catálogo institucional de la Universidad de Burgos, nº 5, curso 2010/2011*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/wPj8Ni> [Consultado el día 17 de septiembre de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011c). *Ubu en cifras 2008*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/A222Ss> [Consultado el día 17 de julio de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011d). *Grupos de investigación*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zWFCdr> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011e). *Grupos de Innovación Docente*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/AtoVUs> [Consultado el día 30 de septiembre de 2011].
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011f). *Evaluación del PDI: DOCENTIA*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/woCNhI> [Consultado el día de 25 septiembre de 2011].

UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011g). *Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE)*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zR262v> [Consultado el día de 12 agosto de 2011].

UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011h). *Comisión de formación del P.D.I.* (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/xW9rD0> [Consultado el día 11 de octubre de 2011].

UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011i). *Formación del profesorado de niveles no universitarios*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/yz5AVz> [Consultado el día 14 de octubre de 2011].

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2012). *Plan de Formación del Profesorado Universitario de la UEx. Curso 2012-2013. Servicio de Orientación y Formación Docente* (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/RyjidQ> [Consultado el día 25 de octubre de 2012].

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2012). *Plan de Formación Docente del Profesorado de la Universidad de Salamanca 2012. Vicerrectorado de Docencia, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/102V0h0> [Consultado el día 28 de octubre de 2012].

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA (2012a). *Sito ufficiale dell'università degli Studi di Messina*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://www.unime.it/> [Consultado el día 22 de julio de 2012].

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA (2012b). *Facoltà di Scienze della Formazione*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/TXF5x6> [Consultado el día 26 de julio de 2012].

UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE SEVILLA (2012). *Plan de formación personal docente e investigador. Informe de seguimiento 2010/2011*. Dirección de Formación del Personal Docente e Investigador. Unidad de Formación (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/U4zLC0> [Consultado el día 10 de octubre de 2012].

ÚRIZ, M^a.J., BALLESTERO A., VISCARRET, J.J. y URSÚA, N. (2006). *Metodología para la investigación*. España: Ediciones Eunat.

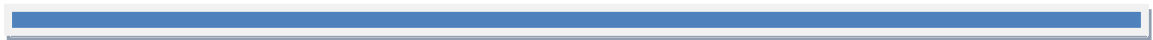
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Informe del proyecto EA 2003-0040 dentro del programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (convocatoria: 27 de enero de 2003; BOE: 7 de febrero de 2003). Disponible en: <http://bit.ly/z5yON9> [Consultado el día 2 de agosto de 2011].
- VALCÁRCEL, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- VALCÁRCEL, M. (2005). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea de Educación Superior*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- VALCÁRCEL, M. (2006). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado. En A. ALIAS (Coord.). *La formación del profesorado universitario. Actas del Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 21-26). Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- VALERO-GARCÍA, M. y ALMAJANO, P. (2001). Formación pedagógica del profesor universitario: Programas de acción del ICE de la UPC. *Boletín de la RED-U*, 1 (2), pp. 20-29. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/xCYYbR> [Consultado el día 19 de agosto de 2011].
- VALLES, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- VÁZQUEZ, R. y ÁNGULO, F. (s.f.). Los Grupos de Discusión. En AVERROES. *Red Telemática Educativa de Andalucía*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/UbHVcI> [Consultado el día 2 de diciembre de 2012].
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, vol.54, 2, pp. 143-174.

- VÉLAZ, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, nº 1, pp. 209-229.
- VIH COUNSELING (2011). Las bases de la consejería. Definición. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/zJ8Kk1> [Consultado el día 21 de agosto de 2011].
- VILLA, A. (2005). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. MARCELO (Ed.). *La función docente* (pp.171-201). Madrid: Editorial Síntesis.
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 177-212.
- VILLAR, L.M. (1990a). Paradigmas de formación del profesorado. En A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (Coords.). *Didáctica-adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 499-526).
- VILLAR, L.M. (1990b). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- VILLAR, L.M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. En III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria (03. 1991. Las Palmas). *Evaluación y desarrollo profesional: ponencias y réplicas* (pp. 135-173). Las Palmas: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L.
- VONK, J.H.C. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA, April 12-16.
- VV.AA. (1999a). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Texto de las ponencias), 34, 420 pp.
- VV.AA. (1999b). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. En Actas del IX Congreso de Formación del Profesorado: Evaluación y Formación del Profesorado Universitario (Texto de las comunicaciones), 2 (1).

- VV.AA. (2001). Descripción de centros de desarrollo educativo (I). *Boletín de la RED-U*, 1 (3), pp. 14-34. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/AIqXFG> [Consultado el día 10 de agosto de 2011].
- WÄCHETER, B. (2004). The Bologna Process: developments and prospects. *European Journal of Education*, Vol. 39, n° 3, pp. 265-273.
- WEISS, R. (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- WOUTERS, P.; PARMENTIER, P. & LEBRUN, M. (2000) *Formation Pedagogique et developpement professionnel des professeurs d'université*. En Actas Coloquio de L'AECSE. (10. 2000. Toulouse). (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/YEr0py> [Consultado el día 10 de noviembre de 2012].
- WANG, J. & FULTON, L.A. (2012). Mentor-Novice Relationships and Learning to Teach in Teacher Induction: A Critical Review of Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), pp. 56-104.
- YÁÑIZ, C. (1999). Una experiencia de formación docente en la Universidad de Deusto, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), pp. 171-180. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/WSte4g> [Consultado el día 1 de agosto de 2011].
- YIN, R.K. (2006). Case Study Methods. En J. L. GREEN, G. CAMILLI y P.B. ELMORE. (Eds.). *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZABALA, A. (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2006a). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 340, pp. 19-86.

- ZABALZA, M.A. (2006b). Programa ANECA de evaluación de los planes de formación docente. En A. ALIAS (Coord.). *La formación del profesorado universitario. Actas del Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp.61-72). Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- ZABALZA, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, pp. 69-81.
- ZABALZA, M.A. (2011a). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, v. 36, n. 3, pp. 397-424.
- ZABALZA, M.A. (2011b). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47/1, pp. 181-197.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Transformative Education*, Vol. XXXIV, 3, pp. 3-9.

RELACIÓN DE ANEXOS



ANEXO 1

Questionario:

"L'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari" alla Facoltà di Scienze della Formazione della Università degli Studi di Messina"

Caro professore /Cara professoressa,

Il presente questionario è parte integrante di una ricerca internazionale, che ha come oggetto d'interesse e di studio, *“l'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari”*.

Lo scopo, è di identificare i bisogni formativi percepiti dai docenti universitari, in relazione alle attività didattiche e di insegnamento svolte.

Grazie per il suo tempo e per la sua collaborazione.

Cordiali saluti.

DATI SOCIO-DEMOGRAFICI E PROFESSIONALI

Sesso Maschio Femmina

Età _____

Situazione lavorativa: Professore Ordinario Professore Associato
 Ricercatore a tempo indeterminato
 Ricercatore a tempo determinato

Settore d'studio _____

Anni di insegnamento nell’università: De 0 a 5 anni Più de 5 a 10 anni
 Più de 10 a 15 anni
 Più de 15 a 30 anni
 Più de 30 a 45 anni

BISOGNI FORMATIVI

1. Ritieni necessaria una specifica formazione iniziale per esercitare la docenza universitaria?
 Sì No
2. Ritieni necessaria la formazione continua per il suo sviluppo professionale?
 Sì No (va alla domanda 4)
3. Quale grado di importanza attribuisce alla formazione continua per la docenza universitaria?
 Poco importante Abbastanza importante Molto importante
4. Attualmente, considera adeguata la sua formazione pedagogica per svolgere i compiti connessi all’attività didattica?
 Sì No
5. Le piacerebbe partecipare a eventuali corsi di formazione proposti alla sua Università?
 Sì No

LIVELLO DI INTERESSE NELLA FORMAZIONE

Di seguito, vengono proposti alcuni argomenti che possono risultare rilevanti nell'esercizio della sua attività come docente. Per questo motivo, le chiediamo di indicare quali sono i più importanti, valutandoli da 1 a 5 in base al grado di conoscenza e al grado di importanza, sapendo che:

Punteggio	Significato	
	Grado di conoscenza	Grado di importanza
1	Nessuna conoscenza	Non importante
2	Conoscenza superficiale	Scarsamente importante
3	Conoscenza sufficiente	Importante
4	Conoscenza buona	Abbastanza importante
5	Conoscenza totale	Essenziale

Miglioramento didattico	Conoscenza					Importanza				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pianificazione dell'insegnamento e scinderei insegnamento da interazione										
Conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti										
Progettazione delle attività di insegnamento-apprendimento										
L'utilizzo di metodologie didattiche attive										
Aggiornamento delle conoscenze scientifiche										
Lavoro di gruppo tra docenti										
Studio di casi										
Apprendimento per problemi										
Apprendimento cooperativo										
Gestione dei rapporti con gli studenti										
Orientamento e tutorato accademico										

Preferenze di formazione

Nel caso in cui la sua università ritenesse di organizzare delle attività formative, quali modalità preferirebbe?

Di seguito, le proponiamo una lista di modalità formative che potrebbero essere utilizzate. Indichi quali preferisce tenendo conto dei seguenti punteggi:

1 = Non interessante / **2** = poco interessante / **3** = sufficientemente interessante
/ **4** = abbastanza interessante / **5** = molto interessante

	1	2	3	4	5
Laboratori					
Seminari specifici					
Seminari permanenti su temi di interesse condiviso					
Giornate di scambio di esperienze sulle buone pratiche					
Corsi in presenza					
Corsi in blended learning					
Corsi on-line					
Gruppi di counseling educativo					
Training di formazione, comprendenti informazione, sensibilizzazione, esercitazioni pratiche					
Altro: (specificare)					

Infine, le presentiamo un elenco dei vari corsi di formazione per i docenti universitari. Di questi, indichi quelli che reputa più interessanti.

- Relazione tra insegnamento e apprendimento
- Adattamento delle discipline alle SEIS con enfasi nella valutazione. (SEIS. Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore)

- Alfabetizzazione digitale: una sfida per l'ambiente educativo.
- Attenzione educativa per studenti con bisogni educativi speciali nell’università.
- Metodologie attive nella docenza universitaria: apprendimento per problemi.
- Docenza universitaria e abilità sociali.
- Insegnare attraverso le piattaforme tecnologiche LMS (Learning Management System).
- Imparare a pensare e insegnare a pensare: lo sviluppo del pensiero creativo.
- Creare e pubblicare siti web educativi.
- Il nuovo profilo dei docenti universitari secondo il SEIS (Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore)
- Gestione di ambienti virtuali di collaborazione e progettazione di discipline on-line nel SEIS ((Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore)
- Strumenti per la realizzazione di materiali didattici multimediali.
- Introduzione allo studio di casi come metodo di insegnamento.
- L'apprendimento centrato sullo studente: strategie di partecipazione nell’aula universitaria.
- Strumenti per guidare e monitorare l'apprendimento on-line.
- Valutazione e miglioramento della formazione universitaria.
- Introduzione agli strumenti di collaborazione del Web 2.0 (Webquest, Blog e Wiki).
- L'aula universitaria: migliorare l’esposizione orale e le strategie per la partecipazione degli studenti.
- Pianificazione della docenza universitaria per l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti.

- Stili di apprendimento, stili di insegnamento.
- Tutoraggio: un aiuto per imparare nell' università.
- Reti sociali on-line: sono rilevanti per l'apprendimento?
- Metodologie attive: le strategie di apprendimento cooperativo.
- Seminario sulla formazione, valutazione e innovazione della docenza.
- I docenti universitari e la programmazione dei suoi insegnamenti.
- Laboratorio sul portfolio digitale.
- Strumenti per la gestione dell'insegnamento.
- Comunicazione in aula: spiegazione verbale, problemi e risorse
- Gestire il disagio degli studenti in aula
- Insegnare in situazioni educative complesse
- Le qualità processuali della interazione educativa

Indicarmi qui di seguito i titoli di eventuali corsi che piacerebbe ne frequentare:

.....

.....

.....

Grazie per la sua collaborazione!!

ANEXO 2

Cuestionario:

"Análisis de necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario" en la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Messina

Estimado profesor/a,

El cuestionario adjunto a continuación forma parte de una investigación que se está realizando sobre la temática: “*Análisis de necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario*”.

El propósito de esta investigación es conocer y detectar las necesidades formativas percibidas por los docentes universitarios en relación al ejercicio de su docencia.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

Reciba un cordial saludo.

DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

Sexo Hombre Mujer

Edad _____

Situación laboral: Profesor Ordinario Profesor Asociado
 Investigador a tiempo indeterminado
 Investigador a tiempo determinado

Área de conocimiento _____

Años de experiencia docente: De 0 a 5 años De 5,01 a 10 años
 De 10,01 a 15 años
 De 15,01 a 30 años
 De 30,01 a 45 años

NECESIDAD DE FORMACIÓN

1. ¿Considera que sería necesario recibir una formación pedagógica inicial para ejercer la docencia universitaria?
 Sí No
2. ¿Considera necesaria la formación permanente en su desarrollo profesional?
 Sí No (pase a la pregunta 4)
3. ¿Qué grado de importancia atribuye a la formación permanente en la docencia universitaria?
 Poco importante Bastante importante Muy importante
4. Actualmente, ¿considera que tiene suficiente formación pedagógica para llevar a cabo sus tareas relacionadas con la docencia?
 Sí No
5. ¿Le gustaría participar en programas de formación pedagógica si se ofertaran en su Universidad?
 Sí No

GRADO DE INTERÉS EN LA FORMACIÓN

A continuación le presentamos información sobre distintos temas que quizás puedan ser de interés para el ejercicio de su actividad docente. Por este motivo, le pedimos que nos indique cuáles son los temas más importantes para usted, valorándolos del 1 al 5 de acuerdo a su grado de dominio así como su grado de importancia, sabiendo que:

Puntuación	Significado	
	Grado de dominio	Grado de importancia
1	Sin ningún dominio	Nada importante
2	Dominio superficial	Muy poco importante
3	Nivel suficiente	Importante
4	Buen nivel	Muy importante
5	Total dominio	Esencial

Mejora didáctica	Dominio					Importancia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Planificación de la enseñanza y de la interacción con los estudiantes										
Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante										
Diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje										
Utilización de métodos docentes activos										
Actualización de conocimientos científicos										
Trabajo en equipos docentes										
Estudio de casos										
Aprendizaje basado en problemas										
Aprendizaje cooperativo										
Gestión de las relaciones con los estudiantes										
Orientación y tutoría académica										

Preferencias de formación

En caso de que su universidad realizase acciones formativas ¿qué modalidades formativas prefiere?

A continuación, mostramos un listado de diversas modalidades formativas que quizás puedan ser de su interés. Indique cuáles son las más interesantes para usted, sabiendo que:

1 = nada interesante / **2** = poco interesante / **3** = suficientemente interesante
/ **4** = bastante interesante / **5** = muy interesante

	1	2	3	4	5
Talleres					
Seminarios específicos					
Seminarios permanentes sobre temas de interés					
Jornadas de intercambio de experiencias y buenas prácticas					
Cursos presenciales					
Cursos semipresenciales (Blended-learning)					
Cursos on-line					
Grupos de asesoramiento educativo					
Capacitación en formación, comprensión de la información y ejercitación práctica					
Otro: (especificar)					

Finalmente, presentamos un listado de diversos cursos de formación dirigidos al profesorado universitario. De ellos, indique aquellos que estima de mayor interés.

- Relación entre la enseñanza y el aprendizaje.
- Adaptación de asignaturas al EEES con énfasis en la evaluación. (EEES. Espacio Europeo de Educación Superior).

- Alfabetización digital: un reto para el entorno educativo.
- Atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad.
- Metodologías activas en la docencia universitaria: aprendizaje basado en problemas.
- Docencia universitaria y habilidades sociales.
- Docencia a través de plataformas tecnológicas LMS (Learning Management System).
- Aprender a pensar y enseñar a pensar: desarrollo del pensamiento creativo.
- Creación y publicación de sitios web educativos.
- El nuevo perfil del profesorado universitario en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
- Gestión de entornos virtuales colaborativos y diseño de asignaturas on-line en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
- Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia.
- Introducción al estudio de casos como método de la enseñanza.
- El aprendizaje centrado en el estudiante: estrategias participativas en el aula universitaria.
- Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line.
- Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria.
- Introducción a las herramientas colaborativas de la Web 2.0 (Webquest, Blogs y Wikis).
- El aula universitaria: mejorar la sesión expositiva y las estrategias de participación del alumnado.
- Planificación docente universitaria para la adquisición de competencias en el alumnado.

- Estilos de aprender, estilos de enseñar.
- La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad.
- Redes sociales en Internet ¿Son relevantes para el aprendizaje?
- Metodologías activas: estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Seminario sobre formación, evaluación e innovación docente.
- El profesorado universitario y la programación de sus enseñanzas.
- Taller sobre el portafolio digital.
- Instrumentos para la gestión de la docencia.
- La comunicación en el aula: la explicación verbal, problemas y recursos.
- Gestión del malestar de los estudiantes en el aula.
- Enseñar en situaciones educativas complejas
- La calidad procesual de la interacción educativa

También puede indicar a continuación otros cursos que le gustaría realizar:

.....

.....

.....

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

ANEXO 3

Carta de comunicación

Messina, 18 giugno 2012



UNIVERSITÀ DI MESSINA

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

IL PRESIDE PROF. ANTONINO PENNISI

Caro collega,

alla nostra Facoltà, assieme ad altre due Università Italiane, è stato chiesto di partecipare ad una ricerca internazionale promossa dall'Universidad de Burgos (Spagna) sull' "Analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari". Lo scopo primario di tale ricerca è quello di individuare ed identificare, all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS), i bisogni formativi percepiti dai docenti universitari in relazione alle attività didattiche e di insegnamento da essi svolti.

Per l'espletamento della ricerca, parallelamente ad una indagine qualitativa, i ricercatori hanno individuato e predisposto, come strumento per l'esplorazione quantitativa, un questionario online reperibile all'indirizzo web

<http://bit.ly/KEcsKU>

a tale riguardo chiedo la tua collaborazione per la buona riuscita della ricerca previa compilazione online del questionario su indicato.

Un cordiale saluto.

Il Preside

(Prof. Antonino Pennisi)

ANEXO 4

Variables de estudio

DATOS PDI POR CURSO ACADÉMICO

	Etiqueta	Tipo	Medida	Valores
V 1	Identificación	Numérico	Escala	Ninguna
V 2	Fecha de datos	Fecha	Nominal	Ninguna
V 3	Fecha de nacimiento	Fecha	Escala	Ninguna
V 4	Edad	Numérico	Escala	Ninguna
V 5	Rango de edad	Numérico	Nominal	{1, Hasta 24 años} {2, De 25 a 29} {3, De 30 a 34} {4, De 35 a 39} {5, De 40 a 44} {6, De 45 a 49} {7, De 50 a 54} {8, De 55 a 59} {9, De 60 a 64} {10, De 65 a 69} {11, De 70 a 75}
V 6	Sexo	Numérico	Nominal	{1, Hombre} {2, Mujer}
V 7	Departamento	Numérico	Nominal	{1, Biotecnología y Ciencia de los Alimentos} {2, Ciencias de la Educación} {3, Ciencias Históricas y Geografía} {4, Const. Arq. e Ing. De la Const. y el Terr.} {5, Derecho Privado} {6, Derecho Público} {7, Didácticas Específicas} {8, Economía Aplicada} {9, Economía y Admón. de Empresas} {10, Expresión Gráfica} {11, Filología} {12, Física} {13, Ingeniería Civil} {14, Ingeniería Electromecánica} {15, Matemáticas y Computación} {16, Química} {17, Sin adscripción}
V 8	Área de conocimiento	Cadena	Nominal	Ninguna
V 9	Centro	Numérico	Nominal	{1, Escuela Politécnica superior} {2, Fac. De CC. Económicas y Empresariales} {3, Facultad de Ciencias} {4, Facultad de Derecho} {5, Facultad de Humanidades y Educación}

Variables de estudio

	Etiqueta	Tipo	Medida	Valores
V 10	Categoría profesional	Numérico	Nominal	{1, CAUN} {2, CAEU} {3, PTUN} {4, PTEU} {5, Emérito} {6, Contratado Doctor} {7, Ayudante Doctor} {8, Ayudante LOU} {9, Ayudante de Escuela / Facultad} {10, Colaborador} {11, Obra o servicio} {12, Asociado} {13, Beca}
V 11	Relación contractual	Numérico	Nominal	{1, DC} {2, DF}
V 12	Dedicación temporal	Numérico	Nominal	{1, A tiempo parcial} {2, A tiempo completo}
V 13	Nivel de estudios	Numérico	Nominal	{1, Arquitecto} {2, Arquitecto Técnico} {3, Diplomado} {4, Doctor} {5, Grado} {6, Ingeniero} {7, Ingeniero Técnico} {8, Licenciado} {9, Máster} {10, Valores perdidos}
V 14	Bloque temático	Cadena	Nominal	Ninguna

DATOS PDI QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN CERTIFICADA

VARIABLES RELACIONADAS CON EL PROFESORADO QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN

	Etiqueta	Tipo	Medida	Valores
V 1	Identificación	Numérico	Escala	Ninguna
V 2	Número del profesor	Cadena	Nominal	Ninguna
V 3	Edad	Numérico	Escala	Ninguna
V 4	Rango de edad	Numérico	Nominal	{1, Hasta 24 años} {2, De 25 a 29} {3, De 30 a 34} {4, De 35 a 39} {5, De 40 a 44} {6, De 45 a 49} {7, De 50 a 54} {8, De 55 a 59} {9, De 60 a 64} {10, De 65 a 69} {11, De 70 a 75}
V 5	Sexo	Numérico	Nominal	{1, Hombre} {2, Mujer}
V 6	Departamento	Numérico	Nominal	{1, Biotecnología y Ciencia de los Alimentos} {2, Ciencias de la Educación} {3, Ciencias Históricas y Geografía} {4, Const. Arq. e Ing. De la Const. y el Terr.} {5, Derecho Privado} {6, Derecho Público} {7, Didácticas Específicas} {8, Economía Aplicada} {9, Economía y Admón. de Empresas} {10, Expresión Gráfica} {11, Filología} {12, Física} {13, Ingeniería Civil} {14, Ingeniería Electromecánica} {15, Matemáticas y Computación} {16, Química}
V 7	Área de conocimiento	Cadena	Nominal	Ninguna
V 8	Centro	Numérico	Nominal	{1, Escuela Politécnica superior} {2, Fac. De CC. Económicas y Empresariales} {3, Facultad de Ciencias} {4, Facultad de Derecho} {5, Facultad de Humanidades y Educación}

Variables de estudio

	Etiqueta	Tipo	Medida	Valores
V 9	Categoría profesional	Cadena	Nominal	Ninguna
V 10	Recodificación categoría profesional	Numérico	Nominal	{1, CAUN} {2, CAEU} {3, PTUN} {4, PTEU} {5, Emérito} {6, Contratado Doctor} {7, Ayudante Doctor} {8, Ayudante LOU} {9, Ayudante de Escuela / Facultad} {10, Colaborador} {11, Obra o servicio} {12, Asociado} {13, Beca}
V 11	Relación contractual	Numérico	Nominal	{1, DC} {2, DF}
V 12	Años de experiencia docente universitaria	Numérico	Escala	Ninguna
V 13	Recodificación años de experiencia docente en la universidad	Numérico	Nominal	{1, De 0 a 5 años} {2, De 5,01 a 10 años} {3, De 10,01 a 15 años} {4, De 15,01 a 30 años} {5, De 30,01 a 45 años}
V 14	¿Está inscrito como profesor novel?	Numérico	Nominal	{1, No} {2, No procede} {3, Sí}
V 15	¿Está inscrito como profesor mentor?	Numérico	Nominal	{1, No} {2, No procede} {3, Sí}
V 16	¿Pertenece a un Grupo de Innovación Docente?	Numérico	Nominal	{1, No} {2, Sí}

DATOS PDI QUE HA RECIBIDO FORMACIÓN CERTIFICADA

VARIABLES RELACIONADAS CON LAS ACCIONES FORMATIVAS

	Etiqueta	Tipo	Medida	Valores
V 19	Nombre del Curso realizado	Cadena	Nominal	Ninguna
V 20	Anualidad	Numérico	Nominal	{1, 2000} {2, 2001} {3, 2002} {4, 2003} {5, 2004} {6, 2005} {7, 2006} {8, 2007} {9, 2008} {10, 2009} {11, 2010} {12, 2011}
V 21	Fechas de realización	Fecha	Escala	Ninguna
V 22	Cuatrimestre	Numérico	Nominal	{1, 1º} {2, 2º}
V 23	Curso académico	Numérico	Nominal	{1, 2000/2001} {2, 2001/2002} {3, 2002/2003} {4, 2003/2004} {5, 2004/2005} {6, 2005/2006} {7, 2006/2007} {8, 2007/2008} {9, 2008/2009} {10, 2009/2010} {11, 2010/2011}
V 24	Bloque temático	Numérico	Nominal	{1, Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia} {2, Renovación de metodologías docentes} {3, Seminarios específicos} {4, Formación complementaria/transversal} {5, Espacio Europeo de Educación Superior} {6, Formación en idiomas }
V 25	Número de horas	Numérico	Ordinal	Ninguna
V 26	Horas por intervalos	Numérico	Nominal	{1, Hasta 4 horas} {2, Hasta 8 horas} {3, Hasta 12 horas} {4, Hasta 16 horas} {5, Más de 16 horas}

ANEXO 5

**Acciones formativas generales
por curso académico**

2000/2001

2000 / 2001

1	Formación básica para la docencia	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 8
	Número de admitidos: 8	Número de certificaciones: 4
2	El aprendizaje de los alumnos universitarios	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 12 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 9
3	La comunicación en el aula	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 23	Número de certificaciones: 15
4	Word-Access	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 7
	Número de admitidos: 7	Número de certificaciones: 7

5	Power Point 97	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 28
	Número de admitidos: 28	Número de certificaciones: 13

6	Internet	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 24
Número de admitidos: 24	Número de certificaciones: 14	

7	Análisis multivariante con SPSS: aplicación a la docencia e investigación	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 21
Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 13	

8	Excel 97	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 12
Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 7	

9	Revisión del comportamiento vocal del docente	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 7
10	Seminario de mejora de la calidad de la enseñanza de la física	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2000
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 18 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 14	
11	Taller de educación de la voz	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 31
Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 4	
12	Base de datos File Maker	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: julio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 16 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 14
Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 5	

13	Taller cómo hablar en público: el poder de hablar, el poder de hablar, el poder de convencer	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 12	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 23	Número de certificaciones: 6

14	Creación de páginas web	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 24 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 50
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 15

15	Internet aplicado a la educación	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 15

16	Creación y gestión de bases de datos: Access	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 21
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 9

17	Presentaciones didácticas en Power Point	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 12

18	Evaluación de la enseñanza universitaria	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 32
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 11

19	Proyecto docente	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2001
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 37
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 18

TABLA RESUMEN

2000 / 2001

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	10
Renovación de metodologías docentes	5
Seminarios específicos	1
Formación complementaria / transversal	3
Espacio Europeo de Educación Superior	0
Total ediciones	19

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	434
Admisiones de PDI	379
PDI total que se queda sin plaza	55
Certificados de PDI	198
PDI total que no certifica	181

2001/2002

2001 / 2002

1	Comportamiento vocal del docente	
	Bloque temático: Formación complementaria/transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2001
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 15 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 10	Número de solicitudes: 16
	Número de admitidos: 10	Número de certificaciones: 5
2	El profesorado universitario y la programación de sus enseñanzas	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2001
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 12 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 18	Número de solicitudes: 29
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 10
3	Aplicaciones didácticas de la imagen digital: Teleformación	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2001
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 23	Número de certificaciones: 0
4	Uso de las nuevas tecnologías: como hablar en una videoconferencia	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2001
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 18	Número de solicitudes: 16
	Número de admitidos: 16	Número de certificaciones: 9

5	Operatoria básica para usuarios de redes de área local	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: noviembre, 2001
Cuatrimestre: 1º		Duración: 10 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 18		Número de solicitudes: 15
Número de admitidos: 15		Número de certificaciones: 8

6	Diseño asistido por ordenador: 3d Paramétrico I-DEAS	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 1		Fechas: noviembre, 2001
Cuatrimestre: 1º		Duración: 30 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 15		Número de solicitudes: 13
Número de admitidos: 13		Número de certificaciones: 0

7	Autocad 2000	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 1		Fechas: enero, 2002
Cuatrimestre: 1º		Duración: 20 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 19		Número de solicitudes: 15
Número de admitidos: 15		Número de certificaciones: 5

TABLA RESUMEN

2001 / 2002

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	3
Renovación de metodologías docentes	1
Seminarios específicos	2
Formación complementaria / transversal	1
Espacio Europeo de Educación Superior	0
Total ediciones	7

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	127
Admisiones de PDI	110
PDI total que se queda sin plaza	17
Certificados de PDI	37
PDI total que no certifica	73

2002/2003

2002 / 2003

1	Presentaciones didácticas en Power Point básico: nivel básico
----------	--

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
Ediciones: 2	Fechas: octubre, 2002
Cuatrimestre: 1º	Duración: 12 h.
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 50	Número de solicitudes: 48
Número de admitidos: 48	Número de certificaciones: 19

2	Presentaciones didácticas en Power Point avanzado: nivel avanzado
----------	--

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
Ediciones: 2	Fechas: octubre, 2002
Cuatrimestre: 1º	Duración: 12 h.
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 50	Número de solicitudes: 59
Número de admitidos: 50	Número de certificaciones: 22

3	Flash
----------	--------------

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
Ediciones: 2	Fechas: octubre, 2002
Cuatrimestre: 1º	Duración: 15 h.
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 40
Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 10

4	Curso de adaptación de contenidos
----------	--

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
Ediciones: 2	Fechas: septiembre, 2002
Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 36
Número de admitidos: 36	Número de certificaciones: 22

5	Formación en la herramienta (plataforma digital)	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 2	Fechas: octubre, 2002
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 33	Número de solicitudes: 58
	Número de admitidos: 33	Número de certificaciones: 22

6	Comportamiento vocal del docente	
	Bloque temático: Formación complementaria/transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2002
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 14	Número de solicitudes: 19
Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 13	

7	Gestión de la docencia: elaboración y organización de material digital para la actividad docente	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 18 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 18	Número de solicitudes: 34
Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 11	

8	Enseñanza en grupos pequeños	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 26	Número de solicitudes: 24
Número de admitidos: 24	Número de certificaciones: 20	

9	Taller de tutoría	
	Bloque temático: renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 3	Fechas: mayo, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 82
	Número de admitidos: 82	Número de certificaciones: 82
10	Flash	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 46
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 13
11	SPSS	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 21	Número de solicitudes: 35
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 19
12	Power Point inicial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 3

13	Excel inicial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: julio, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 32
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 3

14	Access inicial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 17
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 11

15	Herramientas informáticas para la enseñanza	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 52
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 15

16	Herramientas informáticas para la enseñanza (nivel avanzado)	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 42
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 6

17	Windows 2000	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2003
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 7

TABLA RESUMEN

2002 / 2003

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	19
Renovación de metodologías docentes	4
Seminarios específicos	0
Formación complementaria / transversal	1
Espacio Europeo de Educación Superior	0
Total ediciones	24

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	688
Admisiones de PDI	480
PDI total que se queda sin plaza	208
Certificados de PDI	298
PDI total que no certifica	182

2003/2004

2003 / 2004

1	Word semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 9
	Número de admitidos: 9	Número de certificaciones: 1
2	Power Point avanzado semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 28	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 28	Número de certificaciones: 3
3	Excel avanzado semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 31
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 2
4	Curso de Access avanzado semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 24 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 0

5	Curso de Power Point inicial semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 3

6	Curso de Excel inicial semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI y PAS
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 2

7	Nuevos planteamientos didácticos derivados del crédito europeo	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 82
	Número de admitidos: 82	Número de certificaciones: 54

8	La comunicación en el aula de ciencias	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 22

9	Seminario: los estándares europeos de evaluación y su aplicación por las agencias de evaluación españolas	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: enero, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 40
	Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 13
10	Uso pedagógico de la plataforma virtual de la UBU	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	
	Ediciones: 3	Fechas: junio, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 58
	Número de admitidos: 47	Número de certificaciones: 47
11	La evaluación y acreditación de la calidad de las enseñanzas	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
	Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 23
12	La comunicación en el aula: la explicación verbal, problemas y recursos	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2004
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 34
	Número de admitidos: 34	Número de certificaciones: 21

13	Taller: adaptación de los estudios de química a la Convergencia Europea	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 26
	Número de admitidos: 26	Número de certificaciones: 24

14	La comunicación en el aula: bloque 1	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7,5 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 22
	Número de admitidos: 22	Número de certificaciones: 5

15	La comunicación en el aula: bloque 1 y 2	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 15 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 29
	Número de admitidos: 29	Número de certificaciones: 21

16	La comunicación en el aula: bloque 2	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2003
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7,5 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 16
	Número de admitidos: 16	Número de certificaciones: 0

TABLA RESUMEN**2003 / 2004****Total de acciones formativas**

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	9
Renovación de metodologías docentes	4
Seminarios específicos	2
Formación complementaria / transversal	0
Espacio Europeo de Educación Superior	3
Total ediciones	18

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	517
Admisiones de PDI	455
PDI total que se queda sin plaza	62
Certificados de PDI	241
PDI total que no certifica	214

2004/2005

2004 / 2005

1	Aprendizaje de/en la experiencia en grupos de trabajo. Una experiencia de innovación educativa de la UCM	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 16 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 24
	Número de admitidos: 24	Número de certificaciones: 10
2	La comunicación oral	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7,5
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 46
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 21
3	Docencia universitaria y habilidades sociales	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7,5 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 36
	Número de admitidos: 36	Número de certificaciones: 19
4	Introducción al desarrollo de material multimedia con flash MX 2004	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 15
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 11

5	El papel del profesorado en la enseñanza a distancia	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 46
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 22

6	Taller virtual asignaturas on-line	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 35	Número de solicitudes: 42
Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 23	

7	Diseño y puesta en marcha de una asignatura on-line	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 12 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 35	Número de solicitudes: 92
Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 31	

8	Uso de la plataforma virtual de la UBU: nivel inicial: presentación de la plataforma UBUCampus	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 35	Número de solicitudes: 42
Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 27	

9	Uso de la plataforma virtual de la UBU: nivel intermedio: uso de la plataforma para impartir una asignatura	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 3	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 35	Número de solicitudes: 44
	Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 39
10	Uso de la plataforma virtual de la UBU: nivel avanzado: características avanzadas de la plataforma UBUCampus	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 35	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 19
11	Aprendizaje autónomo y activo	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 45
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 22
12	Aprendizaje basado en problemas	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 43
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 20

13	Autoevaluación del profesorado	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2005
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 40
	Número de admitidos: 26	Número de certificaciones: 26

14	Diseño en Catia v5	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2005
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 30 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 9
Número de admitidos: 9	Número de certificaciones: 9	

15	Formación por competencias	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2005
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 36
Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 23	

16	Gestión de entornos virtuales colaborativos y diseños de asignaturas on-line en el EEES	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2005
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 30 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 10	Número de solicitudes: 10
Número de admitidos: 10	Número de certificaciones: 9	

17	Introducción al estudio de casos como método de la enseñanza	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2005
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 28	Número de solicitudes: 40
	Número de admitidos: 28	Número de certificaciones: 24
18	Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: el portafolio docente	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 67
	Número de admitidos: 32	Número de certificaciones: 32
19	Características avanzadas de la plataforma ubucampus	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 1 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 1
20	Presentación de la plataforma UBUCampus: nivel inicial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2004
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 1 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 42
	Número de admitidos: 33	Número de certificaciones: 3

TABLA RESUMEN

2004 / 2005

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	11
Renovación de metodologías docentes	9
Seminarios específicos	1
Formación complementaria / transversal	0
Espacio Europeo de Educación Superior	1
Total ediciones	22

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	769
Admisiones de PDI	525
PDI total que se queda sin plaza	244
Certificados de PDI	391
PDI total que no certifica	134

2005/2006

2005 / 2006

1	Capacidades curriculares y didácticas	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 60 h.
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 56
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 13
2	Planificación docente universitaria para la adquisición de competencias en el alumnado	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 43
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 21
3	Aproximación a la discapacidad	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 13
	Número de admitidos: 13	Número de certificaciones: 13
4	Manejo y utilización de software para la gestión de referencias bibliográficas	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 22	Número de solicitudes: 44
	Número de admitidos: 22	Número de certificaciones: 15

5	Capacitación al profesor universitario para la integración de los recursos de información electrónica en el proceso de aprendizaje para el alumno	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 53
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 22

6	Metodologías para la búsqueda y recuperación de la información científico técnica.	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 50
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 21

7	Evaluación por competencias	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 22

8	Taller sobre la nueva versión de la plataforma docente UBUCampus	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 9	Fechas: noviembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 180	Número de solicitudes: 125
	Número de admitidos: 125	Número de certificaciones: 61

9	Taller de experiencias de innovación docente	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 48
10	Docencia universitaria y habilidades sociales I	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 19
Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 14	
11	Docencia universitaria y habilidades sociales II	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2005
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 18
Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 18	
12	La alfabetización informacional y su integración en los programas docentes	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2006
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 33
Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 13	

13	Metodologías y estrategias para la búsqueda y recuperación de la información	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2006
Cuatrimestre: 2º		Duración: 8 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 25		Número de solicitudes: 38
Número de admitidos: 25		Número de certificaciones: 19

14	Aprendizaje basado en problemas	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2006
Cuatrimestre: 2º		Duración: 8 h.
Modalidad: Semipresencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 25		Número de solicitudes: 23
Número de admitidos: 23		Número de certificaciones: 17

15	Gestión de entornos virtuales colaborativos y diseño de asignatura on-line en el EEES	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2006
Cuatrimestre: 2º		Duración: 30 h.
Modalidad: Semipresencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 30		Número de solicitudes: 32
Número de admitidos: 32		Número de certificaciones: 26

16	Instrumentos para la gestión de la docencia	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1		Fechas: junio, 2006
Cuatrimestre: 2º		Duración: 12 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 25		Número de solicitudes: 19
Número de admitidos: 19		Número de certificaciones: 14

17	Cambios en la docencia derivados de la convergencia al EEES: el perfil del profesor	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2006
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 114
	Número de admitidos: 114	Número de certificaciones: 114
18	Introducción al estudio de casos como método de la enseñanza	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 27
Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 20	
19	Evaluación y mejora de la enseñanza universitaria: la carpeta docente. Nivel 1	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 72
Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 21	
20	Docencia a través de UBUCampus: nivel básico	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 h.
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 20
Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 20	

21	Docencia a través de UBUCampus nivel avanzado	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: septiembre, 2006
Cuatrimestre: 1º		Duración: 3 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 22		Número de solicitudes: 22
Número de admitidos: 22		Número de certificaciones: 22

22	Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: septiembre, 2006
Cuatrimestre: 1º		Duración: 60 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 30		Número de solicitudes: 30
Número de admitidos: 30		Número de certificaciones: 22

23	Taller: cómo hablar en público	
Bloque temático: Formación complementaria/transversal		
Ediciones: 1		Fechas: septiembre, 2006
Cuatrimestre: 1º		Duración: 10 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 30		Número de solicitudes: 22
Número de admitidos: 22		Número de certificaciones: 20

24	Nueva plataforma de formación virtual de la UBU	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: junio, 2005
Cuatrimestre: 2º		Duración: 12 h.
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 25		Número de solicitudes: 125
Número de admitidos: 25		Número de certificaciones: 20

TABLA RESUMEN**2005 / 2006****Total de acciones formativas**

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	15
Renovación de metodologías docentes	11
Seminarios específicos	0
Formación complementaria / transversal	4
Espacio Europeo de Educación Superior	2
Total ediciones	32

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	1076
Admisiones de PDI	767
PDI total que se queda sin plaza	309
Certificados de PDI	616
PDI total que no certifica	151

2006/2007

2006 / 2007

1	Las competencias y su evaluación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 33 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 49
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 18
2	La mejora de las competencias de los docentes universitarios (1ª edición)	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 34
	Número de admitidos: 34	Número de certificaciones: 27
3	La mejora de las competencias de los docentes universitarios (2ª edición)	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 36
	Número de admitidos: 36	Número de certificaciones: 20
4	Como evaluar nuestras innovaciones didácticas	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 29 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 12
	Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 7

5	Adaptar nuestros planes de estudio a la convergencia europea. Planteamientos docentes en la Universidad de Girona.	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 76
	Número de admitidos: 76	Número de certificaciones: 65
6	El nuevo perfil del profesorado universitario en el marco de la convergencia europea	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 70
	Número de admitidos: 70	Número de certificaciones: 49
7	Las competencias y su evaluación II: seminario de competencias transversales	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 40 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 14
	Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 10
8	Diseño curricular en la enseñanza universitaria, desde la perspectiva de los ECTS	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 68
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 28

9	Diseño de una titulación según los principios de Bolonia	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 53
	Número de admitidos: 53	Número de certificaciones: 45
10	Metodologías y estrategias para la búsqueda y recuperación de la información: nivel II. Gestión de referencias bibliográficas Endnote	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 3	Fechas: mayo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 60	Número de solicitudes: 59
	Número de admitidos: 59	Número de certificaciones: 50
11	Seminario sobre experiencias de innovación docente desarrolladas en la UBU	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 41
	Número de admitidos: 41	Número de certificaciones: 40
12	Uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el ámbito académico. Afectación de la propiedad intelectual y de los derechos emanados de la protección de datos	
	Bloque temático: Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 26
	Número de admitidos: 26	Número de certificaciones: 18

13	Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 2	Fechas: marzo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 60 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 73
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 19
14	Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line (1ª edición)	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 83 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 58
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 18
15	Herramientas telemáticas para la guía y seguimiento del aprendizaje on-line (2ª edición)	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 83 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 43
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 16
16	Taller-tutoría gestión de entornos virtuales colaborativos y diseños de asignaturas on-line en el EEES	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 30 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 65
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 13

17	Mejora de la comunicación en el aula. La lección magistral: problemas y recursos	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 44
	Número de admitidos: 44	Número de certificaciones: 35
18	El desarrollo de habilidades en el aula: coaching para docentes	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: julio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 53
	Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 36
19	El acoso moral y sus repercusiones en la salud	
	Bloque temático: Formación complementaria/transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 7 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 50
	Número de admitidos: 50	Número de certificaciones: 17
20	Formación en centros adscritos: docencia a través de la plataforma docente Ubucampus-e: nivel básico	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 12	Número de solicitudes: 12
	Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 1

21	Los títulos de Grado en Economía y Empresa en el marco E.E.E.S	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 18
22	Los estudios de Administración y Dirección de Empresas en el E.E.E.S	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 14
	Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 13
23	La metodología docente del nuevo Espacio Europeo: dos aplicaciones prácticas en la enseñanza de Derecho	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2007
	Modalidad: Presencial	Duración: 6 horas
	Modalidad: 2º	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 20
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 14
24	Experiencias de adaptación al crédito europeo en LADE en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 23
	Número de admitidos: 23	Número de certificaciones: 21

25	El libro blanco de las titulaciones en Ciencias de la Comunicación	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 12
	Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 12
26	El libro blanco de Humanidades	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 22
	Número de admitidos: 22	Número de certificaciones: 19
27	Los estudios de Humanidades en el marco europeo	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
	Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 27
28	Enseñanzas jurídico-sociales en la red: competencias y evaluación	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 14
	Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 14

29	La adaptación de los estudios de humanidades al proceso de Bolonia: una experiencia en la universidad Pompeu Fabra de Barcelona	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
	Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 27

30	La guía docente en los títulos de magisterio como herramienta docente básica desde la perspectiva ECTS	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 47
	Número de admitidos: 47	Número de certificaciones: 37

31	El proyecto piloto de la escuela universitaria de educación de Soria	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 19

32	Jornada: acreditación de los estudios de grado en economía y empresa	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 15

33	Curso: el Prácticum de maestros en el contexto del EEES. Planificación y desarrollo	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2007
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 34
	Número de admitidos: 34	Número de certificaciones: 22
34	Metodologías activas: estrategias de aprendizaje cooperativo	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2007
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 37
	Número de admitidos: 37	Número de certificaciones: 31
35	Access avanzado semipresencial	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 20 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 4
36	Manejo de software de topografía TCP-MDT v.5	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2006
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 18 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 11
	Número de admitidos: 11	Número de certificaciones: 10

37	VI encuentro de los servicios de información y orientación universitaria	
Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2007
Cuatrimestre: 2º		Duración: 4 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 7
Número de admitidos: 7		Número de certificaciones: 5

38	Docencia a través de UBUCampus	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1		Fechas: junio, 2007
Cuatrimestre: 2º		Duración: 4 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 25		Número de solicitudes: 26
Número de admitidos: 26		Número de certificaciones: 1

39	Sensibilización medioambiental	
Bloque temático: Formación complementaria/transversal		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2007
Cuatrimestre: 2º		Duración: 2 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 41
Número de admitidos: 41		Número de certificaciones: 1

TABLA RESUMEN

2006 / 2007

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	9
Renovación de metodologías docentes	10
Seminarios específicos	2
Formación complementaria / transversal	2
Espacio Europeo de Educación Superior	19
Total ediciones	42

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	1372
Admisiones de PDI	1148
PDI total que se queda sin plaza	224
Certificados de PDI	842
PDI total que no certifica	306

2007/2008

2007 / 2008

1	Investigar en educación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 2	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 40 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 60	Número de solicitudes: 105
	Número de admitidos: 60	Número de certificaciones: 49
2	¿Cómo enseñamos y que aprenden?	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 43
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 16
3	Edición y gestión de imágenes	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 22 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 38	Número de solicitudes: 40
	Número de admitidos: 38	Número de certificaciones: 30
4	Creación de sitios web educativos	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 2	Fechas: mayo, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 24 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 38	Número de solicitudes: 46
	Número de admitidos: 38	Número de certificaciones: 31

5	Búsqueda y organización eficaz de la información	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 34 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 13

6	Internet como espacio de participación: blogs y wikis	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 18 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 17

7	Herramientas para colaborar en Internet	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 22 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 4

8	Redes sociales en Internet ¿son relevantes para el aprendizaje?	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 16 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 34
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 18

9	Alfabetización digital	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 19	Número de solicitudes: 35
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 16
10	Un primer análisis práctico de la ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 30
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 8
11	El proceso de elaboración y diseño del Título de Grado en Contabilidad y Finanzas	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
	Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 19
12	El practicum para Maestros en el contexto del cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 32
	Número de admitidos: 32	Número de certificaciones: 18

13	El diseño de los nuevos títulos de Educación Social: abriendo un camino	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 13
	Número de admitidos: 13	Número de certificaciones: 13
14	Competencias del terapeuta ocupacional y planificación de las enseñanzas de grado	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 17
15	Seminario práctico: aspectos fundamentales para la docencia en el marco del EEES	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 127
	Número de admitidos: 127	Número de certificaciones: 105
16	Taller sobre la utilización de instrumentos electrónicos para la docencia en la UBU	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 47
	Número de admitidos: 47	Número de certificaciones: 19

17	MAT LAB	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 33
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 17
18	Seminario: marco, enfoque y calendario hacia el E.E.E.S	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 18
19	Jornada sobre el diseño de grados de empresa en la Universidad de Salamanca	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 18
20	Seminario: docencia universitaria en la universidad de Point Park (Pittsburgh-Pensilvania)	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 11
	Número de admitidos: 11	Número de certificaciones: 5

21	Utilización de NNTT en la docencia jurídica: puesta en práctica de experiencias en la Facultad de Derecho de la UBU	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2007
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 14
22	Las competencias y su evaluación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2008
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 50	Número de solicitudes: 92
	Número de admitidos: 50	Número de certificaciones: 45
23	Experiencia en la implantación del crédito europeo y en la elaboración de títulos en educación	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 31
	Número de admitidos: 31	Número de certificaciones: 26
24	Adaptación de las materias de economía financiera y contabilidad al ECTS	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2008
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 14

25	La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 2		Fechas: septiembre, 2008
Cuatrimestre: 1º		Duración: 31 horas
Modalidad: Semipresencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 30		Número de solicitudes: 67
Número de admitidos: 30		Número de certificaciones: 6

26	Jornadas de transparencia en la gestión universitaria	
Bloque temático: Formación complementaria / transversal		
Ediciones: 1		Fechas: febrero, 2008
Cuatrimestre: 2º		Duración: 12 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 25
Número de admitidos: 25		Número de certificaciones: 8

27	Jornadas análisis del estatuto básico empleado publico	
Bloque temático: Formación complementaria / transversal		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2008
Cuatrimestre: 2º		Duración: 17,5 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 53
Número de admitidos: 53		Número de certificaciones: 1

28	La universidad del siglo XXI: la experiencia de Islandia y otros países Nórdicos	
Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior		
Ediciones: 1		Fechas: septiembre, 2008
Cuatrimestre: 1º		Duración: 2 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 50
Número de admitidos: 50		Número de certificaciones: 45

29	Taller de experiencias de innovación docente	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2008	
Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI	
Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 62	
Número de admitidos: 62	Número de certificaciones: 54	

30	Los programas docentes en el marco del EEES	
Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior		
Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2008	
Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI	
Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 9	
Número de admitidos: 9	Número de certificaciones: 1	

31	Informática adaptada al personal de la UBU	
Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia		
Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2008	
Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI y PAS	
Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 20	
Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 1	

TABLA RESUMEN	
----------------------	--

2007 / 2008	
--------------------	--

Total de acciones formativas	
-------------------------------------	--

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	10
Renovación de metodologías docentes	8
Seminarios específicos	2
Formación complementaria / transversal	3
Espacio Europeo de Educación Superior	11
Total ediciones	34

Oferta formativa	
-------------------------	--

Solicitudes de PDI	1216
Admisiones de PDI	1003
PDI total que se queda sin plaza	213
Certificados de PDI	666
PDI total que no certifica	337

2008/2009

2008 / 2009

1	Curso sobre recursos personales, didácticos y pedagógicos para hacer mejor lo que ya hago bien (coaching pedagógico)	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 121
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 20
2	Edición y gestión de imágenes	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 22 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 33
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 18
3	Creación de sitios web educativos	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 24 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 22	Número de solicitudes: 48
	Número de admitidos: 22	Número de certificaciones: 19
4	La Webquest como herramienta de adaptación al EEES	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 32 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 22	Número de solicitudes: 53
	Número de admitidos: 22	Número de certificaciones: 13

5	Introducción a la plataforma Moodle en la docencia universitaria	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 4	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 100	Número de solicitudes: 107
	Número de admitidos: 100	Número de certificaciones: 97

6	Alfabetización digital: un reto para el entorno educativo	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 16 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 13
	Número de admitidos: 13	Número de certificaciones: 8

7	Introducción a las herramientas colaborativas de la Web 2.0	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 16 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 88
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 15

8	Estilos de aprender, estilos de enseñar	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 45	Número de solicitudes: 127
	Número de admitidos: 45	Número de certificaciones: 31

9	El aula universitaria: mejorar la sesión expositiva y las estrategias de participación del alumnado	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 141
	Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 31
10	Documentación para la solicitud de sexenios. Acreditación Ciencias Sociales, Humanidades y Derecho	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 35
	Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 30
11	Documentación para la solicitud de sexenios Acreditación Ciencia y Tecnología	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 19
	Número de admitidos: 19	Número de certificaciones: 16
12	Los estatutos que regulan el régimen del profesorado universitario	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 48
	Número de admitidos: 48	Número de certificaciones: 24

13	Principales novedades de la legislación universitaria	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 38
	Número de admitidos: 38	Número de certificaciones: 15

14	La protección de datos y la propiedad intelectual: influencia en la docencia y la investigación	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: enero, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 37
Número de admitidos: 37	Número de certificaciones: 26	

15	Atención educativa del alumnado con deficiencia auditiva	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 28
Número de admitidos: 28	Número de certificaciones: 28	

16	La tutoría: modalidad de enseñanza para el aprendizaje en la universidad	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: enero, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 31 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 78
Número de admitidos: 78	Número de certificaciones: 20	

17	El profesorado universitario frente al EEES	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2008
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3,45 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 93
	Número de admitidos: 93	Número de certificaciones: 91
18	Adaptación de asignaturas al EEES con énfasis en la evaluación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 13 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 86
Número de admitidos: 86	Número de certificaciones: 67	
19	Sistemas de garantía de calidad en la Universidad de Burgos	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 5	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 125
Número de admitidos: 125	Número de certificaciones: 124	
20	Taller sobre el portafolio digital	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 42
Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 22	

21	Aplicaciones multimedia para la docencia	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 15

22	Taller sobre el trabajo en equipo en el aula	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 36
Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 23	

23	Pizarra digital	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 9 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 124
Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 26	

24	Taller sobre aprendizaje cooperativo, desarrollo de competencias y evaluación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 34
Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 24	

25	La responsabilidad social de la universidad	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 21
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 10
26	Curso básico para publicadores de contenidos web	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 3	Fechas: marzo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 101
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 14
27	El docente ante la investigación en temas sensibles	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 37
28	Como se ha implantado en una universidad alemana según Bolonia las nuevas metodologías docentes y los criterios de evaluación del alumnado	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 57
	Número de admitidos: 57	Número de certificaciones: 26

29	Seminario educación en la ingeniería en las universidades finlandesas: la Universidad de Tampere	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 10
30	Seminario enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad de Tampere	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 9
	Número de admitidos: 9	Número de certificaciones: 5
31	Jornada de formación sobre la evaluación de la actividad docente del profesorado (Docentia)	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 125
	Número de admitidos: 125	Número de certificaciones: 100
32	Encuentro-taller la calidad en los sistemas de información	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: julio, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 14 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 133
	Número de admitidos: 133	Número de certificaciones: 102

33	Jornada diseño e implantación sistema garantía interna calidad	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2009
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 50
	Número de admitidos: 50	Número de certificaciones: 44
34	VII Encuentro profesores seguridad y prevención en la construcción	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2008
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 13 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 21
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 3
35	Metodologías para el desarrollo de competencias	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 106
	Número de admitidos: 106	Número de certificaciones: 71
36	Jornada: sostenibilidad curricular Ciencias Sociales y Jurídicas	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 10

37	I Jornada de sensibilización ambiental en la Facultad de Ciencias	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009	
Cuatrimestre: 1º	Duración: 3,25 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI	
Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 33	
Número de admitidos: 33	Número de certificaciones: 30	

38	Inclusión técnicas documentales en títulos de grado	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009	
Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI	
Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 35	
Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 27	

39	Sostenibilidad curricular en las titulaciones de educación	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009	
Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 horas	
Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI	
Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39	
Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 8	

TABLA RESUMEN**2008 / 2009****Total de acciones formativas**

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	15
Renovación de metodologías docentes	10
Seminarios específicos	4
Formación complementaria / transversal	8
Espacio Europeo de Educación Superior	11
Total ediciones	48

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	2381
Admisiones de PDI	1760
PDI total que se queda sin plaza	621
Certificados de PDI	1300
PDI total que no certifica	460

2009/2010

2009 / 2010

1	Jornada sobre el Plan de Acción Tutorial en la UBU
----------	---

Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
--	--

Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
--------------	-----------------------

Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
------------------	-------------------

Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
-----------------------	--------------------

Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 78
------------------------------	---------------------------

Número de admitidos: 78	Número de certificaciones: 64
-------------------------	-------------------------------

2	Inclusión de técnicas documentales en la docencia de los títulos de grado: formación a través de la plataforma Moodle
----------	--

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
---	--

Ediciones: 3	Fechas: febrero, 2010
--------------	-----------------------

Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
------------------	-------------------

Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
-----------------------	--------------------

Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 111
------------------------------	----------------------------

Número de admitidos: 111	Número de certificaciones: 84
--------------------------	-------------------------------

3	Iniciación a Moodle UBUVirtual
----------	---------------------------------------

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
---	--

Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
--------------	-----------------------

Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 horas
------------------	-------------------

Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
-----------------------	--------------------

Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 29
----------------------	---------------------------

Número de admitidos: 29	Número de certificaciones: 29
-------------------------	-------------------------------

4	Iniciación a Moodle UBUVirtual
----------	---------------------------------------

Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
---	--

Ediciones: 11	Fechas: febrero, 2010
---------------	-----------------------

Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
------------------	-------------------

Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
-----------------------	--------------------

Plazas ofertadas: 220	Número de solicitudes: 237
-----------------------	----------------------------

Número de admitidos: 237	Número de certificaciones: 223
--------------------------	--------------------------------

5	Elaboración de cuestionarios en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 3	Fechas: febrero, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 60	Número de solicitudes: 58
	Número de admitidos: 58	Número de certificaciones: 43

6	Taller de tutoría universitaria	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 98
Número de admitidos: 98	Número de certificaciones: 36	

7	Taller de evaluación de competencias transversales	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 81
Número de admitidos: 81	Número de certificaciones: 44	

8	Seminario sobre formación, evaluación e innovación docente	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 75
Número de admitidos: 75	Número de certificaciones: 57	

9	Curso de formación sobre Cooperación Universitaria al Desarrollo	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 11,25 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 18
10	Principales innovaciones docentes derivadas de la aplicación del nuevo EEES en el ámbito Filológico	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 14
	Número de admitidos: 14	Número de certificaciones: 11
11	Aplicación de la innovación docente en área de Ingeniería Gráfica	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 18
	Número de admitidos: 18	Número de certificaciones: 15
12	I Jornada de Cooperación Universitaria al Desarrollo de CyL	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 11 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 14

13	Jornadas género, desarrollo y sostenibilidad	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 20
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 13

14	Experiencias de implantación de los Grados de Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 26
	Número de admitidos: 26	Número de certificaciones: 24

15	Jornada de intercambio de experiencias de innovación educativa para implantación del Grado de Ingeniería de Edificación	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
	Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 19

16	Taller sobre estrategias didácticas para el aprendizaje en el aula	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 44
	Número de admitidos: 44	Número de certificaciones: 20

17	El EEES y las nuevas enseñanzas universitarias. Implicaciones para el profesorado	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 34
	Número de admitidos: 34	Número de certificaciones: 28
18	Metodologías activas en la docencia universitaria: aprendizaje basado en problemas	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 2	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 38
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 18
19	La biblioteca universitaria: una herramienta para el proceso de aprendizaje: investigación e innovación docente	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 37
20	Taller: adaptación de asignaturas al EEES	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 74
	Número de admitidos: 74	Número de certificaciones: 43

21	Evaluación de la actividad docente : programa DOCENTIA	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 44
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 14

22	Formación en la nueva plataforma Moodle-aprovechamiento	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 2	Fechas: mayo, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 1

23	IV Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: septiembre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 54
	Número de admitidos: 54	Número de certificaciones: 26

24	Introducción a la plataforma Moodle en la docencia universitaria	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 12
	Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 4

25	Experiencia en la elaboración de asignaturas optativas en el EEES	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 16
	Número de admitidos: 16	Número de certificaciones: 15
26	Seminario: Orientaciones puesta en marcha tutoría alumnado nuevo	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 3	Fechas: junio, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 1,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 85
	Número de admitidos: 85	Número de certificaciones: 85
27	Charla-taller de formación en sostenibilización curricular	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 15
28	Calificaciones en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 3	Fechas: enero, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 60	Número de solicitudes: 92
	Número de admitidos: 60	Número de certificaciones: 53

29	Sostenibilidad curricular en titulaciones técnicas	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 42
	Número de admitidos: 42	Número de certificaciones: 27

30	Diseño y aplicación a la docencia del modulo lección Moodle	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 30
Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 20	

31	Actualización CAD2D para adaptación a docencia en nuevos grados	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: julio, 2010
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 12
Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 11	

32	Introducción a la plataforma Moodle en la docencia universitaria	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2009
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 8
Número de admitidos: 8	Número de certificaciones: 3	

TABLA RESUMEN

2009 / 2010

Total de acciones formativas

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	26
Renovación de metodologías docentes	11
Seminarios específicos	3
Formación complementaria / transversal	6
Espacio Europeo de Educación Superior	6
Total ediciones	52

Oferta formativa

Solicitudes de PDI	1576
Admisiones de PDI	1512
PDI total que se queda sin plaza	64
Certificados de PDI	1114
PDI total que no certifica	398

2010/2011

2010 / 2011

1
Herramientas para la evaluación de la actividad investigadora: formación especializada en el manejo de Science Direct y Scopus (Elsevier)

Bloque temático: Formación complementaria / transversal

Ediciones: 2

Fechas: octubre, 2010

Cuatrimestre: 1º

Duración: 5 horas

Modalidad: Presencial

Destinatarios: PDI

Plazas ofertadas: 30

Número de solicitudes: 59

Número de admitidos: 30

Número de certificaciones: 27

2
Gestor bibliográfico Refworks. Creación y gestión de bibliografías

Bloque temático: Formación complementaria / transversal

Ediciones: 2

Fechas: octubre, 2010

Cuatrimestre: 1º

Duración: 2 horas

Modalidad: Presencial

Destinatarios: PDI

Plazas ofertadas: 40

Número de solicitudes: 47

Número de admitidos: 40

Número de certificaciones: 29

3
Jornada formativa en la base de datos Scifinder Scholar (CAS)

Bloque temático: Formación complementaria / transversal

Ediciones: 1

Fechas: diciembre, 2010

Cuatrimestre: 1º

Duración: 1,5 horas

Modalidad: Presencial

Destinatarios: PDI

Plazas ofertadas: 30

Número de solicitudes: 34

Número de admitidos: 30

Número de certificaciones: 12

4
V Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Burgos

Bloque temático: Renovación de metodologías docentes

Ediciones: 1

Fechas: octubre, 2010

Cuatrimestre: 1º

Duración: 10 horas

Modalidad: Presencial

Destinatarios: PDI

Plazas ofertadas: Sin límite

Número de solicitudes: 54

Número de admitidos: 54

Número de certificaciones: 15

5	Evaluación de la actividad investigadora. Indicios calidad de las publicaciones	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 2	Fechas: noviembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 55
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 28
6	Atención educativa del alumnado con deficiencia	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 21
	Número de admitidos: 21	Número de certificaciones: 15
7	Atención educativa alumnado TDAH-Trastorno Déficit Atención e Hiperactividad	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 15
	Número de admitidos: 15	Número de certificaciones: 13
8	Economía para un desarrollo humano sostenible	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 16 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 28
	Número de admitidos: 28	Número de certificaciones: 8

9	Taller sobre cumplimentación de la guía docente en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: diciembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 17
	Número de admitidos: 17	Número de certificaciones: 12

10	Iniciación a Moodle UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 4	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 80	Número de solicitudes: 76
Número de admitidos: 76	Número de certificaciones: 53	

11	Elaboración de cuestionarios en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 3	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 60	Número de solicitudes: 96
Número de admitidos: 60	Número de certificaciones: 54	

12	Calificaciones en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 5	Fechas: enero, 2011
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 85	Número de solicitudes: 111
Número de admitidos: 85	Número de certificaciones: 85	

13	Taller en UBUVirtual	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 4	Fechas: diciembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 80	Número de solicitudes: 49
	Número de admitidos: 49	Número de certificaciones: 30

14	Aplicaciones multimedia para la docencia	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 45
Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 26	

15	Curso sobre riesgos psicosociales	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 24	Número de solicitudes: 51
Número de admitidos: 24	Número de certificaciones: 7	

16	La enfermedad mental en el contexto universitario: criterios de actuación	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 24
	Número de admitidos: 24	Número de certificaciones: 19

17	MAT LAB	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 2	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 38
	Número de admitidos: 38	Número de certificaciones: 30

18	Webquest	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 35
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 14

19	Innovaciones y propuestas para la e-evaluación de competencias en la universidad	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 51
	Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 16

20	Curso básico de comunicación en lengua de signos	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 15	Número de solicitudes: 7
	Número de admitidos: 7	Número de certificaciones: 2

21	Sistema de gestión de la calidad de la titulación: implicaciones para la guía docente	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 39
	Número de admitidos: 39	Número de certificaciones: 24
22	Elaboración de la guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 73
	Número de admitidos: 73	Número de certificaciones: 61
23	Aplicación de la perspectiva de género a la elaboración de guías docentes	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: marzo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 16
	Número de admitidos: 16	Número de certificaciones: 8
24	Derechos de autor en el entorno digital: propiedad intelectual y universidad	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 65
	Número de admitidos: 65	Número de certificaciones: 25

25	Inicio al dibujo 2d con AUTOCAD	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 20 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 12
	Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 10
26	II Jornada sensibilización ambiental de la Facultad de Ciencias: Desarrollo sostenible y educación universitaria.	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: enero, 2011
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 7 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 25
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 12
27	El estatuto del estudiante universitario	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: febrero, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 1,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 35
	Número de admitidos: 35	Número de certificaciones: 21
28	La evaluación de competencias	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 8 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 40	Número de solicitudes: 65
	Número de admitidos: 40	Número de certificaciones: 26

29	Metodologías activas y evaluación del aprendizaje en los Grados de Derecho, Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Políticas y de la Administración	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 2		Fechas: mayo, 2011
Cuatrimestre: 2º		Duración: 7 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 20
Número de admitidos: 20		Número de certificaciones: 15

30	Aprender a pensar y enseñar a pensar: desarrollo del pensamiento creativo	
Bloque temático: Renovación de metodologías docentes		
Ediciones: 1		Fechas: junio, 2011
Cuatrimestre: 2º		Duración: 12 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 30		Número de solicitudes: 58
Número de admitidos: 30		Número de certificaciones: 20

31	Herramientas, financiación y experiencias en Cooperación Universitaria al Desarrollo	
Bloque temático: Formación complementaria / transversal		
Ediciones: 1		Fechas: mayo, 2011
Cuatrimestre: 2º		Duración: 4 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: Sin límite		Número de solicitudes: 46
Número de admitidos: 46		Número de certificaciones: 22

32	Desarrollo de subrutinas y macros en elementos finitos para la simulación numérica del comportamiento de materiales	
Bloque temático: Seminarios específicos		
Ediciones: 1		Fechas: junio, 2011
Cuatrimestre: 2º		Duración: 4 horas
Modalidad: Presencial		Destinatarios: PDI
Plazas ofertadas: 20		Número de solicitudes: 10
Número de admitidos: 10		Número de certificaciones: 4

33	VI Jornadas de enseñanza de la Física	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 36
	Número de admitidos: 36	Número de certificaciones: 6
34	Elaboración de rúbricas para la evaluación de competencias	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 12 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 49
Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 17	
35	Jornada de bienvenida y curso: la organización de la docencia en la Universidad de Burgos	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 12
Número de admitidos: 12	Número de certificaciones: 11	
36	Curso sobre evaluación de la actividad docente: programa DOCENTIA	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 6 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 40
Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 13	

37	Gestión del tiempo para profesores universitarios	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 36
	Número de admitidos: 36	Número de certificaciones: 36

38	El EEES y las nuevas enseñanzas universitarias. Implicaciones para el profesorado	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 27
Número de admitidos: 27	Número de certificaciones: 17	

39	Taller on-line: adaptación de asignaturas en el EEES	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 18 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 20
Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 20	

40	Metodologías activas en la docencia universitaria: aprendizaje basado en problemas	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: abril, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 15 horas
	Modalidad: Semipresencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 28
Número de admitidos: 20	Número de certificaciones: 11	

41	Taller: la docencia centrada en el docente. Análisis y mejora de la sesión expositiva	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 83
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 24
42	Taller: el aprendizaje centrado en el alumnado: estrategias participativas en el aula universitaria	
	Bloque temático: Renovación de metodologías docentes	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 4 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI Novel
	Plazas ofertadas: 25	Número de solicitudes: 69
	Número de admitidos: 30	Número de certificaciones: 19
43	Jornada sobre competencias: redefinición de conocimientos	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: octubre, 2011
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 3,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 21
	Número de admitidos: 25	Número de certificaciones: 1
44	Programa de formación para implantación y seguimiento SGIC	
	Bloque temático: Espacio Europeo de Educación Superior	
	Ediciones: 1	Fechas: noviembre, 2010
	Cuatrimestre: 1º	Duración: 2,5 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 67
	Número de admitidos: 67	Número de certificaciones: 11

45	Base de datos ISI Web of Knowledge	
	Bloque temático: Formación complementaria / transversal	
	Ediciones: 1	Fechas: mayo, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 3 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 30	Número de solicitudes: 32
	Número de admitidos: 32	Número de certificaciones: 25

46	Redes educativas en marcha. M-Learning	
	Bloque temático: Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 122
Número de admitidos: 122	Número de certificaciones: 33	

47	Best practics en materias de seguridad-asistencia	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: 20	Número de solicitudes: 1
Número de admitidos: 1	Número de certificaciones: 1	

48	Validación métodos de ensayo	
	Bloque temático: Seminarios específicos	
	Ediciones: 1	Fechas: junio, 2011
	Cuatrimestre: 2º	Duración: 10 horas
	Modalidad: Presencial	Destinatarios: PDI
	Plazas ofertadas: Sin límite	Número de solicitudes: 1
Número de admitidos: 1	Número de certificaciones: 1	

TABLA RESUMEN	
----------------------	--

2010 / 2011	
--------------------	--

Total de acciones formativas	
-------------------------------------	--

Nuevas Tecnologías aplicadas a la docencia	21
Renovación de metodologías docentes	9
Seminarios específicos	10
Formación complementaria / transversal	20
Espacio Europeo de Educación Superior	5
Total ediciones	65

Oferta formativa	
-------------------------	--

Solicitudes de PDI	2021
Admisiones de PDI	1628
PDI total que se queda sin plaza	393
Certificados de PDI	989
PDI total que no certifica	639

ANEXO 6

Consentimiento informado

Caso nº :



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto en el que participa tiene como objetivo conocer la percepción del profesorado con alto índice de formación sobre el grado de eficacia e implementación de la misma en la práctica docente. Con este propósito se solicita su participación en una entrevista.

La colaboración es de carácter voluntario. Si desea no participar podrá comunicarlo a las personas que dirigen esta entrevista. Así mismo, si desean que no se grabe la información aportada o se elimine alguna parte de la grabación, deberán informar igualmente. El cualquier caso, en todo momento, podrá solicitar la información que estime oportuna a la persona con quien realice la entrevista.

Las grabaciones serán guardadas en lugar seguro una vez finalizada la investigación, tratando los datos de forma confidencial de acuerdo a la Ley de Protección de Datos: Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre.

D./D^a.....ha sido informado/informada del estudio en el que participa y que se va realizar la grabación de la entrevista. Está de acuerdo con lo indicado y permite la utilización de la información expresada en ella, siempre que su uso mantenga la privacidad de la persona que lo firma.

Burgos a de de 2012

Fdo. _____

ANEXO 7

Guión de la Entrevista en profundidad

Caso n° :

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Docente entrevistado: _____

Hora de inicio: _____

Duración: _____

Lugar de realización: _____

Objetivo de la entrevista: *conocer su percepción sobre el grado de eficacia e implementación de la formación recibida en la práctica docente de profesorado con alto índice de formación.*

DATOS DEL DOCENTE

¿A qué departamento/área de conocimiento pertenece?

¿Cuál es su categoría profesional?

¿Cuántos años lleva ejerciendo docencia universitaria?

- Si lleva menos de cinco años ¿se ha inscrito como profesor novel en el Plan de Formación Inicial?
- Si lleva más de cinco años ¿se ha inscrito como profesor mentor?

¿Han cambiado los alumnos en los últimos años? Qué aspectos destacarías?

Algunos autores piensan que “para desarrollar una buena formación basta un buen conocimiento de la materia” ¿está de acuerdo? ¿Por qué?

¿Está valorada la docencia en la universidad?

Aunque es difícil generalizar, ¿cree que al profesorado universitario le interesa mejorar su docencia?

¿Qué valoración cree que hacen los alumnos sobre la docencia de los profesores? ¿Y la universidad?

¿Qué aspectos de la docencia universitaria cree que necesitan, en la actualidad, mejora?

Desde que comenzó ¿en qué aspectos cree que ha mejorado su docencia? ¿Cuáles cree que necesita mejorar?

¿Cómo ha influido la formación?

De los cursos que ha realizado ¿Dígame los que destacaría?

Si se compara con los profesores que tuvo, en qué cree que ha mejorado?

Como docente ¿Qué cree que pueden decir los alumnos de usted? ... en positivo.

¿Cómo incorpora las TIC en su docencia?

ANEXO 8

Transcripciones de las Entrevistas en profundidad

CASO 1

Entrevista en profundidad

Entrevista en profundidad_Caso 1

Sexo: Varón

Lugar de realización: Despacho UBU

Hora de inicio: 17:30

Duración: 33'22 minutos

E: Buenas tardes, mi nombre es Vanesa y, en primer lugar, le voy a explicar un poco en qué consiste esta investigación. Es un estudio que tiene como objetivo conocer vuestra percepción –del profesorado que habéis recibido un alto índice de formación–, sobre el impacto, grado de eficacia e implementación ha tenido la formación en vuestra práctica docente.

Bueno... pues vamos a empezar con unas preguntas un poco generales.

¿A qué departamento y área de conocimiento pertenece?

C₁ Pertenezco al Departamento de Ciencias de la Educación y al Área de Didáctica y Organización Escolar.

E: Actualmente, ¿Cuál es su categoría profesional?

C₁ Soy profesor Ayudante Doctor.

E: ¿Me podría contar un poco cuál ha sido su trayectoria en la Universidad?

C₁ Pues... hice los estudios de magisterio, luego la Licenciatura en Psicopedagogía, después hice el doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación y en el año 2008, en septiembre, empecé como profesor Asociado en la Universidad de Burgos y en el 2010 empecé como profesor Ayudante Doctor también en la Universidad de Burgos.

E: Por lo tanto, ¿cuántos años lleva en la docencia?

C₁_Durante los años de beca predoctoral impartí algo, un par de créditos más o menos, y después ya en la Universidad de Burgos llevo cuatro años y este sería el quinto año. Cuatro años y tres meses.

E:_Así que... ¿se le podría considerar un profesor novel?

C₁_ De momento soy profesor novel, me quedan ocho meses para cumplir los cinco años en la Universidad de Burgos y ya dejaría de ser profesor novel.

E:_¿Conoce el programa de formación inicial que se ha llevado a cabo desde el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la UBU?

C₁_Sí, sí que lo conozco y sé que, por ejemplo, como preferencia tienes acceso a los cursos si llevas menos de cinco años y sé que hay un programa de formación que tienes que hacer 80 horas de formación, luego presentar una pequeña memoria de cómo has aportado o de cómo has utilizado los cursos de formación recibidos dentro de tus clases... de tu aula.

E:_Y... dentro del programa de formación inicial ¿conoce el acompañamiento de mentores y la posibilidad de inscribirse como novel?

C₁_Sí, al inscribirte como novel, tú te inscribes como profesor novel pero se tiene que inscribir contigo un profesor, vamos a llamarle un “profesor veterano”, que es el que te puede asesorar un poco pues... eh... yo lo he usado no sólo para temas de docencia sino para alguna cosa también que hay que hacer de temas de burocracia o así, para información... en qué consiste, por ejemplo, el programa Docencia, qué había que hacer y varias cosas.

E:_Es decir, que se apuntó como novel y, a su vez, un mentor te acogió en el programa.

C₁_ Sí, eso es.

E:_Y... ¿Cuál ha sido su experiencia con esa persona?

C₁_Pues... mi experiencia ha sido positiva porque... bueno, al fin y al cabo, cualquier pregunta que yo le haya realizado siempre ha sido respondida. También tengo que decir

que yo tengo relativa suerte porque conocía al mentor –es más, está dentro de mi propio grupo de investigación– entonces la comunicación ha sido muy fluida.

E: Bien. Bueno, vamos a cambiar un poco de tema... En los últimos años, ¿piensa que el alumnado ha cambiado? ¿Nota algún cambio en los últimos años?

C₁ Sí que creo que hay ciertos cambios. Claro... tampoco valgo mucho para poder decirte si ha habido cambios o no porque yo, en un primer momento, estaba dando a alumnos de tercero y ahora llevo –este es mi tercer año– en el que he pasado a dar a alumnos de primero.

Hay un cambio grande en cuanto a madurez... date cuenta que ahora hay un parto en primero en el primer semestre, que hace dos meses estaban en el Instituto. Entonces... es el primer semestre en el que se asientan, empiezan a enterarse de dónde están y... claro... el cambio es grande en ese sentido. Pero, sí que a lo largo de los años vas viendo que los alumnos vienen tecnológicamente más preparados. Antes era muy raro encontrar un portátil en la clase, a día de hoy es raro no encontrar un portátil en la clase. Incluso... hace tres años preguntabas ¿quién tiene un Smartphone? y eran uno, dos... los que los tenían. En cambio, este año tú preguntas ¿quién tiene un Smartphone? y... todos –más o menos– tenían un Smartphone y, la mayoría de ellos, ya con conexiones a Internet. En ese sentido, yo creo, que sí que ha cambiado y sí que vienen más preparados desde el punto de vista tecnológico. También te digo que es una percepción de 3, 4 años... tampoco tengo mucha más experiencia

E: Volviendo un poco al tema de la formación... algunos autores piensan que para desarrollar una buena formación basta un buen conocimiento de la materia. ¿Está de acuerdo?

C₁ Eh... no estoy de acuerdo en lo que es el tema de bastar un buen conocimiento de la materia. Tienes que saber también impartirla y, sobre todo, saber transmitirla. Esa es la idea –sobre todo ahora–. Se supone que estamos en un proceso de Bolonia donde el alumno tiene que ser el centro de toda actividad, por tanto, si tú eres el transmisor de la materia... no estamos haciendo Bolonia... estamos... sino todo lo contrario. Hay nuevos roles que tenemos que jugar, tanto el profesor como el propio alumno. Se trata de que el alumno cada vez vaya siendo cada vez más y más activo dentro de su proceso

de formación. Y que él sea activo, sea capaz de asumir las riendas de su propio aprendizaje no sólo sirve para la Universidad, le sirve para su formación permanente, ¿no? Lo que ahora está de moda hablar del *life long learning*. En ese sentido, yo considero que saber mucho de la materia es importante pero que no es lo único.

E: Y... en este nuevo contexto de la universidad... ¿cree que está valorada la docencia actualmente en el contexto universitario?

C₁ Creo que no. Creo que hay muy buenas palabras... hacia lo de que se va a valorar la docencia. También creo que está empezando a cambiar. Hay ya ideas dentro de la propia Universidad de Burgos en las que tú no vas a promocionar si no has superado el Docencia. De esto me he enterado esta mañana. Entonces esto es un poco la idea. Parece que se quiere valorar más, que incluso la promoción a las plazas ya no sólo va a depender de la investigación. Si bien, es un poco contradictorio y choca mucho luego con los sexenios y todas estas cosas donde lo único que se valora es la investigación.

Entonces, yo creo que muchas veces el discurso que se da choca frontalmente con la realidad. Creo que no se valora todo lo que se debe valorar, que se está dando o se está primando mucho la investigación por encima de la docencia y creo que la docencia, tal y como se plantea ahora, exige mucho. Mucho tiempo, mucho trabajo, mucho de seguimiento a los alumnos, mucho de corregir multitud de trabajos de los alumnos... algo que lleva muchísimo tiempo y que, a día de hoy, no se está valorando.

En muchas acreditaciones a las que tú te presentas y tal... lo único que te preguntan es, prácticamente, si has estado, –si has estado–. Da igual lo que hayas hecho –que figures–, lo importante es que figures y el número de créditos que das. Por eso creo que no se valora todo lo que se debe de valorar la docencia, a nivel de acreditaciones y cosas así. Y, a nivel de sociedad, –lo mismo–, todavía la gente tiene el concepto de que tu vas allí, lees un libro y que con el libro que empezaste el primer año... terminas tu carrera y... no es así.

E: Bien, entonces... por lo que me acaba de decir, usted, en cierto modo piensa que la docencia no es valorada sobre todo a nivel de universidad. ¿Qué opina sobre la valoración que hacen los alumnos sobre la docencia de los profesores?

C₁_Creo que es una cosa necesaria pero que, por el momento, –por el momento–, no hemos dado con la tecla adecuada sobre cómo realizar esa valoración. Porque ha habido incongruencias como alumnos que no han asistido a clase que se han podido permitir el lujo de valorarte. Entonces... ¡Choca un poco!. Ha habido momentos en los que recibías evaluaciones de –si tenías 90 alumnos en clase– de dos, tres... Con lo cual yo creo que no podían ser significativas esas dos, tres, valoraciones.

Siempre van a responder o a los que habías gustado mucho, mucho, mucho, mucho, mucho o a los que no les habías gustado nada, nada, nada, nada y habían suspendido algún trabajo o habías tenido algún tipo de problema con ellos.

Creo que es importante, creo que es fundamental pero creo que todavía no hemos dado con la tecla de cómo hacer una valoración correcta del proceso de docencia desde el punto de vista del alumnado. También creo que es muy difícil por parte del alumnado valorar lo que es la docencia del profesorado.

E: Aunque es difícil generalizar, ¿cree que el profesor universitario está interesado, actualmente, en mejorar su docencia?

C₁_Creo que hay de todo, vale. Hay gente que está tremendamente implicada en la docencia y gente que... igual un poco o un poco menos. Se centran mucho en la parte de investigación y dejan más de lado la parte de la docencia.

Ha habido ahora un incremento por el interés, sobre todo en áreas que no tienen nada que ver con la educación. La cosa es que ese interés viene porque ahora Aneca empieza a exigirles que publiquen cosas sobre docencia y que hagan innovación docente. Creo que, sin esa exigencia, ese cambio no se hubiera dado. Pero tengo que reconocer que hay de todo y en todas las áreas. Hay gente que trabaja mucho, hace cosas muy buenas, y creo que se están haciendo cosas de innovación realmente interesantes.

Estamos dando pequeños pasos –muchas veces– pero pequeños pasos que yo creo que bastante interesantes. Y te hablo del conocimiento no sólo desde el punto de vista de nosotros, que damos en educación, que parece que nos va más el hacer eso... sino que conozco a gente en Politécnica, en Ciencias y en otras facultades donde van haciendo pequeñas cosas innovadoras, van dando pequeños pasos para intentar cambiar un poco el paradigma de enseñanza aprendizaje.

E: Atendiendo a la mejora en la docencia universitaria ¿Qué aspectos cree que necesitan, en la actualidad, mejora?

C₁ Creo que sí que hace falta muchas veces una formación –digamos un poco más pedagógica–, –un poco de metodología–. Muchas veces el profesorado conoce, por ejemplo, herramientas tecnológicas, ha oído hablar de algunas cosas... pero falta eso del cómo hacerlo –muchas veces–.

A veces, nos planteamos la cuestión al revés, me encuentro muchos profesores que encuentran una herramienta y dicen tengo esta herramienta, por ejemplo tecnológica, ¿qué hago con ella? y, es al revés, la idea es ¿qué objetivos tengo? ¿qué quiero que hagan mis alumnos? y luego ya sería buscar ¿qué herramienta quiero que utilicen mis alumnos?

Yo creo que en ese sentido sí que hace falta cierta formación en áreas –pues eso– más relacionadas con la pedagogía, formas de enseñanza –como lo quieras llamar– y sí que creo que también es importante incidir ahora en las tecnologías... muchas de estas tecnologías nos pueden ayudar a hacer cosas o a favorecer el aprendizaje por parte de los alumnos.

Con esto no quiero decir que todo tenga que ser tecnología y que haya que incluirlas sí o sí. Esto quiere decir que hay determinados momentos, determinadas ocasiones, determinadas áreas, determinadas temáticas... donde las TIC encajan muy bien pero hay otras en las que no encajan o no se necesitan y ya está. Lo que decía un poco, todo aquello que puedas hacer sin TIC, hazlo sin TIC, “*que la salud es lo primero*”, decía un conocido.

Entonces, eso es un poco –yo creo– las dos grandes áreas. Metodología –cómo hacer las cosas– y creo que también... sí que debería haber más formación un poco para afrontar este nuevo proceso educativo de educación centrada en el alumno. Esos nuevos paradigmas metodológicos, eso es un poco la idea.

E: Bien, hasta ahora, hemos estado hablando un poco a nivel general. Centrándonos en su práctica docente ¿qué aspectos crees que han mejorado desde que comenzaste su docencia?

C₁ Aspectos que han mejorado... yo creo que... prácticamente todos. Todo, yo creo que ha mejorado, y de hecho creo que todavía es muy mejorable.

La evaluación... la evaluación en un primer momento... era un suplicio para mí pero poco a poco hemos ido desarrollando rúbricas, hemos ido desarrollando criterios de evaluación y cada vez –aunque sigo creyendo que la evaluación sigue siendo muchas veces muy injusta– Creo que cada vez nos vamos ajustando más y siendo un poquito más... más objetivos.

El propio temario de la asignatura, en un primer momento, buff... querías abarcar todo... no sabías muy bien por dónde andabas pero, poco a poco, lo vas centrando, lo vas dominando.

Creo que también en la forma de dar la clase. En un primer momento era todo mucho más centrado en mí y... poco a poco he ido cada vez dando más margen de participación a los alumnos. De hecho, hay muchos días donde mi trabajo consiste –casi, casi– en asesorar a los alumnos en lo que tienen que ir haciendo. Lo cierto es que sí que creo que han mejorado muchas cosas. También es verdad que vas aprendiendo, vas viendo nuevas formas de enseñar de otra gente, vas tomando ideas de los cursos a los que vas, de congresos, de compañeros y cosas que, muchas veces, las hay que puedes incorporar, otras que no puedes incorporar pero... las que puedas incorporar... siempre se van haciendo cambios. De hecho, yo creo que nunca –en los cinco años que llevo–, nunca he repetido todas las actividades ni todo el temario. Siempre hemos cambiado partes del temario y hemos cambiado actividades. Aunque verse muchas veces sobre la misma temática, pero lo que tienen que hacer siempre acaba siendo diferente.

E: En general, ha comentado que ha mejorado en todos los aspectos. Pero... seguro que hay algún aspecto en concreto que considera que todavía se podría mejorar.

C₁ Yo creo que todo es mejorable y que todavía tengo que mejorar en muchas facetas. La carrera docente yo la considero así como una “carrera” –carrera docente, formación permanente– y lo que hoy te vale, mañana puede que no te valga.

Si que, por ejemplo, vuelvo a la evaluación. Creo que hemos mejorado pero aún sigo dándole muchas vueltas a la evaluación, sobre todo en cómo hacerlo lo más justo

posible para los alumnos porque creo que muchas veces es injusta. Siempre se intenta valorar todos aquellos aspectos que ahora a día de hoy muchas veces en Bolonia se exigen, no? Como, por ejemplo, trabajos en grupo y cosas así... el cómo ser justo con todos los componentes del grupo y yo intento mejorar eso.

Existen protocolos que tú les puedes dar a los alumnos para que se valoren unos a otros, otros a unos... un montón de cosas... pero, al final, muchos de los que me he encontrado acaban generando tal cantidad de burocracia para los alumnos que no me parecen eficaces ni efectivos. De todas maneras, he descubierto uno hace poco en un curso al que fui que puede ser interesante poner en marcha.

Esa es una de las cosas, en otra de las cosas que también quizás haya que mejorar pues sea igual en la forma de presentar los materiales, incluso a los propios alumnos. Yo creo que todo eso es mejorable.

Reconozco que me “embalo” y me cuesta muchas veces ir despacio. Entiendo que cuando presento algunos tutoriales o algunos programas a los alumnos, yo tengo automatizados muchos movimientos que hago de forma rápida y soy consciente de que se pierden. Así todo, siempre les digo, por favor, soy consciente de esto, avisadme cuando me “embalo”, pero creo que, en general, todo es mejorable y que todavía me queda mucho por aprender y por hacer.

E: En este proceso de mejora, en su trayecto como docente universitario ¿cómo ha influido su asistencia a las acciones formativas que se están llevando a cabo desde hace años desde el IFIE?

C1_ Yo, siempre que voy a un curso de formación, tengo una idea clara: ir, escuchar y ver que me presentan y aquello que yo pueda coger para mí asignatura, cogerlo. Y habrá otras cosas que pueda no cogerlas para mi asignatura y no las podré coger. Pero muchas de las cosas que se han dicho sí que las he ido incorporando o las he tratado de incorporar a mis asignaturas. No todo, porque muchas veces te presentan diferentes tipos de metodologías que no se ajustan a lo que tú puedes hacer dentro de tu asignatura pero otras muchas que sí se ajustan.

La idea es esa, ir tomando aquello que tú vas viendo, te van presentando los ejemplos e ir tratando de transformártelo hacia tu asignatura. Por ejemplo, el hecho de las rúbricas –por ejemplo–, nuevas metodologías que he visto de fomento del trabajo colaborativo,

del trabajo en grupo de los alumnos –que creo que es muy importante– y que no acabamos de hacerlo bien del todo. De generar tareas que impliquen a todo el grupo. También creo que con menos alumnos, esto se podría hacer mejor. Hay muchas metodologías o muchas formas de controlar qué hace cada alumno. El problema está cuando estamos trabajando con grupos de 70,80 y 90 alumnos, lo cual ya se hace muy complicado... el seguimiento un poco más individualizado de qué hace cada alumno.

E:_Y... de todos los cursos que ha realizado ¿podría indicarme alguno que le gustaría destacar?

C1_El que más me impacto, más me gustó, más me convenció... no lo he podido incorporar a mi docencia. Me gustó mucho uno sobre portafolios. Yo creo que es una forma de trabajar y de evaluar muy buena. ¡Me encanta! Y me encantaría poder llevarla a cabo en mis asignaturas. Pero, debido al número de alumnos que tenemos es prácticamente inviable. Es más, yo se lo consulté a la profesora. Le dije, mira... yo estoy interesado en poner en marcha este tipo de evaluación pero tengo este número de alumnos. Me dijo que me olvidara. De hecho, yo he estado mirando mucho también por Internet y tal... cuestiones como el “portfolios”. Sobre todo una herramienta que se llama Majara, –es para crear el portfolios– que va vinculada a Moodle y tal. Y creo que sería muy –muy– interesante porque ahí lo que te muestra el alumno es las evidencias de lo que ha aprendido. Entonces creo que puede ser algo muy interesante. Fue el que más me convenció de ponerlo en marcha pero... la pena ha sido que no lo he podido poner en marcha.

Pero al final, yo creo que de todos cursos siempre sacas algo que puedes ir poniendo en tu asignatura o te sirve para mejorar o para cambiar una idea que tú tienes de... Ah! mira... esto lo hacía de esta manera, pues voy a probar a hacerlo así... Siempre se habla del maestro investigador, pues es un poco esta idea. Ir probando cosas... muchas veces te equivocas, pero de eso se trata, de ir aprendiendo.

E:_Seguro que tiene algún ejemplo en concreto de algún curso al que haya asistido y a través de lo que ha visto en ese curso... ha implementado o ha realizado una actividad en concreto, ha utilizado un programa, una aplicación...

C₁_Sí, el de rúbricas. Había oído alguna vez hablar de ello y una vez asistí a un curso sobre rúbricas y ahí sí que ya me decidí a poner en marcha la evaluación o de darles rúbricas a los alumnos para evaluar diferentes actividades que les mandamos.

Me parece un sistema muy –muy– justo el de rúbricas. Relativamente justo quiero decir... porque les das ciertos criterios de evaluación que ellos conocen de antemano y, entonces, pues ya saben a qué atenerse. Lo cual, ya te digo, a mí me parece bastante justo y, a partir, de ese curso rúbricas ya empezamos a ponerlas en marcha, las hemos ido mejorando. Porque siempre encuentras algún error, alguna cosa que se escapa y... lo cierto es que el año pasado, en una de las actividades, una rúbrica que llevamos ya un par de años trabajando la evaluación que yo hacía junto con la evaluación de nuestros alumnos –la autoevaluación y la coevaluación– apenas había diferencias importantes entre nuestra nota, la nota los compañeros y la nota de la propia persona. Entonces creo que eso sí que ha venido bien.

E: A nivel general, en cuanto al programa formativo, ¿cómo lo valoraría en distintos aspectos?

C₁_Más o menos, yo creo que era bastante completo. Lo cierto es que salían o surgían gran cantidad de cursos y de unos ámbitos bastante –bastante– diferentes. Lo cual yo creo que está bastante bien. Entre todos esos ámbitos, pues tú te ajustabas o intentabas acceder a aquellos que mejor te iban. Sobre los horarios, pues más o menos siempre acabas encontrando algún hueco para poder asistir. Muchas veces depende de cómo tengas organizada la docencia. Yo, ha habido semestres donde tenía mucha carga docencia que ahí me era más difícil pero cuando tenía más libertad de docencia, al final, siempre podías acceder. Es más, yo recuerdo algún curso que se ha celebrado más de una edición, o sea, un par de ediciones al año para que así diferente gente pudiera asistir y, en algunos cursos, ha habido cursos de mañana y cursos de tarde para que así la gente del turno mañana o que tenga más clase por la mañana pudiera ir por la tarde y gente que tenía por la tarde pudiera ir por la mañana.

Lo cierto es que, más o menos, yo, como profesor novel, creo que todos los que he pedido, todos me los han concedido y a todos he podido asistir.

E: Ya un poco para ir terminando, si se compara con los profesores que tuvo en su trayectoria académica ¿en qué cree que ha mejorado?

C₁ A ver... yo creo que somos bastante –o soy– bastante diferente, aunque reconozco que algunas cosas que hago, que digo... las he tomado también de ellos. De aquella gente que, en su tiempo, pues me formó.

Creo que es muy difícil comparar ¿por qué? Porque yo hice la licenciatura antigua y ahora estoy impartiendo en grados dentro del plan Bolonia donde el cambio es muy grande. En aquellos tiempos, lo importante era la carga teórica. Entonces ahora, en estos tiempos, es todo lo contrario, ¿no? La carga teórica es mucho menos importante y es mucho más importante la práctica por parte del alumno.

Sí creo en eso, que somos muy diferentes, mejor no sé... La mayoría de los que me dieron clase eran gente con mucha experiencia, muchos de ellos ya catedráticos y tal, con un gran conocimiento de las materias y sí que era gente que dominaba mucho la materia pero volvemos a lo que decíamos antes... quizás faltaba un poco esa actividad por parte nuestra, nuestra participación en la creación del aprendizaje.

No creo que sea ni mejor, ni peor que ellos, simplemente que lo hago de una forma diferente. Aunque reconozco que hay muchas cosas que yo veo, que –vamos a decir– he copiado de ellos. Por ejemplo, yo recuerdo un profesor que nos entregaba –no era una rúbrica como tal– pero él nos entregaba un esquema de examen, de lo que había que hablar en el examen y, si tú hablabas de eso, con más o menos tus palabras o lo que fuera, te otorgaba cierta puntuación, si tocabas este otro tema... cierta puntuación y yo eso... reconozco que lo he hecho. Cuando he puesto algún examen a desarrollar, yo lo he hecho. He dicho... *“Bueno, aquí tienen que hablar de cinco cosas, por cada una de las que hablen, tanta puntuación, si además la desarrollan... más puntuación”*. Eso reconozco que lo he hecho y lo aprendí de él. Se lo he copiado [risas].

E: Como docente, ¿Qué cree que podrían decir los alumnos de usted?

C₁ Es posible que digan que les hacemos trabajar demasiado y reconozco que... les hago currar bastante durante el curso ¡Trabajan bastante!

Luego también es cierto que la carga teórica se reduce mucho, vale. Ellos trabajan mucho a lo largo del curso pero luego la carga teórica –el examen– vale un 30% de la

nota final y, a veces, ha valido incluso hasta el 20% en algún año. Es un 30% de la nota final ¿qué quiere decir esto? que lo que prima dentro de la asignatura es el trabajo por parte del alumno.

Es cierto que les mandamos hacer un montones de cosas,... ¡muchísimas cosas! y ahora, al final de la asignatura, cuando un día les paras y les dices... es que daros cuenta de todo lo que habéis aprendido a manejar, ellos mismos se sorprenden.

Yo creo que sí que pueden decir que les hacemos trabajar bastante, que somos exigentes. También creo que pueden decir que, a veces, me “embalo” y que voy muy rápido y lo reconozco, vale. A veces me “embalo” y voy bastante –bastante– rápido.

Que más podrían decir...

Que nunca me falta tiempo para atenderles o, por lo menos, creo. Yo siempre trato de atenderles, intento darles feedback de todos los trabajos que van haciendo, hacerles pequeñas correcciones y cosas así... creo que eso sí que lo pueden valorar.

Pero... es muy difícil decir qué puede pensar el alumno de ti.

E: Finalmente... ¿Cómo incorpora las TIC en su docencia?

C1_En mi caso, esta pregunta es un poco trampa, porque yo doy una asignatura específica de TIC aplicadas a la educación. Entonces... por obligación puedo aplicar las tecnologías, pero... sí que es cierto que, por ejemplo, el otro día me comentaban unos alumnos que tenían compañeras en otras universidades que están alucinadas con lo que hacemos y yo les pregunté ¿por qué?... me decían es que ellas sólo dan teoría dentro de las TIC. Digo... pero ¿qué preferís? Decían... no, no, preferimos lo que hacemos.

Las vamos incorporando, poco a poco, pues cada vez vamos incorporando alguna cosa más. También es cierto que a partir que el profesorado que estamos impartiendo la asignatura, vamos cogiendo más experiencia pues también vamos incorporando nuevas herramientas porque... el incorporar una herramienta no lo solemos hacer... ¡venga! esta herramienta, ¡la incorporamos!

Lo meditamos mucho, ¿qué tarea asociamos a esa herramienta? ¿cómo lo evaluamos? Todo eso son cosas que siempre tenemos en cuenta.

Desde la perspectiva de otras asignaturas, creo que se pueden incorporar. Por ejemplo, yo siempre se lo digo, –digo– yo quiero que aprendan a hacer, por ejemplo, un blog, pero... me da igual la temática. De hecho, muchos años hemos tocado temas

transversales, han creado blogs sobre atención a la diversidad, les mandé hacer un wiki, el contenido, al fin y al cabo, muchas veces me da igual... yo lo que quiero es que aprendan a utilizarlo y, sobretodo, a cómo utilizarlo de forma un poco más... vamos a decir didáctica. Muchas veces el contenido a mí... relativamente me da igual... siempre que tenga que ver con la educación. De hecho, ese año que comentamos, ellos lo utilizaron para exponer ahí herramientas tecnológicas para trabajar la atención a la diversidad. Este año, en cambio, lo estamos haciendo desde otro punto de vista. Por ejemplo, a mi no me importaría que en ese wiki elaboraran una unidad didáctica de otra asignatura, es decir, trabajar de forma conjunta con otra asignatura. Creo que incluso eso sería lo ideal y ¿qué herramientas se pueden incorporar? Cada asignatura tiene que ver las suyas, vale.

Si que ahora... voy a dirigir algunos trabajos fin de grado y ahí no voy a tener muchos alumnos, van a estar un poco desperdigados... por tanto, yo creo que... en ese sentido ¿qué necesidad voy a tener? –videoconferencia– y voy a usar la videoconferencia para trabajar con ellos. Ya tengo seleccionada la herramienta, cómo vamos a trabajar y todo. Entonces, en función de cada asignatura, se puede utilizar. Con asignaturas de 80, 90 alumnos, la videoconferencia, en este sentido, la he tenido que descartar. No, no... no es útil, por lo menos para lo que solemos hacer.

E: Bueno, pues esto ha sido todo. Agradecerle su tiempo por haberme concedido esta entrevista. Muchas gracias y que tenga un buen día.

CASO 2

Entrevista en profundidad

Entrevista en profundidad_Caso 2

Sexo: Mujer

Lugar de realización: Despacho UBU

Hora de inicio: 11:00

Duración: 30´44 minutos

E: Buenos días, mi nombre es Vanesa y vamos a comenzar esta entrevista. Como le he comentado, forma parte de una investigación en la que estamos trabajando sobre la formación del profesor universitario y queremos conocer, un poco, su percepción sobre el grado de eficacia e implementación de la formación que ha recibido en su práctica docente.

Entonces, bueno... empezaremos con unas preguntas un poco generales.

¿A qué departamento y área de conocimiento pertenece?

C₂ El departamento al que pertenezco es Ciencias de la Educación y al área es el Área de Teoría e Historia de la Educación

E: Y... ¿a qué categoría profesional pertenece?

C₂ Soy Contratado Doctor Fijo.

E: ¿Cuál ha sido su trayectoria desde que comenzó en la docencia universitaria?

C₂ Bueno, pues empecé como becaria de investigación, estuve cuatro años en la Universidad de Valladolid, luego tuve otra beca de investigación en la UNED –para el desarrollo de un programa de clasificación de manuales escolares–. Posteriormente estuve en el Instituto de Liberalismo, Krausismo y Masonería de la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid y, finalmente, llegué aquí a Burgos en el año 97 y... bueno, pues empecé como Ayudante.

En el momento en que salió la última ley de la Universidad –la LOU– que se empezaron a hacer las transformaciones de profesores, en ese momento, yo no tenía la tesis con lo

cual no pude acceder a una plaza de Titular aunque llevaba ya años y bueno, pues... he tenido que entrar en todo el sistema de acreditaciones –que usted bien conoce– y hasta que he llegado a la figura de Contratado Doctor Fijo. Pero bueno, he pasado por todos los tipos de ayudantías, incluso tuve un contrato por fin de obra y servicio en un proyecto de investigación y... bueno, hasta el momento.

E:_Entonces... ¿cuántos años lleva ejerciendo la docencia universitaria?

C₂_Pues... empecé como docente siendo becaria –los becarios de investigación a partir del tercer año pueden ya impartir clases– empecé en el año 95/96. Ya son años sí... unos cuantos años.

E:_Así que... es usted una profesora con más de cinco años de experiencia, por lo tanto, ¿podría ser una profesora mentora? ¿Conoce esta figura contemplada dentro del programa de Formación Inicial llevado a cabo por el Instituto de Formación e Innovación Educativa?

C₂_He leído pero... no tengo mucha información al respecto.

E:_Entonces ¿no está inscrita?

C₂_No.

E:_¿Cree que han cambiado los alumnos en los últimos años?

C₂_Sí. Se nota muchísimo la diferencia en el perfil del alumnado. Al principio eran mucho más activos... se va notando de generación en generación. Más activos, más implicados... con más entusiasmo, con más ganas, más iniciativa. Sin embargo, ahora, tienen una cosa muy positiva que es que son muy sinceros.

E:_¿Podría decir que más que antes?

C₂_Mucho más que antes y... el concepto que tienen del profesor es mucho más próximo, más cercano. Antes... el respeto, yo creo que era más ficticio porque... a lo mejor por delante te decían de usted –no en mi caso, que a mí siempre me han llamado de tú– Pero tú veías que había un respeto pero era sólo en apariencia. Sin embargo, ahora, son capaces de decirte lo que piensan, lo que sienten, creo que son más asertivos.

Esa es mi experiencia, de todas formas he tenido muchísima suerte con todos los alumnos a lo largo de mis años de docencia. Son... son extraordinarios todos ¡La verdad!

No sé si tiene que ver con las titulaciones –que exige que haya un grado de vocación importante– pero... maravillosos, maravillosos la verdad.

E: Algunos autores piensan que para desarrollar una buena formación basta con tener un buen conocimiento de la materia. ¿Está de acuerdo?

C₂ Para nada. De hecho... yo creo que el conocimiento de la materia... para mí no es lo más relevante. Primero, porque lo que ahora es una teoría válida, hace 10 años no lo era y dentro de 10 años no lo será. Quiero decir que... yo no voy a saber jamás lo suficiente como para enseñar del modo Escolástico.

No es lo mismo la época de San Isidoro –que todo el contenido estaba en las etimologías– Es decir, en un solo libro podías encontrar todas las claves del conocimiento. Ahora es infinito, entonces dominar el conocimiento es imposible. Lo que sí puedes, es hacer un acompañamiento, aproximar al alumno a las fuentes... que eso es lo bueno, no?

Luego, además... yo me muevo dentro de una “escuela” que es el enfoque socio afectivo. Hay millones de escuelas. Trabajando en el campo de Educación Intercultural, simplemente, hay como treinta escuelas. Entonces, yo expongo teóricamente aquella en la que yo creo, pero que no está... digamos valorada por muchos sectores. Entonces, desde mi perspectiva, y desde mi experiencia es la más válida, es la que expongo y luego les acerco a fuentes de otros modelos.

Pienso que además para teorizar tienes que haber vivenciado. La teoría “per se” no dice nada. Entonces... yo he vivenciado el modelo socio afectivo, está muy vinculado a la cooperación al desarrollo, he viajado muchísimo –desde los 19 años viajo por todo el mundo– conozco muchos proyectos de cooperación y lo que hago es compartir las experiencias vividas y... todo lo sentido y aprendido en contacto con otra gente, pero bueno... lo que te digo, el conocimiento es algo que está en movimiento y no le doy esa prioridad.

También creo que hay que ayudar a la gente a sacar lo mejor de sí misma, a descubrir su elemento, su potencial que es lo que la hace diferente al resto porque todos tenemos

algo que nos significa de algún modo y... el objetivo para mí –desde ese enfoque socio afectivo y desde mi línea teórica– es mi búsqueda personal con el estudiante, ayudarlo a descubrirse a sí mismo y, en función de descubrir quién es, que así sea capaz de enfocar su vida.

Me ha pasado en clase descubrir gente que es ultraconservadora, que el modelo que valoran es el modelo Escolástico –el profesor sobre la palestra y el alumno – Pero bueno... si esa persona es coherente con lo que cree... puede ser un grandísimo educador, un grandísimo profesional.

Entonces es, simplemente descubrir... descubrir cuál es mi camino, y, creo que eso es lo que el profesor tendría que hacer.

E: Desde su punto de vista ¿cree que actualmente está valorada la docencia en la universidad?

C₂_No, no está nada valorada.

E: Podría definirlo un poco.

C₂_Mira... aquí hay grandes profesores, personas con absoluta erudición que se han negado a las reglas del juego que ahora exigen investigación pero... investigación ¿de qué calidad? Tú no puedes hacer una investigación de tres, cuatro meses y que eso tenga una validez científica. Para mí, no la tiene. Es cubrir el expediente y... bueno, es que estamos en un sistema tecnocrático y meritocrático en el que no se profundiza ni se reflexiona sobre nada y... si quieres seguir en el camino tienes que hacer esto y no hay más.

Te conceden un proyecto de investigación, lo tienes que finalizar en seis meses, se te prórroga o no, en función de los contactos muchas veces que se tengan. Yo, en los que estado y se han prorrogado –me lo han dicho los directores– es porque ellos tienen contactos, si no, no se prorrogan. Y ahora mismo... estamos asistiendo a cuestiones absolutamente dramáticas porque... haber trabajar sobre educación, investigar sobre educación es muy importante pero, yo creo, que lo que no se pueden son cerrar institutos de investigación que están trabajando por la lucha contra el cáncer, por ejemplo –se está haciendo–.

Entonces... la docencia no se valora, pero la buena investigación tampoco. Es todo meritocracia, vacuidad, absolutamente todo. Y... aquí hay grandes profesores, grandísimos profesores, pero que... bueno... se les ha ido relegando. Primero, porque no eran doctores, sacaron la tesis con toda urgencia, luego porque no publican. Bueno... mis mejores profesores no han sido la gente que han publicado. Estaban completamente entregados a la docencia y... yo sé lo que es un buen profesor y creo que... tú también y creo que todos lo sabemos y... no suelen coincidir, en la mayoría de los casos, con los que más investigan. ¡Para nada!. Porque es alguien que invierte todo su tiempo y su formación para dar lo mejor de sí al estudiante. Pero... ahora no se puede.

E: Parece ser eso... que la función investigadora tiende a estar más definida en cuanto a acreditaciones, méritos y demás, pero... ¿cree que realmente hay unos criterios que establezcan que se puede definir eso ¿qué es un buen profesor? y ¿cómo realiza su función docente? Por ejemplo, instrumentos como el nuevo Manual de evaluación docente de la Universidad de Burgos –derivado del programa Docentia– ¿considera que valoran adecuadamente la función docente? Parece que para la investigación hay criterios más pautados, más establecidos, ¿no?

C₂ Sí. Y... ¿qué es ser un buen docente?

Claro... desde mi perspectiva, un buen docente es esa persona que te ayuda a encontrar tu camino... eso ¿cómo lo evalúas? Eso no lo puedes evaluar de ninguna manera. Son evaluaciones tecnocráticas pero no llegan a la esencia y... en investigación tampoco.

Es que vivimos en un mundo absolutamente superficial y donde no se valora la hondura, a ningún nivel. Entonces, claro que se puede evaluar el profesor que tiene sus... bueno... ni siquiera las competencias... los objetivos muy marcados, “X” contenidos muy marcados –yo quiero que mis alumnos aprendan veinte conceptos, yo quiero que mis alumnos aprendan de memoria... eh... todas estas tablas de química, quiero que mis alumnos aprendan de memoria todos los servicios sociales que ofrece el país–. Si ese es tú objetivo, cómo eso es lo que se evalúa, pues... sí... claro... sirve. Para ese modelo de profesor sí que sirve, para el modelo de profesor en el que yo creo no sirve de ninguna manera, no existen medidores... porque es imposible, porque estamos

hablando del factor humano, de la condición humana y la condición humana no se puede medir y eso es lo grande.

E: Aunque es difícil generalizar, actualmente ¿cree que el profesor universitario está interesado en la mejora de su docencia?

C₂ Yo creo que el profesor universitario, en general, la gran mayoría ama su profesión, valoran mucho la docencia, se sienten muy presionados por el sistema. Hoy en día, estar en la universidad es muy duro. Si estás, es por vocación, porque en cualquier otra profesión se ha ganado más. Ahora mismo, es un momento muy difícil... pero las personas que entramos hace unos años y nos ofrecieron otros puestos de trabajo – ganábamos muchísimo más– Si estamos aquí es por vocación y... yo creo que si que nos esforzamos en formarnos. Claro, cada uno, en aquellos ámbitos en los que considera en función de su perfil. A mí me verás en pocos congresos internacionales de mi área. Porque para mí, escuchar a “cuatro dinosaurios” que dicen lo mismo siempre, pues no tiene ninguna validez. Pero... me muevo por otros medios, hago muchos cursos, muchos talleres, a lo mejor en la línea de la inteligencia emocional, del análisis transaccional... Yo, me muevo e imagino... imagino no... ¡Sé! –porque hablo con los compañeros– que estamos todos continuamente formándonos. En general, son pocas las personas que no están en ello, poquísimas. Cada uno en función de su idea de lo que es el buen profesor. ¡Trabajamos muchísimo!

E: ¿Qué valoración cree que hacen los alumnos sobre la docencia del profesorado?

C₂ Pues, estamos un poco en la línea de antes... eh... a ver... yo, por ejemplo, te hablo de mi experiencia. Hay alumnos que valoran muy positivamente mi docencia porque están en mi línea, pero otros que consideran que mi docencia no es tan buena y, sin embargo, esos alumnos valoran muchísimo es modelo Escolástico del que hablábamos hace un momento u otros tipos de modelos. Entonces, yo creo que el alumno, en general, valora –valora– la docencia, aunque no está de acuerdo con todos los profesores ni con todos los modelos. Pero... ellos, en principio, si que tienen esa predisposición positiva, incluso algunos empiezan... –lo hemos visto en el grado de Pedagogía– empiezan el primer año que no tienen muy claro si les gusta o no la carrera

y cuando se hace la evaluación, al final del curso, están muy contentos y sienten que han aprendido mucho y valoran muy positivamente al profesorado.

E: Concretando... ¿Qué aspectos de la docencia universitaria cree que necesitan, actualmente, mejora?

C₂_Pues... es que yo creo... mis compañeros creo que hacen muy bien su trabajo y creo que ellos saben lo que necesitan para mejorar su docencia y van hacia ello. El que considera que necesita hacer cursos específicos sobre una cuestión, los hace. Bueno, de hecho, en el Instituto de Formación ayer, por ejemplo, nos acercamos muchísimos profesores a las ponencias que nos hablaban sobre Docencia. Quiero decir que... hay una inquietud. Y no porque vayamos a someternos al modelo de evaluación sino porque queremos, realmente queremos mejorar nuestra docencia y queremos escuchar opciones y bueno... todos estamos en congresos, en seminarios, haciendo cursos continuamente. Nos formamos, nos formamos mucho.

E: Y... en ese proceso... de realización de cursos e interés por la formación. Concretamente, usted, desde que lleva realizando actividades formativas ¿cree que hay algún aspecto de su docencia que haya podido mejorarse?

C₂_Por supuesto, la formación es fundamental. Eso es esencial. Tenemos que estar continuamente formándonos. Cada uno buscando sus vías pero es... no sólo algo necesario es que yo creo que es obligatorio. De cualquier profesión pero de la nuestra más.

E: Pero... seguro que hay algún aspecto en concreto que considera que ha mejorado tras recibir formación al respecto.

C₂_Pues... hacer los cursos de enfoque socio afectivo, por ejemplo, me ha ayudado a empatizar mucho más con el alumnado. Hacer análisis transaccional me ha permitido aproximarme mucho más a los miedos del estudiante, a sus vacíos a sus necesidades y, entonces, si alguno –el que pueda tener esa percepción– se acerca a mí, le pudo orientar. Quiero decir que, además el trabajo del profesor, desde mi perspectiva, no solamente en el aula sino mucho más allá, es un poco la línea Socrática y la Mayéutica. Para mí, es un poco el eje, no? Es... ayudar a sacar, pero claro, para eso yo me he tenido que someter a

procesos de Mayéutica. Si yo no soy capaz de sacar mis miedos, mis trampas, mis potencialidades... no puedo estar ahí de algún modo por si el alumno quiere tirar de mí en ese sentido. Entonces, para mí, ha sido absolutamente esencial. De la profesora que era al principio... vacilante, que incluso... dudaba de si servía o no servía... a la profesora que soy ahora que estoy absolutamente segura de que es mi vocación, que yo crezco, que estar con los estudiantes es mi oriente, que en ese encuentro nos construimos... ha sido por toda esa trayectoria de formación, desde luego. No imagino mi proceso sin haberme formado.

E: ¿Cree que todavía hay aspectos de su docencia que pueden mejorarse?

C₂ Por supuesto... sí, sí. Estoy siempre en esa línea... antes te comentaba que estoy con un “coach” que me está ayudando a marcar aún más mis objetivos. Yo, voy a una persona y le pago, mensualmente, para que me siga ayudando a que ese encuentro con el alumno sea más positivo y más constructivo. Porque es en lo que yo creo.

E: Y... de todos los cursos que ha realizado ¿podría indicarme alguno que le gustaría destacar? Quizás algún curso que también le haya ayudado a llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de forma más eficaz.

C₂ Es que... está todo muy relacionado... los cursos de inteligencia emocional, de Gestalt... en el momento en el que tú te centras.

Quizás las experiencias que me han ayudado más entender –no son cursos sino experiencias– son las experiencias de cooperación. Estar en diferentes centros a lo largo de estos años... centros educativos o fundaciones. Y estar en contacto con otro tipo de usuarios, otro tipo de alumnado, pues... bueno, también ha sido reto para mí. Ver como otros profesionales enfocan los procesos de enseñanza aprendizaje pues... a mí eso me ha enseñado mucho. Por ejemplo, en Perú, en la Universidad de Atalaya, se trabaja muchísimo el “aprendizaje servicio”. Entonces, es una propuesta que para mí resultó muy revolucionaria hace 10 años Aprendí muchísimo de lo que es un modelo de enseñanza aprendizaje completamente distinto, basado no en un paidocentrismo siquiera sino en algo más. La comunidad es el centro, el ser humano global es el centro... porque, claro... “todos bebemos de todos” y, entonces, enseñar a aprender no es solamente centrarme en el alumno o centrarme en ese proceso tan bidireccional sino ir

más allá, es decir, el impacto de nuestro intercambio en lo que nos rodea y eso lo he aprendido pues... en Perú, en Ecuador, en Camboya, en África... en diferentes países.

E: Bueno... para finalizar con el tema de la formación... ¿cuál es su grado de satisfacción con las actividades propuestas desde el Instituto de Formación?

C₂ Pues... estoy muy contenta. Creo que además cualquier propuesta que les hagan, trabajan por ello. Creo que es gente –bueno, los que he conocido hasta ahora muy bien – porque a Begoña, que se ha incorporado hace poco, seguro que también lo hace muy bien. Pero bueno... yo, por ejemplo, con el trabajo de Raquel, me ha parecido súper interesante, muy creativo, ha ofrecido muchísimas propuestas. Cada vez que ibas con una iniciativa se tenía en cuenta. Se te facilitaba todo, entonces... Y que ha sido muy plural... la oferta ha sido muy plural. Yo he hecho varios cursos y bueno, pues todo me ha parecido muy interesante.

No me he podido apuntar a muchas más cosas porque realmente... no disponemos de tiempo, es muy complicado pero... y muy ajustado a las necesidades del momento. Entonces... me parece que es un centro muy importante para nuestra Universidad y que hay que apostar. Ayer, por ejemplo, me gustó muchísimo que estuvieran dos vicerrectores y el rector en el acto de presentación del curso. Eso, de algún modo, dice que desde quienes nos representan de algún modo, hay un interés por la mejora de la docencia, más allá de las exigencias burocráticas o de las exigencias de calidad, que está muy bien. Quiero decir que yo me muevo por un mundo alternativo pero reconozco que esto es muy interesante y que la Universidad tiene que apostar por ello.

Que... los instrumentos no son... los mejores... yo creo que se hace lo que se puede, como hablábamos al principio ¿cómo puedes medir el grado de compromiso? o el ayudar a la persona a sacar lo que hay en su interior... eso es muy difícil de evaluar, pero... bueno... hay otras cuestiones de la docencia que se evalúan y que son muy interesantes.

Es fundamental que se tengan cuenta la opinión del estudiante, que tenga un peso muy importante, en igualdad de condiciones con el de los equipos y el del propio profesor. Entonces... está muy bien. Hay que seguir apostando por ello.

E:_ Ya un poco para ir terminando, si se compara con los profesores que tuvo en su trayectoria académica ¿en qué cree que ha podido mejorar?

C₂_Tuve a profesores increíbles... tuve a sabios de profesores. No, no... no creo que haya mejorado. Soy, yo, diferente en mi propio proceso pero... mi experiencia en todos mis estudios es que he tenido una suerte increíble ¡De verdad!

E:_ Quizás... algunos te han ayudado...

C₂_Sí. Me dejaron huella muchísimos, me dejó huella –además es que tuve profesores realmente brillantes– El profesor de Filosofía fue arzobispo de Sevilla y miembro del Tribunal de la Rota, entonces fue quien me introdujo en la Mayéutica porque era lo que aplicaba él en clase... un arzobispo, trabajaba el método Socrático en clase.

Don José María de Peralta –que fue miembro de la Sociedad Geográfica de España– Tuve la suerte inmensa de conocer a Caro Baroja, con él porque era una persona, tan próxima, que... todos sus amigos sabios... nos los traía a nuestra clase.

Estoy hablando de un magisterio en Badajoz.

O... Florencio... Florencio Vicente Castro, que cuando empecé a estudiar Pedagogía en la Universidad de Salamanca, me pasó un facsímil del código Florentino y microfilmado el código Vaticano para que, yo –una ex-estudiante suya–, hiciera un trabajo de investigación. Un facsímil que... vale... solamente hay diez ejemplares en el mundo. Quiero decir que he estado rodeada de generosidad.

Y... luego en Salamanca... profesores como el profesor Escolano Benito que nunca olvidaré, nunca olvidaré... una de sus clases... cómo fue capaz de describirme la España del siglo XVIII con un viaje en diligencia de Jovellanos desde el norte de España hasta el sur. Era... ¡Fantástico!

Entonces... no sé... he tenido profesores realmente... es que... me revolucionaron... me cambiaron el espíritu, me cambiaron todo. Me hicieron amar la investigación y ¡claro! por eso... me duele tanto la superficialidad... porque ha sido gente tan... tan honesta y tan profunda en el campo de la investigación, que... no sé... me duele –me duele– en lo que se está convirtiendo también nuestra Universidad por las presiones. No por la calidad del material humano... que es enorme.

E:_ Como docente, ¿Qué cree que podrían decir los alumnos de usted?

C₂_Pues... unos me adoran y otros... no me soportan... [risas].

Hay alumnos que me quieren mucho, que yo sé que les he cambiado, igual que me cambiaron a mí, mis profesores. Sé que he abierto puertas... he abierto muchas puertas y, para otros, he sido dura, agresiva seguramente... les he hecho daño, seguramente, porque hay quien no quiere pensar en muchas cosas... Entonces, que te llegue alguien y que te obligue a ver, por ejemplo, el tema del coltan... ahora es más común pero hace catorce años o 15, obligarles a ver un vídeo en el que los niños con cuatro años están metidos en las minas y se están muriendo pues... me daban una caña... y me decían... *“Es que no vengo aquí a aprender esto, yo quiero que tú me enseñes ¿qué es multiculturalidad, interculturalidad, derechos humanos...? Pero a mí no me enseñes esto... quiero el concepto. Yo no vengo aquí a sufrir”*. Pero tienen todo el derecho porque no todos estamos preparados.

Mi formación, me ha servido para darme cuenta de eso, por ejemplo. Cada vez ser más respetuosa y delicada porque antes era... como “un elefante entrando en una cacharrería”. Era... ¡Tremenda! ¡Tremeda!

Tenía como muchas ganas de que vieran por mis ojos aquello que a mí me estaba impactando, no? y que me movilizaba las entrañas.

Porque además tengo una convicción absoluta, para mí el ser humano es material sagrado y si uno no tiene un par de “ovarios” y de “cojones” para acercarse al otro desde esa perspectiva... de que es un ser único, irrepetible y sagrado y que lo que va a hacer va a tener un impacto brutal, que abandone la profesión.

Porque insisto, desde el método Escolástico... a mí Don José María de Peralta –desde su sillón– y sentados, todos calladitos en la primera fila... sólo hablando, sin hacer ninguna cosa más y leyendo sobre el manuscrito de Kundra, ya me despertaba, ya me movilizaba... quiero decir que no hay que utilizar metodologías extraordinarias para movilizar el ánimo y el alma de las personas pero... era necesario porque él decía: *“Es que vosotros vais a ser maestros, vais a trabajar con niños y si no sabéis quienes sois y dónde estáis... que es lo que vais a dar. No hagáis terapia con vuestros alumnos, ni saquéis vuestras frustraciones y vuestra mierda con vuestros alumnos”* Entonces...

claro... eso ha sido una obsesión para mí pero... [risas] hay que hacerlo con delicadeza porque si no... sé que he provocado reacciones adversas en algunos casos, claro que sí.

E: Ya para terminar... como hemos dicho al principio... ha cambiado la sociedad, la forma de acceder a la información. En este sentido, las nuevas tecnologías juegan un papel importante. En su docencia, ¿Cómo incorpora las TIC?

C₂_Hombre... poder estar en clase, encender el cañón y ponerles inmediatamente un video del Youtube, eso ya... es cambiarlo todo. Que me venga un pensamiento en mitad de clase, lo exponga y les diga... ¡Esperad un momento! ¡Esperad un momento! Enciendo... y digo... mira, lo que yo os quiero explicar y no me sale, lo vais a ver ahora en un segundo, Eso es una pasada... es una pasada.

E: Bueno, pues muchas gracias por su colaboración.

C₂_De nada, Vanesa. Muchas gracias a ti.

CASO 3

Entrevista en profundidad

Entrevista en profundidad_Caso 3

Sexo: Varón

Lugar de realización: Despacho UBU

Hora de inicio: 11:00

Duración: 22'04 minutos

E: Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado y vamos a comenzar esta entrevista. Como le he comentado, estamos realizando un estudio de investigación cuyo objetivo es conocer la percepción del profesorado –con alto índice de formación– sobre el grado de eficacia e implementación que ha tenido esa formación en su práctica docente.

Para empezar... comenzaremos con unas preguntas un poco generales.

¿A qué departamento y área de conocimiento pertenece?

C₃ Pertenezco al Departamento de Construcciones Arquitectónicas e Ingenierías de la Construcción y del Terreno de la Universidad de Burgos. Somos tres áreas y yo pertenezco al Área de Construcciones Arquitectónicas. Actualmente, soy el director del Departamento.

E: Y... ¿cuál es su categoría profesional?

C₃ Soy Profesor Titular de Universidad.

E: ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia universitaria?

C₃ Llevo desde el año 1989 aproximadamente... que entré de Asociado, compatibilizando con un trabajo, concretamente en una dependencia Municipal de Burgos –del Ayuntamiento de Burgos–.

E:_ Por lo tanto... usted tiene más de cinco años de experiencia ¿conoce el Plan de Formación Inicial que se ha llevado a cabo por el Instituto de Formación e Innovación Educativa en la Universidad de Burgos durante los últimos años?

C₃_ Sí. De hecho, yo soy profesor mentor de dos profesores que han –digamos realizado– estudios de formación. Concretamente a resultas de la última tutela que he realizado, concretamente de la profesora [-----]... el programa creo que estaba extinguido y creo que en el próximo Consejo de Gobierno –el Vicerrector me indicó– que lo iban a activar para –evidentemente– reconocer a esa profesora este tipo de formación –exactamente–. Anteriormente, lo había hecho con [-----], otra compañera mía, también del Departamento de Construcciones. He sido mentor de los dos.

E:_ Y... ¿cuál ha sido su experiencia como profesor mentor?

C₃_ Muy positiva. Primero porque entiendo que la formación que se recibe es muy útil. Con independencia de que después se pueda poner –más o menos– en práctica. Pero es una formación transversal que, bajo mi punto de vista, es ¡Excelente!

Es decir, creo que son referencias que tiene que tener un profesor. Y... desde el punto de vista de la relación con las profesoras... yo he visto una alta motivación. Sí que es cierto que ambas profesoras están muy involucradas en el proceso de aprendizaje –las dos son Asociadas– Y... la verdad es que ha sido muy satisfactorio. También es verdad que, en ambos casos, contamos con la ventaja de que ambas son profesoras de Secundaria –o sea de la formación digamos Secundaria– Entonces, también digamos eso es una componente positiva pero aún así... como estructura, como programa... me parece altamente positivo y, además, es que debería estar abierto siempre. Para cualquier profesor y no programas cerrados como el que era anteriormente ¡claro!

E:_ Cambiando un poco de tema... en cuanto a alumnado ¿Cree que ha cambiado en los últimos años?

C₃_ Pues hombre... sí que es cierto que los alumnos, actualmente, les encuentro un tanto menos motivados. Es decir, les veo... quizás más satisfechos con su situación

personal... que les impide motivarse para conseguir –digamos– o esforzarse para conseguir –evidentemente– metas que anteriormente los alumnos tenían.

Yo, desde el año que empecé a estudiar hasta ahora... vamos... el grado de exigencia personal de los alumnos ha ido a menos. Eso es evidente y, además, es un dato objetivo. Es así.

E: Algunos autores piensan que para desarrollar una buena formación basta con tener un buen conocimiento de la materia. ¿Está de acuerdo?

C₃ No. Hay que conocer bien la materia, saber ponerla en práctica... porque en las empresas nos encontramos con personas que son magníficos profesionales –en el sentido de su formación– pero luego no saben coordinar los trabajos con otros compañeros, no saben –digamos– manifestar sus experiencias... Yo creo que, en este caso, lo que comentábamos antes... una cierta transversalidad en otras competencias como puede ser la expresión oral, la capacidad de comunicación y otros tipos de formaciones de este tipo... yo creo que sí que serían necesarias.

Yo entiendo que los alumnos no son peores que antes... lo que pasa es que el ámbito que les rodea –es decir, el entorno– es un entorno que ha cambiado las referencias. Es decir, los alumnos... seguro que estudian muchísimo –como antes– pero observo que los resultados no son tan –tan– evidentes. ¿Por qué? porque quizás el entorno –en su formación continua– Es decir, desde la infantil, primaria, secundaria... han cambiado las referencias. Es decir, hay otro tipo de formación y quizás el compromiso se está banalizando.

En los ámbitos, por ejemplo, de la formación en secundaria o incluso de la primaria... hay un sentir que es que... todo el mundo promociona con independencia de su esfuerzo. Y se observan este tipo de referencias. Yo, me muevo con profesores de secundaria, yo estoy en un consejo escolar y observo que hay algunos que dicen “*Pero bueno... si es que todos promocionamos con independencia de nuestro esfuerzo*”. Yo creo que eso se ha perdido y yo creo que hay que... mejorar la exigencia... en ese sentido. ¡El compromiso!

E: Desde su punto de vista ¿cree que está valorada, actualmente, la docencia en la universidad?

C₃_ Hombre... yo creo que, desde el punto de vista de las instancias oficiales... es decir, las contrapartidas que tú tienes a resultas de tu formación y demás... Yo creo que no.

Yo creo que no... es más... desde el punto de vista del reconocimiento, los países del entorno –al que tanto aludimos muchas veces– tienen mucho más... en Alemania, en Francia, en otros países... -con los que tengo relación– Incluso en Portugal... el reconocimiento es mucho mayor.

Y el esfuerzo que realizamos para la transformación no está reconocido... Por ejemplo, conseguir un sexenio con cinco artículos... ahora mismo... con lo caro que está publicar... la contrapartida económica es ridícula y la exigencia –en cuanto a su cumplimentación– pues es máxima. Es decir, yo al final veo que no hay un reconocimiento. Es más... en esto de la educación hay una componente altruista, es decir, el compromiso personal “*ni más, ni menos*” y eso es lo que tira hacia adelante con el sistema. ¡El compromiso personal y vocacional! Porque el reconocimiento... bueno pues... evidentemente... tampoco es mínimo... pero no quizás el suficiente como para motivar al personal. ¡Eso está claro!

E:_Aunque es difícil generalizar, ¿cree que el profesor universitario está interesado en la mejora de su docencia?

C₃_ Yo creo que sí. Sí que es cierto que hay personas que se resisten... digamos a formarse... en nuevas técnicas, en nuevos compromisos docentes –desde el punto de vista del Espacio Europeo concretamente– Pero, bien es cierto, que yo creo que cualquier formación es buena. Vuelvo a decir, con independencia de que después, por las circunstancias que lo rodean no puedas ponerla en práctica. yo creo que la formación personal es fundamental para después poder transmitir la formación a los alumnos. Eso... ¡Vamos estoy convencido!

E:_¿Qué valoración cree que hacen los alumnos sobre la docencia del profesorado?

C₃_ Bueno... los alumnos... yo creo que hay una tendencia que creo que es muy aceptada por todos y es que suelen ser mucho más jacobinos cuando hacen ellos la corrección de sus propios compañeros e incluso los profesores, yo creo, que son muy exigentes...

Pero, en general, yo creo que... a ver... el docente, no solamente tiene que transmitir conocimientos... yo creo que... entre educación y formación, yo creo, que también tiene que haber una cierta relación. Es decir, somos educadores –quizás en una parte... vamos importante pero no muy... – y es el entorno familiar quien tiene la responsabilidad de la educación. Y eso lo entiendo así. Pero también hay otro componente... Es decir, el saber estar del profesor, el tratar a alumnos como adultos, el saber –digamos– valorar sus capacidades, el adecuarlos a un entorno de relaciones... en el que todos nos respetemos... yo creo que eso es muy importante. Y los alumnos, eso sí que lo valoran.

Yo, por lo menos, la percepción que tengo es que el trato que tú... o sea la imagen que tú transmites... es muy importante para el alumno. Y de esa forma responde.

Es decir, si él se encuentra en un ámbito en que se puede desarrollar, yo creo que su relación es perfecta con el profesor y, yo creo, que la valoración es positiva.

Cuando hay muchas estridencias... es cuando surgen todos esos problemas de convivencia que, yo como director, veo con bastante asiduidad.

E: Y... la valoración de la docencia... a nivel de universidad ¿Cómo cree que es?

C₃_ Hombre... yo la verdad es que –en lo que son las instancias universitarias y, particularmente, la Universidad– Sí que se valora y hay preocupación porque los profesores estén mejor preparados. Yo creo que no nos podemos quejar.

Son escasas las partidas presupuestarias, por ejemplo, para formación o para ir a congresos... pero, evidentemente, estamos en una época en la que todos tenemos que aportar también nuestra parte. Es decir, la formación... no tiene que venir dada sino que también tenemos que esforzarnos nosotros por conseguirla.

Yo creo que, en general, en ese ámbito... hay esfuerzos y luego... a mí, por lo menos, –lo que trasciende de los vicerrectores– Yo creo que sí... que sí que se interesan por ello.

El Instituto de Formación de Profesorado, yo creo, que realiza muy buena función. Los vicerrectores, tanto en la parte de organización académica como en profesorado como relaciones internacionales –particularmente– Otros... también lo hacen pero quizás estos son más cercanos... sobre todo para el desarrollo de la docencia. Entonces, yo creo que sí que se esfuerzan. Yo creo que... tenemos que tener una actitud siempre de que no nos lo den todo hecho... también tenemos que poner nosotros una parte.

Y yo creo que... la universidad sí que da recursos y ofrece posibilidades... luego tiene que haber un compromiso por parte del profesor... claro.

E: ¿Qué aspectos de la docencia universitaria cree que necesitan en la actualidad mejora?

C₃_ Bueno... pues... yo creo que tiene que haber un reconocimiento. Cuando hablo del reconocimiento, hablo de que la figura del profesor tiene este prestigiada. Es decir, que sea una referencia desde el punto de vista científico, desde el punto de vista social. Y yo creo que eso se ha banalizado bastante.

Después también hay que considerar que los profesores son un fondo de comercio para la Universidad, es decir, si actuamos como una empresa... es un activo de la empresa y como tal... hay que aprovecharlo y hay que tratarles, en la medida de lo posible, lo mejor que se pueda para que se encuentren bien en el entorno educativo.

Yo creo que, desde ese punto de vista, hay que mejorar también la formación específica en didácticas educativas. Es decir, somos buenos profesionales –no lo discuto– cuando elegimos a un profesor, lo elegimos por su gran capacidad profesional, pero tendremos que potenciar otros valores. La capacidad de transmitir, la capacidad de trabajar en grupo... todos estos son aspectos que irían mejor en una entrevista de trabajo y que no se valoran.

Y luego también... el grado de compromiso con la sociedad, es decir, estamos cobrando –lógicamente un sueldo del erario público– y tenemos que trasladar a la sociedad, aquello de lo que nos estamos beneficiando. En cierto modo, yo creo que tiene que haber un mayor compromiso.

E: Centrándonos en usted... ¿En qué aspectos cree que ha mejorado su docencia?

C₃_ Bueno...yo, la formación que recibido en el Instituto de Formación del Profesorado ¡Me ha servido muchísimo!

Bien es cierto... que, por circunstancias logísticas, teníamos muchos alumnos –teníamos muchos alumnos–, ahora menos. Era difícil aplicar muchas de las técnicas que... yo he aprendido en cuanto a trabajo colaborativo, estudios de casos, trabajos... digámoslo así... con alumnos en el aula.

Pero sí que es cierto que a mí eso me ha servido muchísimo. Me ha servido mucho también la investigación, es decir, el pasar de... una situación en la que era un docente asociado a luego participar ya de una forma mucho más comprometida con la universidad –cuando era titular de escuela–... y luego posteriormente, cuando ya me di cuenta la investigación era una faceta muy importante... pues para mí también ha supuesto... Es decir, tanto como la docencia como la investigación han contribuido a mejorar mis actitudes en clase.

La formación es esencial y además, yo, la aconsejaría. En muchos casos incluso –y creo que esto ya lo he hablado en otras instancias–, no digo que obligaría, pero sería un... sería un camino a seguir casi obligado... el participar, desde el punto de vista de la investigación, en ponencias educativas, en foros en los que se discuten técnicas de trabajo, me refiero... técnicas de trabajo en aula, no en cuanto objetivos de los contenidos, propios de la asignatura si no la forma de poder darlo y de más. Yo creo que desde ese punto de vista a mí me ha servido de mucho en participar en congresos educativos y en hacer artículos y, yo creo, que eso es una faceta en la que el quinquenio, por ejemplo, podría tener digamos ahí una justificación, es decir, aportaciones a congresos aportaciones...

A mí me han servido muchísimo –sobre todo la formación– y el haber participado –sobretudo– con profesores de Humanidades, que me han transmitido cosas muy positivas, –yo lo valoro mucho esa escuela–. Es una escuela que tiene un gran fondo de comercio para la universidad, seguro.

E:_ Y... ¿Cuáles son esos motivos que te han llevado a formarte?

C₃_ Bueno pues... la verdad es que... a mí la docencia me gusta. Pero –sobre todo– porque toda mi vida he trabajado y he estudiado y, yo, no he parado de estudiar y... entonces –en el ámbito personal– con el compromiso que tenía adquirido con la universidad pues... siempre he estado muy motivado en hacer cursos, en participar en aspectos formativos...

Y luego... lo del Espacio Europeo de Educación Superior –como algo novedoso–, pues... para mí también era una curiosidad conocer esas técnicas que, por otra parte, muchas de ellas ya –de facto– las hacíamos y en nuestras titulaciones eran muy fácil aplicarlas.

Pero... sobretodo... a mi me ha gustado mucho el hecho de que, yo creo, que tenemos que evolucionar ¡la formación es fundamental! No hay que pensar en para que te puede servir las cosas... yo creo que hay que estar formado y –en un momento dado– tener recursos para poder ponerlas en práctica y para eso la única forma es formarte.

E:_ De los cursos que has asistido ¿cómo han influido en su práctica docente?

C₃_ muy bien. Nosotros en las asignaturas en las que yo participo ya hemos adaptado algunas técnicas de trabajo. Yo, concretamente, en las asignaturas que controlo directamente –junto con otro compañero– ya he aplicado técnicas de trabajo como, por ejemplo, los estudios de casos... Y, en dos ocasiones, he hecho trabajo cooperativo, colaborativo con grupos de trabajo. Bien es cierto que la logística –por el número de alumnos– no me ha permitido continuar con ese tipo de técnicas... pero sí que he incentivado la participación de los alumnos. Eso sobre todo.

Desde el punto de vista personal también.... de participación en eventos, por ejemplo en congresos e incluso en revistas –incluso en una revista indexada– Hemos puesto en práctica, en valor... cosas que hemos hecho en el aula.

El estudio de casos, concretamente, lo he presentado en varios congresos de seguridad. El estudio colaborativo y cooperativo lo he presentado en varios congresos también... ya no de seguridad –que es la asignatura que yo doy, digamos individualmente– Y luego en el ámbito de los materiales de construcción, junto con el resto de los compañeros, hemos trabajado mucho con las TIC –las técnicas de información y de comunicación nuevas– en el ámbito, sobre todo, de las plataformas –participando en las plataformas Moodle– E incluso antes en lo que era la plataforma virtual UBU.

La verdad es que... sí que lo hemos desarrollado y, a mí, me ha servido mucho. Y ahora mismo tenemos –seguramente me publicaran un artículo– de una experiencia con alumnos mexicanos, concretamente, sobre un trabajo colaborativo, al margen de lo que es la formación propia de la asignatura.

E:_ Por lo tanto ¿ha realizado también alguna publicación, recurso didáctico o aportaciones a congresos derivado de la innovación en su práctica docente?

C₃_ Pues sí. Ahora mismo... que recuerde yo... –por lo menos– 3 o 4 en congresos internacionales y... concretamente, en cuanto a publicaciones en revistas, una que hemos publicado recientemente otra compañera –[.....] y yo–, en la que hemos hecho una exposición de una experiencia personal que hemos realizado con alumnos mexicanos en el ámbito también de la colaboración entre universidades.

E:_ En general, ¿cuál es su nivel de satisfacción con la formación recibida desde el Instituto de Formación?

C₃_ A mí, me ha gustado en general. A ver... el tipo de organización... yo recuerdo la etapa de Valeriana y después Raquel y la verdad es que, yo creo, que tenían una gran preocupación por organizarlo.

Además es que es complicado... la logística de organizar grupos de trabajo y demás... es complicada.

A mí me ha parecido que era muy satisfactoria. Tanto los medios como la logística, clases... la mayor parte las hacíamos en Económicas –que yo creo que estaba muy bien el entorno, estaba muy bien– y luego... los profesores a mí me han resultado todos muy positivos. Recuerdo además profesores de la Universidad de País Vasco, de la Universidad de Almería también –que venían dos hermanas– muy bien. Y luego... en general, todos los profesores que venían tenían una buena formación. De Zaragoza creo que también –des Instituto de Formación–

Bueno, a mí me parece que tanto los recursos, como las personas, como la organización... vamos es muy plausible y es de agradecer.

Yo, concretamente, a las dos personas que te he comentado... me parece que han trabajado muy bien pero muy bien, muy bien.

E:_ Y de todos esos cursos que ha realizado ¿cuál destacaría?

C₃_ A ver... yo creo que el profesor –no recuerdo el apellido– era Manuel. Es un profesor de País Vasco –es un profesor ya curtido– Yo recuerdo que era –no me acuerdo el apellido– pero Manuel es el nombre. Y este señor nos dio bastantes cursos y además uno, concretamente, duró varios meses. Y este me dio muchas satisfacciones. A parte era un profesor que comunicaba muy bien, de una forma además muy informal –en la medida en que estaba trabajando con profesores– y además... pues lo hacía de una forma fácil.

E:_ ¿De qué trataba el curso?

C₃_ Ahora no recuerdo exactamente porque nos dio varios cursos. Es que fueron varios cursos, sí. Eran trabajos de grupo, luego puesta en común... recuerdo que era trabajo cooperativo... me parece –concretamente– y estuvo muy bien. A mí este profesor me transmitió cosas muy positivas. Pero, en general, todos bien.

Es decir, yo... de todos aprendí. Algunos tendrían más o menos nivel, aquellos en los que trabajamos en el ámbito informático me pierdo un poco más... pero también estaba muy bien. Pero, concretamente, estos que hacían referencia a los estudios de casos, trabajos cooperativos, colaborativos... todo esto, yo me acuerdo que eran muy positivos ¡muy positivos!

Este profesor que comentaba vino en varios cursos, concretamente con Valeriana, se organizaron muchos cursos. Yo creo que estuve en casi todos... sí, sí.

E:_ Un poco para ir terminando... si se compara con los profesores que tuvo en su trayectoria académica ¿en qué cree usted ha mejorado?

C₃_ Yo creo que he mejorado en comunicación –probablemente en conocimientos, eran ellos magníficos porque yo tengo muy buen recuerdo de casi todos–

Para mí, mis profesores –en cierto modo– son una referencia. Con independencia de lo que te hayan transmitido... todos te han transmitido cosas positivas.

Pero, yo creo que la Universidad ha cambiado mucho y el sistema, por ejemplo, de comunicación alumno-profesor... en ese sentido, sí que me ha permitido mejorar. Yo creo que, yo por lo menos, trato de ser comunicativo en mis clases, cercano y, al mismo tiempo, transmitir una idea de seriedad. Es decir, hay que tener compromiso, seriedad... pero como valor humano, como valor transversal... vuelvo un poco al inicio, es decir, el profesor tiene que transmitir una serie de valores que no tienen por qué ser fundamentalmente referidos a la materia que das sino valores transversales, un valor humano, un saber estar, saber comportarse, respeto al los alumnos, respeto al profesor... En ese sentido, yo creo que... me ha permitido mejorar mucho... y, yo creo que, los resultados son satisfactorios.

E:_ Como docente, ¿Qué cree que pueden decir los alumnos de usted?

C₃_ Bueno... pues no sé. Yo creo que, por lo menos, me preocupo de ellos. Es decir, siempre tienen una respuesta si hay una pregunta o si hay una motivación por comunicarse conmigo. Y, de hecho, tengo muy buena relación y, por eso, soy bastante cercano a ellos. Yo creo que cercanía podría ser la palabra que podría un poco resumir todo. Porque en ello va... pues también la confianza de preguntar, de comunicar, de transmitir problemas que no son siempre de los docentes sino también de otro tipo y bueno... pues tratar un poco de resolverlo.

E:_ Ya para terminar...¿Cómo incorpora las TIC en su docencia?

C₃_ Bueno pues, concretamente, aparte de las exposiciones en Power Point –que son habituales– sobre todo la plataforma Moodle –que estoy trabajando en ella– y... bueno pues es un poco el día a día. La verdad es que voy poquito a poco.

No me ha costado adaptarme... sino el hecho de quizás... dedicar tiempo –sobre todo por la cantidad de cosas que tengo, al margen de esto– Pero, sobre todo, la plataforma Moodle –con la que ya estamos trabajando–, en “*Materiales de Construcción*”, la tenemos muy avanzada y en “Seguridad” este año quizás es el año que hemos incorporado más recursos. La plataforma anterior... lo tenía ya implantado. Y, posteriormente, bueno pues... también lo que son exposiciones en clase en de los propios alumnos, por ejemplo, motivar exposiciones en pizarra, en Power Point...

La pizarra digital concretamente... lo que pasa es que contamos solamente con una y entonces... ahí me he perdido un poquito... pero hice cursos de Pizarra Digital y me sirvieron y... además es que es un recurso muy utilizado en Secundaria y en Primaria y... la verdad es que está muy bien. La verdad es que es una experiencia de mezcla entre el Power Point y otras cosas y... ahí me encontraba muy cómodo. Lo que pasa es que no tenemos más que una en un aula concreta y no puedes utilizarlo. Pero – fundamentalmente– la plataforma Moodle, todo lo que son proyecciones Power Point. Yo trabajo bastante con ordenador y también con transparencias... hago clases un poco mixtas. Porque, yo creo, que también... no hay que abusar mucho de los medios, es decir, hay que dar más importancia al mensaje que no al medio por el que se hace. ¡Eso es!

E:_ Bueno, pues muchas gracias por su tiempo y su colaboración.

CASO 4

Entrevista en profundidad

Entrevista en profundidad_Caso 4

Sexo: Mujer

Lugar de realización: Despacho UBU

Hora de inicio: 12:30

Duración: 30'36 minutos

E: Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado y vamos a comenzar esta entrevista. Como le he comentado, estamos realizando un estudio de investigación cuyo objetivo es conocer la percepción del profesorado –con alto índice de formación– sobre el grado de eficacia e implementación que ha tenido esa formación en su práctica docente.

Para comenzar... unas preguntas un poco generales.

¿A qué departamento y área de conocimiento pertenece?

C₄ Pertenezco al Departamento de Derecho Privado y el área es Derecho Civil.

E: Y... ¿cuál es su categoría profesional?

C₄ Ahora mismo estoy acreditada para Titular de Universidad pero... tengo un contrato de Contratada Doctora.

E: ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional?

C₄ Pues... empecé a trabajar en la tesis doctoral –una vez que yo había terminado la licenciatura– y mientras estaba trabajando en la tesis doctoral me presenté a un concurso para una plaza que hubo de Asociado y saqué esta plaza y empecé a dar clases y era a tiempo parcial. Entonces comencé a tiempo parcial, después se transformó la plaza de Asociado a tiempo completo y luego cuando me he ido acreditando... bueno pues hasta ahora que ocupo una plaza de Contratada Doctora.

E:_ ¿Cuántos años lleva ejerciendo la docencia universitaria?

C4_ 18.

E:_ Por lo tanto... usted tiene más de cinco años de experiencia ¿conoce el Plan de Formación Inicial que se ha llevado a cabo por el Instituto de Formación e Innovación Educativa en la Universidad de Burgos durante los últimos años?

C4_ Lo he oído, pero nunca he participado. No lo conozco prácticamente.

E:_ Comenzando un poco... ¿cree que los alumnos han cambiado en los últimos años?

C4_ Si, creo que han cambiado bastante, pero no sé muy bien las razones.

Participan más en las clases, tienen menos miedo a intervenir. Entonces... siempre – digamos que– participan más cuando les haces preguntas o planteas la clase para que ellos aporten lo que sea. Pero también... hablan más y hacen que las clases sean más difíciles de dar y entonces se genera más tensión en el ambiente de la clase, por eso, sobre todo porque hablan mucho, no por otra razón.

E:_ Algunos autores piensan que para desarrollar una buena formación basta con tener un buen conocimiento de la materia. ¿Está de acuerdo?

C4_ No. Porque hay que saber cómo llegar a los alumnos y hay que tener en cuenta cómo es el grupo, cómo son ellos y para hacerles que se interesen por la materia y eso no lo consigues solo con conocimientos teóricos y con tener un nivel muy alto de conocimiento de una materia. Entonces, lo más importante es que tu sepas captar la atención, y luego... que tengan interés, que quieran aprenderlo y que quieran estudiarlo. Vamos así lo entiendo.

E:_ ¿Cree que está valorada, actualmente, la docencia en la universidad?

C4_ No, creo que no está valorada ni en la Universidad, ni en Secundaria, ni en Primaria. No, no está valorado el papel del profesor. Al contrario, llevamos unos años en que se quita valor a la labor del profesorado.

E: Aunque es difícil generalizar, ¿cree que el profesorado universitario le interesa mejorar en su docencia?

C₄ Yo creo que sí. Lo que yo percibo en mi entorno, al menos, es que... interesa mejorar y sí que interesa adaptarse a las nuevas situaciones y a los nuevos planes y... pues sí que se hace un esfuerzo. Yo creo que sí.

E: ¿Qué valoración cree que hacen los alumnos sobre la docencia del profesorado?

C₄ La forma de evaluar que ha habido hasta ahora, era a través de encuestas. Entonces, yo he podido comprobar que si no se les está presionando para que cumplimenten las encuestas pues...no las realizan. Pues digamos que, siendo tan importantes, para que los profesores puedan cambiar su metodología y para que los siguientes grupos –que vayan a dar esos profesores– pues vayan a recibir una mejor formación. Sin embargo, los alumnos no quieren participar de esos procesos, porque... seguramente son individualistas y piensan que como a ellos ya no les va a influir... pues no lo realizan. Entonces... habría que despertar más su interés por responder a esas encuestas y luego... hay un problema de valores porque si son tan individualistas nunca van a querer participar de procesos que sean beneficiosos para el grupo. Bueno, vamos así lo razono.

E: Y... la universidad ¿cree que valora la docencia?

C₄ La Universidad... no lo tengo muy claro.

Me parece importante que se realicen procesos de evaluación y sistemas como el Docencia o el que sea porque eso hace que el profesor este preocupado por mejorar y que piense que en todo momento va a haber un control de cómo realiza su labor y su trabajo. Y... en cualquier sector de la Administración, en cualquier sector público debería de haber más control y, a partir de que se han instaurado programas como este del Docencia, pues yo creo que hay más preocupación por los profesores. Por cumplir con su trabajo de forma adecuada. Entonces, cuando preguntas si hay preocupación no sé exactamente a que te refieres. Si es eso... me parece que ahora se están incrementando los sistemas que son adecuados ¿no?

Yo me presenté al Docencia y lo he hecho. Y ahora, por lo que recuerdo, tiene en cuenta muchos parámetros, por ejemplo, tiene en cuenta la investigación... no solo tiene en cuenta la docencia.

La valoración de los estudiantes. A mí me parece muy bien que se valore lo que dicen los estudiantes porque son los principales destinatarios de nuestras clases. Entonces es muy importante que se tenga en cuenta lo que dicen los estudiantes. Pero, para eso, se necesita que conteste un número suficiente de alumnos y... las encuestas que se hacían antes me parecían bien. Yo he oído muchas críticas –por parte de compañeros– porque no les gusta que valoren cualquier aspecto de su labor. Para mí, cuanto más detallada sea la encuesta, mejor me parece. Ahora se está pasando unas encuestas con muy poquitas preguntas, más centradas en la metodología y me parecen peores. Prefiero que nos pregunten sobre todo, es la única manera de saber qué es lo que está pasando.

Tienen que ser representativas. El sistema de ahora me parece mejor –que se haga en la clase–, que se lleve en papel y que sea una hora de clase porque los alumnos no quieren perder de su tiempo. Y me gusta más el sistema ahora porque se obliga a contestar –obliga entre comillas claro– digamos que se les facilita que contesten en el horario de la clase. Pero me gusta menos la encuesta porque hay muchísimas menos cuestiones en las que evaluar al profesor ahí.

E: ¿Qué aspectos de la docencia universitaria cree que necesitan en la actualidad mejora?

C4_ Bueno, ahora mismo con el sistema de Grado... creo que se ha mejorado en alguna cuestión porque se obliga a abordar las materias de forma más práctica. Había algunas materias que ya eran muy prácticas y no hubiera hecho falta. Pero para lo que son las teóricas como esta pues mejora.

Asignaturas o materias que son muy teóricas como las de Derecho, necesitaban que se introdujeran más prácticas y el nuevo sistema lo obliga Pero... en general, creo que hay problemas porque el profesorado tiene que invertir mucho más tiempo, por ejemplo, en preparar las clases prácticas, en corregirlas, en los seminarios, etc. con los alumnos. Y, sin embargo, el número de profesores sigue siendo el mismo y no hay tiempo suficiente. Entonces... la calidad de las prácticas que se plantean no es suficiente porque no hay tiempo real para realizarlas. En general, hay menos tiempo para preparar las clases y

para todo y, en ese sentido, haría falta de que el profesorado dispusiera de más tiempo y que aumentara la plantilla. Es que si no hay suficiente plantilla pues no se puede hacer bien el trabajo. Entonces ese es el principal problema... que un profesor tiene que dar las clases, investigar, hacer gestión y en realidad no se está valorando ninguno de los tres aspectos de forma suficiente. Porque, al final, no hay horas materiales para poder hacerlo todo de forma satisfactoria. Ese es el principal problema.

Habría que aumentar el número de docentes porque, al final, tiene que darse el número de créditos que se considera adecuado. Pero... en la práctica es un número de créditos que es más alto de lo que se puede asumir y... eso más profesores y con contratos dignos –desde luego–.

E: _Centrándonos en usted... desde que comenzó en la docencia universitaria ¿qué aspectos cree que ha mejorado?

C₄_ En la mía, en la que yo realizo. Pues... cuando se empieza a impartir docencia, o por lo menos en mi caso, –normalmente– te fías o comienzas con un modelo que tú has aprendido, el modelo que seguían los profesores que tú has tenido porque es la referencia que tienes y, sobre todo, si no has recibido formación docente específica... pues vas siguiendo el modelo con el que a ti te dieron clase. Entonces... el modelo que yo tenía era el de... clases teóricas en las que había que ir tomando apuntes y prácticamente era a dictado. Entonces yo –el primer año– hice algo por el estilo... cogiendo mis propios apuntes y lo que hacía era ir dando la teoría y los alumnos tenían que tomar nota. Pero esto... enseguida me di cuenta que –en realidad– no era buen sistema. Pues, entonces... lo cambie y yo nunca dicto apuntes, siempre doy manuales de referencia –tras explicaciones–, teniendo en cuenta los manuales que ellos puedan consultar y siempre diciendo donde pueden buscar. Cuando yo estudié no había prácticamente cuestiones prácticas y... enseguida introduje prácticas de distinto tipo. Entonces, sobre todo yo creo que este cambio de método beneficia a los alumnos.

Además hay más cosas... porque tú te vas dando cuenta. Al principio todos los temas te parecen muy –muy importantes– y luego te das cuenta que se puede prescindir de algunos temas o de algunas materias e intentar hacer más prácticas para que los bloques realmente básicos queden más fijados, ¿no?

E:_ Y, ahora mismo... ¿considera que hay algún aspecto que usted podría mejorar?

C4_ Pues sí, también. Aunque utilizo métodos... pues les cuelgo los materiales en la plataforma, les doy –o sea los casos prácticos– en base a muchos materiales a los que pueden acceder a través de internet, toda la plataforma, pero... no suelo utilizar muchos Power Point ni este tipo de sistemas. Entonces... podría introducir más el Power Point, creo que a lo mejor así... en algunos temas concretos podrían tener mejor información... ahí, a lo mejor, debería hacer yo más esfuerzo –creo–.

E:_ Centrándonos en la formación que ha recibido ¿cómo cree que ha influido esa formación en su práctica docente?

C4_ Yo he ido escogiendo cursos donde yo veía que tenía carencia o donde veía que podía mejorar. Entonces –como empecé hace muchísimo tiempo–, pues, por ejemplo, hace 18 años no se utilizaba tanto la informática o la tecnología digital. Entonces yo necesitaba aprender a manejarlo con eso para poder aplicar estas tecnologías a las clases o para poder manejarlo, pues... he hecho cursos de ese tipo. En eso sí que me ha influido. Cuando empezaba el Grado y el sistema de Bolonia pues hacía falta entender en qué consistía la nueva metodología... pues los cursos sobre los Grados y como tenían que ser las competencias que tenían que adquirir los alumnos etc. pues me han ayudado a poder entenderlo y a poder tenerlo luego en cuenta.

E:_ Y... ¿Cuáles son esos motivos que te han llevado a participar en actividades de formación?

C4_ Pues... no sé... a mí me preocupa mucho que los alumnos aprendan y lo que más me importa es que lo que yo les transmita les sea de utilidad. Y me preocupa mucho que sobre todo que entiendan la realidad y el mundo en el que vivimos. Porque si aprenden una materia pero no la entienden dentro de lo que es nuestra sociedad y no entienden en qué va a consistir el desarrollo de su profesión dentro de la sociedad en la que vivimos y el mundo en el que estamos pues creo que no sirve para nada. Entonces, siempre me ha preocupado eso y... he buscado actividades de formación que me ayuden a poder

preparar prácticas –en relación con eso– o para que lo puedan... o sea para trabajar esos aspectos.

He realizado, por ejemplo, prácticas sobre competencias transversales que tienen que ver con esto, ¿no? Las competencias transversales sobre cuestiones como el desarrollo sostenible –o temas de este tipo–, que tienen que estar –digamos de forma trasversal– entre todas las asignaturas... bueno... en ese sentido, en esa línea.

E:_ En general, ¿cuál es su nivel de satisfacción con la formación recibida desde el Instituto de Formación?

C4_ Yo me he quedado satisfecha porque las actividades formativas que he ido recibiendo, –dependiendo en qué consistiera– pues... unas veces eran más bien teóricas, otras veces, más bien prácticas y... al final, sí que me han servido para aprender lo que yo quería.

Por ejemplo, actividades que fueran para el manejo de la plataforma que tenemos en la Universidad de Burgos para luego poder colgar actividades o tener las memorias actualizadas o lo que hace falta para nuestra actividad docente y el desarrollo del Grado. Pues era práctica, eran actividades que hacías manejando directamente la plataforma y así es como se aprende o sea que en ese caso perfecto, otras veces era más teórica porque era más información sobre cuestiones que uno desconoce. Entonces yo, en general, estoy satisfecha. Me parecen bien, las que he recibido y las que se han organizado en la Universidad de Burgos me parecían bien y casi siempre los profesionales que las impartían tenían un buen nivel.

E:_ Y de todos esos cursos que ha realizado ¿cuál destacaría?

C4_ Pues cualquiera de los que tenían que ver con la utilización de las plataformas y que fuese manejo de tecnología... pues esos me han resultado muy útiles. Luego, sobre la implementación del Grado y cuáles eran las nuevas exigencias en relación con el nuevo modelo y ahora... no me acuerdo de más.

En general los que me han resultado más útiles, son esos que te he dicho. Y también han hecho que yo emplee métodos que no estaba utilizando para la docencia, estas que tienen que ver con el manejo de la plataforma.

E:_ Y, derivado de la innovación en su práctica docente ¿ha realizado alguna publicación, recurso didáctico o aportaciones a congresos?

C4_ Ahora estoy en un Grupo de innovación Docente –que pertenezco hace tiempo al mismo– y hemos desarrollado unas asignaturas que se pueden cursar como créditos transversales para el Grado o como créditos de libre elección en las titulaciones antiguas y están integradas dentro de un diploma que tiene un total de 12 créditos –que es un diploma de desarrollo humano sostenible–. O sea que lo tiene ahora la Universidad y que lo hemos desarrollado en este Grupo de innovación Docente. Y, yo misma, he dado un curso de formación cortito –de 2 horas–. Y eso son las dos cosas más destacadas.

E:_ Un poco para ir terminando y volviendo al tema de la docencia... si se compara con los profesores que tuvo¿en qué cree usted ha mejorado?

C4_ Un poco lo que comentábamos antes. Pues... los profesores que tuve yo en la licenciatura... casi todos utilizaban el método de “dictar apuntes” y ese método me parece ¡fatal! no me gusta nada. Entonces, por eso –yo misma me di cuenta– yo que había empezado el primer año con él, lo descarté. Había algún profesor que me parecía muy bueno porque planteaba cuestiones a debate en la clase... que como me gustaba ese método, yo –desde el principio– también lo tuve en cuenta y, en ese sentido, lo único que hice fue aprender de él pero sobre todo yo creo que he mejorado en ese otro punto, en descartar el método de dictar que me parece de lo peor.

E:_ Como docente, ¿Qué cree que pueden decir los alumnos de usted?

C4_ Bueno, a lo largo de un montón de años pues han ido pasando las encuestas docentes y esas encuestas –los resultados– nos les hacen llegar. Entonces, normalmente he tenido buena calificación, en general, porque la calificación máxima era de 5 y nunca te tenido por debajo de 4, 4,3... entonces, en general, bien. Pero siempre me ha llamado la atención que me ponían muy buena nota en respeto porque había una pregunta –que ya no hay– que se hacía a los alumnos sobre si el profesor o profesora es respetuoso y el trato ¿no? Y ahí siempre me han puesto muy buena valoración y creo que eso es muy importante porque si no hay respeto... pues tampoco se consigue una buena transmisión de nada, vamos.

E: Ya para terminar...¿Cómo incorpora las TIC en su docencia?

C4_ Sobre todo para que tengan materiales que les ponga en la plataforma y que yo quiero que lean o los que quiero que tengan a mano. Pero no las utilizo para evaluar directamente, ¿sabes? No lo hago... que me gustaría, pero lo que pasa es que hay que tener mucho tiempo –es lo que decía antes también– que no tenemos tiempo para poder dar las clases o utilizar las metodologías que necesitamos.

Entonces, me gustaría hacerles que se fueran autoevaluando ellos y hacerlo a través de la plataforma... y esto no lo hago. Sobre todo lo utilizo para que tengan materiales y cuestiones prácticas, para que tengan prácticas y siempre en relación con la plataforma.

Me gustaría, a lo mejor, utilizarlo más en clase, entrar más en internet y tal... pero el planteamiento que hay ahora de clases –por lo que sea, vamos–, no lo estoy utilizando, sí que me gustaría... ya te lo he comentado también antes.

Me gustaría utilizarlo más pero, al final, uno no saca tiempo. Si tienes que preparar un Power Point sobre algo o quieres utilizar internet y primero tienes que hacer tú el trabajo de buscar qué páginas, dónde les vas a llevar... lleva mucho tiempo. Me gustaría y no lo hago –en la clase en directo–. Así que es eso, sobre todo para colgar materiales y que hagan prácticas ellos en la plataforma.

E: Bueno, pues muchas gracias por su tiempo, su colaboración y sus aportaciones.

ANEXO 9

Guión del Grupo de discusión

Caso n° :



GRUPO DE DISCUSIÓN

Docente valorado: _____

Hora de inicio: _____

Duración: _____

Lugar de realización: _____

Estudiantes participantes: _____

Objetivo de la reunión: *valorar la práctica docente de los profesores entrevistados con alto índice de formación exponiendo sus argumentos desde el punto de vista del estudiante.*

ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN

1. Ronda de 2-3 minutos por estudiante donde se presenten:

- Nombre, estudios que realizó de acceso a la universidad, ciudad de la que viene y titulación que está cursando actualmente.

2. Cuestiones propuestas por el moderador a debatir por todos (Total: 45 min.):

- ¿Cuál es la materia que impartió y qué se trabaja en ella?
- Es claro que algunos profesores saben mucho de la materia, pero en las clases no lo saben comunicar. Os ha sucedido en alguna ocasión?
- Nos centramos en... (docente valorado) En su forma de intervenir en clase, qué destacaríais?
- La cercanía a vosotros... ¿puede ser destacable?
- Diríais que... “deja hacer lo que uno quiere”?
- Los materiales que aporta, ¿destacan de alguna forma?
- Propone actividades on-line? Qué pensáis de ellas?
- En qué se diferencia de los demás profesores que tenéis/habéis tenido?
- Todos tenemos algo que mejorar, qué le propondrías a él/ella?

3. Debate abierto a quien quiera intervenir.

ANEXO 10

Transcripciones de los Grupos de Discusión

CASO 1

Grupo de Discusión

Grupo de discusión_Caso 1

Docente valorado: Caso 1

Lugar de realización: Sala de reuniones 337

Hora de inicio: 12:40

Duración: 38'27 minutos

ESTUDIANTES PARTICIPANTES				
Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad	Titulación que cursa actualmente
Estudiante 1 [E ₁₁ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 2 [E ₁₂ _]	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior de Integración Social	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 3 [E ₁₃ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 4 [E ₁₄ _]	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior de Integración Social	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 5 [E ₁₅ _]	Mujer	Burgos	F.P. Grado Superior Técnico en actividades físicas y animación deportiva	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 6 [E ₁₆ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Maestro de Ed. Primaria
Estudiante 7 [E ₁₇ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Maestro de Ed. Primaria

M:_ Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado. Estamos haciendo una investigación que consiste en conocer la situación de la formación del profesorado universitario durante los últimos años. En primer lugar, hemos entrevistado a profesores que se han formado bastante y ahora queremos conocer vuestra percepción y valoración –como estudiantes– sobre la práctica docente de los mismos.

Para comenzar, haremos una ronda de 2-3 minutos, en la que cada una de vosotras os presentéis e indiquéis vuestra ciudad de origen, estudios de acceso a la universidad y titulación que está cursando actualmente.

Entonces... ¿por dónde empezamos?

¡Venga! pues vamos a empezar por el número 1

Estudiantes_ Estos datos quedan recogidos en la figura anterior.

M:_ ¿En qué asignatura ha impartido docencia [docente valorado]?

Estudiantes_ Todas responden lo mismo: asignatura de “TIC aplicadas a la Educación”.

M:_ Para empezar... ¿Qué aspectos personales destacarías de vuestro profesor?

E15_ A ver... yo creo que es un profesor muy abierto en clase. Que te da la confianza como para que le preguntes cualquier duda, pero... en el momento en el que se tiene que poner serio... si que se sabe poner serio. Porque al ser tan joven... como que también nosotros nos abrimos más a él y entonces llega un momento en que a lo mejor nos pasamos.

E14_ Yo también pienso parecido... creo que es un profesor cercano que, en ocasiones, gasta ciertas bromillas y eso quieras que no... pues igual te hace tener más confianza con un profesor que no la típica persona que da su lección seria y se va.

E11_ Yo pienso igual y que además al ser así pues... no te da vergüenza ni nada preguntarle cualquier duda y eso... que igual con otros profesores pues te da palo levantar la mano en clase y preguntarle algo... sabes que no, que te va a contestar y va a venir a decírtelo.

E13_ Yo también creo que lo que estamos diciendo... que sea abierto... también tiene que ver con que es muy joven. Ya que la mayoría de nuestros profesores son bastante mayores y... él casi podría ser un estudiante perfectamente, –parece–.

E17_ Además creo que... la asignatura la imparte bien o sea.

E11_ La hace amena.

E₁₆_ Pues lo mismo que han dicho mis compañeras y que sabe relacionar temas de la vida cotidiana... que igual hace más cercana la asignatura y hace que te puedas identificar más –en los aspectos que está hablando–.

E₁₂_ Yo estoy de acuerdo con todas.

E₁₁_ Sí y nos hace ver también un poco la importancia que tiene esta asignatura para nuestro futuro porque cuando nosotros seamos profesores pues... hay recursos que hay en este momento que se van a quedar obsoletos y vamos a tener que utilizar los que nos está enseñando.

M:_ La siguiente pregunta va en relación con lo que acabamos de hablar ¿Cómo creéis que es la relación de este profesor con los estudiantes?

E₁₇_ Más o menos lo que hemos dicho. Pues... que sí que es un profesor cercano.

E₁₁_ Que transmite confianza. Si tienes que preguntarle algo, puedes hacerlo en cualquier momento. Incluso en la cafetería.

E₁₆_ Es más... el otro día estábamos haciendo un trabajo y se lo preguntamos por Twitter y nos contestó.

E₁₁_ Sí, se lo preguntamos por un tweet y también nos contestó. Es decir, no hace falta mandarle un correo en plan oficial por el correo de la UBU.

E₁₃_ A ver... pues nos puede entender más que una persona que ya nos saca 30 años –una generación–.

E₁₄_ A ver... yo comparto lo de mis compañeras pero yo creo que tampoco tiene que ver porque yo he tenido profesores que han tenido muchísima más edad y yo creo que está basado en que esa persona te da confianza o no. Si él llega a venir en un primer momento... mete cuatro gritos y le vas a preguntar algo y no te contesta o te pone mala cara pues sea joven o tenga 30 años más pues... no nos va a dar esa confianza.

E₁₁_ Ya sí... también es eso. No sé si la juventud... que igual un poco sí... pero también es un poco la forma de ser de él.

M:_ Muy bien. En cuanto a la disciplina que imparte ¿sabe transmitir los conocimientos a los alumnos? ¿está entusiasmado por la materia?

E₁₄_ Yo creo que se le nota mucha ilusión y que es una materia que le gusta. Nos enseña todos los métodos y siempre nos lo está recordando. No sé, yo creo que se nota que si que disfruta enseñándonos y que se preocupa porque aprendamos y sepamos hacerlo bien.

E₁₁_ Claro... que entendamos diferentes programas. O sea que a la hora de hacer un trabajo si lo podemos hacer de diferentes formas pues... darnos todo el abanico de posibilidades. No... que lo hagamos todos en un Word lo que podamos. Priorizamos otras cosas –no lo de siempre–.

E₁₃_ Luego el hecho de que, por ejemplo, nos haya estado comentando el uso de herramientas distintas a las habituales... o diferentes programas... que también considero que resulta bastante importante.

E₁₇_ Nos hacer utilizarlas diariamente, no se queda en una clase y tal. Cada día tenemos que...

E₁₆_ O sea... se nota que no solamente va por cumplir su clase y ya está “*vosotras os la apañáis*”... sino que le gusta y quiere que también el resto sepamos hacerlo porque valora que lo vamos a utilizar.

E₁₅_ Sí, porque hay profesores que llegan te dan lo que toca ese día y se van, pero él se ve que sí, que maneja el tema, que le gusta... porque, aparte en prácticas –que somos unas pesadas–, que todo el rato estamos preguntando ¿y esto cómo se hace?, ¿cómo se hace? ¿cómo se hace?... y a él le da igual venir 5 veces que 7.

M:_ Es claro que algunos profesores saben mucho de la materia, pero en las clases no lo saben comunicar. ¿Os ha sucedido en alguna ocasión?

E₁₁_ Sí. Tenemos otro profesor que se ve que sabe pero que tú vas a una clase suya y sales igual que has entrado. O sea no aprendes... porque no te lo sabe transmitir. Él viene, habla él y ni participas ni haces nada... o sea con [docente valorado], te lo

explica y luego te hace usarlo para que aprendas –de verdad– esa herramienta. No simplemente te lo dice y se va.

E16_ Pero yo creo que es porque él parte de nuestro nivel –como nadie sabemos nada de informática–, porque no tenemos que haber visto nada hasta ahora. Entonces él parte desde los niveles que tú conoces. Porque igual otros profesores van y dicen: “*esto es así esto es asa y os buscáis la vida para poder...*” Entonces igual en ese momento... pues no sabes ni por donde salir porque no has dado las bases de ello. Pero sin embargo, nuestro profesor pues sí, se ajusta a que tú ese programa nunca habías usado y te lo tenga que explicar desde cero.

E11_ Claro... él lo explica desde cero, lo sepas utilizar o no lo sepas utilizar de antes.

E15_ Claro, pero es que hay profesores que llegan y se ponen a dar la asignatura desde su punto de vista, en vez del nuestro, entonces...

E11_ Claro... de lo que considera que sabes... no realmente de lo que sabes.

E17_ Hombre... es que también hay asignaturas y asignaturas... la de TIC es más práctica o más llevadera, pero... Por ejemplo, [-----] ya es un poco más de “chapar”.

E12_ En el trabajo también hemos tenido dudas e impone que tenemos que saber muchas cosas.

E14_ Sí, eso sí que es cierto.

E15_ Yo creo que es mucho más fácil un trabajo de TIC, por ejemplo

E11_ Bueno... depende... quizás porque lo explica mejor.

E15_ Ya... pero, tú ves un Tutorial, te lo explica y si vas paso a paso, lo puedes hacer. Pero, por ejemplo, hablamos de [-----]... Yo, un trabajo de investigación... en mi vida lo he visto. No sé si hay que poner un pie de página, si hay que empezar de una manera, si hay que empezar de otra, si esto sirve o esto no... Es lo que queremos decir, que no nos queda claro... se piensa que tenemos que “nacer sabiendo eso”.

E₁₁_ Y lo que hace [docente valorado] es ponernos en la tarea los pasos que tenemos que ir dando y si considera que hay algo que igual no sabemos utilizar nos pone el enlace de un video tutorial o algo que nos enseña a utilizarlo si él no nos lo ha dicho. En cambio, otros profesores... igual no te dan nada y critican lo que has hecho sin realmente decirte lo que tienes que hacer y... es más... diciendo que son otros profesores los que nos lo tenían que haber enseñado a hacer eso. Realmente, luego no es así, claro.

E₁₃_ Hay profesores que se quejan de que todos los demás profesores les acusan pero hay otros profesores que directamente “¿es que a vosotros no os han enseñado eso?” o... por ejemplo, el caso de [-----], en el trabajo, a la hora de redactarlo... es tedioso y a lo mejor hay algo que lo has hecho mal y no te dice “lo has hecho mal, puedes hacerlo así”, te dice “lo has hecho FATAL” y además te lo dice de una manera muy dura y... te desmotiva y no te da ninguna gana de preguntarle cómo hacerlo.

E₁₇_ Bueno, lo que dice ella que... te motiva para la asignatura, te lo pone todo... una actividad puede resultar difícil pero te lo va explicando un poco todo.

E₁₄_ Claro... si tú algo no lo sabes hacer, él te lo va a volver a explicar y –es lo que dicen– no te dice “es que esto lo tienes que saber ya”. Es que si no lo sabes, te lo explica otra vez. A veces pasa eso... que te lo dan por supuesto y hasta encima te hecha la bronca o critica otras cosas que no tendría porque criticar, porque yo... nunca hemos ido a un archivo, nunca hemos investigado, ni hemos hecho un trabajo de esas características, –que tampoco no ha explicado cómo se hace–, nos hemos puesto un poco... y según ha ido transcurriendo pues la realización del trabajo hemos visto o hemos entendido cómo se puede hacer un trabajo de investigación pero anteriormente no lo sabíamos.

E₁₁_ Eso es una cosa que [docente valorado] no hace. Primero nos lo explica y luego lo hacemos, mientras que otros profesores primero lo haces y mientras que lo vas haciendo te van explicando y si te lo explican...

E₁₄_ Entonces, a la hora de enfrentarte al trabajo es más fácil, ya vas con una idea un poco de... “si me van a surgir dudas, no lo voy a saber hacer” ¡correcto! pero ya vas un poco con la idea que quieres hacer

E₁₁_ ¡Claro! y con esa motivación de saber que si tienes alguna duda te la van a poder resolver y te van a ayudar a resolverlo no solo....

E₁₆_ Y como que te engancha la asignatura porque tu vas a una asignatura en la que no tienes idea de hacer nada, el profesor tampoco muestra ningún empeño por ti, pues es que “vas por ir”, porque necesitas apuntes o ni siquiera vas y luego a la hora de estudiar, pues digo yo que no te da ninguna ganas... pero, sin embargo, una cosa que la has estado viendo día a día, que te lo han estado explicando, que has tenido dudas y te las han resuelto, y esas cosas pues.. como que ya tienes... la mayoría ya lo controlas ya sabes y aparte pues como que te da esa confianza de.. son cosas que ya has visto y ya....

E₁₁_ Pero no solo los trabajos, que luego a la hora de estudiar también te va a ser más fácil. Si tú en las clases has estado haciendo, has estado entretenido y te ha gustado pues luego cuando te vas a poner a estudiar, tienes más ganas que... si ni tan siquiera has ido a las clases porque no te sirven para nada.

E₁₅_ Pero la resolución, por ejemplo, de los trabajos. Cuando [docente valorado] nos los ha dado, aunque este algo mal, no nos ha dicho esto está mal y por esto ya estas suspensa, al contrario, nos ha dicho: “bueno, *pues lo has hecho mejor de lo que esperábamos...*”.

E₁₂_ Tienes que cambiar esto, tienes que cambiar lo otro...

E₁₅_ O sea... que si que nos ha dado opciones a mejor no... en plan “*esto está mal y como está mal ya no se puede mejorar*”.

E₁₆_ No. Sin embargo, te dice todo lo contrario “*esto está mal y tenéis que mejorar esta parte para que os quede mejor esto y así... y el resto está bien*” y entonces... esta es una forma de motivarte. Si te dicen “*esto está FATAL*” “*no has hecho nada y títalo a la basura ahora mismo*” o te lo arranca él, pues hombre

M: Entonces... ¿estamos de acuerdo en que no importa tanto saber mucho de la materia sino que se sepa transmitir, comunicar...?

Estudiantes_ Sí.

E14_ Sí, porque no nos beneficia a nosotras para nada. Que sepa mucho pero no nos transmita nada.

E11_ Lo que tiene que pretender un profesor es que aprendamos nosotros, no saberlo solo él sino que lo sepamos nosotros también.

E14_ Regodearse de lo que sabe él y no...

M:_ Nos centramos ahora en [docente valorado] y en su forma de dar la clase. ¿Qué es lo que destacaríais?

E15_ No llega a clase en plan... llego a clase y me pongo a dar... ¡y ya está! acabo la clase y me marchó. Sino que llega, nos introduce como va a ser la clase, lo que vamos a hacer, de que va a ir la materia de hoy.

E12_ Se basa siempre en un Power Point, por si nos perdemos.

E11_ En la teoría claro...

E16_ Y sobre todo... saber relacionar –si igual el martes damos la teoría... el miércoles hacemos práctica–. O sea, que no solo se quede ahí, que sean 4 líneas que haya explicado, que igual no las has entendido bien pero va en relación.

E15_ Y ante todo que lo hayamos entendido. Siempre nos pregunta a ver si lo hemos entendido, si no lo hemos entendido.

M:_ Dirías que [docente valorado] “deja hacer lo que uno quiere”

E11_ Sí, es más, además lo valora. Por ejemplo, en el blog, él nos da una serie de tareas fijas pero luego... si tú... te dice que si son sobre educación... tu puedes añadir las entradas que a ti te interesen para compartirlo con los demás y las valora.

E15_ Cuando hicimos el video... para subirlo al You Tube... pues, por ejemplo, algunas personas no lo podíamos subir de la manera que él nos dijo entonces había otras que... de hecho... fue una estudiante la que nos lo dijo y si que él dijo que nos lo enseñara a hacer de otra manera.

E₁₆_ Bueno, a ver... pero otras opciones dentro de unos límites... igual dentro de unos programas que podemos adaptar. Si yo tengo que hacer un trabajo –igual lo puedo hacer de 3 maneras–, igual hay un poco de flexibilidad en ese sentido... igual hay un programa que no me vale, igual me deja hacerlo con otro pero dentro de unos límites. Yo no puedo coger y hacerlo como a mí me dé la gana.

E₁₁_ Claro... pero hay en ocasiones que tienes que utilizar un programa en concreto porque es lo que quiere que realmente que utilices... pero, por ejemplo, con lo del PLE –que hemos hecho hace poco–. Pues ahí... nos dejaba hacerlo... desde en papel y sacarlo una foto a... con el Glogster o con el Paint o lo que quisieras tú.

E₁₄_ Te da un poco de libertad dentro de... no es el típico estricto “*esto, esto, esto y si no, no me vale nada*”.

M:_ Entre los materiales que aporta en la asignatura ¿creéis que destacan de alguna forma?

E₁₂_ Pues... que son buenos y que... no nos facilita sólo el aprendizaje sino que también –el día de mañana– los vamos a poder utilizar.

E₁₁_ Claro... a la hora de enseñar ya no sólo a la hora de aprender.

M:_ Y... comparándolo con otros profesores ¿qué materiales utiliza para la asignatura? ¿Qué herramientas?

E₁₂_ O sea... por ejemplo... el blog, el Glogster, el Prezi...

E₁₅_ A ver... por ejemplo, el Twitter... nosotros pensábamos que era sola una página en la que nosotros poníamos bobadas...

E₁₁_ Una red social...

E₁₅_ Pero... nos ha enseñado que no sólo sirve para eso... sino para comunicarnos con profesores o con alumnos que siguen nuestra asignatura...

E₁₁_ Es que nos ha hecho ver que había cosas que utilizábamos sólo para... –en plan ocio– y ahora lo estamos utilizando para aprender.

M:_ Comparándolo con otros profesores... por ejemplo, Twitter ¿lo usáis en otras asignaturas?

Estudiantes_ No, en ninguna.

E₁₂_ De herramientas de ordenador... no.

E₁₆_ Es que yo creo que... a nivel tecnológico, es en la única asignatura en la que....

E₁₃_ Quizá... es también un poco porque en el tema de los materiales nos los pasa... tanto en formato papel como en formato electrónico, los Power Point.

E₁₁_ Sí, pero no es lo mismo... porque simplemente nos da Power Point de donde podemos sacar información pero no nos hace hacer nada con ello –aparte de mirarlos– No, no nos manda hacer no.

M:_ ¿Propone actividades *on line*?

Estudiantes_ Sí.

M:_ ¿Qué pensáis de este tipo de actividades?

E₁₁_ Pues... que son muy útiles. Porque, por ejemplo, antes de esta asignatura yo no conocía lo de Google Docs y era una forma de que... ya puede vivir una de las componentes en un pueblo que puede hacer un trabajo a la vez y aportando igual. Es muy útil porque no hace falta quedar y... poder todo el mundo a la misma hora. Que puedes poner tu parte a una hora, otra a otra y luego quedar a una hora...

E₁₂_ Y lo tienes disponible en todo momento

E₁₁_ ¡Efectivamente! esta es la red.

E₁₅_ Y que hay más formas de hacer una presentación... no solamente el típico Power Point –como nosotras conocíamos–. Sino que nos ha enseñado multitud de herramientas.

M:_ ¿Algo más?

E17_ Que al hacer cualquier cosa, yo creo que es más entretenido, más divertido, más...

M:_ ¿En qué creéis que se diferencia este profesor de otros profesores que habéis tenido este semestre?

E12_ Uy... depende de cual... es que son muy diferentes...

M:_ Muy diferentes... pero ¿en qué?

E16_ Pues que hace clases mucho más dinámicas, por ejemplo.

E13_ Pues, por ejemplo, el tema para poder contactar con él... el mero hecho de que podamos contactar con el por Twitter, –cosa que con ningún otro profesor podemos– hace que las cosas –a la hora de comunicarse– no sea todo tan institucional... puedes comunicarte de una manera mucho más... ¡llana!

E17_ La confianza que transmite él... en clase.

M:_ En ese sentido... ¿también es comparable con otros profesores?

Estudiantes_ Sí.

E15_ Sí, porque hay profesores que te ven fuera del aula y eres... un simple alumno y ya está. Pero que él te ve fuera del aula y te trata como en el aula o sea... que eres igual fuera que dentro.

M:_ Todos siempre podemos mejorar algo. ¿estamos de acuerdo?

Estudiantes_ Sí.

M:_ Si tuviese [docente valorado] que mejorar algo... ¿qué le propondrías?

E16_ Pues igual... que los temas teóricos hay que darles con un poco más de calma.

E12_ Sí... que no vaya tan deprisa.

E17_ Sí... que no tenemos que ir tan deprisa porque hay ciertas cosas, que igual... faltas un día –por lo que sea– y dices “¡Ala pero esto... de donde ha salido!”, o... igual en una clase se da muchísima materia.

E₁₁_ O igual... también que sabe hacer que estemos atentos –todo el tiempo– en todas las clases prácticas... que en las teóricas también... nos... lo haga también igual de llamativo que en las prácticas

E₁₅_ Yo creo que las teóricas es una parrafada y... que “copia y copia” y si no te da tiempo... tienes que ser más hábil.

E₁₃_ ¡Estás perdido! Como se te olvide copiar algo es que... ¡estás perdida!

E₁₁_ Por ejemplo, también es que el Power Point, que es... como un esquema de los apuntes... que nos les facilite también.

E₁₄_ No solo que lo ponga en clase... que también nos puede servir.

E₁₆_ Yo creo que... si facilitaría también los Power Point... sería algo bueno porque no perderíamos –tanto tiempo– en copiar, nos pararíamos a escuchar... a intentar entenderlo... entonces estarías más atento a lo que él dice. Si no, de la otra manera, estas copiando y... no sabes ni lo que ha dicho ni lo que estas copiando.

E₁₁_ Pues claro, así nos quitaría la tarea de... luego mirar lo que has apuntado, ¿sabes? Porque ya lo tendrías y lo escucharías en clase y sabrías...

E₁₆_ A la hora de verlo... después ya entiendes un poco.

M:_ Y... ¿por qué motivo creéis que no deja el Power Point?

E₁₄_ Yo creo que... pues para que igual trabajemos más nosotras... no sé... nos impliquemos más en el trabajo.

E₁₆_ Yo creo que es para evitar que digamos “*pues mira tenemos este Power Point aquí, no voy a copiar nada, no voy a hacer nada, me pongo a hablar con la gente y luego... ni siquiera tengo que ir a clase... luego cojo, me miro un poco el Power Point y... fuera*”. Pero así igual... como que... hace que tengas que ir a clase –aunque sólo sea para coger tus apuntes– Entonces ¡claro!... eso tiene su parte buena y su parte mala. Depende de cada uno como quiera adoptar sus medidas.

E₁₁_ Pero, yo creo, que... si nos diera el Power Point al final del tema –le escuchamos al principio para saberlo y luego lo tienes a modo de consulta–. No le ha dado y ya no le

puedes volver a ver ese Power Point. O sea... para que así... vayamos a clase, cojamos apuntes... pero ya no cojamos apuntes del Power Point sino de lo que dice.

E15_ ¡Claro! pero también... a lo mejor nos da –lo que es temario– porque sabemos que las prácticas... bueno sabemos que son prácticas y... las haces cuando quedas con el grupo. Pero, con otras asignaturas, sabes que es la teoría y que tienes que buscarte la vida para estudiar, para sacarte tus apuntes... entonces, en estas asignaturas, si no nos dan la teoría... es como que... nunca te vas a preocupar por... la teoría, yo creo.

E17_ Pero... en el contenido del Power Point también está en los temas que están subidos en la plataforma...

E11_ Pero... incluso los Power Point vendrían bien para... luego a la hora de estudiar... hacer esquemas...

E13_ Vendrían bien para hacer el repaso de los temas.

E12_ Pero... incluso en el material que nos da escrito... a veces –en el Power Point– solamente puedes ir subrayando todo en el texto impreso. O sea, no está todo el Power Point pero sí que vienen puntos o...

E11_ ¡claro! sí...

M:_ Y algún aspecto más que creéis que debería mejorar

Estudiantes_ [Silencio total]

M:_ Bueno... pues seguimos

Con el tema de la evaluación ¿creéis que es justo a la hora de evaluar?

Estudiantes_ Sí.

E11_ Si, sí porque nos da él la plantilla con lo que va a valorar y evaluar.

E12_ También nosotros... podemos evaluar a los compañeros.

M:_ Y eso... ¿creéis que es importante?

E13_ Sí, porque de esta manera consigues que –en cada momento– sepamos a qué nos estamos ateniendo.

E15_ Hombre... en el fondo ¡no! porque *“hay compañeros que son compañeros y hay compañeros que no son compañeros”* entonces...

E11_ A ver... como idea está bien –lo de que los compañeros nos podamos evaluar–. Pero hay veces que igual... un compañero no va a tu trabajo... sino a ti y eso es lo malo.

E16_ Yo creo que te arriesgas un poco a que a ti te evalúe una persona que no es de tu agrado y...

E15_ Claro... pero él lo dijo el primer día... *“si yo veo que tú tienes un 5 y te pones un 10, obviamente, te lo voy a mirar y si tú tienes un 10 y un compañero te da un 3, también lo voy a mirar”*. Claro... entonces... él también tiene en cuenta eso.

E11_ Sí, que no solo que... bah... pues esta –que es mi amiga– la pongo un 10... pues no, porque también él, lo va a mirar y eso... y nos da la plantilla, para que sepas que te va a contar más, en que te tienes que esforzar más

E12_ Y si haces algo mal... viene y te dice *“has hecho esto mal y lo puedes corregir”*. Entonces... te doy un plazo –de tanto– para que lo corrijas y entonces claro... ahí la nota puede ser más alta.

E13_ También hay que tener en cuenta que –se supone– que vamos a ser maestros entonces... una de las cosas que tenemos que aprender es a evaluar. Evaluar de manera lo menos subjetiva posible, con lo cual entiendo que... eso de que tengamos que evaluar, es para eso, para que vayamos aprendiendo –más o menos– cómo tenemos que evaluar a los alumnos en un futuro.

M:_ Y en cuanto a la evaluación ¿creéis que como profesor se autoevalúa?

E14_ Sí, yo creo que sí.

E13_. A veces dice... otros años me ha pasado esto...

E17_ Como que no va a permitir que vuelva a pasar.

E15_ O aparte... cuando nos dio [-----] las clases también... yo sí que se lo dije... en plan de... es que ella... como que va más despacio... y si me entra alguna una duda, ella ha venido, me la ha resuelto. Y como que él... es más... *“lo sabes hacer, búscate la vida que sí que lo sabes hacer”*. En el momento en que no sepas hacerlo, a lo mejor, ya te ayudo. Entonces sí que se lo dije y... pues a lo mejor sí que me preguntó en plan... bueno... pues a lo mejor esto sí que lo puedo mejorar... o te lo hago por esto o por lo otro...

E11_ Claro pero ella... fue porque igual como no nos conocía... no sabía lo que sabíamos... que igual él lo sabe y si te ha visto una vez utilizar el Glogster y sabe que lo has hecho bien, si le vas a preguntar una duda... te va a decir *“si lo sabes hacer, no te lo voy a hacer yo”*. Pero eso...

E16_ Pero yo creo que eso es porque él quiere que primero experimentemos y no nos lo va a dejar todo hecho... *“Mira... esto se hace así, así, así... no penséis nadie porque ya os lo doy todo hecho”* y entonces... nosotros vamos a clase y decimos ¡A la, pues mira qué bien! ... cualquier cosa que me haya perdido... levanto la mano *“este me lo hace y ya está”* para que voy a prestar atención...

E14_ Que nos preocupemos un poco antes de preguntarle...

E11_ Claro... que antes de preguntar... primero busquemos nosotros y si no encontramos la solución... ya nos lo explique, sino NO.

E16_ Hombre... pero yo creo que esto es el método más correcto porque...

E13_ Llegas... encuentras algo y... ¿esto cómo lo haces? y... tienes que ir investigando tú como hacerlo y ya.. cuando terminas... –hasta con dolores de cabeza– ya es cuando puedes preguntarle a él.

M:_ ¿Estáis de acuerdo entonces con la metodología que utiliza? ¿creéis que es buena?

Estudiantes_ Sí, sí. ¡Totalmente!

E₁₃_ Yo creo que sí.

E₁₁_ Sí porque así lo aprendes mejor. Porque no es lo mismo que lo hayas hecho tú a que te lo hayan dicho como lo tienes que hacer.

E₁₂_ Si lo has hecho tú... ya te acuerdas....

E₁₇_ Y... si cometes un error... te vas a acordar... la próxima vez –que ese error no lo vas a cometer–.

E₁₁_ No si te dice... *“haz esto, esto y esto y... esto es un error”*... pues no porque eso luego se te va a olvidar. Pero una vez que te pasa a ti... ya no lo vuelves a cometer.

E₁₃_ Y aparte... yo creo que así consigue que no nos olvidemos de lo que hemos hecho. Porque si no de la otra manera... lo haces una vez, lo haces bien... lo intentas hacer una segunda vez y... puedes cometer errores. De esta manera –como te acuerdas de dónde te has equivocado– pues... haces otra cosa.

E₁₄_ Claro... al involucrarte siempre en una actividad... digamos que el conocimiento te va a durar más tiempo... no va a ser... *“me lo aprendo hoy porque me han dado esta teoría y mañana se me ha olvidado”*. Si tú has estado participando de ello igual... no te dura 5 años pero igual, te dura más.

E₁₁_ Claro, pero... es como, por ejemplo, con el blog. Él nos explicó un poco lo básico... de cómo hacer una entrada, poner una foto y así... pero luego él nos dijo *“ahora os dejo tiempo para investigar vosotros en el blog, cómo lo queréis poner, lo que queréis hacer...”*. Y eso ya fue por nuestra parte y, cada uno, pues... tenía que preocuparse él de cómo quería poner el blog o...

E₁₆_ ¡Claro! como que él... nos da las bases de cómo utilizar algo, pero luego lo que él quiere es que nosotros vayamos... –es que es lógico– si él te dice *“aquí, aquí, aquí, aquí”*... al día siguiente, lo vas a ver tú y no vas a saber ni lo que has hecho. Sin embargo, si has estado –aunque sean 20 minutillos–, metiéndote a ver dónde y en que pestaña tienes que entrar.

M:_ Para terminar, os voy a decir una frase y quiero que me digáis lo que significa para vosotras *“quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”*

E₁₅_ Pues... lo mismo que das... recibes, ¿no? Si tú... a un alumno le tienes que enseñar porque no sabe algo, tú también tienes que aprender... a medida que tú das una clase o... vas siendo profesor –de los problemas que van surgiendo– Entonces creo que puedes ir mejorando las cosas.

E₁₁_ Y yo creo que para esta frase es muy útil esta asignatura porque... es realmente lo que quiere decir... porque si cuando nosotras seamos profesoras igual... estas herramientas las podemos utilizar pero siempre va a haber herramientas nuevas, que tenemos que aprender para poder seguir enseñando.

E₁₇_ Que siempre vas a esta en continuo aprendizaje... y más en esta profesión, yo creo.

E₁₂_ Yo pienso que respecto a TIC, respecto al profesor... o sea él va ir mejorando y respecto a los alumnos, se va a dar cuenta de que no todos son iguales .

E₁₁_ Y de que las cosas cambian y los profesores tienen que cambiar con ellos.

E₁₅_ ¡Claro!

E₁₄_ Que se va actualizando y que... si surge un nuevo programa... él lo va a estudiar o se lo va a aprender para poder transmitirlo después.

E₁₆_ Yo creo que... lo que han dicho mis compañeras y que... también vas a aprender más de tus propios alumnos... o sea –lo que decían ellas–, que tienes que cambiar programas, pero... que también ellos te pueden enseñar a hacer cosas. Igual un profesor... a ver tiene unos conocimientos –es normal, está ahí para enseñar algo– pero igual los propios alumnos le pueden enseñar a él... tanto nuevas tácticas de hacer las cosas como... igual que tiene que tener más paciencia o que un punto tiene que hacerle más ameno...

E₁₁_ Y que para ser profesor pues, yo creo que, “nunca tienes que dejar de aprender tú para poder seguir enseñado”. No te puedes sacar la carrera y quedarte ahí, porque entonces... nunca vas a poder enseñar a tus alumnos en el tiempo en el que están. Porque vas a estar en lo que aprendiste hace años, tienes que ir actualizándote.

E₁₆_ Como que... tus propios alumnos “te obligan” a no sólo aprobar una oposición –o lo que sea–... coger tu hueco y quedarte ahí anclado si no que... tú mismo tengas que ir evolucionando y aprendiendo más.

E₁₂_ Ya porque salen nuevas leyes... o porque salen nuevas herramientas o por lo que sea.

M:_ **Por lo tanto... ¿creéis que es importante la formación permanente en vuestra profesión?**

Estudiantes_ Sí, sí, es fundamental.

M:_ **Y... en la profesión de profesor universitario ¿creéis que los profesores universitarios también deben formarse y actualizarse?**

Estudiantes_ Sí.

E₁₆_ Sí, es que igual hay un tema... que no han cambiado las cosas porque imagínate... la historia ha sido así pero igual no tiene que cambiar su teoría sino igual tiene que saberlo aplicar a los tiempos que hay ahora.

E₁₂_ Por ejemplo... en lengua –que cambian las reglas de ortografía–

E₁₁_ Pero... en historia también cambia según las generaciones... según las generaciones cambia las visiones que se tienen sobre las cosas. O sea mi abuela no ve lo mismo de la postguerra que lo ha vivido que tú.

E₁₆_ Ya pero... a ver... o creo que, en temas como historia... igual las cosas son objetivas, hay que... estas cosas se tienen que explicar así. Igual puedes cambiar –pues eso– un poco la visión... el modo de explicarlo pero la teoría va a ser la misma porque tú no vas a cambiar la historia.

E₁₅_ Pues la tecnología... yo creo que lo que van evolucionando son las tecnologías.

E₁₁_ Claro... pero no tienes porqué... aunque seas profesor de Historia de España no tienes porque solo aprender de Historia de España para ser profesor de Historia de España. Tienes que aprender más cosas.

E₁₆_ ¡Claro! por eso... o sea que no hay que cambiar la teoría pero igual, en algunos sitios, la forma de adaptarte a tus alumnos....

E₁₅_ O la forma de dar la clase de Historia...

E₁₁_ Claro... es que, yo creo, que un profesor... primero tiene que saber un poco de todo y luego saber muchísimo de su asignatura.

E₁₆_ ¡Mucho más de lo que enseña!

E₁₃_ Y aparte de eso, tiene que saber cómo darle la materia a los alumnos.

E₁₅_ Claro... no es lo mismo dar clase en una Universidad que a alumnos de un colegio.

M:_ Por lo tanto ¿ Creéis que es importante la formación en todos los ámbitos y en todos los niveles del profesorado?

Estudiantes_ Sí

M:_ Bueno, pues muchísimas gracias por vuestro tiempo y por vuestra colaboración.

Anotaciones sobre el Grupo de Discusión_Caso 1
(realizadas por un evaluador externo)

Antes de comenzar a hablar, las estudiantes le comentan a la estudiante **E13_** que deje hablar a todas.

E16_ Piensa muy diferente al resto de sus compañeras.

Todas asienten y sonrían cuando explican el entusiasmo del docente.

E12_ Participa menos y tiene menos iniciativa.

E11_ Casi siempre interviene la primera y genera los nuevos contenidos. A veces no respeta el turno de sus compañeras.

Inciden en la necesidad de adaptar los contenidos al alumnado, atendiendo a sus conocimientos previos.

E16_ Critica y justifica cada intervención. Intenta establecer los pros y los contras. Suele resumir las intervenciones del resto de las compañeras.

E17_ tiene una escasa participación.

E13_ Al inicio de la sesión participa menos, pero en el transcurso del Grupo de Discusión va aumentando su participación.

Destacan que el docente valorado fomente el aprendizaje autónomo.

Afirman unánime y rotundamente la importancia y la necesidad de tener una formación permanente.

CASO 2

Grupo de Discusión

Grupo de discusión_Caso 2

Docente valorado: Caso 2

Lugar de realización: Sala de reuniones 337

Hora de inicio: 11:07

Duración: 33'12 minutos

ESTUDIANTES PARTICIPANTES				
Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad	Titulación que cursa actualmente
Estudiante 1 [E ₂₁ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Pedagogía
Estudiante 2 [E ₂₂ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Pedagogía
Estudiante 3 [E ₂₃ _]	Mujer	Palencia	Bachillerato	Pedagogía
Estudiante 4 [E ₂₄ _]	Mujer	Aranda de Duero	Bachillerato	Pedagogía
Estudiante 5 [E ₂₅ _]	Mujer	Navarra	F.P. Grado Superior de Animación Sociocultural	Pedagogía
Estudiante 6 [E ₂₆ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Pedagogía
Estudiante 7 [E ₂₇ _]	Mujer	Ciudad Real	Bachillerato	Pedagogía

M:_ Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado. Estamos haciendo una investigación que consiste en conocer la situación de la formación del profesorado universitario durante los últimos años. En primer lugar, hemos entrevistado a profesores que se han formado bastante y ahora queremos conocer vuestra percepción y valoración –como estudiantes– sobre la práctica docente de los mismos.

Para comenzar, haremos una ronda de 2-3 minutos, en la que cada una de vosotras os presentéis e indiquéis vuestra ciudad de origen, estudios de acceso a la universidad y titulación que está cursando actualmente.

Estudiantes_ Estos datos quedan recogidos en la figura anterior.

M:_ ¿Cuál es la materia que impartió?

Estudiantes_ Todas responden lo mismo: asignatura de “*Pedagogía Social*” y “*Multiculturalidad, Interculturalidad e Inclusión Social*”.

M:_ De esas materias que me habéis comentado... contadme un poco –en general– qué es lo que trabajabais en ellas.

E₂₄_ En la asignatura de “Multiculturalidad, Interculturalidad e Inclusión Social” hacíamos solamente la parte práctica porque la teoría lo dábamos con otra profesora. Hacíamos –por grupos– prácticas y trabajos de videos que veíamos sobre la temática, actividades que iban surgiendo... es que dábamos la parte práctica.

E₂₃_ Luego en Pedagogía, nos repartimos en grupos y cada grupo tenía un tema. Yo, por ejemplo, tenía la violencia de género, otros tenían la drogodependencia... y... pues estuvimos tratando esos temas en grupo y luego los expusimos en clase.

E₂₆_ Sí. Además, ella también... según nuestro tema de trabajo nos aportaba todas las prácticas. Por ejemplo, nosotras teníamos sobre inmigrantes y fuimos a un centro y estuvimos dando clases con inmigrantes y todo eso.

E₂₅_ Sí, cada grupo fue a... Yo, por ejemplo, tuve drogodependencia, fui a “Proyecto Hombre”... o sea cada persona fue a una institución relacionada con su asignatura.

E₂₄_ Menos nosotras. Porque hicimos el trabajo sobre la logoterapia y en Burgos no había ninguna asociación que nos podría ayudar y entonces nos ayudó ella. Hicimos un trabajo también basado en un libro.

E₂₇_ Mi tema eran los transeúntes y fuimos a Cáritas a ver a los inmigrantes a ver cómo estaban en el albergue y tal.

E₂₁_ Además... también veíamos películas en clase sobre escuelas, el trato que había... e incluso videos documentales o imágenes que había de algún viaje que había realizado ella.

E22_ Nosotros teníamos el tema de explotación y fuimos al Ayuntamiento –donde se repartían los fondos para diferentes proyectos de cooperación– Fuimos allí para el trabajo en grupo y nos aportaron información para poder realizar el trabajo.

E27_ Siempre nos acompañaba ella.

Estudiantes_ Sí, sí.

M:_ **Es claro que algunos profesores saben mucho de la materia, pero en las clases no lo saben comunicar. ¿Os ha sucedido en alguna ocasión?**

Estudiantes_ Con –docente valorado– no.

M:_ **Sin centrarnos en –docente valorado–, vamos a pensar un poco más a nivel general está situación, ¿Os ha sucedido en alguna ocasión?**

Estudiantes_ Sí.

M:_ **Contadme.**

E23_ A ver... yo creo que sí que nos pasó... en Multiculturalidad yo creo que sí que nos pasó. Porque sabe mucho de muchos temas que y yo creo que nos intentaba meter tantas cosas que... muchas veces no sabíamos de manera era. Es que igual nos daba una definición de cultura y no sabías cual era la correcta y luego... pues no sabías para donde...

E27_ Sí, eso sí que nos pasaba. Pero lo que pasa es que –también ella– a lo mejor tenía muchas cosas y no lo tenía ordenado y bien estructurado. Porque si a los alumnos se les estructura pues... aunque tengas mucha materia pues te la acabas aprendiendo. Pero ella, no lo hacía así. Pero bueno, aun así de esta manera yo aprendí muchísimo con esa profesora. Y te ayuda a entender las cosas. Y si no lo entendías, no te lo explicaba tal cual... te dejaba la duda para que tú ya vieras... y te daba ejemplos y tú ya –tú solo llegabas a la conclusión.

E25_ Y... por ejemplo, hay otros profesores... que pueden saber mucho pero nosotros no le entendemos ¡Es imposible!

E21_ Usa muchas palabras.

E25_ Habla con muchos tecnicismos, mucha palabrería pero no... le preguntas o le dices ¿me puedes poner un ejemplo más claro? o algo... y da igual... No, no lo vas a entender.

E21_ Además es que la materia que nos da es muy complicada.

E24_ Y es suya ¿no?

E27_ Este año también nos meteremos en técnicas de investigación y... pues porque tenemos a [-----] porque si no... nulas. Es que además... ni él siquiera está en clase. Se supone que es nuestro profesor y que ella es nos tiene que dar la práctica y... no, no. Yo todavía no le he visto pasar por clase. En alguna ocasión ha ido... pero...

E22_ A las exposiciones solo ha ido.

E27_ Pero... yo la verdad es que prefiero que esté [-----] porque si tienes alguna duda es que te lo va a explicar. No de una manera, te lo va a explicar de cincuenta maneras, con un montón de ejemplos y... te ayuda y... te pregunta ¿qué tal lo llevas? y en las prácticas y todo eso te ayuda un montón.

E21_ Yo creo que el problema es ese, ¿no? que... como él domina tanto –tanto– ese tema... pues lo ve fácil como para tener que darnos tantos ejemplos. Entonces... igual - [-----], que se pone más en nuestro lugar, pues sí que intenta... nos lo explica de una forma y, si no lo entendemos, pues lo da la vuelta y nos lo explica de otra forma y pone ejemplos. Pero... [-----] yo creo que... como se piensa que le entendemos... pues lo suelta y lo deja y sigue.

E25_ Luego, en las exposiciones, te corta media hora y te pierdes totalmente, empieza a hablar él tres cuartos de hora y...

E23_ Además también se nota mucho un profesor que tenga más edad, que un profesor asignado que venga ahora a impartirte una clase. Por ejemplo, [-----] se pone en nuestro caso de una manera o de otra, pero... hay profesores que como son mayores

pues imparten la clase como lo hacían hace diez años y siguen así igual. Y no se dan cuenta que hemos cambiado, aunque sea la forma de hablar –también se ha cambiado–.

E22_ Otras asignaturas que nos impartieron y que el profesor... era [-----]. No sé, aparte de que nos mandó el trabajo las dos últimas semanas de clase –no sabíamos ni que había que hacer un trabajo– y estábamos ya con los exámenes... no teníamos tiempo de prepararlo bien. Pues... no sé, no explica, ¡no explica!

E23_ Muchas veces, un tocho de apuntes más grande –que si esta ya explicado– que se ha dado bien, nos es más fácil estudiarlo que tres hojas que no tienes ni por por dónde cogerlas.

E25_ Es que [-----] yo creo que daba su opinión y... era lo que decía él y punto. Y no podías entrar en debate –que entrábamos porque somos una clase muy participativa–. Pero... entrábamos en debate y nos decía “no” y esto se hacía así, así y punto.

E24_ Y luego el examen, es que casi, casi tenías que escribir lo que él pensaba, porque si no... al hoyo.

E27_ Si porque había preguntas como, por ejemplo... en plan de que ¿si un niño hace bien una cosa hay que darle dinero? y luego la pregunta siguiente era que si nos parecía bien el hecho de haberle entregado dinero. Era como... yo ahí dije: aquí quiere que respondamos lo que él quiere que respondamos. Y así había un montón de preguntas.

E25_ Y luego otro profesor también que no... daba todo como... hablaba, hablaba, hablaba, no seguía mucho el temario o lo seguía muy por encima. Era [-----] de [-----]. Que yo creo que es una asignatura muy interesante para nuestra formación y yo, sinceramente, no aprendí nada. Yo todo lo que sé de la asignatura es porque me he interesado luego por mi cuenta y me he informado, pero no...

M:_ Entonces... estáis de acuerdo en que aunque un profesor sepa mucho de una materia... también es muy importante que sepa transmitirlo ¿no?

Estudiantes_ Sí.

M:_ Ahora vamos a centrarnos un poco en la forma de intervenir en clase de – docente valorado–, ¿cómo lleva a cabo sus clases? ¿qué destacaríais? ¿cuál es vuestra percepción?

E₂₃_ A mí me parece que sabe llegar muy bien a los alumnos. Porque, por ejemplo, yo me acuerdo de un día –y me acordaré siempre–, que estuvimos igual media hora callados completamente mirándola fijamente todos... vamos... medio llorando, con la boca abierta ¡Flipando!

E₂₆_ Sí, llorando.

E₂₇_ Es que... había días que no te importa –en absoluto– ir a su asignatura porque sabías que... es que somos muy habladores además... y siempre estamos hablando con los profesores y todo. Bueno pues no, en esa clase no. Es que estábamos todos callados, mirándola. Y es que... después de hablara, la aplaudíamos porque es que –de verdad– nos llegaba tanto lo que nos podía llegar a decir que salíamos llorando de las clases. Y estabas todo el día pensando en lo que te había dicho.

E₂₆_ Igual no te transmitía un conocimiento teórico de... esto es tal, tal, tal, pero... el sentimiento, sus experiencias y todo valían mucho más.

E₂₄_ Y siempre era muy positiva con todo.

E₂₇_ Y llegaba a la clase y... a lo mejor un profesor puede ser negativo o te hace pensar de otra forma pero... ella no, ella llegaba a la clase y decía ¿Qué tal están mis amores? Y... pues eso te alegra el día.

M:_ Entonces, la cercanía a vosotras... en este caso ¿puede ser destacable?

Estudiantes_ Sí.

M:_ Y eso, ¿lo valoráis? ¿Que un profesor sea cercano? Pensad en algún otro profesor y en esa cercanía.

E₂₄_ Pues [-----] mismamente o [-----] también... siempre está haciendo bromas en clase. A lo mejor, lo ves en clase y parece más serio, pero... hay veces en las prácticas que se pone a hablar contigo, te echa bromas, te hace reír.

E26_ Hay profesores –incluso que nos han dado en primero– y que ahora te ven por los pasillos y te quitan la cara. Y no es porque no se acuerdan... yo creo que sí. Porque te miran como diciendo... “Te he dado clase pero no te voy a saludar”.

E21_ A mí no me ha pasado... a mí personalmente... con los que me llevaba bien me sigo tratando bien.

M:_ Y algún otro caso, al contrario. Es decir, que no existe cercanía con los alumnos.

E23_ Yo creo que en [-----] del año pasado, el profesor era muy distante.

E24_ Pues yo creo que con el que mas... con el de [-----] –yo creo–.

E27_ Y... [-----], pero ella era diferente. Ella estaba en su lugar y nosotros estábamos en el nuestro. Una vez que estaba acabando la clase, podías perfectamente hablar con ella, ir a su despacho y preguntarle cualquier duda que te iba a atender perfectamente. Pero ella mantenía las formas dentro de la clase.

E25_ Eso es. Dentro de clase era como muy estricta, muy distante pero luego... fuera de clase era totalmente diferente.

M:_ Y vosotras, como alumnas, a nivel general ¿qué valoráis? ¿Que sean cercanos o que no lo sean?

Estudiantes_ La cercanía.

E26_ La cercanía te ayuda más.

E27_ Sí, pero hasta un punto... porque yo creo que también hay que hacerse respetar. Porque hay muchas veces que tanta cercanía, tanta cercanía... los alumnos les da igual, no eres ni profesor ni nada, eres como un amigo más y eso no es.

M:_ Dirías que –docente valorado– “deja hacer lo que uno quiere”

E24_ Sí.

E27_ No en ese sentido...

E25_ Sí, si deja hacer. De hecho, todos los trabajos que hicimos fueron temas que habíamos elegido cada, no fueron temas impuestos.

E27_ Ya, pero marca unas pautas.

E26_ Pero luego en el trabajo tenías que poner lo que ella te había dado. ¿Sabes? Lo que ella te había dado eso fue lo que tuviste que poner en tu trabajo.

E22_ Las pautas que te ha dado.

E21_ Pero bueno... al final también... cada uno lo podía llevar por donde quisiera o sea ella te da unas pautas pero...

E23_ Yo creo que ella te daba muchas posibilidades.

M:_ De los materiales que aporta para la asignatura ¿destacaríais algo?

E24_ Es que... en las asignaturas de ella... el material era sobre todo las experiencias que traía, no teníamos mucho temario. El temario era lo que iba surgiendo con nuestras aportaciones.

E26_ Las experiencias, fotografías de un sitio donde había estado, qué había hecho allí...

E23_ Algún video también sí que nos puso.

E26_ Y luego... te hacía pensar, a mí por ejemplo, el hecho de que te traiga sus propias fotografías me parece interesante porque... no cualquier profesor... pues te puede contar experiencias en sí de que estado aquí o he estado allí, pero verlo y saber que ha estado ella y lo que ha hecho ella.

E27_ Además te decía... cómo era la educación allí, qué se hacía, cuál eran las tradiciones y todo eso.

E21_ como es... un poco como personal... pues te interesa un poco más. No es el hecho de generalizar las cosas, porque como es así personal... pues prestas más atención.

M: En qué creéis que se diferencia esta profesora de otros profesores que habéis tenido.

E24: En la forma de impartir la clase directamente. Porque ella utilizaba mucho el provocarnos la reflexión y...

E23: No. Igual otros llevan ya... una temática más... más estructurada y llegan y te dicen cual va a ser la estructuración de la asignatura y ya pues ¡venga empezamos: Tema 1! Con ella era... conforme iban surgiendo, iban saliendo temas sobre los que reflexionar.

E26: Y todos eran importantes, yo creo. Los temas que hemos dado, yo creo que todos te han aportado algo para ver las cosas de otra manera. Te das cuenta de cosas que antes no te dabas cuenta, que decías “*va da igual*”, pero que ahora lo ves y dices “*pues no, no da igual*” y pues pones otra solución.

E27: Y que, al fin y al cabo, esas clases que a lo mejor das teoría y al cabo de un mes, dos meses se te olvida. Pero lo que ella nos ha hecho sentir y los sentimientos no se olvidan, y eso se te queda ahí.

E24: A mí personalmente... yo el año pasado sí... me gustaba la carrera pero no lo tenía claro y cuando teníamos las clases con ella dije “*no, no me cambio de carrera*”. A mí me hizo sentir eso.

E21: Además su forma de pensar, yo creo, que también es diferente que la del resto de profesores. Porque igual los profesores solamente su fin es explicar lo que tienen que explicar y estar en una clase. Vengo a clase –desde las ocho de la mañana hasta las dos, y a las dos me voy–. Haces el trabajo que tengas que hacer. Pero ella también nos presta atención fuera –aparte del horario escolar– y nos acompañó a las charlas que teníamos que dar... se preocupó por buscarnos... Otros profesores igual no nos habrían ayudado, nos hubiesen dicho “*mira, buscaros la información que queráis y ya está, vosotros veréis*”.

E23: Sí. Incluso, si te pasa algo, siempre se lo puedes contar a ella... aunque no tenga nada que ver con la Universidad. Te pasa algo, necesitas hablar con alguien... subes a hablar con ella y ¡vamos! te soluciona el problema...

M:_ Todos tenemos algo que mejorar, ¿qué le propondrías a ella?

E27_ A lo mejor... marcar más la separación entre, un poquito, la separación entre profesor y alumno porque hay a veces que... es que ¡es tan buena! que a veces... la clase estaba un poquillo habladora o lo que sea... y es que... como que no se hace de valer y eso que nosotros porque la entendíamos y no nos portábamos mal. Pero eso... te encuentras con una clase que es más habladora o algo y pues no sé... no la respetarían tanto.

E25_ Pero yo creo que también era así porque ya cuando nos conoció y vio que éramos un grupo participativo y que entrábamos bien en su planteamiento. Yo creo que si nuestro grupo no hubiera sido así no hubiera dejado tanta libertad a la hora de elegir...

E21_ Yo igual... cambiaría, yo personalmente, el hecho de que nos contaba alguna experiencia personal que tuvo. A mí hubo algunas que me contó que... yo como profesora, no las contaría a mis alumnos. No porque sean ni malas ni buenas, sino simplemente por marcar la distancia. Y porque además tampoco creo que sea necesario contar ciertas experiencias. A mí la que me contó no es que me sentara mal pero... como te impacta tanto pues a mí tampoco, no sé, no me gustó que me contara esas cosas tan impactantes ¿sabes? Yo creo que me gustaría darme cuenta por mí misma. Aunque no vaya a ir a ese país ni vaya a hacer ese voluntariado pero bueno... con el paso del tiempo... igual en tercero pues me lo puedes decir, no se...

E22_ Pero igual es porque quiere que te des cuenta de la situación que hay en ese país. Porque eres pedagoga y tienes que ver la situación que hay en diferentes países.

E26_ Yo creo que cuenta muchas cosas personales, de su familia y así.

E27_ Pero también la hace personal a ella... cada persona es de una manera y, a lo mejor, un profesor no haría eso pero el hecho de que ella haga eso hace que nos llegue a nosotros más.

E23_ Claro, yo no lo veo mal que lo haya contado, la verdad, porque te hace ver... igual tú piensas que a ti te pasa algo... lo cuenta y dices "*si me pasa lo mismo*". Igual no tan

grave o tan eso pero igual te ha pasado algo parecido y tu no encontrabas solución y... has visto como lo ha hecho ella y dices “*pues yo voy a hacer lo mismo a ver si puedo...*”

E24_ Porque de la experiencia también se aprende mucho.

M: _ Y en otros aspectos... más metodológicos ¿tendría que mejorar algo?

Estudiantes_ No, de eso no. ¡Nada!

E26_ Hombre porque la hemos visto siempre en asignaturas como un poco más prácticas o tal, o sea, no nos ha dado una asignatura teórica como tal Por eso no sabemos cómo se desenvolvería.

E27_ A ver... a lo mejor otro profesor con la misma asignatura sí que nos hubiera dado teoría, y ella... su forma de dar la clase es así y entonces pues a mí me gusta porque he aprendido mucho con ella. Creo que te lega mucho más.

E24_ Yo creo que, por ejemplo, Pedagogía Social, el modo en el que la abordó –que era mucho más práctica– nos sirvió ir a los sitios y todo esto porque nos vino muy bien. Pero una asignatura, yo que sé, [-----] , [-----] que es algo que quieras que no tienes que dar teoría.

E25_ Pero... Pedagogía Social al final también podríamos haber dado muchísima teoría, pero ella decidió llevarlo al ámbito práctico. Yo creo que todas las asignaturas se pueden llevar al ámbito práctico.

E22_ Pero hay algunas asignaturas que son más teóricas que otras.

E24_ Si, pero también depende de cómo la des.

E25_ Pero si en [-----] podíamos haber hecho los trabajos que hicimos al final –con toda la asignatura– de forma práctica y habríamos aprendido mucho más.

M: _ A nivel general ¿Cómo caracterizaríais a vuestra profesora?

E23_ Te transmite seguridad.

E24_ Positividad.

E22_ Muy luchadora.

E27_ Te hace creer en ti mismo... de que puedes conseguir cualquier cosa –si te lo propones–. Y, sin embargo, otros profesores no te hacen sentir eso. Es... súper cariñosa, muy amable, muy tranquila, transmite esa familiaridad que muchas veces necesitamos en clase.

E21_ Además, no hay ningún momento –que yo recuerde– que levantó la voz para llamarnos la atención... ni nada.

E25_ Y había veces que si que se enfadaba pero... se enfadaba con una serenidad. No sé, yo sobre todo esa habilidad suya para de asertividad me parecía... muy envidiable.

E22_ Habilidad para que nosotros viéramos que las cosas... los problemas no son tan negativos.

E26_ Es que transmite muy bien las emociones... yo creo.

M:_ Para ir terminando... ¿cuál es vuestro grado de satisfacción, en general, con la actividad docente de esta profesora?

Estudiantes_ Muy Bien

E23_ ¡El máximo que se puede tener!

E21_ Además... al final del curso le regalamos un ramo de flores. Al final de clase, cuando nos íbamos... y lo agradeció un montón. Aunque no nos lo dijera exactamente, lo agradeció un montón. Y este año... en los primeros días de clase nos trajo unas pastas para desayunar.

E25_ La hicimos un clasificador con una dedicatoria, una poesía –algo cada alumno–.

E27_ Diciendo lo que había sentido con ella en clase, y pues se lo dimos. Y se emocionó un montón... había momentos en los que no podía ni hablar, y salimos todos de la clase... pues tú verás.

E26_ Y eso con cualquier profesor no se hace.

E27_ Y además... yo, este año, yendo algún despacho de otro profesor a preguntar dudas o algo... siempre tiene la puerta abierta. Y eso... pues no marca la distancia entre profesor y alumno. Sabes que si necesitas algo, puedes entrar perfectamente a hablarlo con ella y eso tiene mucho valor.

E24_ Son detalles que igual no llaman la atención pero que luego lo piensas y...

E23_ Pero como cuando te la encuentras por la calle. Yo, por ejemplo, ayer salía, venía para la Universidad y me la encontré por la calle y estuve igual pues un cuarto de hora hablando con ella. Yo estaba esperando a alguien y me quedo esperando con ella ¿sabes? Que tu normalmente no lo haces, igual puedes saludar, te vas y ya está. Pero no, te da dos besos, te da un abrazo, te pregunta “¿qué tal?”. Y... pues te quedas y... como si pasan tres horas.

M:_ Para finalizar, ¿estáis de acuerdo con la siguiente premisa “*Quién se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender*”?

Estudiantes_ Sí.

M:_ ¿Qué significa para vosotras?

E27_ Que tenemos que seguir innovando, ¿no? No podemos dejar nuestros conocimientos conforme nos quedamos cuando terminamos la carrera sino que tenemos que innovar.

E22_ Porque la sociedad y la vida avanza y... tú tienes que avanzar con ella.

E21_ No solamente en los conocimientos y en avanzar en aprender, en dar clases o en hacer cursos aparte de tu vida laboral sino también aprender a cambiar tu forma de ver la escuela de hace tiempo a ahora mismo y de impartir las clases y todo.

E26_ Hay que ver la capacidad que tienes para cambiarte, o sea, no cambiar lo que sabes sino aumentarlo. A ver hasta dónde puedes llegar.

E27_ Es una carrera en la que vamos a trabajar con personas y que no todos son iguales, cada uno tiene que amoldarse tanto a la sociedad como a cada alumno.

E₂₃_ Y que quizás empiezas la carrera, o sea, cuando sales de la carrera el primer trabajo actúas de una manera y en posteriores, al tener experiencias, vas a tratar diferente ese problema.

M:_ **Por lo tanto... ¿consideráis que la formación permanente, en vuestro ámbito profesional, es indispensable?**

Estudiantes_ Sí. Totalmente de acuerdo.

M:_ **Y a nivel de Universidad ¿consideráis importante que se formen los docentes universitarios?**

Estudiantes_ Sí.

M:_ **Esto ha sido todo. Muchas gracias por vuestra colaboración y por vuestro tiempo.**

Anotaciones sobre el Grupo de Discusión_Caso 2
(realizadas por un evaluador externo)

Ante la ronda de presentación, se muestran un poco nerviosas por cuándo las toca hablar. Primer toma de contacto.

Se apoyan las unas a las otras a la hora de hablar. Recuerdan sus experiencias y sus trabajos.

Ratifican todas que siempre las acompañaba [docente valorada] a las visitas, lo expresan con cariño y dejando constancia de ello.

E₂₃_ Habla sobre un profesor, dejando entrever que les costaba seguirla. **E₂₆**_ Afirma y expresa mejor la opinión de su compañera.

E₂₄_ Se queja abiertamente de un profesor. Dice que no explica y usa muchos tecnicismos. **E₂₂**_ Hace referencia a otro profesor, opinando sobre su práctica docente. Tras empezar a hablar estas estudiantes, todas las siguen y corroboran la misma opinión.

En general, hablan de la diferencia de edad entre el profesorado.

Hablan con cariño, con ternura, respeto y admiración de la docente valorada.

E₂₆_ Gesticula mucho

E₂₄_ y **E₂₁**_ discuten sobre el contenido de una de las preguntas.

Se muestran encantadas con la metodología llevada a cabo por la docente valorada.

Valoran la docente como una persona sensible, que les hace recapacitar, madurar y reflexionar. Sienten lo que dicen.

Hablan de otro tipo de educación, de enseñanza, una metodología profunda y de sensibilización. Ver más allá de los contenidos educativos.

Alguna de las estudiantes realiza una crítica respecto a las experiencias que cuenta la docente en clase. No están de acuerdo todas en que eso sea algo grave o a mejorar.

CASO 3

Grupo de Discusión

Grupo de Discusión_Caso 3

Docente valorado: Caso 3

Lugar de realización: Aula EPS

Hora de inicio: 12:20

Duración: 20'32 minutos

ESTUDIANTES PARTICIPANTES				
Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad	Titulación que cursa actualmente
Estudiante 1 [E ₃₁ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 2 [E ₃₂ _]	Varón	Burgos	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 3 [E ₃₃ _]	Mujer	Pamplona	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 4 [E ₃₄ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 5 [E ₃₅ _]	Mujer	Soria	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 6 [E ₃₆ _]	Mujer	Soria	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 7 [E ₃₇ _]	Mujer	Cantabria	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica
Estudiante 8 [E ₃₈ _]	Mujer	Aranda de Duero	Bachillerato	Grado en Arquitectura Técnica

M:_ Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado y estamos haciendo una investigación sobre formación del profesorado universitario y vosotros, como estudiantes, queremos que valoréis la práctica docente de profesores que han recibido alto índice de formación.

Para comenzar, haremos una ronda de 2-3 minutos, en la que cada una de vosotros os presentéis e indiquéis vuestra ciudad de origen, estudios de acceso a la universidad y titulación que está cursando actualmente

Estudiantes_ Estos datos quedan recogidos en la figura anterior.

M:_ Para empezar... ¿Qué es lo que trabajáis en la asignatura de [docente valorado]?

E₃₂_ Pues... el estudio de los materiales de construcción.

E₃₅_ Características generales... a la hora de utilizarlos en construcción.

E₃₇_ La normativa que debes utilizar.

E₃₅_ El impacto que genera en cuanto al medio ambiente.

E₃₄_ Nos enseña a hacer problemas de ensayos y terrenos.

E₃₆_ Y prácticas de laboratorio.

M:_ Es claro que algunos profesores saben mucho de la materia, pero en las clases no lo saben comunicar sus conocimientos. ¿Os ha sucedido en alguna ocasión?

Estudiantes_ Sí.

E₃₈_ Sí.

E₃₂_ En [-----]... no tiene ni idea la profesora.

E₃₁_ El de [-----] a la hora de dibujar en la pizarra... para transmitir cómo se hacen los problemas... lo hace todo con borratajos y líneas... y no sabes de donde vienen las cosas... ni nada.

E₃₈_ Se ve que tiene mucha idea pero no lo sabe explicar... transmitir.

M:_ Y... ¿ os ha sucedido en alguna ocasión con el docente valorado?

Estudiantes_ No.

E₃₄_ [docente valorado] si que sabe, sí.

Estudiantes_ [Silencio]

M:_ ¿algo más?

Estudiantes _ [Silencio]

M: _ **Centrándonos un poco en la forma de intervenir en clase ¿qué es lo que destacaríais?**

E₃₂_ En ocasiones... nos trata como si fuésemos niños.

E₃₈_ Siempre sonrío. Te dice lo que sea... o te riñe... pero siempre sonrío.

M: _ **En cuanto a la cercanía que tiene hacia vosotros ¿creéis que puede ser destacable?**

Estudiantes _ Sí.

E₃₇_ Sí, casi siempre.

E₃₁_ Sí, siempre nos dice que podemos mandarle e-mails...

E₃₄_ Que podemos contactar con él siempre que queramos.

E₃₅_ Sí, está siempre accesible en tutorías.

E₃₂_ Yo no puedo decir más... ya lo habéis dicho todo.

Estudiantes _ [risas]

M: _ **Dirías que [docente valorado] “deja hacer lo que uno quiere”**

Estudiantes _ No.

E₃₈_ Yo creo que es por el tipo de trabajos que se mandan.

E₃₃_ No es que sean tan abiertos como para poder hacer uno lo que quiera.

E₃₅_ Pero... en general, en ninguna asignatura podemos.

E₃₁_ E₃₇_ E₃₂_ No.

M: _ **De los materiales que aporta para la asignatura ¿creéis que destacan de alguna forma respecto a otros profesores?**

Estudiantes_ No.

E₃₆_ Prácticamente todos hacen lo mismo... proyector y diapositivas.

M:_ **¿Utiliza la plataforma UBU Virtual? Y... en ese sentido ¿es diferente de lo que hacen otros profesores?**

Estudiantes_ Sí.

E₃₅_ Eso nos facilita seguir la asignatura.

E₃₂_ Sí, para poder seguir los temas.

E₃₁_ Sí, porque hay algunos que no utilizan la plataforma.

E₃₈_ Sí... es que hay en algunas asignaturas en las que no cuelgan nada.

E₃₅_ Bueno... pero, en otras, sí que cuelgan las cosas.

E₃₄_ Sin embargo, hay asignaturas que no tocan esa plataforma para nada.

E₃₇_ Sí, nos deja materiales, problemas.

E₃₁_ También nos informa de trabajos, de cuándo tenemos que hacer exámenes...

E₃₅_ Sí, también la guía docente o ejemplos.

E₃₃_ Nos ha colgado también algún vídeo.

E₃₄_ Y también información adicional... de páginas web.

M:_ **¿En qué se diferencia [docente valorado] de otros profesores que habéis tenido?**

E₃₂_ Que es más cercano.

E₃₅_ Sí, es bastante cercano.

E₃₃_ Más... majo.

M:_ **¿Con todos los profesores tenéis la misma relación? ¿Os dan la misma confianza?**

Estudiantes _ No.

E31_ Si tienen cualquier duda, no te importa subir a su despacho a consultársela.

E38_ O mandarle un e-mail.

M: _ **Todos tenemos algo que mejorar, ¿qué le propondrías a él?**

E32_ Es que la asignatura es aburrida... él lo hace bien pero...

E38_ Sí... porque deja en publicaciones los temas y va despacio, te lo intenta explicar.

E31_ Y hace que participes en clase, aunque sea preguntándote por el nombre en plan...“*contéstame*”.

M: _ **A nivel general ¿consideráis que tiene habilidades y conocimientos en su disciplina? ¿Está actualizado?**

E35_ Sí, además suele ir a bastantes congresos y esas cosas.

E34_ Entonces... es responsable en ese sentido.

M: _ **¿Creéis que estructura y planifica la materia? Y... ¿cómo imparte la materia?**

Estudiantes _ Sí.

E31_ Semana a semana también nos va diciendo... la semana que viene daremos estos temas... o haremos esta parte... o sea que sí.

E38_ Viene, da la clase... a veces hace algún problema e igual te pregunta alguna cosa...

E35_ Sí tienes dudas... subes y preguntas.

E38_ Con los problemas nos hace razonar.

E33_ Y con las prácticas.

E37_ Con la teoría no... sólo memorizar.

E31_ Es que tampoco... hay mucha alternativa.

E₃₈_ En prácticas, explica el ensayo en clase, le hace y luego nos dice una especie de conclusión.

M:_ Y el sistema de evaluación ¿cómo es?

E₃₇_ Pues te lo juegas todo al final.

E₃₁_ La nota se reparte entre las prácticas y la asistencia a clase.

E₃₂_ Pero lo que más cuenta es el examen.

E₃₄_ Y tienes que sacar un mínimo en cada parte para aprobar.

E₃₈_ Nos gustaría que se valorase más el trabajo práctico.

E₃₅_ Se tendría que valorar más las prácticas.

E₃₃_ Pues sí... porque tampoco es plan de perder el tiempo en prácticas, que puedes estar estudiando para el examen... que, al final, es lo que realmente cuenta.

M:_ Para ir terminando... ¿cuál es vuestro grado de satisfacción, en general, con la actividad docente de este profesor?

E₃₅_ Bueno.

E₃₈_ ¿En plan del 1 al 10?

Estudiantes_ [risas]

E₃₈_ Muy bien.

Estudiantes_ [Silencio]

M:_ Finalmente, ¿estáis de acuerdo con la siguiente premisa “*Quién se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender*”?

Estudiantes_ Sí.

M:_ ¿Por qué?

E₃₅_ Porque se pueden equivocar.

E33_ Y pueden aprender de nuestras respuestas.

E38_ Y también... yo que sé... en esta carrera mismamente... los códigos técnicos, las exigencias... todo eso va cambiando, con el tiempo van modernizándose y todos los materiales...

E32_ Entonces tienen que saber qué cosas hay nuevas para estar al día.

M:_ Por lo tanto... ¿consideráis que es necesario e importante que los profesores universitarios, además de tener conocimientos en su disciplina, se formen en aspectos relacionados con su práctica docente?

Estudiantes_ Sí. Totalmente de acuerdo.

E34_ Sí, porque todo va cambiando, entonces pues se tienen que modernizar...

E33_ No que se formen sólo en el conocimiento que están impartiendo sino también en la forma en la que dan ese conocimiento.

E35_ También en nuevas tecnologías y todo eso.

E37_ Sí, que se modernicen un poco.

E38_ Sí... porque yo creo que la mayoría están un poco anticuados.

E32_ Eso... ¡anticuados!

M:_ Bueno, pues esto ha sido todo. Muchas gracias por vuestra colaboración y por vuestro tiempo.

Anotaciones sobre el Grupo de Discusión_Caso 3
(realizadas por un evaluador externo)

En general, escasa participación del grupo de estudiantes.

En muchas ocasiones incluso responden a las cuestiones con monosílabos (sí, no, bien...).

Demasiado concisos y lineales en sus frases.

Hay miradas cómplices entre los participantes.

Se ríen tímidamente. Se nota que están un poco nerviosos y no saben muy bien que contestar.

En ocasiones, no respetan el turno de palabra y hablan todos a la vez.

E31_ Muy poco participativa, casi no habla. Incluso hace algún gesto raro.

E32_ Matiza lo que dicen sus compañeros.

E33_ Escasa participación, habla en contadas ocasiones.

E34_ y E36_ No participan mucho.

E35_ Interrumpe varias veces a sus compañeros.

E37_ y E38_ Son de los que más participan y aportan en el grupo.

CASO 4

Grupo de Discusión

Grupo de Discusión_Caso 4

Docente valorado: Caso 4

Lugar de realización: Aula Fac. Económicas

Hora de inicio: 11:25

Duración: 37'31 minutos

ESTUDIANTES PARTICIPANTES				
Identificación	Sexo	Ciudad de origen	Estudios de acceso a la Universidad	Titulación que cursa actualmente
Estudiante 1 [E ₄₁ _]	Varón	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 2 [E ₄₂ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 3 [E ₄₃ _]	Varón	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 4 [E ₄₄ _]	Mujer	Madrid	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 5 [E ₄₅ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 6 [E ₄₆ _]	Varón	Valladolid	F.P. Grado Superior	Grado en Turismo
Estudiante 7 [E ₄₇ _]	Varón	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo
Estudiante 7 [E ₄₈ _]	Mujer	Burgos	Bachillerato	Grado en Turismo

M:_ Buenos días, mi nombre es Vanesa Delgado y estamos haciendo una investigación sobre formación del profesorado universitario y queremos conocer vuestra percepción y valoración sobre la práctica docente de profesores que han recibido alto índice de formación.

Para comenzar, haremos una ronda de 2-3 minutos, en la que cada una de vosotros os presentéis e indiquéis vuestra ciudad de origen, estudios de acceso a la universidad y titulación que está cursando actualmente

Estudiantes_ Estos datos quedan recogidos en la figura anterior.

M:_ Para empezar... en la asignatura de [docente valorada] ¿Qué es lo que trabajáis?

E46_ Pues... nos da la asignatura de “*Principios generales de Derecho Civil*”. En ella tratamos temas sobre el Derecho en plano general. Nos explica un poco... pues las clases de derecho que hay, los contratos... pues todo lo relacionado con el mundo legislativo y demás.

E44_ Yo, el año pasado estuve haciendo la carrera de Derecho y, este año, a pesar de tener aprobada la asignatura, decidí volver a cursarla porque vi que lo que [docente valorada] nos iba a dar era legislación específica del sector turístico, al consumidor y la protección de riesgos.

E47_ Bueno... sí que es verdad que la profesora nos ha dado Derecho en un plan muy general, en diferentes ramas y, digamos que nos lo ha dividido en Derecho Público, Derecho Privado y un poco en plano general para que en un futuro –en el sector turismo– pues nos sirva como base.

E48_ Yo creo que esta asignatura nos ayuda mucho en nuestro Grado de Turismo porque sí que es verdad que está bastante enfocado a todo lo que estamos dando.

M:_ Es claro que algunos profesores saben mucho de la materia, pero en las clases no saben comunicar sus conocimientos. ¿Os ha sucedido en alguna ocasión?

E48_ Sí... en la asignatura de [-----] creo que la profesora no termina de... aclararse en sus ideas cuando intenta dar la clase... y más que nada se lía.

E43_ Creo que la profesora de [-----] y la de [-----] sabrán mucho pero no acaban de explicarlo bien y... pues eso... nos crea un poco lagunas.

E46_ Lo que veo que sería bueno para otros profesores sería tomar ejemplo de la profesora de [-----] que parece que cuando te está explicando o tal... realmente tiene ilusión –por eso que está explicando– porque tú aprendes. No es

simplemente por llegar a clase y decir “*voy a dar la materia*” sino que, de verdad, la gusta.

E42_ creo que sí. Todos los profesores tendrían que ser como la profesora que ha dicho mi compañero porque se molesta y la gusta que la hagan preguntas. No como la de [-----] que se enfada cuando la preguntas y no te quiere responder.

E45_ Al igual que mis compañera, pienso que a la profesora, por ejemplo, de [-----] la haces preguntas y no sabe que responderte.

E47_ Yo sí que me he dado cuenta también de que la profesora de [-----], también en este caso, que... a veces le preguntas sobre algún tema relacionado y ella – en el fondo lo sabe– pero le cuesta un montón explicarlo y entonces como que trata de evadirse del problema, como que lo sabe pero no sabe explicarlo.

E41_ Yo, por ejemplo, pienso que la profesora de [-----] sólo se ciñe a una cosa en particular y es hacer “*ejercicios, ejercicios, ejercicios...*” Y solo hacemos nada más que ejercicios. Y luego, en el examen, pone cosas que no hemos dado y las explica a la semana siguiente. Y eso... pues no me parece que este bien. Y luego –cuando le haces una pregunta– te contesta mal y te insulta... no sé... a mí, por ejemplo, me insultó un día... es verdad.

E46_ Es más importante que lo sepa transmitir... pero no solo el modo de transmitirlo sino el modo de que tú lo entiendas. No simplemente se molesta en explicarlo bien... que seguramente pues... a lo mejor... unos lo harán mejor o peor y nosotros lo entenderemos mejor o peor... sino que hasta que no estás conforme con lo que has entendido no pasa a otro tema.

M:_ **Centrándonos en [docente valorado], en su forma de intervenir en clase ¿qué es lo que destacaríais?**

E41_ por ejemplo... [docente valorado] es para mí como la profesora de [-----] que comentábamos antes, por ejemplo, que se empeña en que lo entiendas –que entiendas lo que está diciendo– Lo que pasa es que... pues... hablamos mucho en clase

y se hace muy difícil para ella explicárnoslo pero... yo creo que es una profesora que sí que le echa ganas para explicarnos las cosas.

E43_ Yo creo que tiene mucha paciencia con nosotros y..., yo creo, que lo está haciendo muy bien. Encima es así joven... y, yo creo que, nos entiende más a nosotros... de una forma que nos está haciendo entender la asignatura y... con más libertad.

E44_ Sí que es cierto que somos un grupo un poquito complicado y un poquito charlatán y... tiene mucha paciencia con nosotros. Y muchas veces cuando ha visto que estábamos un poco distraídos lo que ha intentado es explicar el temario pero preguntándonoslo a nosotros –antes de explicarlo– para hacerlo más fácil de entender y prestábamos más atención.

E45_ Sí, ella si nos preguntaba algo a nosotros y no sabíamos... hasta que no supiéramos la respuesta... hasta que no lo entendíamos... insistía hasta que lo entendiéramos.

E47_ Yo creo que [docente valorado] aparte de tener mucha paciencia –mucha paciencia– Como ha dicho mi compañero el **E43_** que... además, al ser joven, pues tiene una relación más cercana con nosotros... como que nos comprende mejor y entonces... pues, yo creo que, a nada que nos pregunta algo y como estamos distraídos... –aposta nos lo pregunta– Y a nada que decimos algo bien pues nos dice “pues mira por lo menos ha querido decir algo y, por lo menos, lo valora.

E41_ Yo creo que nos ha cogido cariño, es una profesora que nos tiene cariño.

M:_ **Por lo tanto... la cercanía a vosotros ¿creéis que es destacable en este caso?**

Estudiantes_ Sí.

E43_ Sí y yo lo valoro porque pienso que eso es una cosa que... todo el mundo dice que cuando vas a la universidad como que los profesores como que están menos encima... y yo creo que no tiene por qué. Encima nuestros grupos, más o menos, no son numerosos que yo creo que... Ya no es que se aprendan los nombres pero... más o menos nos conocen a todos y nos pueden tratar igual que en el colegio. No tienen que decir... “yo

aquí vengo, soy el profesor, te explico... que aquí yo soy el que manda y vosotros estudiáis y fuera” –sin ninguna preocupación–. Yo creo que les preocupa.

E47_ Sí que es verdad que hay algunos profesores –que por suerte no nos ha tocado a nosotros– que, simplemente vienen –a la hora de enseñar– porque tienen trabajo y punto. Entonces, sueltan el rollo que tienen que soltar y pasan de los estudiantes y, simplemente, pues ponen las notas y punto. Pero sí que es verdad que hay otros profesores que sí que se preocupan más por ti y tratan de que tú aprendas –que eso es en el fondo lo importante–.

E44_ Yo también creo que cuando tú, por ejemplo, tienes una mala relación con tu profesor... o una relación super distante... también tienes menos ganas de estudiar esa asignatura y te preocupa menos, entonces le dedicas menos tiempo. El estudiante tiene que ser cercano al profesor y centrarse más en la asignatura para obtener más resultados.

M: _ Dirías que [docente valorado] “deja hacer lo que uno quiere”

E43_ Creo que es una profesora muy abierta a posibles innovaciones en las cosas... y que no se cierra a nada que puedas hacer y que, por lo general, mientras esté un poco relacionado... tiene una apreciación positiva.

E47_ Yo, personalmente, el otro día estuve hablando con ella porque teníamos que entregar un trabajo hace poco y, de hecho, le dije que como se lo tenía que poner y tal... y me dijo *“Pónmelo como tú quieras pero de manera que yo lo entienda y que esté claro”* o sea que... en ese sentido, es bastante flexible.

E46_ Pero no sólo es que te deja ampliar cuestiones que a ti se te ocurran o relacionarlo con otros temas sino que... puntúa positivamente eso, que tú puedas tener una capacidad mayor de análisis y relacionarlo con otros conceptos que hayas dado en esa asignatura o de otra asignatura.

E48_ En mi caso, si no he entregado un trabajo a tiempo, me ha dejado entregarlo otro día... sin problemas.

E42_ Pues eso... que si faltas un día a clase, la preguntas lo que tienes que hacer y te lo explica para que luego tú se lo entregues más tarde. No tiene ningún problema en recogértelo.

M:_ **Los materiales que aporta para la asignatura ¿Diríais que destacan de alguna forma respecto a otros profesores?**

Estudiantes_ No.

E43_ No, es igual.

E42_ Igual sí.

E41_ Utiliza un libro y después te van colgando las diferentes prácticas en la plataforma como todos los profesores.

M:_ **¿Propone actividades *on line*?**

Estudiantes_ No.

E48_ Yo prefiero que lo hagamos en clase. Por si surgen dudas y tal.

E41_ Sí, porque *on line*... si tienes algún problema con internet... o imagínate que tienes un apagón o algo... yo que sé... pueden ser problemas que casi nunca te pasan pero... te pueden pasar y la puedes liar.

E45_ Si hacemos la actividad *on line*... si no sabes alguna cosa o no sabes manejar esa actividad... no está ahí la profesora para explicarte cómo se hace. En cambio, si haces la práctica, la actividad en clase... la profesora, la tienes ahí para poder explicarte las dudas que tengas.

E46_ Es que... yo creo que las prácticas *on line* deberían ser más interactivas –me explico– no es lo mismo que te pongan a hacer un trabajo y decir... “*el viernes me tienes que entregar este trabajo... hasta las dos de la tarde tienes para entregarlo*” y bueno... si tienes contacto con ella, si la escribes... ¡vale! Pero no es lo mismo que... yo que sé... por ejemplo, crear para esa asignatura un foro o, por ejemplo, un chat y... aunque ponga ella un horario y decir “*estas dos horas se van a dedicar a hacer este trabajo*” y en ese mismo chat o en ese mismo foro... ir hablando todos y preguntar un

poco las dudas y que ella este ahí, llevando un poco las pautas del trabajo, hablándonos, resolviéndonos las dudas... que hacerlo nosotros solos y esperar a la nota.

M:_ ¿En qué se diferencia [docente valorado] de otros profesores que habéis tenido?

E43_ Pues... yo creo que –sobre todo– junto con la profesora que hemos comentado antes... la cercanía la cercanía y más... a ve, yo creo, que todos son buenos profesores, pero que con más vocación. Yo creo que no es una ciencia exacta pero yo creo que los profesores más jovencitos más tal... como que le echan mas más ganas ¿sabes?

Hay otros que están más quemados de toda la vida, pues como que pasan un poco más. Otros profesores... [docente valorada] sobre todo... creo que tiene mucha paciencia con nosotros... demasiada yo creo.

E47_ Yo también –como mis compañeros han dicho– al ser la más joven –de momento–, pues sí que se pone un poco más en la piel del estudiante y como que nos trata con más cercanía, más apoyo... nos entiende más, en general.

M:_ A nivel general ¿Cómo caracterizaríais a vuestra profesora?

E48_ Es muy liberal.

E47_ Paciente... muy paciente.

E44_ Buena.

E41_ Humilde.

E43_ Simpática.

M:_ Todos tenemos algo que mejorar, si tuviese que mejorar algo [docente valorada] ¿qué le propondríais?

E46_ Autoridad.

E43_ Sí, mano dura.

E47_ E41_ E45_ Estamos de acuerdo con nuestros compañeros.

E48_ Sí, yo creo, que todos estamos de acuerdo en eso.

E42_ Sí, mano dura.

E47_ Y el carácter.

E43_ Yo creo que un poco relacionado con lo anterior... que sea muy paciente implica que demos mucha guerra también. O sea que yo no creo que... tampoco que sea borde ni nada pero de una forma como... marcar su territorio... decir “*yo soy la profesora y vosotros sois los alumnos*”.

M:_ Centrándonos en cómo imparte la materia, ¿Creéis que estructura y planifica la misma? ¿cómo es su sistema de evaluación?

Estudiantes_ Sí.

E47_ Sí, sí. Yo creo que desde principio de curso ya nos dio unas pautas, las pautas que iba a seguir durante el curso, los temas que iba a ir dando. Entonces, a partir de ahí, pues es como que nos resulta más fácil a la hora de estudiar porque sabes lo que te va a entrar o lo que no y aparte de las prácticas y todo eso pues... está muy bien preparado.

E41_ Yo –excepto la profesora de [-----]– yo creo que no lo tiene muy claro cómo va dar las clases... porque unos días hacemos una cosa, otros días otra. Los demás yo creo que tienen las pautas más o menos marcadas.

E45_ La profesora pues... intenta que participemos todos y no soltar el rollo y se va.

E42_ Pues nos hace preguntas para ver si la estamos escuchando y entendemos lo que nos está diciendo o... nos dice que hagamos una cosa y que la expliquemos.

E46_ Por ejemplo, hay actividades que son individuales y hacemos en clase pero que se transforman en un poco en grupales porque claro... estamos al lado unos de otros y pues empezamos a hablar sobre el tema –siempre que hablamos sobre el tema– pues... genera un poco de discusión sobre cuál es la respuesta adecuada y, yo creo que también fomenta un poco eso para que haya diferentes puntos de vista y luego tú te quedas con el que te parece a tí valido.

E41_ También hacemos trabajo en grupo en las prácticas.

E48_ Y luego... aunque dice que lo estudiemos en casa, siempre te dice pues que si tenemos alguna duda que lo preguntemos en clase o después de navidades.

E43_ O que la mandemos un correo.

E48_ Y para la evaluación, nos ha dicho que cuenta un 60% las prácticas y un 40% el examen. Pero... no sé por qué hacemos prácticas y no nos dice la nota ni nada y... pues no sabemos si las va a colgar antes del examen o...

E42_ Total hemos hecho 6 o 7.

E48_ De todas las semanas que hemos ido a clase, se ha hecho un día teórica y otro día práctica. O sea que si hemos estado dos meses, pues hemos hecho 8 o 9 prácticas.

E47_ Nos gustaría que no se diera tanta importancia a las prácticas.

E43_ Sí, yo creo que se da demasiada importancia a las prácticas.

E41_ Por ejemplo –ella dice que– si no aprobamos el examen no... aunque tengamos aprobadas las prácticas no va a contar, o sea no vale y eso tampoco me parece bien. Si tenemos aprobadas las prácticas y nos da con la nota del examen, pues hemos venido a clase y hemos hecho todas las prácticas, pues a mí me parece que si da aprobado, no tiene porque suspendernos.

E46_ Yo creo que el sistema se contradice un poco. Da importancia a las prácticas y luego, al final, lo importante es el examen.

E43_ Pues entonces no des tanta puntuación al examen, da a las prácticas y dáselo al examen.

E46_ Yo veo que es un sistema de calificación injusto porque, por ejemplo, nosotros, bueno... todos los que estamos aquí, creo que venimos a clase puntualmente, sí que hacemos las práctica y todo lo demás pero... luego, a la hora del examen, lo que han dicho, que si –a lo mejor– no llegas a ese 5 que te quedas un poco ahí... no te van a contar para nada las prácticas. Entonces, no tienes ninguna ventaja con el que pide la

convocatoria extraordinaria, que llega el examen, saca el 5 y aprobado. Vamos, yo tengo que sacar el 5 y además de sacar el 5, tengo que procurar venir a clase para realizar todas las prácticas y que no me quede asignatura. ¡Es un todo!

E45_ Además, nosotros tenemos la mayoría de clases –en plan teóricas– como, por ejemplo, [-----] o [-----], que son más de estudiar y que puntúan menos al estudio que a las prácticas y eso no es justo.

E41_ En el examen, te pone 5 preguntas, te pone 2 cosas y se las explicas. Derecho Civil, Derecho tal... y se lo explicas, le pones todo lo que sepas y así

E43_ Es un examen a desarrollar.

E44_ Sí, es desarrollar solo.

M:_ ¿Pensáis que ella como profesora autoevalúa su práctica docente?

E44_ Yo creo que ella sí que se autoevalúa, en el sentido de que... aunque lo intente hacer de forma más participativa, hemos seguido hablando lo mismo en clase y tal... e igual se ha sentido un poco frustrada con ella misma cuando, en realidad, en nuestro caso... la culpa no es de ella.

E42_ En los últimos días está un poco más borde.

E41_ Lo que ha pasado es que... es que no callamos... ¡es verdad! Sólo en la última práctica que hemos tenido, que era, por ejemplo, que nos iba preguntando por orden de lista, que leyéramos una cosa y que la explicásemos y te decía, por ejemplo, “te toca a ti [-----] y mientras [-----] leía los demás hablábamos o cuando me tocaba a mí, los demás hablaban y era muy descarado.

E47_ Yo creo que ella no se autoevalúa sino que cuando llega a casa dice “*a ver que puedo para mejorar esta clase, para que me atiendan más...*” y... al ser tan buena persona, tan así, tan cortadilla pues no creo que se atreva a poner unas normas muy, muy duras, pues entonces como intenta llamar nuestra atención.

E46_ Lo que se ve es eso mismo que ha dicho él. No es una persona que llega a clase y es el profesor que dice “*yo solo tengo la razón, escuchad, atended y... yo te contesto*

esto y a callar y no sé qué...” Pues... sí que, yo creo que, existe en ella una autocrítica de... cuando vuelve a casa, cuando vuelve en el autobús, cuando vuelve en el coche, cuando sea... Piensa esto lo he hecho bien, esto otro puedo hacer para mejorar, esto no me ha gustado como lo he hecho... Yo creo que en ese sentido sí que...

M: _ En general... ¿cuál es vuestro grado de satisfacción con vuestra profesora?

E41_ Pues bien, bueno pues mira sí.

E46_ Sí notable, bien.

E43_ Si nos aprueba un sobresaliente.

Estudiantes _ [risas]

M: _ ¿Qué significado tiene para vosotros la siguiente premisa: “*Quién se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender*”?

E42_ Pues que, por ejemplo, en materia de Derecho las leyes van cambiando... igual las que hay ahora no son las mismas que había cuando ella estudió. Entonces, pues por eso no tiene que quedarse atrás, tiene que seguir escuchando noticias, leyendo algún artículo para luego no enseñar cosas que no estén en la actualidad.

E41_ Un profesor no sólo tiene que enseñar, sino que puede aprender cosas de nosotros también. O sea que nosotros también podemos aportar cosas –que igual no podemos aportar de Derecho Civil y tal y cual– pero que podemos aportar cosas diferentes de otras cosas, yo creo eso.

E48_ Yo estoy de acuerdo con la E43_ y la E42_.

E46_ Yo también estoy de acuerdo porque, por ejemplo, pienso que esa frase se refiere más a lo que ha dicho el E41_, cuando tú te atreves a dar clase a unas personas vas a aprender también muchas cosas de ellos, vas a aprender también pues... igual a tener más paciencia. No sé son ciertas cosas que se aprenden, no sé, no sé.

E42_ Yo estoy más de acuerdo con el E43_ que con el E42_ pero también estoy de acuerdo con el E42_.

E₄₆_ Yo creo que para dar clase en la Universidad tienes que saber algo más que tu asignatura.

E₄₃_ A ver... la cultura general, todo el mundo debería tener –yo creo– porque... no sé, por ejemplo, apoyándote en otras o sea tampoco hablar de medicina, pero... en concreto del entorno, de todo un poco y de la actualidad. Y estar en la actualidad de decir... mira pues el caso este lo puedes utilizar con esto y tal.

E₄₇_ Yo creo que, por ejemplo , el Grado de Turismo es un gran ejemplo, lo que... aunque en un futuro vas a trabajar en algo relacionado con el turismo –guía turística–, pues igual eso en materia... no te sirve como tal pero que igual es bueno saber ciertos conocimientos en un ámbito general.

E₄₆_ Pues yo creo que sí. Que aparte de tener grandes conocimientos sobre Derecho y demás –que les debe de tener porque si intentas enseñar algo, pues también tienes que tener unos conocimientos no sólo culturales a nivel general, sino de enseñanza– Quiero decir cómo va a relacionarse con los alumnos, como intentar que la clase vaya por un buen camino, un buen funcionamiento... todo eso creo que es más importante incluso que el que sepa el libro entero de Derecho –si se le sabe de memoria– pues oye... le podrá escribir en algún lado ,o podrá contar lo que quiera pero tiene que saber transmitirlo. ¡Esa es la cuestión!

E₄₄_ Claro. Esa es la clave saber transmitirlo.

E₄₈_ Sí, yo creo que los profesores, junto con los padres, son los que arcan las pautas en la vida sobre cómo ser, o tal. Yo creo que eso también... tampoco ser tus padres pero ser, a la vez, profesores, entenderte y... que se preocupen más de nosotros y que no nos dejen al libre albedrío.

M:_ Por lo tanto... ¿estamos de acuerdo en que para dar clase en la Universidad, un profesor no sólo tiene que saber de su materia sino que también es importante que se formen en otros aspectos?

Estudiantes _ Sí.

E₄₈ Pero yo creo que para eso no necesitan dar unas clases, yo creo que siendo abiertos, mirando los periódicos, informándonos y tal, podrían hacerlo perfectamente.

E₄₁ Yo creo que... no es saber, sino tener constancia, que te guste lo que haces también. Porque si eres profesor y has estudiado y tal, pero luego no te gusta dar clases... porque hay profesores que se les nota, que están dando una asignatura, pero que no les gusta, que se están aburriendo que vienen aquí y se van y no se preocupan de nada más y es que te tiene que gustar. Para ser profesor y saber explicar bien una asignatura y que la gente se entere tienes que tener constancia y saber, saber valorar, saber cómo tratar a las personas dentro de una clase.

E₄₆ Y además es que eso se nota mucho. Cuando un profesor lo hace con ilusión y tiene vocación y todavía ilusión por lo que hace y tal que cuando... no hablo ahora, pero por ejemplo, yo cuando he estado en el instituto o en el colegio, siempre había el típico de 55 años o la típica de cincuenta y pico o sesenta, que la veías ya que decía o sea estoy aquí pues para engordar un poco más la jubilación e irme a casa, pero que aprendáis me importa pues eso...

M: Bueno, pues esto ha sido todo. Muchas gracias por vuestra colaboración y por vuestro tiempo.

Anotaciones sobre el Grupo de Discusión_Caso 4
(realizadas por un evaluador externo)

La interacción con el grupo ha sido muy buena.

Han respetado el turno de palabra de cada uno y se han identificado con su número en todo momento.

E₄₁_ Refleja seriedad y se muestra sincero. También muestra sus sentimientos. Parece el líder del grupo.

E₄₂_ Actitud más pasiva. Escasa participación.

E₄₃_ Respeto los turnos de sus compañeros. Es el que pone la nota graciosa en el grupo.

E₄₄_ Escucha activa. Asiente cuando sus compañeros intervienen.

E₄₅_ Tímida, vergonzosa. Muy poco participativa.

E₄₆_ Participación muy activa. Suele intervenir el primero en cada pregunta. Propone ejemplos cuando interviene.

E₄₇_ Participa poco al principio pero a lo largo de la sesión va aumentando su participación.

E₄₈_ Participación activa al inicio de la sesión, luego disminuye su intervención.

ANEXO 11

**Características de las muestras
por curso académico**

RANGO DE EDAD

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
Hasta 24 años	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
De 25 a 29 años	19	7	8	5	6	6	5	0	7	9	14
De 30 a 34 años	27	3	26	21	28	30	29	31	25	22	21
De 35 a 39 años	31	21	48	37	34	57	47	46	51	59	42
De 40 a 44 años	18	11	43	39	49	58	76	71	69	83	79
De 45 a 49 años	16	3	28	23	30	42	50	58	81	94	76
De 50 a 54 años	9	4	16	13	22	34	40	34	57	68	51
De 55 a 59 años	7	0	7	10	9	16	18	21	33	43	42
De 60 a 64 años	4	1	3	2	2	5	10	5	18	17	15
De 65 a 69 años	0	0	2	0	0	5	3	3	6	7	7
De 70 a 75 años	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

SEXO

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
H	69	29	101	72	97	124	135	130	175	209	171
M	63	21	80	78	83	129	143	139	174	193	176
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

CENTRO

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
Escuela Politécnica Superior	52	19	79	49	66	84	72	75	109	145	125
Fac. De CC. Económicas y Empresariales	15	10	20	19	17	30	40	30	27	39	28
Facultad de Ciencias	24	9	26	40	37	51	45	58	76	70	62
Facultad de Derecho	5	3	18	14	20	16	27	24	33	33	28
Facultad de Humanidades y Educación	36	9	38	28	40	72	94	82	104	115	104
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

DEPARTAMENTO

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
Biotecnología y Ciencia de los alimentos	8	5	9	10	13	21	14	21	23	25	22
Ciencias de la Educación	11	5	18	12	20	33	31	39	42	43	44
Ciencias Históricas y Geografía	4	0	6	2	4	12	27	9	21	30	21
Const.Arq.e Ing. De la Const. Y el Terr.	2	1	5	4	4	6	6	7	13	16	10
Derecho privado	4	2	9	9	9	13	15	13	18	20	14
Derecho publico	5	2	13	8	13	9	19	16	17	22	20
Didácticas específicas	10	3	7	9	8	12	15	15	21	18	21
Economía aplicada	7	7	11	10	8	12	15	11	13	17	12
Economía y Admon. De empresas	6	3	7	7	8	16	21	16	11	19	14
Expresión grafica	10	5	15	10	12	14	14	14	16	20	17
Filología	10	1	8	5	8	13	19	19	22	21	15
Física	16	2	9	6	6	8	4	5	10	18	17
Ingeniería civil	12	5	20	10	17	20	21	22	32	44	43
Ingeniería Electromecánica	6	5	10	12	13	18	12	15	23	18	18
Matemáticas y computación	6	1	14	9	10	13	13	10	14	25	18
Química	15	3	20	27	27	33	32	37	53	46	41
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

RELACIÓN CONTRACTUAL

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
DC	49	16	52	48	60	96	109	106	127	157	146
DF	83	34	129	102	120	157	169	163	222	245	201
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

CATEGORÍA PROFESIONAL

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
Asociado	37	8	35	30	28	47	51	43	59	63	66
Ayudante de Escuela / Facultad	8	6	14	15	24	4	0	0	0	0	0
Ayudante Doctor	1	0	0	1	3	20	26	24	24	23	18
Beca	3	2	2	0	2	4	5	5	9	11	11
CAEU	8	3	13	5	8	11	11	7	13	12	13
CAUN	0	0	1	2	4	3	6	3	8	8	11
Colaborador	0	0	0	0	0	4	8	13	8	11	9
Emérito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Obra o servicio	0	0	0	2	2	7	2	0	0	0	5
PTEU	51	21	77	61	68	85	87	82	96	108	86
PTUN	24	10	39	34	41	58	66	71	104	118	92
Ayudante L.O.U.	0	0	0	0	0	8	12	14	15	15	11
Contratado Doctor	0	0	0	0	0	2	4	7	13	33	24
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

EXPERIENCIA DOCENTE

	2000 /01	2001 /02	2002 /03	2003 /04	2004 /05	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009 /10	2010 /11
De 0 a 5 años	51	18	34	25	26	30	37	42	60	61	61
De 5,01 a 10 años	21	13	49	39	45	69	60	43	39	37	30
De 10,01 a 15 años	29	11	45	35	48	61	61	70	80	104	81
De 15,01 a 30 años	6	7	47	45	57	79	104	97	140	170	146
De 30,01 a 45 años	25	1	6	6	4	14	16	17	30	30	29
Total	132	50	181	150	180	253	278	269	349	402	347

¿Está inscrito como Novel?

	No	No procede	Sí	Total
2009/2010	30	345	27	402
2010/2011	39	278	30	347

¿Está inscrito como Mentor?

	No	No procede	Sí	Total
2009/2010	328	43	31	402
2010/2011	262	57	28	347

¿Pertenece a un Grupo de Innovación Docente?

	No	Sí	Total
2009/2010	222	180	402
2010/2011	193	154	347