

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas



TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN DOCENTE DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
(DIAGNÓSTICO Y DISEÑO NORMATIVO)**

**UNIVERSITY TEACHING EDUCATION.
THE CASE OF THE UNIVERSITY OF CÓRDOBA
(DIAGNOSIS AND REGULATORY DESIGN)**

Doctoranda

Mariana Buenestado Fernández

Director

José Luis Álvarez Castillo

CÓRDOBA, 2019

TITULO: *La formación docente del profesorado universitario. El caso de la Universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo)*

AUTOR: *Mariana Buenestado Fernández*

© Edita: UCOPress. 2019
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



TÍTULO DE LA TESIS: LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (DIAGNÓSTICO Y DISEÑO NORMATIVO)

DOCTORANDO/A: MARIANA BUENESTADO FERNÁNDEZ

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente tesis realiza aportaciones muy significativas en el ámbito de investigación sobre la formación del profesorado universitario, destacándose seis rasgos que la configuran como un trabajo riguroso y sistemático que hace avanzar el conocimiento científico sobre el objeto citado:

1. La fundamentación teórica es muy sólida, encontrándose los conceptos muy bien estructurados, lo que da como resultado una coherencia interna sobresaliente. La amplitud de la bibliografía, su actualización (por ejemplo, 112 referencias corresponden a los cinco últimos años) y calidad (la mayoría se han divulgado en publicaciones periódicas a las que se asigna un elevado factor de impacto en el Journal Citation Reports) avalan la consistencia del marco teórico.
2. Los objetivos que se han perseguido y alcanzado no solo poseen relevancia teórica, sino también aplicada en el campo de la educación. Se valora especialmente que la doctoranda haya planificado la investigación tomando en consideración la necesidad de transferir sus resultados y conclusiones a una dimensión práctica en la que se incluye la elaboración de un plan marco de formación del profesorado universitario, una propuesta de formación docente en centros universitarios, y un plan de institucionalización de la formación docente universitaria.
3. Por otra parte, se valora la sistematización, claridad de la estructura y secuencia con que se presentan los objetivos, variables e hipótesis, así como su correspondencia nítida con los resultados y la discusión.
4. La metodología es consistente y las técnicas que se utilizan en ambos estudios empíricos son de calidad, habiéndose cuidado tanto el diseño como la aplicación de las mismas. Asimismo, debe destacarse la metodología mixta del segundo estudio, en la que se combina adecuadamente el componente cuantitativo con el cualitativo.

5. Los resultados son innovadores, contribuyendo a categorizar empíricamente tanto las necesidades percibidas de formación como las actitudes hacia el desarrollo profesional.
6. Se valora, por último, el equilibrio entre la dimensión empírica y la normativa de la investigación, habiendo sido ambas desarrolladas con rigor y sistematismo.

Junto a estos aspectos destacables de la tesis, ha de señalarse que la doctoranda ha publicado varios trabajos durante el periodo de la investigación doctoral, entre los que cabe destacar dos artículos en revistas indexadas (1 JCR y 1 SJR). Por otra parte, ha participado y presentado *papers* en congresos internacionales, entre ellos varios organizados por la European Educational Research Association (ECER 2016 en Dublín, ECER 2017 en Copenhague y ECER 2018 en Bolzano; actualmente participa en 2 papers aceptados para presentación en ECER 2019 en Hamburgo); ha realizado una estancia internacional de 3 meses, dividida en 2 periodos, en la Universidad Nacional de Irlanda en Galway; y ha participado activamente como persona no doctora del equipo de trabajo en dos proyectos financiados en el Plan Nacional de I+D+I (Ref. EDU2013-41687-R y EDU2017-82862-R).

En resumen, tanto la evaluación interna de la calidad de la tesis como sus indicios externos de productividad permiten concluir que el trabajo doctoral reúne todas las condiciones exigidas a este tipo de resultado académico dirigido al logro del grado de Doctor.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 8 de abril de 2019

ALVAREZ
CASTILLO, JOSE
LUIS (FIRMA)

Firmado digitalmente
por ALVAREZ CASTILLO,
JOSE LUIS (FIRMA)
Fecha: 2019.04.04
20:02:07 +02'00'

Firma del director

Fdo.: JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO

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

John Cotton Dana (1856-1929)

“El profesor no necesita solo labrar el campo a que su vocación especial le lleva, y cuyo cultivo da centro y significado a su vida, sino también los principios del arte de la educación y la enseñanza, principios que hoy ya son una ciencia”

(Giner de los Ríos, 1902)

AGRADECIMIENTOS

A José Luis, sin su ayuda no habría sido posible, por apostar por mí para que me concedieran una ayuda predoctoral y por darme multitud de oportunidades de aprendizaje vinculadas con la formación investigadora y docente. Su pasión por la investigación y la educación, ha hecho que haya finalizado una formación doctoral completa. Ha logrado sacar lo mejor de mí, incluso en cosas que a priori pensaba que no podría hacer. Me siento afortunada y enormemente agradecida por todo ello.

A todo el profesorado de la UCO que ha mostrado interés por esta investigación y ha querido participar en ella.

A la Facultad de Ciencias de la Educación por hacer posible el Subprograma de formación en centros en esta facultad y, de manera especial al Departamento de Educación, por acompañarme y apoyarme en esta etapa inicial como docente universitaria.

A todos los profesionales de la educación de las diferentes etapas educativas que han contribuido a que pueda obtener el máximo grado académico: los estudios de doctorado.

A mi familia y, de manera especial a mis padres, por enseñarme que en la educación siempre está la solución y el camino.

A mis amigas y amigos, por su atención y escucha y por compartir conmigo cada reto conseguido.

ÍNDICE

RESUMEN	17
ABSTRACT	21
SECCIÓN I. MARCO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1. LA DOCENCIA EN LAS POLÍTICAS DE MODERNIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EUROPEOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	27
1. Introducción.....	29
2. La evolución del rol docente en la universidad desde una perspectiva histórica.....	29
2.1. El profesorado universitario en la Edad Media.....	30
2.2. El profesorado universitario en la Edad Moderna.....	36
2.3. El profesorado universitario en el primer siglo y medio de la Edad Contemporánea.....	42
2.4. El profesorado universitario en la segunda mitad del siglo XX.....	46
3. Repensar la docencia en las instituciones de educación superior en la Europa del conocimiento.....	52
4. Repensar la docencia en el proceso de creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior.....	53
5. La formación docente del profesorado universitario en la agenda para la modernización de la educación superior en Europa.....	62
6. La docencia en las políticas de modernización del sistema de educación superior del contexto español.....	66
CAPÍTULO 2. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO PROFESIÓN	71
1. Introducción.....	73
2. La función docente del profesorado universitario.....	74
3. El paradigma del pensamiento del profesor.....	79
4. Teorías sobre el desarrollo profesional docente universitario.....	82
4.1. Teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria....	84
4.2. Teorías sobre el desarrollo pedagógico del docente universitario.....	86
5. Rasgos del buen docente universitario.....	92

6. Perfil competencial del docente universitario.....	96
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	123
1. Introducción.....	125
2. La formación docente del profesorado universitario: concepto, variables, funciones y condiciones.....	126
3. Panorama internacional y nacional de la formación docente del profesorado universitario.....	130
4. La formación docente del profesorado universitario como impulso de la profesionalización del rol docente.....	149
5. Planificación y gestión de la formación docente del profesorado universitario.....	152
5.1. Modelos de la formación docente del profesorado universitario.....	154
5.2. Proceso de institucionalización de la formación docente universitaria.....	161
5.2.1. Detección de las necesidades docentes.....	164
5.2.2. Niveles de formación.....	167
5.2.3. Modalidades de formación.....	171
5.2.4. Modelo pedagógico.....	177
5.2.5. Estrategias de formación.....	178
5.2.6. Evaluación de la formación.....	180
5.2.6.1. Modelos de evaluación de la formación docente universitaria.....	182
5.2.6.2. Tendencias en la investigación sobre la evaluación de la formación docente universitaria.....	196
SECCIÓN II. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO.....	199
CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN EMPÍRICA.....	201
1. Oportunidad del estudio.....	203
2. Formulación del problema de investigación.....	208
3. Principales actuaciones en la línea de investigación.....	209
4. Objetivos generales y objetivos específicos.....	212
5. Hipótesis de trabajo.....	213

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DOCENTES Y ACTITUDES HACIA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO CENTRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	217
1. Presentación del estudio.....	219
2. Método.....	220
2.1. Diseño de la investigación.....	220
2.2. Población y muestra.....	220
2.2.1. Definición de la población y muestra.....	220
2.2.2. Descripción de los participantes.....	223
2.3. Instrumento de investigación.....	229
2.3.1. Elaboración del instrumento.....	229
2.3.2. Validación del instrumento por jueces expertos y expertas.....	231
2.3.3. Descripción del cuestionario definitivo.....	234
2.4. Procedimiento.....	236
3. Resultados.....	236
3.1. Análisis preliminares. Validación y fiabilidad del constructo del Cuestionario de necesidades formativas y actitudes hacia la formación docente.....	236
3.2. Resultados descriptivos de los dos constructos críticos del cuestionario y comparación de las necesidades percibidas con las actitudes hacia la formación docente.....	242
3.3. Resultados inferenciales: diferencias en necesidades y actitudes hacia la formación en función de las variables sociodemográficas y laborales.....	246

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL SUBPROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	255
1. Presentación del estudio.....	257
2. Método.....	258
2.1. Diseño de la investigación.....	258
2.2. Descripción del contexto de estudio.....	258
2.2.1. Participantes en el estudio.....	262
2.3. Instrumentos de investigación.....	262
2.4. Procedimiento.....	265
3. Resultados.....	270
3.1. Expectativas hacia la formación y satisfacción de la formación recibida.....	270

3.2. Percepción del nivel competencial adquirido.....	273
3.3. Transferencia de la formación docente.....	276

SECCIÓN III. MACROPLANIFICACIÓN Y MICROPLAFINICACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA.....	283
--	------------

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE UN PLAN MARCO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	285
---	------------

1. Marco general.....	289
1.1. Justificación.....	289
1.2. Objetivos.....	292
1.3. Fases en la implementación del Plan.....	293
1.4. Modalidades de formación.....	294
1.5. Tramitación de las actividades formativas.....	294
1.6. Colectivos implicados.....	296
1.7. Protocolo de evaluación.....	297
1.8. Reconocimiento y acreditación.....	301
1.9. Memoria de seguimiento anual. Toma de decisiones futuras.....	302
1.10. Soporte tecnológico de la formación del profesorado universitario.....	303
1.11. Calendario anual de implementación.....	304
1.12. Financiación.....	306
1.13. Difusión de buenas prácticas docentes innovadoras fruto de la formación recibida.....	306
2. Marco específico.....	306
2.1. Formación para cada etapa en el desarrollo profesional del profesorado universitario.....	306
2.1.1. Programa de formación previa. La formación docente del futuro profesorado universitario.....	306
2.1.1.1. Justificación.....	306
2.1.1.2. Objetivos.....	307
2.1.1.3. Destinatarios.....	308
2.1.1.4. Estructura.....	308
2.1.1.5. Duración.....	315
2.1.2. Programa de formación inicial. La formación docente del profesorado novel.....	315
2.1.2.1. Justificación.....	315

2.1.2.2.Objetivos.....	315
2.1.2.3.Destinatarios.....	316
2.1.2.4.Estructura.....	316
2.1.2.5.Duración.....	318
2.1.3. Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar.....	318
2.1.3.1.Justificación.....	318
2.1.3.2.Objetivos.....	319
2.1.3.3.Destinatarios.....	319
2.1.3.4.Estructura.....	319
2.1.4. Programa de formación. Formador de formadores.....	321
2.1.4.1.Justificación.....	321
2.1.4.2.Objetivos.....	321
2.1.4.3.Destinatarios.....	321
2.1.4.4.Estructura.....	321
2.2. Formación transversal dirigida a todo el profesorado universitario.....	322
2.2.1. Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje.....	322
2.2.1.1.Justificación.....	322
2.2.1.2.Objetivos.....	322
2.2.1.3.Destinatarios.....	323
2.2.1.4.Estructura.....	323
2.2.2. Programa de formación en inglés.....	324
2.2.2.1.Justificación.....	324
2.2.2.2.Objetivos.....	325
2.2.2.3.Destinatarios y estructura.....	325
2.2.3. Programa de formación docente en TIC y <i>e-learning</i>	326
2.2.3.1.Justificación.....	326
2.2.3.2.Objetivos.....	326
2.2.3.3.Destinatarios.....	327
2.2.3.4.Estructura.....	327
2.2.4. Programa de formación docente en perspectiva de género.....	327
2.2.4.1.Justificación.....	327
2.2.4.2.Objetivos.....	327
2.2.4.3.Destinatarios.....	328
2.2.4.4.Estructura.....	328
2.2.5. Programa de formación docente en atención a la diversidad y educación inclusiva.....	328

2.2.5.1.Justificación.....	328
2.2.5.2.Objetivos.....	329
2.2.5.3.Destinatarios.....	329
2.2.5.4.Estructura.....	329
2.2.6. Programa de formación docente en investigación educativa.....	330
2.2.6.1.Justificación.....	330
2.2.6.2.Objetivos.....	331
2.2.6.3.Destinatarios.....	331
2.2.6.4.Estructura.....	331
CAPÍTULO 8. PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN CENTROS UNIVERSITARIOS.....	333
1. Introducción.....	335
2. Objetivos.....	336
3. Destinatarios.....	337
4. Gestión del programa de formación docente en centros.....	337
5. Documentación.....	339
6. Algunas propuestas de formación en centros.....	343
7. Duración.....	345
8. Evaluación del programa de formación en centros.....	346
SECCIÓN IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APLICACIÓN NORMATIVA.....	349
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y DIRECTRICES FUTURAS.....	351
1. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre el análisis de las necesidades docentes y actitudes hacia la formación del profesorado universitario.....	353
2. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre la evaluación del subprograma de formación docente de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.....	357
CAPÍTULO 10. PROPUESTA DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA.....	363
1. Introducción.....	365
2. Institucionalización de la formación docente: Administración Central.....	365
3. Institucionalización de la formación docente: Comunidades Autónomas.....	367

4. Institucionalización de la formación docente: Universidades.....	367
5. Institucionalización de la formación docente: Facultades y Escuelas.....	369
SECCIÓN V. REFERENCIAS Y ANEXOS.....	371
REFERENCIAS.....	373
ANEXOS.....	437
ANEXO 1. Tesis doctorales sobre la formación del profesorado universitario en el contexto nacional.....	439
ANEXO 2. Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación.....	442
ANEXO 3. Análisis preliminares. Índice de homogeneidad de los ítems.....	449
ANEXO 4. Propuesta formativa del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.....	455
ANEXO 5. Evaluación de la actividad formativa del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.....	456
ANEXO 6. Protocolo de entrevista sobre la transferencia de la formación docente de las actividades del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.....	462
ANEXO 7. Índice de tablas y figuras.....	464
ANEXO. 8. English version. Chapter 9. Discussion, limitations and guidelines for future research.....	470

RESUMEN

La necesidad de cambio en la docencia universitaria viene promovida por las demandas de la sociedad del conocimiento y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de finales de los años 90. Como consecuencia, la formación docente del profesorado universitario es considerada una prioridad en las políticas europeas para la modernización de los sistemas de educación superior. En el año 2012, el Grupo de Alto Nivel de la Unión Europea para la Modernización de la Educación Superior consideró que una de las directrices a seguir por las universidades era la formación pedagógica obligatoria del profesorado universitario. Más recientemente, en el año 2017, la Comisión Europea volvió a recalcar en la Agenda Renovada de la Unión Europea para la Educación Superior la importancia de la capacitación pedagógica del profesorado universitario como una actuación prioritaria en la mejora de la calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, se han propuestos diversos perfiles competenciales acordes con los nuevos planteamientos docentes que guían el diseño de la formación docente. Entre las principales competencias docentes a adquirir se encuentran: la competencia de planificación, la competencia metodológica, la competencia comunicativa, la competencia interpersonal, la competencia de orientación y tutoría, la competencia de evaluación, la competencia ética y la competencia de innovación. Desde una perspectiva pragmática, la planificación y la gestión de la formación docente universitaria conlleva la toma de decisiones en torno al modelo de formación docente y el proceso de institucionalización a seguir (detección de necesidades formativas, niveles de formación, modalidades de formación, estrategias formativas y evaluación de la formación).

En este contexto, las universidades tienen reconocida la autonomía para desarrollar las acciones de formación docente que consideren oportunas. Las propuestas de formación docente que tienen mayor éxito son las que el tecnócrata, experto en formación del profesorado universitario, escucha a las personas destinatarias de las mismas. Ofrecer a la Universidad de Córdoba un plan contextualizado de formación pedagógica del profesorado universitario conlleva ineludiblemente el estudio de las necesidades y actitudes manifiestas por su profesorado (objetivo 1 de la tesis doctoral). Al mismo tiempo, este plan dirigido a todo el profesorado de la institución universitaria se concreta en la Facultad de Ciencias de la Educación. Para la elaboración de su diseño (objetivo 3 de la tesis doctoral), se evaluó previamente el subprograma de formación del profesorado ya existente en este centro (objetivo 2 de la tesis doctoral), teniendo en cuenta la satisfacción del profesorado participante en la formación, la evaluación de la percepción de los aprendizajes y la transferencia de los aprendizajes al aula. Para la consecución del objetivo 1 se optó por una

investigación cuantitativa o empírico-analítica y, concretamente, por un diseño no experimental de tipo *ex post facto*. La modalidad de recogida de datos elegida fue el estudio de encuesta, a través del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación. Para el logro del objetivo 2, se llevó a cabo un diseño de método mixto que combina las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. Por una parte, se escogió un enfoque racionalista dirigido a cuantificar empíricamente las expectativas hacia la formación, la satisfacción de la formación recibida y el aprendizaje adquirido utilizando para ello el Cuestionario de Expectativas y de Nivel Competencial Inicial y el Cuestionario de Percepción de la Formación y de Nivel Competencial Adquirido. Por otra parte, la segunda parte del estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, mediante el análisis de las entrevistas realizadas sobre la transferencia de los aprendizajes al aula utilizando el Protocolo de Entrevista sobre la Transferencia de la Formación Docente de las Actividades del Subprograma de Formación del Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La evidencia pone de manifiesto que el profesorado considera que necesita entre muy poca o alguna formación en lo que se refiere a sus competencias relacionales (tutoría, comunicación, trabajo en equipo y relaciones interpersonales), mientras que reconoce la necesidad de alguna formación en competencias didácticas (planificación, metodología, evaluación e innovación) y entre alguna y bastante formación en competencias lingüísticas y de docencia en inglés. En cuanto a las actitudes, son moderadamente positivas hacia la mentoría y el compromiso formativo, mientras que son aún más favorables hacia la formación pedagógica. No obstante, las actitudes hacia la formación docente son más favorables que la medida en que se reconoce la necesidad de formación. Por otra parte, en cuanto a las diferencias entre grupos, las profesoras universitarias perciben mayores necesidades formativas y tienen una actitud más positiva hacia la formación que los profesores. Asimismo, el profesorado de menor edad, con menos años de experiencia como docente universitario y de categorías profesionales más inestables considera que tiene mayores necesidades formativas y actitudes más positivas hacia la formación. En cuanto al centro al que se encuentra adscrito el profesorado, el profesorado de Ciencias de la Educación presenta actitudes más positivas hacia la formación, pero no percibe más necesidades formativas. Por otra parte, el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación asistente a los cursos formativos del Subprograma de Formación en Centros se siente satisfecho con la formación recibida, percibe que ha adquirido los aprendizajes de manera sustancial y los ha transferido al aula moderadamente.

A partir de este diagnóstico, se plantean dos tipologías de diseño de la formación docente universitaria: la macroplanificación y la microplanificación. La primera dibuja una hoja de ruta en la que se encuadran las actuaciones formativas a desarrollar en todo el contexto universitario. Principalmente, la oferta formativa se ha

organizado según la etapa en el desarrollo profesional del profesorado universitario (formación previa, formación inicial, formación permanente en enseñanza disciplinar y formación de formadores) y la formación transversal a todo el profesorado (metodologías activas de aprendizaje, docencia en inglés, TIC y *e-learning*, perspectiva de género, atención a la diversidad y educación inclusiva e investigación educativa). La segunda (microplanificación) dibuja un plan de formación dirigido a la Facultad de Ciencias de la Educación como ejemplo de una mayor concreción formativa contextualizada. Se trata del diseño de una estructura interna y de un modelo de gestión de la formación que permite la autonomía del centro en esta materia.

La investigación no ha estado exenta de limitaciones. En relación con el estudio de necesidades y actitudes hacia la formación, los elevados coeficientes de consistencia interna en dos de las seis dimensiones empíricas resultantes de los análisis factoriales exploratorios pueden indicar cierta redundancia en los ítems que las componen, o bien en la operatividad de un efecto de halo que habría hecho basar muchas de las respuestas en la impresión general sobre la necesidad de formación. En investigaciones futuras, será interesante diseñar un proceso de diagnóstico de necesidades docentes formativas que añada otras técnicas y consulte a otros agentes universitarios. Una opción es comprobar si las carencias docentes del profesorado universitario coinciden con la evaluación de la calidad de la docencia que realiza el alumnado. Otra es la evaluación de la calidad docente a través de procesos de observación por pares. También sería interesante tener en cuenta diversos agentes institucionales a la hora de la detección de las carencias docentes como las personas responsables de la unidad de calidad, los equipos decanales, los coordinadores y coordinadoras de titulación o los directores y directoras de departamentos que ofrecen una visión global de la docencia y de las estrategias futuras para su mejora. Ante la diversidad de agentes que puede ser tenidos en cuenta en las investigaciones, resulta necesario combinar técnicas cuantitativas y cualitativas como las entrevistas y los grupos de discusión. Por otra parte, el estudio sobre la evaluación del Subprograma de Formación de la Facultad de Ciencias de la Educación se basó en las percepciones del profesorado para determinar el aprendizaje adquirido y la transferencia al aula. Resultaría interesante determinar en investigaciones futuras los aprendizajes reales adquiridos, la valoración de la transferencia realizada y el impacto que esta tiene en el rendimiento académico del alumnado.

Por último, la mayor parte de las universidades españolas se encuentran en una fase de implementación de políticas y prácticas de formación del profesorado como parte de su responsabilidad con la calidad docente, si bien apenas se ha adoptado una propuesta que armonice las actuaciones de todos los actores (administración central, comunidades autónomas, universidades y centros que las integran) de manera

sistemática. A partir de este supuesto, la tesis presenta una propuesta de institucionalización de la formación docente universitaria con criterios que apoyan y guían el trabajo de cada uno de los actores.

ABSTRACT

The challenges posed by the knowledge society and the creation of the European Higher Education Area, at the end of the 1990s, result in the ultimate need for changes in university teaching. Consequently, university teaching training is considered as a priority in European policies for the modernisation of higher education systems. In 2012, the High Level Group on the Modernisation of Higher Education identified compulsory pedagogical training for university professors as one of the main guidelines to be adopted by universities. More recently, in 2017, the European Commission published the Renewed EU Agenda for Higher Education, which highlighted, once again, the importance of pedagogical training of professors as a priority action for the improvement of the quality of education. Simultaneously, several competence-based profiles for the design of teaching training programmes have been proposed, in the light of new teaching approaches. Several teaching competences are to be developed by professors, namely planning competencies, methodological competencies, communicative competence, interpersonal competence, competencies for effective mentoring, assessment competence, ethical competence and innovation competence. When viewed from a pragmatic perspective, training planning and management involves decision taking in relation to the teaching training model and the institutionalisation process to follow (detecting training needs, training levels, training modalities, training strategies and training assessment).

In this context, Spanish universities have full autonomy for the development of teaching training programmes when they so consider. The most successful teaching training proposals are those in which a technocrat, and expert in university teaching training, listens carefully to what professors have to say. Offering a contextualised pedagogical training plan for the professors in the University of Córdoba involves a study of the needs and attitudes manifested by them (objective 1 of the present doctoral dissertation). In addition, this plan aimed at the whole team of university professors of the institution takes the Faculty of Education as its starting point. In order to develop its design (objective 3 of this doctoral dissertation), an assessment of the teaching training sub-programme in that faculty took place (objective 2 of this doctoral dissertation). This assessment was done by taking into account a number of elements, such as the levels of satisfaction of professors participating in the training activities, the assessment of the perception of their learning outcomes and the transfer of the contents learnt to their classes. Quantitative or analytical empirical research, specifically an *ex post facto* non-experimental research design, was used in order to achieve the first objective. The data collection method selected was the survey method, and the instrument used was the Survey on Training Needs and Attitudes towards Training. In order to reach the second objective, a mixed methods

design combining quantitative and qualitative approaches was used. On the one hand, a rationalist approach aimed at the empirical quantification of expectations towards training, the satisfaction degree of professors with regard to the training received and their training outcomes was chosen. The instruments used were the Questionnaire on Expectations and Initial Competence Level and the Questionnaire on the Perceptions of Training and Acquired Competence Level. On the other hand, the second part of this study is set within the qualitative paradigm, through the analysis of the interviews on the transfer of the contents acquired during the training to the classes. In this case, the instrument used was the Interview Protocol on the Transfer of the Learning Outcomes from the Teaching Training Activities of the Teaching Training Sub-programme of the Faculty of Education.

The data reveals that professors consider they need very little or only some training on relational competences (mentoring, teamwork and interpersonal relationships), whereas they acknowledge their need for some training on teaching competences (planning, methodology, assessment and innovation). Teaching professionals also claim that they need some or extensive training on linguistic competences and their competences for teaching in English. As regards their attitudes, they are moderately positive towards mentoring and training commitment, while they are even more positive in relation to pedagogical training. Nevertheless, the attitudes towards teaching training are more favourable than the extent to which training needs are acknowledged. Besides, when it comes to variance between groups, female professors perceive greater training needs and have a more positive attitude towards training than male professors. In the same way, younger professors, who have had shorter university careers and occupy lower ranks, consider they have greater training needs and exhibit positive attitudes towards training. In relation to their associated centre, professors at the Faculty of Education exhibit more positive attitudes towards training than the rest, although they do not perceive greater training needs. Moreover, the professors at the Faculty of Education who have attended the training courses by the Faculty Training Sub-programme express a high degree of satisfaction with regard to the training received and perceive they have acquired new contents and have been able to transfer them to their classes moderately.

Based on this diagnosis, two typologies for the design of university teaching training arise: macro level planning and micro level planning. The former consists in the design of training practices to be developed in the whole university context. The training programmes offered have been mainly organised in relation to two issues. One of them corresponds to the different stages in the career development of professors (previous training, initial training, continuous training on subject-related teaching and training of trainers). The second type of programmes consists of cross-disciplinary training actions aimed at the whole teaching staff (active learning

methodologies, teaching in English, ICTs and e-learning, gender perspective, attention to diversity and inclusive education and educational research). The latter teaching training typology (micro level planning) draws on a training plan aimed at professors in the Faculty of Education, as an example of a contextualised training programme. It consists in the development of an internal structure and a model for training management that provides the Faculty with autonomy in this matter.

The present research has met some limitations. The study of the training needs and attitudes towards training is characterised by high coefficients of internal consistency in two of the six empirical dimensions derived from the exploratory factor analysis of the variables. This might indicate some redundancy in the items included in such dimensions, or the existence of a halo effect that might have based many responses on the overall impression of a need for training. A relevant point for future research will be determining teaching weaknesses by means of the use of other techniques, and consulting other university professionals. One possible option would be to check whether the weaknesses of faculty teaching performance with the points identified by students in their assessment of the quality of teaching. Another interesting line of research would be the assessment of the quality of teaching through peer review processes. It would also be interesting to take into account other institutional actors when identifying teaching weaknesses. Some other professionals, such as the ones in charge of the quality unit and decanal teams, degree coordinators and heads of departments, also offer a global vision of teaching practices and future strategies for their improvement. Given the diversity of agents that can be taken into account in research projects, it is necessary to combine both quantitative and qualitative techniques, such as interviews and discussion groups. Furthermore, the research on the assessment of the Training Sub-programme in the Faculty of Education only used the professors' perceptions in order to determine the learning outcomes of the training activities and their transfer to their classes. Future research should focus on the real learning outcomes of training programmes, as well as the evaluation of the transfer and its impact in the students' learning.

Lastly, it is worth mentioning that most Spanish universities are currently implementing teaching training practices and policies as part of their commitment with quality education. However, universities still lack proposals capable of harmonising the actions by different actors (central administration, autonomous regions, universities and faculties) in a systematic way. Based on this groundwork, this dissertation presents a proposal for the institutionalisation of university teaching training, including several criteria aimed at supporting and guiding the actions of the different participating actors.

SECCIÓN I.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

La docencia en las políticas de modernización de los sistemas europeos de educación superior

1. Introducción
2. La evolución del rol docente en la universidad desde una perspectiva histórica
 - 2.1. El profesorado universitario en la Edad Media
 - 2.2. El profesorado universitario en la Edad Moderna
 - 2.3. El profesorado universitario en el primer siglo y medio de la Edad Contemporánea
 - 2.4. El profesorado universitario en la segunda mitad del siglo XX
3. Repensar la docencia en las instituciones de educación superior en la Europa del conocimiento
4. Repensar la docencia en el proceso de creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior
5. La formación docente del profesorado universitario en la agenda para la modernización de la educación superior en Europa
6. La docencia en las políticas de modernización del sistema de educación superior del contexto español

1. Introducción

Este es el primer capítulo de los tres que consta el marco teórico de la tesis doctoral. Partiendo de la base de que la universidad es una institución europea, se ha realizado un recorrido por la historia de las universidades europeas desde la Edad Media, tomada como punto de partida por la creación de las instituciones de educación superior y por la proliferación de las mismas, hasta nuestros días, tras la modernización de los sistemas de educación superior con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se ha hecho hincapié en la evolución de la práctica docente universitaria y, especialmente, en la formación recibida para poder desarrollarla. El profesorado universitario ha sido y es el elemento clave en cualquier reforma educativa.

La docencia universitaria ha ido evolucionando al mismo tiempo que la propia universidad. Subyacen razones para la comparación entre el presente y el pasado de las universidades y, por tanto, la extracción de las condiciones, las ideas y los valores cambiantes que determinan lo que siguen siendo y son, evitando atribuir a la universidad actual acciones innovadoras cuando en realidad son cánones postulados desde antaño.

El recorrido histórico se ha dividido en cuatro periodos: las universidades europeas en la Edad Media (desde el siglo V hasta el XV), la Edad Moderna (desde el 1500 hasta el 1800), el primer siglo y medio de la Edad Contemporánea (ocupa el período 1800-1945) y desde 1945 hasta el presente. El motivo de esta fragmentación es la coincidencia con la emergencia de los principales acontecimientos históricos o movimientos intelectuales y educativos influyentes en la universidad en cada periodo de transición y, por consiguiente, en el profesorado.

Las políticas europeas en materia de educación superior han estado centradas en las últimas décadas del siglo XX y en las dos primeras del siglo XXI en la respuesta que las universidades dan a los desafíos planteados en la sociedad del conocimiento y a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), incluyendo la agenda para la modernización de la educación superior en Europa en la que aparece explícita la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario.

Por último, se contextualiza la evolución de la función docente en las políticas de modernización del sistema de educación superior español.

2. La evolución del rol docente en la universidad desde una perspectiva histórica

2.1. El profesorado universitario en la Edad Media

El *studium* era considerado en la Edad Media el tercer poder junto con el *sacerdotium* y el *regnum o imperium*, no solo por la preparación de las personas jóvenes de sus territorios sino especialmente por la ayuda intelectual para sus propias políticas territoriales (Iyanga, 2000). Aunque las élites institucionales (monarquía, nobleza, clero o responsables municipales) trataban de influir en el gobierno de las universidades, estas pretendían en la medida de lo posible asegurar su autogobierno y dedicación pacífica al ejercicio del saber (Chuaqui, 2002). De acuerdo con González Cuevas (1997), el término *studium* significaba además de esto último, una institución de educación superior con ciertas connotaciones para el reconocimiento del derecho a ejercer la práctica docente universitaria por parte de las élites institucionales: *studium generale* (fueron creadas principalmente por el Papa y permitían atraer estudiantes y ejercer la docencia en todas partes de la cristiandad tras otorgar la *licentiae ubique docendi*), *studium particulare* (el profesorado desarrollaba la enseñanza según su procedencia gentilicia y tenía acceso al estudio únicamente el alumnado de un área geográfica determinada) y *studium respectu regni* (reconocimiento de las autoridades civiles locales para poder enseñar y no del pontificado).

Consolidada la institución del saber, de modo espontáneo dominó la palabra universidad que procede del latín *universitas* (Barquín, 2015). Borrero (2008) propone el estudio de este término desde tres perspectivas: la perspectiva institucional, que considera la universidad como entidad autónoma e independiente que trata de defender sus derechos y obligaciones frente a cualquier poder; la perspectiva sociológica o corporativa, que percibe la universidad como sinónimo a comunidad o gremio que agrupa a alumnado y profesorado para diferenciarse de otras corporaciones por su exclusividad de la sabiduría; y la perspectiva científica o académica, que trata el conocimiento científico en cada una de las disciplinas científicas. En relación con esto último, existían cuatro titulaciones o facultades: artes, medicina, derecho y teología. Gómez García (1986) plantea la existencia de diferentes modelos organizativos de los centros universitarios europeos en sus inicios. Por un lado, existían las <<universidades de estudiantes>>, como la de Bolonia, en la que se concentraba alumnado adulto que contrataba a un *magister* para recibir tales enseñanzas. Por otro lado, se encontraban las <<universidades de profesorado>>, como la de París u Oxford, gobernadas por el gremio de *magister* a las que asistía alumnado en calidad de aprendices.

En la Edad Media, se asociaban con un significado similar los términos del latín clásico *magister*¹ (maestro), *doctor* (doctor) y *professor* (profesor) a la enseñanza en la universidad (Gutek, 1995). Aunque las universidades eran diversas, existía un procedimiento similar para acceder a la carrera docente universitaria. Como afirma Verger (1992), en primer lugar, la persona candidata a la obtención del título de *magister*², de acuerdo con su maestro, se presentaba ante las autoridades universitarias³ para comprobar que cumplía los requisitos básicos en cuanto a moralidad y estudios previos. Una vez realizada tal comprobación, tenía que superar un examen y una exposición oral o debate en presencia de las autoridades universitarias. Si el resultado era positivo en ambas pruebas se le concedía la *licenciatus* (graduado), pero aún no se le permitía enseñar en la universidad. Para ello, tenía que aprobar una tercera prueba llamada *inceptio* (inauguración). Se trataba de un examen público basado en una actuación magistral, normalmente un debate con estudiantes sobre un tema a elegir por la persona candidata. Esta última prueba no presentaba especiales dificultades y se superaba con facilidad. En este caso, el canciller de la universidad no ejercía ninguna autoridad en la concesión del título. Por último, se le concedía el nombramiento de *magister* y con ello estaba capacitada para enseñar en la universidad. Eran una minoría las personas que llegaba a obtenerlo debido al estudio, el tiempo y el alto coste requerido.

Siguiendo la tesis de Pavón (2013), aunque en un primer momento, en universidades como la de París y Oxford, existía la obligatoriedad de que las personas que obtenían el título de *magister* ejercieran la docencia durante dos años en la propia universidad, se fue abandonando esta idea con el tiempo, tal como quedó recogido en la reforma realizada en 1452 en los estatutos de la Universidad de París.

La carrera docente universitaria no era homogénea en la universidad medieval, pero sí existían categorías profesionales semejantes: el profesorado ordinario estaba constituido en su mayoría por *regens* (regente)⁴ verdaderamente profesionales, y ostentaban la categoría más alta y, por otra parte, el profesorado extraordinario, que ocupaba la categoría más baja (Cobban, 1999). En ambos estamentos, existían distinciones de carácter pedagógico, financiero y de reconocimiento institucional (Verger, 1992).

¹ Para facilitar la lectura se empleará solamente el término de *magister* en la redacción del texto.

² Se solía hablar de *magister* en artes, de *doctor* en derecho, y en teología y medicina se utilizaban ambos dependiendo de la universidad.

³ Constituidas por el rector, y particularmente por el canciller, apoyado este último por un jurado de maestros.

⁴ Se utilizaba el término *regens* para referirse a aquellas personas que tras la obtención del título de *magister*, continuaban largos años o incluso toda su vida dedicadas a la docencia en la misma universidad.

Tabla 1

Principales diferencias entre las categorías profesionales del profesorado universitario en la Edad Media

	Profesorado ordinario	Profesorado extraordinario
Carácter pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiaban los textos fundamentales para la disciplina en cuestión con un alto grado de profundidad. • Impartían elecciones ordinarias en la “hora doctoral” u “hora magistral” (a primera hora de la mañana). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiaban textos eludibles o complementarios de la disciplina en cuestión y de manera superficial. • Impartían clases extraordinarias u optativas en el horario de tarde con textos menos importantes que no figuraban en el temario.
Reconocimiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Exigían el derecho a ejercer plena autoridad sobre el alumnado. Consideraban que solo a ellos les correspondía emitir los resultados de los logros académicos y formar parte del jurado de maestros⁵. • Aunque nunca gozaron de un control completo de la universidad, el profesorado regente ordinario pretendía ser responsable de los estatutos de la universidad y garantizar su autoridad y, en consecuencia, sus propios beneficios (ingresos, límite de plazas de profesorado ordinario, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizaron una intensa lucha para que se le reconociera el derecho a participar en los estatutos de la universidad y los beneficios que de ellos se derivaban.
Financiero	<ul style="list-style-type: none"> • Tendía a ganar el máximo posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus ingresos eran reducidos.

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Hasta el momento, los regentes ordinarios eran los únicos que podría acceder a ello.

En cuanto a este último elemento distintivo, había serias discrepancias en los ingresos que recibía el profesorado en cada universidad. Según manifiesta Parra (2008), la cuantía podía depender del acuerdo establecido con el alumnado antes de comenzar las clases (las *collectae*), la concesión de prebendas por parte de los poderes eclesiásticos, el pago de las tasas de examen por parte del alumnado o el pago de un salario por parte de los poderes monárquicos y de la nobleza. Aunque como apunta Post (1932), en la mayoría de los casos, no se podía conocer con exactitud la cuantía final percibida ya que dependía de otros factores asociados: el número de estudiantes, la riqueza del poder o ciudad o los ingresos de fuentes no universitarias como el desarrollo simultáneo de otros trabajos basados en consultorías médicas o legales o el alojamiento de estudiantes en sus casas. En algunos casos, en lugar de recibir un salario, los pagos se hacían en especie o alquileres de tipo feudal.

Existían bastantes coincidencias en las características de la práctica docente universitaria recogidas en los estatutos de las universidades medievales. En esta época, ya era obligatorio determinar en los estatutos los programas de estudio, los horarios y los métodos de enseñanza, o incluso en el de la Universidad de Bolonia estaba prohibido dar las mismas lecturas o impartir las mismas lecciones magistrales que años anteriores (Bellomo, 1979).

En cuanto a la metodología empleada, imperaba la lección y la disputa. La primera consistía en la lectura de los textos fundamentales de la disciplina o lecciones magistrales; y la segunda era un debate oral entre *magistri* (Villa, 2017). A pesar de ello, había ciertas diferencias entre unas titulaciones o facultades y otras (Alonso Rodríguez, 1972; Bernstein, 2000; Bullough, 1966):

Tabla 2

Metodologías o estrategias didácticas empleadas en las diferentes titulaciones o facultades en el Medioevo

Artes: El <i>Trivium</i> y las tres filosofías (gramática, retórica y lógica)	Las lecturas y los debates eran los dos modos oficiales de instrucción, aunque también había otros no oficiales tales como las clases de preparación y la tutoría privada.
Artes: <i>Quadrivium</i> (música, aritmética, geometría y astronomía)	Música: aunque tenía un lado más práctico (vocal e instrumental), en el contexto universitario predominaba un elemento fuertemente teórico.
	Aritmética: se usaban principalmente juegos aritméticos.
	Geometría y astronomía: se prestaba más atención a la recitación de las reglas que a la comprensión de la estructura lógica de la ciencia mediante la cual se habían obtenido esas reglas.
Medicina	Prevalcían las lecciones magistrales y, en cierto modo, una educación práctica basada en la asistencia a un <i>magister</i> en ejercicio cuando visitaba a sus pacientes o a demostraciones anatómicas sobre cadáveres humanos. Aunque principalmente se trataba de que el alumnado se familiarizara con la anatomía de los órganos internos más que enseñarle a diseccionar o a realizar operaciones quirúrgicas.
Derecho	Se enseñaba con métodos dialécticos y la lectura de textos legales. También, eran habituales las <i>disputationes</i> , discusiones públicas realizadas por <i>magistri</i> únicamente sobre un tema legal elegido al azar o tomado de la vida real o de los tribunales, o las <i>repetitiones</i> (disertaciones).
Teología	Las lecturas, los debates y los sermones eran las tres formas de enseñanza. Predominaban las discusiones teológicas y los debates públicos entre el profesorado como demostración de su agudeza intelectual.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta a Gabriel (1974), como recursos educativos de la época, cada *magister* disponía de los libros fundamentales de la disciplina en su propia biblioteca para la preparación de las lecciones magistrales y debates. Los mejores *magistri* redactaban textos sobre las temáticas de las lecciones y los debates y, una vez finalizados, las cedían al alumnado.

También en la época medieval, se crearon las *societates* principalmente entre el *magister* y su alumnado (Villa, 2017). La matriculación del alumnado como miembro de una universidad se hacía bajo un determinado *magister*. Cada *magister* se encargaba del progreso de un determinado número de estudiantes. Se evitaba la existencia de alumnado vagabundo o que pasaba de un *magister* a otro⁶. Dentro de cada grupo, el *magister* decidía qué alumnado pasaba de ser un oyente silencioso a acceder al *baccalariatus*, un ayudante con un rol más activo en la preparación de las lecciones, que podía incluso impartir alguna lección extraordinaria y aportar respuestas en los debates (Rashdall, 1895). Siguiendo a este último autor, el número de alumnado por *magister* variaba según la universidad y los estudios elegidos. Particularmente, en la Universidad de París había entre 10 y 20 estudiantes en el siglo XV y aún menos si los estudios eran de medicina, y en la de Avignon, cuatro *magistri* de derecho podían ser responsables conjuntamente de una media de 200 a 300 estudiantes.

En el Medioevo, el alumnado mantenía un control de la práctica docente universitaria y siempre exigía la excelencia de la misma. Bellomo (1979) pone como ejemplo de ello el alumnado de la Universidad de Bolonia, en la que un número determinado de alumnado se encarga de vigilar y denunciar al profesorado que no impartía el programa completo de estudio, no renovaba las lecturas de los textos o las lecciones magistrales año tras año, se ausentaba, no eran puntuales, concedían títulos a alumnado que no lo merecía, ponían a otros estudiantes que habían obtenido la *licentiatus* en su lugar para impartir las lecciones, o incluso al comienzo participaban en la contratación del mejor profesorado. En los propios estatutos de la universidad, se insistía en la importancia del cumplimiento y las penas estipuladas para el profesorado no satisfactorio.

De acuerdo con Rábade (1996), la función docente conllevaba otras obligaciones aparte de las estrictamente pedagógicas como la asistencia a ceremonias religiosas, tribunales de examen, consejos de universidad, facultades o colegios de doctores, etc.

Otra función complementaria a la docente que podía desarrollar el profesorado universitario en la época medieval eran desempeñar algún cargo de gestión dentro de la administración de la universidad que le otorgaba prestigio y autoridad, y solía recaer en el profesorado de mayor edad o el más influyente. Barquín (2015) destaca que algunos de los cargos eran el de rector (máximo responsable de la universidad), procurador de la nación (representante del gobierno de la nación), *taxator*

⁶No obstante, en el siglo XV, los *magistri* de artes en cierto número de universidades como la de Alemania y Escocia empezaron a compartir libros y permitían que el alumnado pasara de un *magister* a otro a través de un sistema de rotación anual.

(responsable de la financiación la universidad), *receptor* (responsable de la recaudación del dinero) o decano (responsable de cada facultad).

Por otra parte, otra de las funciones era realizar progresos científicos o buscar fórmulas para que sus conocimientos se aproximasen cada vez más a la verdad. Sin embargo, no era la función dominante de la época. La función científica estaba ligada a la moralidad o, en todo caso, a los dogmas de la Iglesia debido principalmente a su dependencia económica (Buchbinder, 2012). La principal responsabilidad social del profesorado era la mejora de la instrucción de las élites sociales locales tanto civiles como eclesiásticas bajo la doctrina imperante con el objeto de servir a los altos estamentos y contribuir a las mejoras de las ciudades (Carañana, 2012).

2.2. El profesorado universitario en la Edad Moderna

En el periodo comprendido entre los años 1500 y 1800 se produjeron acontecimientos históricos decisivos que influyeron en las funciones de las universidades europeas y, por consiguiente, en las del profesorado. Estos acontecimientos se caracterizaron por la emergencia del humanismo (Ginzo, 1994). Este fenómeno surgió fuera de las universidades. Concretamente, el antiguo alumnado de la universidad y de las escuelas notariales de Bolonia se reunía para recopilar los textos clásicos de forma sistemática e interpretarlos con los métodos de la crítica filosófica y desde una perspectiva histórica (Blockmans y Hoppenbrouwers, 2014). Gracias al reconocimiento social y la impresión de libros de diálogo humanista se produjo la introducción en las universidades (Eisenstein, 1983).

De acuerdo con Cordua (2013), el humanismo fue un movimiento basado en el estudio de los autores de la antigüedad y las obras clásicas, y en la búsqueda de una nueva comprensión de sí mismo y del mundo basada en el desarrollo del conocimiento científico y académico para descubrir y explicar nuevos horizontes y hechos complejos del pasado. A diferencia de los predecesores medievales, esta nueva comprensión podía satisfacerse sin tener que aceptar exclusivamente el cristianismo y la predicación de las religiones. El saber o la formación del conocimiento humano se sustentó en el diálogo y la argumentación a través de las lecturas de autores cristianos y paganos, mediante las cuales se podían discutir temas comunes desde diferentes puntos de vista. El descubrimiento y la transmisión de un nuevo conocimiento fue una tarea centrada en la profundización empírica, la reforma metodológica, la sistematización de los resultados y la comunicación a través de la enseñanza (Ivan, 2014). Dear (2009) considera que se produjo una desintegración de la unidad eclesiástica europea y se dio paso a la <<república europea del saber>> basada en la búsqueda compartida del conocimiento o también de los llamados *studia humanitatis* (estudios humanísticos). Por último, proponía el establecimiento de reformas educativas para atender a las demandas de la sociedad basadas en ofrecer

tanto el conocimiento como una formación mejor y más práctica para el desarrollo de una carrera profesional al servicio de la sociedad civil (Nauert, 2006).

Al mismo tiempo que se producía una expansión de las universidades en la Edad Moderna, se modificaban sus funciones acordes a las proposiciones de este nuevo movimiento. Sin embargo, estas modificaciones tuvieron un desarrollo distinto en cada país debido a las discrepancias existentes con las culturas nacionales y los Estados y, por consiguiente, surgieron diferentes modelos de universidades en función de la organización estatutaria, la organización del estudio, la autoridad fundadora, la independencia o no de una confesión religiosa y la función predominante en la sociedad. A pesar de todos estos criterios de diferenciación, Frijhoff (1999) considera que generalmente copiaban el modelo de universidad parisino medieval con algunas variaciones adecuadas a la época, y propone la siguiente tipología de universidades: la red oficial de universidades y la red *de facto*, cuya diferencia recaía en la fundación por parte del Papa o del emperador y la capacidad para otorgar títulos oficiales; la *Academia*, los *gymnasia* o las escuelas superiores eran centros que podía reclamar la categoría de universidad por su organización y calidad de su enseñanza pero no podían conceder títulos; y las escuelas secundarias, que eran centros en los que se impartían clases introductorias a la universidad. Respecto a esta última diferenciación, Brockliss (1999) plantea la existencia de una jerarquía en las disciplinas universitarias. El alumnado que quería adquirir un título de educación superior primero tenía que acceder a los estudios de disciplinas propedéuticas, principalmente de artes (idiomas, historia, geografía y matemáticas), posteriormente pasaba a estudios de filosofía y, por último, al estudio de disciplinas consideradas superiores como la teología, el derecho y la medicina.

Al igual que no existía un modelo homogéneo de universidad, tampoco había una misma terminología. Si bien Ponnusamy y Pandurangan (2014) sostienen que los términos *studium general* o *universitas* eran los más usados en la mayoría de los países, aparecieron otros nuevos con ciertas connotaciones como *haute école* (se consideraba que existía una educación anterior a la educación superior en la que se enseñaba cultura general y, posteriormente, se accedía a la *haute école* o escuela superior en el que se especializaba en ciertas profesiones) o los anteriormente mencionados. Tampoco existía una terminología común para referirse al profesorado universitario. Se empleaban palabras como *professor*, *lector* o *praelecto*, dependiendo de la nación (Ducan, 1986).

La influencia del humanismo en las universidades supuso una crisis en la identidad profesional del profesorado universitario. En la Edad Moderna, se introdujeron ideas cambiantes sobre la función docente. El profesor universitario pasó de la *vita contemplativa* en la Edad Media a la *vita activa* en la Edad Moderna (Arendt, 2002).

El objetivo prioritario no era ya la formación del futuro profesorado universitario, sino poner el conocimiento al servicio de la sociedad.

El énfasis tradicional que la universidad tenía puesto en la docencia entró en conflicto con las demandas del nuevo movimiento. Además de esta, como apunta Campana (1946), entre las tareas del profesorado universitario se encontraba los *studia humanitatis* y el descubrimiento del nuevo conocimiento científico para satisfacer demandas de la sociedad, así como la publicación de la producción científica. El rol del profesorado universitario no solamente se basaba ya en divulgar los conocimientos ya existentes, sino los que él mismo producía. Por tanto, la función investigadora chocaba con los compromisos eclesiásticos a los que estaban sometidos obligatoriamente en el periodo histórico anterior (Jsewijn y Paquet, 1978).

A pesar de estos nuevos postulados, no hubo consenso en las universidades sobre las funciones del profesorado universitario. De acuerdo con los estudios de Turner (1975), en la práctica, el grado de obligatoriedad de la producción científica variaba considerablemente de unas universidades a otras o incluso, por ejemplo, en el siglo XVIII en Alemania, enseñar bien y atraer a estudiantes gracias a la reputación como docentes era más o igual de importante que la producción científica o la consideración del profesorado universitario como erudito. Teniendo en cuenta la interpretación de Piñón (2003), las tensiones entre el escolasticismo y el humanismo implicaron que los grandes descubrimientos científicos no se les atribuyeran a las universidades en esta época, o que incluso los científicos más innovadores abandonaran las mismas por no tener la libertad suficiente para realizar sus investigaciones.

Brockliss (1987) considera que el verdadero papel de la universidad moderna era la enseñanza y con ello la transmisión de la cultura. En muchos casos, no se esperaba que el profesorado contribuyera al avance del nuevo conocimiento, sino que lo supiera introducir de la forma más adecuada posible en los planes de estudio. Siempre que el nuevo conocimiento no fuera demasiado político o teológicamente heterodoxo, acababa incorporándose a los planes de estudio en la mayoría de universidades.

Bushnell (1996) afirma que esta época histórica se caracteriza por una crisis de la docencia universitaria debido a los conflictos entre los antiguos postulados y los nuevos. La práctica docente universitaria de la Edad Moderna se diferenció por una laicización creciente del profesorado al mismo tiempo que de un control religioso o del grado de ortodoxia exigida en algunas universidades, y una diversidad estatutaria en relación con la libertad de cátedra. En relación con esta última cuestión, existían

grandes variaciones entre unas universidades y otras vinculadas a la libertad de cátedra para enseñar las asignaturas y, más concretamente, el temario y los métodos de enseñanza. En referencia a este último aspecto, la metodología siguió basándose principalmente en lecturas o lecciones magistrales. Como recoge Brockliss (1999), las clases normalmente constaban de tres partes: en primer lugar, el profesorado hacía una lectura de un texto elaborado por otro autor o autoridad oficial mientras el alumnado tomaba notas de ello; seguidamente, realizaba una interpretación del mismo aprobando o no las ideas extraídas del texto; y, finalmente, concluía la sesión con preguntas y respuestas sobre el tema abordado con la finalidad de comprobar el grado de comprensión por parte del alumnado. Únicamente el mejor profesorado no llevaba la interpretación previamente escrita, sino que realizaba una improvisación. Igualmente, ofrecía al alumnado el texto oficial y el comentario magistral que había realizado. Posteriormente, estos comentarios o análisis magistrales se recopilaban conformando un libro de texto para el alumnado. Este método de enseñanza imperaba en los estudios de filosofía, teología y derecho. Según McClelland (1980), solamente las universidades más innovadoras introdujeron los postulados del humanismo basados en favorecer la reflexión crítica de lo aprendido a través de la lectura y el acceso a los estudios humanísticos, la introducción del nuevo conocimiento científico, la participación en debates y una enseñanza enfocada a la profesionalización para la que se requería una educación más práctica. Nauert (1999) señala que a esta tipología la denominaban en la Edad Moderna “formación informal”. Fueron los estudios de medicina los pioneros en introducir clases teóricas y prácticas en la universidad (Romero y Huesca et al., 2006).

Igualmente, surgió otra tipología de formación como los seminarios en las universidades alemanas de Gotinga y Halle, como recoge von Wilamowitz-Moellendorff (1982), en las que cierto número de profesorado los organizaba de manera regular donde exponían su propia contribución a la disciplina objeto de estudio, o el sistema de tutorías de las universidades de Oxford y Cambridge que consistía en clases privadas de apoyo, como describe Curtis (1959).

Al igual que ocurría en la época medieval, el profesorado desempeñaba otras funciones como las de gestión (la labor de rector, decano, bibliotecario, etc.) y de asesoramiento o consejo a las autoridades estatales, locales o eclesiásticas a través de escritos sobre polémicas o recomendaciones en materia de política, religión o educación. No obstante, se tendió a restringir ciertas obligaciones administrativas del cuerpo docente universitario, especialmente las vinculadas a la función de gestión (Brockliss, 1987).

Al igual que en la Edad Media, el procedimiento para acceder al cuerpo de profesores de universidad generalmente requería de la obtención del grado de doctor,

que no dejaba de ser una ceremonia formalista y sin apenas dificultades (Vandermeersch, 1999). Sin embargo, en algunas universidades o facultades no era una condición indispensable. Como novedad en la Edad Moderna, la persona que había adquirido el título de doctor no tenía la obligación de impartir docencia en la propia universidad durante un determinado número de años. Igualmente, se dotó de cierto número de puestos permanentes (Rüegg, 1999).

La persona que había obtenido el doctorado no accedía inmediatamente al cuerpo de docentes universitarios, sino que tenía que esperar su nombramiento. Según Turner (1975), habitualmente existían tres tipos de procedimientos que aparecían mezclados en la mayoría de universidades: la junta de cada facultad comprobaba los méritos de cada candidato y otorga el nombramiento; todos los miembros de la universidad (incluidos los alumnos) votaban a las personas candidatas, o los gobiernos nacionales, provinciales o locales los elegían. Por otra parte, es importante señalar que en la mayoría de las universidades europeas de los siglos XVII y XVIII se había enfermado de nepotismo. Se producían verdaderas dinastías académicas.

En la carrera profesional del docente universitario en la Edad Moderna, se pueden distinguir dos principales⁷ categorías al igual que ocurría en la Edad Media (Vandermeersch, 1999):

⁷ En menor medida, existían dos tipos de profesorado más: los *profesores regii* (profesores regios) que eran pagados o nombrados por el rey o sus representantes, y los doctores honorarios asociados a las universidades. Este último título se les concedía a los hombres importantes del país, más que a personas por el reconocimiento de su sabiduría.

Tabla 3
Principales categorías profesionales en la Edad Moderna

	Profesorado permanente	Profesorado no permanente
Variedad terminológica	Profesorado regente, profesorado ordinario, cátedras mayores	Profesorado extraordinario, profesorado <i>legente</i> , cátedras menores.
Funciones docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Impartir clases, decidir el plan de estudios, representar a la facultad, examinar al alumnado, presidir las disputas, etc. • Impartir docencia en horario fijo de mañana. • Impartir las asignaturas más importantes y obligatorias. 	Impartir clases particulares o tutorías por las tardes.
Categoría profesional	Pequeño grupo de profesorado fijo que ostentaba la categoría profesional más alta.	Gran grupo formado por doctores, licenciados, etc., que ayudaban al profesorado permanente en sus tareas y que aspiraba a una mayor categoría profesional.
Financiación	Ingresos más elevados.	Ingresos muy bajos que dependían de las clases particulares o tutorías que impartían.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el último aspecto de la tabla 3, el sueldo de cualquier profesor universitario era mediocre en toda Europa. McClelland (1980) plantea los siguientes motivos: las prebendas que recibían de la Iglesia se vieron reducidas por el desarrollo del laicismo en la universidad, las tasas de matrícula en una asignatura dependían de la fama de cada profesor y del tamaño de la facultad, y los sueldos recibidos de institucionales nacionales o provinciales dependían de la situación económica del momento. Por todo ello, como apunta Kagan (1975), era común que el profesorado universitario tuviera un trabajo complementario al de la universidad como ocurría en la Edad Media, por ejemplo, ofrecer clases particulares a estudiantes, impartir prácticas de su asignatura, ejercer la profesión que enseñaba en la universidad, etc.

Esta situación de precariedad salarial influyó negativamente en la calidad docente. El absentismo seguía siendo un problema corriente en la mayoría de universidades debido al pluriempleo que necesitaba el profesorado para sobrevivir. Simultáneamente, las universidades trataban de combatirlo con multas o incluso con despidos.

2.3. El profesorado universitario en el primer siglo y medio de la Edad Contemporánea

Desde mediados del siglo XVIII, las ideas de la Ilustración permearon en las universidades de la mayoría de los países europeos, aunque con formas dispares (León, 1989). La Ilustración pretendía ser un modelo tanto de pensamiento como de acción. Las universidades debían ofrecer una educación que estimulara la razón y una formación práctica para profesiones especializadas que contribuyeran a la mejora de la sociedad. Como apuntan Obarrio y Masferrer (2015), básicamente debían desarrollar la capacidad crítica de las personas en los diversos ámbitos establecidos hasta el momento, como la política, la sociedad, la religión o la ciencia. La Ilustración rechazaba todas aquellas cuestiones irracionales y consideraba que el progreso se conseguía a través del saber científico. Para ello, exigía inevitablemente reformas universitarias que mejoraran, rejuvenecieran y renovaran sus funciones. Sin embargo, hubo países europeos en los que eran inevitables las tensiones ante las nuevas exigencias entre las universidades tradicionales (también denominadas eclesiásticas) y aquellas convencidas de la contribución a la consecución de los fines planteados por la Ilustración (Sánchez Blanco, 2013).

Por un lado, existían lugares donde las ideas de la Ilustración se estancaron y no influyeron en las universidades y, en consecuencia, se crearon centros científicos e intelectuales donde hacer realidad las ideas reformistas de la Ilustración. Como afirma Reinalter (1989), no dejaban de ser sociedades secretas que luchaban contra la censura y la tiranía eclesiástica diseminando las ideas de la Ilustración y difundiendo conocimientos teóricos y prácticos.

Por otro lado, las universidades reformistas se caracterizaron por el pragmatismo educativo, la secularización, la profesionalización de las carreras universitarias, la jerarquización de las disciplinas científicas, la burocratización y un nuevo espíritu científico (Rüegg, 2004). Según Fletcher y Deahl (1977), la teología perdió su posición privilegiada en las universidades debido a la renuncia de creencias que no se podían demostrar y al engrandecimiento de las enseñanzas que contribuían al alumnado a pensar por sí mismo. Por consiguiente, se priorizó la especialización en otro tipo de disciplinas científicas como la economía, la tecnología, la medicina, el derecho, las ciencias de la naturaleza, las artes o la filosofía. Igualmente, el uso del latín, que era predominante en la enseñanza universitaria hasta el momento, fue

reemplazado por distintas lenguas vernáculas (Moreno Molina, 2005). También, las universidades estaban sometidas a la burocracia de organismos nacionales responsables de las políticas de educación superior. Por último, como apunta Ifemeje (1988), el nuevo espíritu científico se corroboró con la libertad y la autonomía para enseñar, estudiar e investigar. Ello se evidenció en la introducción del alumnado en contenidos de investigación y tesis doctorales, la creación de revistas científicas o la organización de conferencias nacionales e internacionales, estas dos últimas de manera especializada.

Las ideas reformistas se llevaron a cabo de manera diferente en las universidades europeas. Algunos modelos establecidos en periodos históricos anteriores continuaron sobreviviendo hasta el siglo XIX, particularmente los británicos y los de algunas zonas del sur y el norte de Europa, pero imperaron dos fuertes modelos o sistemas universitarios como señala (Charle, 2004): el modelo francés (también denominado modelo napoleónico o tabla rasa), se caracterizó principalmente por un marco institucional centralizado y de represión en el que el Estado controlaba estrictamente e intervenía en el plan de estudios, la concesión de títulos, las doctrinas o incluso los hábitos personales, y por la sustitución de las universidades por escuelas profesionales; y el modelo alemán (también denominado modelo de Humboldt), que consideraba que la función de la universidad no era solamente transmitir conocimientos académicos, sino más bien investigar y enseñar cómo se descubren, así como cooperar para que se produzca un intercambio; mientras que la función del Estado se basaría en designar profesorado, proteger la libertad de las universidades en los métodos y los contenidos de la enseñanza e investigación, y favorecer la movilidad geográfica del alumnado y profesorado.

A pesar de la importancia del modelo liberal alemán y el modelo intervencionista francés, hasta finales de siglo XIX prevaleció el modelo alemán, influyendo de manera decisiva en las universidades de todo el continente europeo y, por tanto, también en las francesas (van der Wusten, 1998). Sin embargo, como apunta O'Boyle (1983), a finales del siglo XIX fue cuando el copiado modelo entró en crisis, principalmente debido a la incapacidad para satisfacer las demandas intelectuales, sociales y tecnológicas requeridas por la Revolución Industrial previamente iniciada. Otro signo de debilidad del modelo fue la separación de la investigación de la enseñanza. Ejemplo de ello fue la creación de la *Kaiser Wilhelm Society*, institución fundada en 1911 en Berlín, libre de cualquier tarea docente y con el objetivo de producir importantes avances científicos en ciencias para el progreso de la empresa y el Estado (Heim, Sachse y Walker, 2009).

Como consecuencia de todos los acontecimientos anteriormente expuestos, a mediados del siglo XVIII se crearon nuevas instituciones de educación superior sin

vinculación con las órdenes eclesiásticas (Moreno Molina, 2005). La tendencia general a principios del siglo XIX en las universidades de las ciudades más grandes era abandonar los lazos y las dependencias mantenidas hasta el momento con la Iglesia. El vínculo entre la enseñanza e investigación y la libertad para el ejercicio de ambas del modelo alemán tuvo una influencia en la identidad profesional y las funciones del profesorado universitario de la mayoría de los países europeos. Igualmente, otras dos cuestiones relacionadas entre sí configuraron el rol del docente universitario (Rüegg, 2004): un aumento de la burocratización o, lo que es lo mismo, de competencias administrativas, y el incremento de la participación cívica del profesorado en la configuración del sistema o modelo de universidad.

Además, la imagen pública del profesorado universitario era la de un intelectual, sabio o especialista en una determinada cuestión. Ello le hacía también ejercer un papel importante en la política, ya fuese formando nuevos funcionarios del Estado, contribuyendo con sus escritos o consultas a una determinadas cuestiones, o ejerciéndola en la parlamento (McCulloch, 1991).

Durante este periodo, se produjo un incremento en el número de plazas de cuerpos docentes universitarios ligadas a la especialización en un aspecto concreto de la disciplina objeto de estudio. Teniendo en cuenta a Charle (2004), a medida que el nivel de especialización creció, se facilitó la comunicación y la cooperación entre el profesorado a nivel nacional e internacional gracias a la difusión de sus trabajos en revistas y congresos científicos. Sin embargo, la comunidad científica seguía siendo pequeña.

Desde la creación de las primeras universidades, el procedimiento para llegar a formar parte del cuerpo docente universitario pasaba por la obtención del doctorado, que no presentaba mayores dificultades y se adquiría casi al mismo tiempo que la certificación de la finalización de la carrera universitaria. El doctorado corroboraba que la persona dominaba la disciplina científica para poder enseñarla a nivel universitario. Como apunta Klinge (2004), a finales del siglo XVIII se produjo un pequeño cambio. La persona candidata tenía que presentar y debatir sobre una tesis previamente elaborada, aunque bastante escueta en cuanto a número de páginas y sin necesidad de originalidad científica, si bien el profundo cambio se produjo ya en la primera mitad del siglo XIX con un endurecimiento de los requisitos (Clark, 1993). Ejemplo de ello es la universidad de París, en la que se requería de una investigación extensa y con un valor científico real, o la universidad de Berlín, donde se planteaba dos tipos de pruebas: la primera consistía en la presentación de una tesis doctoral en la que se demostraba el espíritu científico del solicitante, y la segunda, conocida con el nombre de *Habilitation*, se basaba en una conferencia pública sobre un tema elegido por la facultad o seleccionado por el aspirante con el acuerdo con la misma.

Sin embargo, ello no era suficiente para formar parte del cuerpo docente universitario. En la mayoría de los países, el derecho a la selección del profesorado universitario permaneció en manos del jefe del Estado y su gobierno (McCulloch, 1991). Ejemplo de ello era la antigua Prusia, donde las facultades no seleccionaban a sus candidatos para el acceso al cuerpo de docentes universitarios, sino que lo hacía el ministerio en cuestión, aunque este tuviera en cuenta las opiniones emitidas desde los propios centros cuando había alguna plaza vacante (Connelly, 2000).

Aspectos llamativos como la confesionalidad, el origen étnico-cultural, la opción política o el origen social eran tenidos en cuenta en determinados países en función de sus características políticas, económicas, sociales y culturales en la selección del profesorado universitario (Klinge, 2004). El nepotismo, tan característico en momentos históricos anteriores, siguió siendo una tendencia general en la mayoría de las universidades. Como afirma Simon, Clark y Tiftt (1966), otro indicador llamativo de la plantilla docente de esta época era la escasa presencia de profesoras universitarias, a pesar de no estar explícitamente prohibido. Algunos autores apuntan a que tenían más difícil el acceso las mujeres más talentosas, ya que se valoraba en muchos casos la pertenecía a un estatus social elevado, las hijas de profesores o las mujeres que se habían casado con un investigador ambicioso. Al mismo tiempo, se intentaba sin éxito objetivar el proceso de selección y acceso considerando logros concretos como las habilidades pedagógicas, la antigüedad o los estudios científicos realizados en el campo de estudio en cuestión.

Por otra parte, las categorías profesionales variaban de unas universidades y otras. Como plantea Born (1948), en el modelo alemán existían principalmente tres: la cátedra ordinaria, que era la más alta distinción y el profesorado que la ostentaba impartía los principales contenidos, realizaba los exámenes, participaba en los diferentes órganos de gestión de la universidad y sus ingresos eran más elevados; la cátedra extraordinaria, que era de menor rango y el profesorado enseñaba contenidos menos importantes, sus ingresos eran reducidos, su participación en órganos de gobierno era limitada y su máxima aspiración era poder optar a una cátedra ordinaria; y, por último, estaban los *Privatdozenten*, que eran profesionales no asalariados por la universidad (por ejemplo, un médico, un maestro,...) que habían realizado la tesis doctoral y solo tenían derecho a dar conferencias en el campo de su *venia legendi*, cuyo contenido no estaba prescrito y la única remuneración que recibían era la tarifa de asistencia.

De acuerdo con McCulloch (1991), las universidades inglesas, principalmente Oxford y Cambridge, tenían su propio sistema de jerarquización de categorías profesionales: a los mejores graduados (con título de licenciatura o maestría) se les permitía enseñar, tener tutorías y supervisar a los estudiantes de pregrado durante un

período concreto de aprendizaje. Cuando se convertían en becarios se les otorgaba la titularidad para desarrollar tales funciones y poder ascender posteriormente a puestos de conferenciantes o profesores titulares (Anderson, 2017). Sin embargo, el estatus de becario no era el de un funcionario y no tenía la obligatoriedad de realizar carrera docente realizando investigaciones o evaluando alumnado.

A diferencia de épocas históricas anteriores, como apunta McClelland (2017), el profesorado titular de universidad era considerado un funcionario del Estado y lo habitual era que recibiera un sueldo por ello, aunque existían diferencias entre unas universidades y otras, como era el caso de Alemania donde era común que el profesorado se mudara de una universidad a otra buscando un salario más alto. Una queja que imperó fue la del profesorado extraordinario que consideraba que su salario era mísero, siendo un docente universitario completo en cuanto al cumplimiento de sus funciones. Todo ello aumentó la competencia entre unos profesionales y otros, así como entre universidades. En contraste, como señala Weisz (2014), el sistema universitario francés era gratuito, aunque el alumnado sí tenía que pagar las tasas de examen. Los ingresos que recibían las universidades eran dispares, así como los ingresos recibidos por el profesorado. Todavía era común que parte del profesorado obtuviera otro tipo de ingresos provenientes de actividades fuera de la universidad como era el ejercicio de la profesión que enseñaba, o la escritura de libros o en periódicos.

Por último, como señalan Altbach y Salmi (2011), la libertad o autonomía académica en la enseñanza y la investigación del profesorado universitario hizo que los métodos o la práctica docente fuesen diferentes. Igualmente, el alumnado se caracterizó por la libertad para aprender y asumir autónomamente la responsabilidad. Tuvo una mayor libertad a la hora de afrontar el plan de estudios de la universidad que más le interesase y de poder asistir a las conferencias o seminarios organizados. En las universidades que siguieron el modelo alemán, a excepción de medicina, no hubo lecciones magistrales obligatorias con asistencia supervisada y control de exámenes. Solo al final de curso el alumnado era evaluado, y se consideró fundamental transferir los nuevos logros científicos a la enseñanza especializada dentro del campo de estudio (Klinge, 2004).

2.4. El profesorado universitario en la segunda mitad del siglo XX

A pesar de que la Segunda Guerra Mundial había dejado un paisaje universitario devastado en muchas partes de Europa, cincuenta años después se había incrementado de forma paulatina el número de universidades, el personal docente e investigador, la inscripción de estudiantes y los recursos destinados a la investigación académica (Meyer y Schofer, 2006). Además de esta expansión, este periodo se caracteriza por la realización de reformas más democráticas a través de los estatutos

universitarios. En términos de gestión, los órganos de gobierno formados principalmente por profesorado permanente fueron reemplazados por comités donde los diferentes colectivos de la comunidad universitaria estaban representados (Clark, 1985). Al mismo tiempo, como manifiestan Rybalko y Soloviev (1980), se produjo la apertura de la educación superior a un sector más amplio de la sociedad y el aumento de las becas estudiantiles basadas en criterios sociales e intelectuales para captar y retener talentos. Ambos autores consideran que ello sucedió solo por motivos económicos, de rentabilidad y competitividad nacional y en conexión permanente con el mercado laboral.

Según Neave (2011), otros elementos que caracterizan este periodo fueron el aumento de la competitividad entre las propias universidades (ejemplo de ello era el marketing que hacía cada universidad, promocionando la oferta y los logros académicos como un factor esencial en la gestión, y la creación de los primeros rankings), la financiación privada de apoyo a la investigación académica y la globalización de las relaciones universitarias basadas en programas de intercambio del personal docente e investigador. En la comunidad universitaria europea, la movilidad del personal fue considerada una iniciativa valiosa para la internacionalidad de la ciencia y el contacto entre académicos con objeto de conocer y aprender de los trabajos que se realizaban en otros lugares y comenzar a cooperar, aunque durante este periodo no se alcanzaron los objetivos previstos. Igualmente surgió el término “turismo académico” por el aumento de la asistencia a congresos y simposios (Daillant, 1990).

Para otros autores como van Vught y Westerheijden (1996), el verdadero factor clave de este periodo fue la pérdida del liderazgo mundial de Europa en la educación superior. Primero, los modelos universitarios británicos y luego los alemanes experimentaron un desarrollo independiente, con el resultado de que en la década de 1990 fue el modelo estadounidense el que impulsó los cambios fundamentales en las universidades de una Europa unificada (Brennan y Shah, 1993). El modelo americano introdujo importantes cambios pedagógicos basados en la idea de que el alumnado era el responsable de su propio aprendizaje, la administración y la gestión seguía el patrón establecido por una organización empresarial por resultar más eficaz, y la investigación estuvo centrada en el fortalecimiento y la unificación de los estudios de doctorado y el surgimiento de universidades de investigación (Rüegg, 1987).

En Europa, a través de la creación de diferentes organismos como la Conferencia Europea de Rectores o la Asociación Universitaria Europea entre otras, pretendían que imperase la noción de la europeización basada en la creación de un área común

de educación superior teniendo en cuenta los logros del modelo de las universidades estadounidenses (van Vught y Westerheijden, 1996).

Todos estos cambios influyeron en la docencia de las universidades europeas, aunque con variaciones entre unos países y otros. Según el estudio de National Center for Educational Statistics (2005), el incremento del alumnado y la especialización en las diferentes ciencias en la posguerra hizo que el personal docente no fuera en un principio suficiente. Al mismo tiempo que se producía un incremento de plazas docentes se llevaron a cabo logros sociales en dicha profesión vinculados con la seguridad laboral, el sindicalismo y la presencia de la mujer en la universidad. Este periodo de expansión favoreció la contratación de profesorado de rango de edad más joven.

Igualmente, la conexión de la ciencia y la universidad iba en aumento, siempre ligada a la responsabilidad que tienen ambas en el avance de la sociedad. No se concebía ya la identidad profesional del profesorado universitario sino era en contacto directo con la investigación (Puy, 2017). El progreso y la internacionalización de la ciencia conllevó una creciente especialización del personal docente. Como apuntaba la European Commission (1973), a partir de los años sesenta aparece el comienzo de una nueva era, produciéndose la disolución gradual de la vieja idea de un docente universitario conectado a una disciplina o área de estudio completa, y la especialización en campos de conocimiento. Por consiguiente, tanto la expansión del sistema universitario y el personal docente como su especialización en la enseñanza y la investigación fueron elementos clave de este momento histórico.

A diferencia de periodos históricos anteriores, la idea de universidad estaba conectada con la de libertad e independencia de toda interferencia de poder político, estatal o eclesiástico. Así se espera también del docente universitario en sus tareas docentes e investigadoras (Clark y Neave, 1992). Como señala Clark (1989), a la hora de la selección de la persona candidata para el acceso de profesorado universitario, ambas cualidades no eran suficientes. Se consideró tener en cuenta el juicio de los compañeros y compañeras o de profesorado de una categoría profesional elevada dentro de la comunidad científica. No solamente hubo discrepancias entre unas universidades y otras en el procedimiento formal de selección, sino también en diferentes elementos de la estructura de la carrera como docente universitario, como el procedimiento formal de cualificación, la duración del contrato o la movilidad o el salario, entre otros. Cada país europeo optó por una estructura homogénea en todo su territorio, aunque Finkenstaedt (2011) describe una serie de rasgos comunes en la estructura universitaria de la mayoría de los países europeos desde la década de los sesenta como: el aumento de la jerarquización o la escala de las categorías profesionales del docente universitario, la disminución de

profesorado universitario con plaza indefinida, el aumento de profesorado universitario en categorías profesionales inferiores a la cátedra y los criterios para la selección del personal centrados en una evaluación comparativa de las personas candidatas a ocupar una plaza (el rendimiento pasado en los trabajos académicos y científicos, como la adquisición del doctorado y las publicaciones, el historial de enseñanza, la pertenencia a equipos de investigación y la realización de proyectos dentro del mismo, y la experiencia profesional desarrollada fuera de la universidad vinculada al plaza en cuestión, entre otros).

Igualmente, se produjo un incremento en el número de contratos de investigación sin vinculación con la docencia a tiempo completo, y de personal de apoyo técnico y administrativo no docente para la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado universitario vinculadas principalmente con la burocratización (Sindal, 1966).

Otro hito importante de la posguerra fue el incremento en el porcentaje de alumnas universitarias, debido a la expansión del sistema educativo preuniversitario a sectores más amplios de la sociedad. Sin embargo, no fue paralelo el aumento del número de profesoras universitarias, ya que existía discriminación para ocupar altos puestos en la jerarquía académica. Como sostiene Halsey y Trow (1974), el motivo por el que en algunas carreras universitarias la presencia de las profesoras era superior a la media se debía a un mayor número de alumnas cursando los estudios, que posteriormente era alentadas a obtener estudios de doctorado.

En cuanto a los salarios del profesorado universitario, resulta complicado abordarlo debido a la cantidad de factores que intervenían. En muchos países europeos, estaban vinculados a las retribuciones estatales estipuladas por prestar un servicio en el sector público (Altbach, 1989). Fue en este periodo histórico caracterizado por democratizar la universidad y también el cuerpo del personal docente, cuando se abrió el debate de los salarios. Como revela Williams (1974), existían posturas contrapuestas. Por una parte, se defendía que todo el profesorado universitario hacía el mismo trabajo y se le exigía las mismas funciones de docencia e investigación y, por consiguiente, tenía que percibir el mismo salario independientemente de la categoría profesional en la que se encontrara, considerándose que la escala salarial nunca debía ser demasiado grande entre unas categorías y otras. Por otra parte, se justificaba la existencia de una escala salarial conectada a las categorías profesionales por la acumulación de méritos y antigüedad. Pese a querer establecer una estructura más democrática, no se abolieron las jerarquías profesionales a diferencia de otras etapas educativas. La tendencia de la estructura de personal era cada vez más diferenciada, regulada y basada en un sistema meritocrático.

Karpen y Hanske (1994) realizaron un estudio comparativo sobre los salarios promedio de seis países europeos en 1985, llegando a la conclusión de que era mucho menos interesante desde la perspectiva económica emprender una carrera profesional como docente universitario que ejercer la profesión en la que la persona se había formado. Se consideró que el personal docente universitario trabajaba muchas más horas que el promedio de personas trabajadoras, ya que no existía un horario fijo de trabajo. Incluso seguía siendo bastante normal en algunos de estos países que el profesorado universitario de categorías más bajas realizara otro tipo de trabajos parciales fuera de la universidad. Igualmente, afirmaban que los diferentes gobiernos no habían realizado una evaluación justa del trabajo del profesorado universitario ni interferido hasta cuándo y dónde se debía continuar trabajando, ya que no les traía cuenta contabilizar la cantidad de horas trabajadas por suponer un aumento considerable en los presupuestos. Fueron solo unos pocos países europeos los que intentaron medir la carga de trabajo real del personal académico a través de horarios regulares donde se especificaba el número de horas dedicadas a impartir docencia, preparación de las clases, exámenes, investigación, tareas administrativas, etc., si bien en la mayoría de los países no fue tarea fácil y no resultó un éxito. La mayoría de gobiernos se centraron únicamente en exigir una mayor eficacia y productividad en las tareas asignadas al profesorado.

Con respecto a la enseñanza universitaria, surgieron principalmente dos preocupaciones que anteriormente no habían existido, tal como apunta Teather (1979): un mayor número de alumnado en las aulas como consecuencia de la expansión de los sistemas de educación superior y una mayor inclinación por la producción científica del personal docente e investigador. En este periodo, la reputación de la investigación era el elemento más importante en la carrera profesional del profesorado universitario. Además de considerarse que era más fácil evaluar la capacidad científica que la de la enseñanza, esta última se actualizaba gracias a los avances y a la conexión con la investigación. Según Clark y Neave (1992), pese a potenciarse los grupos de investigación y el contacto con investigadores externos que compartían intereses comunes, hasta finales de los años sesenta la actividad investigadora fue muy individualista.

Estrechar vínculos con las empresas dejó de causar recelo entre el profesorado universitario, que en un primer momento consideraba que se producía una pérdida de libertad investigadora (Altbach, 1989). Percibieron una oportunidad para explorar nuevas formas de resolución de problemas y colaboración. A pesar de ello, seguían teniendo la máxima reputación los institutos científicos públicos bajo el liderazgo de académicos independientes de la economía de la empresa (Becher y Trowler, 2001).

De acuerdo con Finkenstaedt (2011), en este periodo histórico se combinan principalmente cuatro métodos tradicionales de enseñanza: la conferencia, en la que el docente expone oralmente un amplio conocimiento de la materia y del estado de la investigación en cuestión; el seminario especializado, en el que el alumnado tiene una participación activa; el prácticum, que comenzó siendo esencial en la enseñanza de las ciencias a través de prácticas en el laboratorio; y la tutoría, que consistió inicialmente en una enseñanza a pequeños grupos de estudiantes por parte del profesorado de categorías profesionales inferiores. También surgieron otras formas de enseñanza innovadoras como el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo y, de manera especial, la enseñanza a distancia, que permitía llegar al mayor número de alumnado posible adoptándose a las necesidades de cada persona. Como señala Perry (1976), la universidad a distancia comenzaba a ser una de las iniciativas más valoradas en el mundo académico.

En esta etapa se consideró que la universidad como institución que sustentaba una responsabilidad pública tenía que ofrecer datos o rendir cuentas de su rendimiento, más concretamente, en relación con el personal académico sobre la producción docente e investigadora (Westerheijden y van Vught, 1995). Esta última fue la primera en someterse a evaluación, ya que cuantitativamente resultaba ser más objetiva (Puy, 2017).

La evaluación de la docencia era más difícil, ya que resultaba insuficiente una evaluación cuantitativa de los resultados como sucedía en la investigación. Evaluar la capacidad de enseñar era una tarea más compleja por todos los factores que incluía (Clark, 1987). No solamente se puso énfasis en evaluar la docencia, sino también en la creación de organismos centrados en la formación docente del profesorado universitario, el desarrollo profesional y los métodos docentes o la didáctica universitaria en países como Reino Unido, Suecia, Alemania o la antigua Unión Soviética (Boyer, Altbach y Whitelaw, 1994).

Por último, otra característica de las universidades era su autogobierno académico. Ello suponía que parte del personal docente e investigador también cumplía una función de gestión. En los equipos de máxima responsabilidad dentro de las universidades, aumentaba considerablemente el trabajo administrativo del profesorado universitario (Maasen y van Vught, 1996). Otras actividades que realizaba el profesorado universitario fuera de las universidades eran las de formar parte de comités de expertos, de consejos de investigación, de organismos oficiales internacionales y nacionales, y ser examinadores externos, entre otras (Williams, 1974).

3. Repensar la docencia en las instituciones de educación superior en la Europa del conocimiento

En la década de los años sesenta del pasado siglo, se hizo visible la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual lo más significativo era la deriva de una sociedad industrial a una del conocimiento. Drucker (1969) analizó los cambios que se estaban produciendo en las sociedades industriales y acuñó el término de sociedad del conocimiento, con el que hacía referencia al tránsito de una economía centrada en la organización del trabajo, la obtención de las materias primas, la energía o el capital, a otra basada en el conocimiento y el saber.

Por otra parte, el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995), “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”, expuso los tres motores que impulsaron el cambio a una sociedad del conocimiento: la globalización, que apostó por una apertura al mundo y favoreció un mercado global de empleo; la sociedad de la información, que facilitó el acceso a la información y al saber a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación; y la aceleración de la revolución científica y técnica, que modificó la naturaleza del trabajo y la organización de la producción a través de la disminución paulatina de trabajos rutinarios y repetitivos. En relación con ello, la Comisión Europea consideró que el éxito de la sociedad del conocimiento dependía de las respuestas que se podían aportar la educación y la formación al respecto.

La tarea de repensar la docencia vino marcada en las instituciones de educación superior por las políticas europeas. La Unión Europea propuso un nuevo crecimiento para la economía basada en el conocimiento. En el año 2000, la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea fijó como objetivo construir la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento. En este sentido, las economías más modernas son las que producen más información y conocimiento, y en las que la educación es accesible a un mayor número de personas.

Como manifiesta Schleicher (2006), el desafío de Europa para hacer realidad el objetivo propuesto pasaba indiscutiblemente por una apuesta decidida por la educación. Para satisfacer las demandas de las sociedades modernas era importante una inversión económica en educación superior, que repercutiría posteriormente en el crecimiento económico. Se trataba de crear sistemas de educación superior más flexibles, efectivos y accesibles a una amplia gama de personas. Sin embargo, Santiago, Tremblay, Basri y Arnal (2008) consideraban que la capacidad de Europa para competir en la economía global del conocimiento no dependía únicamente de la inversión económica, sino de los resultados de aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, de la calidad de la enseñanza. Por tanto, una de las principales

fortalezas para que Europa se convirtiera en una verdadera sociedad del conocimiento era una nueva concepción de la enseñanza universitaria.

Para hacer frente a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, el alumnado de las diferentes titulaciones requiere de docentes innovadores que empleen otros tipos de métodos de enseñanza diferentes a los tradicionales, perfilándose así una apuesta decidida por introducir un nuevo planteamiento centrado en el alumnado en lugar del profesorado (Tünnermann y de Souza, 2003). Por otra parte, el Proyecto Tuning (Comisión Europea, 2000) estableció las competencias esenciales conectadas con problemas o demandas de la vida real que el alumnado de una determinada disciplina tenía que adquirir al finalizar los estudios.

Algunas críticas recibidas consideran la existencia de otro concepto de educación superior ligado a la adquisición de competencias marcadas por el mercado, que permiten a las economías nacionales y europeas competir en la economía mundial. Temple (2014) argumenta que tal binomio influye de manera negativa en la docencia de las disciplinas, ya que con frecuencia el profesorado se olvida de explicar la historia de la propia disciplina, el conocimiento de sus clásicos, las cuestiones que dieron lugar a su nacimiento y transformación a lo largo del tiempo, porque no supone una formación práctica para el mercado laboral. Asimismo, Didriksson (2015) defiende que se realiza un uso competitivo del conocimiento entre naciones y se estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, ajustada a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada.

Nowotny, Scott y Gibbons (2008) manifiestan que la nueva forma de generar conocimiento ha transformado la responsabilidad del personal docente e investigador. Generalmente están más preocupados por la competitividad, la meritocracia y el ascenso en la categoría profesional, que al aporte real al adelanto de la ciencia con el descubrimiento de nuevo conocimiento y a la aplicación de los resultados de investigación para la mejora de la sociedad.

4. Repensar la docencia en el proceso de creación y consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior

Encontrar los principios fundamentales en los que se rige una institución de educación superior europea significa retroceder cinco años en relación con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht en 1993 (Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas, 1992). La firma de la Carta Magna de Universidades Europeas en 1988 por parte de 388 máximas autoridades académicas de universidades de toda Europa no solo fue un símbolo de apertura a la integración, la colaboración y

el enriquecimiento mutuo, sino también un rechazo a la postura simplista de la construcción de la Unión Europea únicamente desde una perspectiva económica (Rectores de las Universidades Europeas, 1988). La libertad académica como base para la búsqueda independiente de la verdad, la autonomía institucional como requisito previo para la búsqueda de operaciones efectivas en universidades diversas, la indisolubilidad entre la actividad docente e investigadora con el fin de que la enseñanza evolucione al mismo ritmo que el conocimiento científico, y la atención al saber universal como fuente de conocimiento recíproco e interacción entre culturas, son los principios comunes compartidos por las diferentes instituciones de educación superior. En este sentido, las universidades, como instituciones que contribuyen de manera significativa al progreso cultural, científico y tecnológico de una sociedad, fruto de la producción y la difusión del conocimiento que realizan, se comprometieron a alentar a los estados y a los organismos supranacionales a considerar una política general de equivalencia entre ellas.

Sin embargo, no fue hasta una década después, cuando se produce la Declaración de la Sorbona, firmada por los Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en 1998, en la que se manifestó explícitamente la importancia de la armonización de los sistemas de educación superior en la construcción de la Unión Europea y se consensuaron las primeras premisas del proceso: facilitar la movilidad de alumnado y de profesorado así como su integración laboral, elaborar un sistema común de ciclos (grado y posgrado) y mejorar la transparencia de los programas de estudio para establecer un marco común de cualificaciones y un sistema de convalidación. Igualmente, se propuso promover y animar al resto de países a unirse.

Un año más tarde, 29 países respondieron al llamamiento y suscribieron la Declaración de Bolonia, con la que se inicia el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los representantes de los diferentes países concretaron los principios en los que sustentaba este complejo e innovador plan: calidad, competitividad, movilidad y diversidad. Al mismo tiempo, marcaron las seis metas que orientarían los esfuerzos hasta 2010, año de consolidación del proceso de convergencia: la adopción de un sistema de títulos compatible y comparable para mejorar la empleabilidad dentro de la Unión Europea, la división de los estudios universitarios en grados y posgrados, el desarrollo del Sistema de Trasferencia de Créditos Europeos (ECTS) para facilitar la convalidación, la promoción de la movilidad entre los diferentes estados, el fortalecimiento de la cooperación europea en relación con la mejora de la calidad, y la introducción de la dimensión europea en las diversas actuaciones formativas que se desarrollan dentro de las instituciones de educación superior.

El proyecto *Tuning*, lanzado en el año 2000 por la Comisión Europea, trataba de establecer puntos de referencia comunes entre las diferentes titulaciones ofrecidas por las instituciones de educación superior europeas, siempre respetando la diversidad de las mismas, con objeto de que el proyecto de Bolonia se aplicara con éxito. Los puntos de referencia se expresaban en términos de resultados de aprendizaje y competencias genéricas y específicas identificadas para cada disciplina, que refieren para su adquisición un cambio de paradigma educativo centrado en el aprendizaje al alumnado.

Posteriormente, el Grupo de Seguimiento de Bolonia (en inglés, Bologna Follow-up Group) organizó cinco conferencias ministeriales cada dos o tres años en diferentes ciudades europeas, con la finalidad de evaluar los progresos realizados en el EEES, y decidir los compromisos futuros y las nuevas solicitudes de adhesión. Los diferentes estados firmantes a través de los comunicados de las Conferencias Ministeriales dejaron patente las acciones a desarrollar para que el EEES fuese una realidad. Estas conferencias se nutren de rigurosos y ambiciosos estudios a nivel europeo realizados por diversos entes consultivos⁸ como la European University Association, que elabora de manera periódica los informes *TRENDS*, el European Students' Union a través de la colección *Bologna with student eyes* o la Comisión Europea a través de la red Eurydice, donde se muestran los avances realizados y los principales desafíos a afrontar. El replanteamiento de la docencia en las instituciones de educación superior viene marcado por la creación y la implantación del EEES. A continuación, se expone un breve recorrido por cada una de estas conferencias en el que se detallan las iniciativas docentes propuestas.

La Conferencia Ministerial de Praga titulada *Towards the European Higher Education Area* (European Ministers in charge of Higher Education, 2001) fue el primer encuentro después de la Declaración Bolonia, al que se adhirieron cuatro países más. Supuso un reconocimiento de los esfuerzos que las instituciones de educación superior habían comenzado realizar, pero sobre todo fue una reafirmación de las seis acciones previamente acordadas a acometer en los años venideros. Además de ellas, se añadieron tres más: la introducción de estrategias para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, el fomento de la participación y el compromiso de las universidades y el alumnado en la construcción del EEES, y la mejora del atractivo del EEES para estudiantes europeos e internacionales.

Dos años más tarde, se celebró en Berlín la segunda Conferencia Ministerial. *Realising the European Higher Education Area* fue el nombre elegido (European

⁸Otros entes consultivos son la European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Association of Institutions in Higher Education, UNESCO, BUSINESS EUROPE, European Quality Assurance Register for Higher Education y Education International.

Ministers responsible for Higher Education, 2003). Además del reconocimiento a los siete nuevos países, se evaluaron los primeros avances en todas las líneas propuestas anteriormente y se establecieron prioridades en cada una de ellas. Igualmente, se propusieron dos acciones adicionales con el objeto de acelerar la creación del EEES: el impulso a la investigación, más concretamente la formación y la movilidad en los estudios de doctorado; y el establecimiento de criterios rigurosos de evaluación del progreso de implantación del EEES en los sistemas de educación superior de los diferentes estados.

En el ecuador del proceso de consolidación del EEES, se celebró en Bergen la tercera conferencia, *The European Higher Education Area - Achieving the Goals* (European Ministers responsible for Higher Education, 2005). Con la inclusión de cinco países más, ascendía a 45 el número de los países implicados. Se realizó un balance de lo conseguido hasta el momento y se establecieron prioridades para que el EEES en el año 2010 fuese una realidad. Se produce, por tanto, un reconocimiento de las reformas legislativas y los avances realizados en tres áreas prioritarias marcadas en convocatorias anteriores: el sistema de garantía de calidad, la estructura de los estudios universitarios en ciclos, y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. Además, se establecieron nuevas exigencias para seguir avanzando en el resto de áreas: la necesidad de establecer sinergias entre sectores de la educación superior en relación con la investigación y los estudios de doctorado, la introducción de la dimensión social para hacer accesible a todos y todas la educación superior, la intensificación de los esfuerzos para aumentar la movilidad y el atractivo del EEES en otras partes del mundo.

La primera vez que se hace mención expresa a la docencia fue precisamente en esta última conferencia. Concretamente, se apelaba a la necesidad de establecer cambios estructurales en los currículos y asegurar la introducción de innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este mismo año, previo a la Conferencia, la European University Association (2005) realizó un estudio sobre aspectos relevantes relacionados con la evolución del EEES en 62 universidades de 29 países diferentes. Empleó para ello un cuestionario dirigido a la conferencia de rectores de cada país, y llevó a cabo grupos de discusión con los diferentes colectivos que conforman la comunidad universitaria (equipo de gobierno, decanos y decanas, profesorado, alumnado y personal de administración). Algunos de los aspectos abordados estaban relacionados con la función docente, y respaldaban la propuesta de la Conferencia Ministerial de introducir innovaciones en este sentido. Cuatro de ellos estaban centrados en las personas responsables de las instituciones de educación superior y, de manera especial, en el profesorado universitario: la actitud hacia la implantación de los estudios en ciclos (grado, máster y doctorado) y la reforma de los planes de estudio, el conocimiento sobre el concepto <<resultado de aprendizaje o

competencia>> y la percepción sobre las funciones docentes e investigadoras. Otro aspecto relacionado con la docencia era la opinión del alumnado hacia su participación en la evaluación de esta.

Con respecto a la actitud hacia las titulaciones de grado y posgrado, las instituciones y el profesorado consideraban que las nuevas titulaciones de grado eran una versión comprimida de las antiguas licenciaturas y, por tanto, una reducción del nivel académico. Ejemplo de ello es que la mayoría del profesorado entrevistado reconocía que con frecuencia recomendaban al alumnado seguir cursando titulaciones de segundo ciclo o máster. En cuanto a las actitudes hacia la reforma de los planes de estudios, la gran mayoría de instituciones y del profesorado consideraban que el proceso de Bolonia ha servido para reflexionar y revisar los planes de estudios existentes y la propia docencia, y suscribir la importancia de desarrollar una docencia basada en el enfoque pedagógico del aprendizaje centrado en el alumnado. Otro aspecto relevante es el número sustancial de instituciones que estaban familiarizadas con el concepto <<resultado de aprendizaje o competencia>>, aunque en algunos casos el equipo de gobierno o decanal era el que más conocimientos tenía. No obstante, consideraban que las reformas no han logrado reflexiones importantes sobre políticas educativas de carácter general, y han estado más centradas en debatir qué asignaturas se debían incluir en los planes de estudios y en qué nivel hacerlo. Igualmente, el profesorado manifestaba el aumento de tiempo invertido en las tareas docentes como consecuencia de los cambios producidos, en detrimento de las tareas de investigación, considerándose exigencias contradictorias al ser más valoradas estas últimas en la carrera profesional.

Por otra parte, la gran mayoría de instituciones de educación superior contaban con cuestionarios sobre la opinión del alumnado hacia la docencia recibida. Sin embargo, la organización y el uso que se hacía de ellos diferiría enormemente de unos países a otros. En muchas instituciones de educación superior, el profesorado podía elegir si los cuestionarios eran entregados al alumnado, analizados o tenidos en cuenta los resultados. En el 25% de las instituciones se había creado una comisión o unidad de calidad de la docencia responsable del uso sistemático de las evaluaciones emitidas por el alumnado, y en el 35% de ellas, la participación del alumnado en la evaluación docente no se limitaba a cumplimentar el cuestionario, sino que adquiría un papel más activo en procesos de retroalimentación. A pesar de los avances en la promoción interna de la calidad docente, la gran mayoría de las instituciones no tenían datos suficientes sobre el éxito y el abandono estudiantil. Otras carencias de los sistemas de calidad docente eran mencionadas en el estudio realizado por la European Students' Union (2005) con estudiantes de 32 países, que consideraban que no se abordaban criterios de calidad relacionados con las condiciones de estudio, la carga de trabajo del estudiante y la propia enseñanza en sí.

Las inseguridades y la desconfianza mostrada por parte de los diferentes miembros de las instituciones de educación superior y, sobre todo, la falta de perspectiva global y de una correcta comprensión del EEES, que va más allá de un mero proceso de armonización o convergencia, eran algunos de los aspectos que dificultaban la consolidación del EEES hasta el año 2005.

Dos años más tarde, en el comunicado de la Declaración Ministerial *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*, celebrada en Londres con la incorporación de un nuevo país, se produjeron los avances más relevantes en las nueve áreas establecidas (European Ministers responsible for Higher Education, 2007). El hito más importante conseguido fue el Registro Europeo de Garantía de Calidad de la educación superior (en inglés, *European Quality Assurance Register*), organismo de coordinación de todas las agencias nacionales de calidad vinculadas al EEES. Aunque se mencionaba como avance una mayor concienciación de las instituciones de educación superior sobre la transición de un enfoque pedagógico centrado en el profesorado hacia otro centrado en el alumnado, la docencia no fue considerada una dimensión prioritaria a abordar a corto plazo, como sí lo fueron la movilidad, la dimensión social, la recopilación de datos, la empleabilidad y el atractivo del EEES en el contexto global. La investigación llevada a cabo por la European University Association (2007), en la que se recopilaban 908 cuestionarios dirigidos a responsables de instituciones de educación superior y se desarrollaron grupos de discusión con los diferentes actores que conformaban la comunidad educativa de 15 instituciones de educación superior de 10 países distintos, corroboró el amplio respaldo al enfoque de aprendizaje centrado en el alumnado al considerar que el mayor legado que puede dejar el EEES es un cambio de paradigma educativo. Sin embargo, concluye que las instituciones de educación superior se encuentran en una fase inicial del proceso en esta cuestión, al mostrar un amplio respaldo pero no encontrar iniciativas concretas para su desarrollo. Por tanto, sigue siendo un desafío para las universidades, y más concretamente para el profesorado, atender las diversas necesidades que presenta el alumnado, lograr que este sea el propio protagonista de su aprendizaje, integrar el enfoque basado en los resultados de aprendizaje o competencias, desarrollar de manera correcta el ECTS o proponer mecanismos para el reconocimiento de la excelencia docente y éxito estudiantil, como ocurre en la función investigadora. Igualmente, el estudio realizado por la European Students' Union (2007) con estudiantes de 36 países diferentes, confirma que el alumnado no percibe una correcta implantación del ECTS ni del enfoque de resultados de aprendizaje o competencias, y solo considera que las reformas hechas hasta el momento han estado enfocadas a la división de los estudios en ciclos, pero no a profundos cambios curriculares y docentes.

Pues bien, la Conferencia Ministerial de Lovaina / Louvain-la-Neuve *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade* fue la última antes de que finalizase el periodo establecido para la creación y la implementación del EEES (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). Aunque se reconocieron los logros alcanzados durante la última década (por ejemplo, el aumento en la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de educación superior, y la promoción de la movilidad o los sistemas de garantía de calidad), se concluyó que, a pesar de estos significativos avances durante los últimos diez años desde la Declaración de Bolonia, no se ha logrado una plena consecución de los objetivos planteados a nivel nacional, europeo e internacional, por lo que se instó a establecer nuevos compromisos para el año 2020 en relación con las nuevas demandas sociales. Entre las prioridades de la educación superior para la próxima década, se siguieron encontrando áreas como la dimensión social basada en el acceso equitativo y el progreso del alumnado, el aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad, la apertura internacional, la movilidad, y la mejora de la recopilación de datos y transparencia multidimensional. Sin embargo, por primera vez se mencionaban dentro de las áreas prioridades de las instituciones de educación superior: la financiación; el triángulo educación, investigación e innovación; y el aprendizaje basado en el estudiante y la misión docente. Más concretamente, en relación con esta última, se solicitaba expresamente al profesorado el desarrollo de su función docente acorde con los nuevos planteamientos del EEES, basados en nuevos enfoques de enseñanza y en el desarrollo del enfoque de resultados de aprendizaje o competencias; solicitándose además a las instituciones la consideración de la docencia como un área prioritaria en los sistemas de calidad internos. La percepción de 11 millones de estudiantes europeos en el estudio de European Students' Union (2009, 2010) confirma la implementación deficiente de estas áreas y la necesidad de seguir trabajando en ellas. Según la investigación realizada por European University Association (2010), en la que se analizaron datos de 821 cuestionarios de responsables de instituciones de educación superior, 27 cuestionarios de conferencias nacionales de rectores, y diversos grupos discusión y entrevistas de 28 instituciones de 16 países diferentes, la mayoría de las instituciones de educación superior habían comenzado a apoyar iniciativas de renovación pedagógica (el 22% de las universidades había incrementado la financiación relacionada con la formación y la innovación docente). Al mismo tiempo, ambas organizaciones señalan las limitaciones para su verdadera puesta en práctica: el aumento de carga de trabajo para desarrollar una enseñanza innovadora (generada en parte por la excesiva burocracia), el incremento del peso de la productividad investigadora en la promoción profesional, el desconocimiento de nuevas metodologías docentes y su aplicación en el nuevo sistema de créditos, la escasez de programas de formación docente y el carácter voluntario de algunos de ellos, la falta de un cambio en las

creencias del profesorado y alumnado ante los nuevos métodos de enseñanza, la inexperiencia para trabajar dentro de equipos pedagógicos basados en una correcta coordinación, la escasa financiación y la alta edad promedio del personal docente.

Durante esta primera década de creación e implementación del EEES se produjo una introducción tímida y parcial de la mejora docente en los compromisos ministeriales. Esta no ha sido considerada un área urgente de abordar hasta el comienzo de la nueva década, por lo que el aprendizaje centrado en el alumnado ha estado lejos de convertirse en una realidad.

La Declaración Budapest-Vienna sobre el EEES en 2010 fue la última emitida. 47 estados firmantes examinaron los logros alcanzados y las líneas de acción que no se habían implementado completamente. Se comprometieron y anunciaron oficialmente los objetivos acordados en el comunicado de Lovaina, construyendo así la agenda para el próximo decenio.

Hasta el momento, son dos las conferencias ministeriales llevadas a cabo en esta década. En la Conferencia Ministerial *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area* (European Ministers Responsible for Higher Education, 2012), los compromisos acordados han puesto el foco de atención en cuatro ámbitos: la mejora de la empleabilidad, el fortalecimiento de la movilidad, el progreso en la recopilación de datos y la transparencia de los sistemas educativos de educación superior, y la mejora de una educación de calidad para todos y todas. Es justo dentro de este último ámbito donde se vuelve a enfatizar la necesidad de introducir métodos innovadores de enseñanza que involucren de una manera activa al alumnado en su propio aprendizaje, y del enfoque de resultados de aprendizaje o competencias. A pesar de que es considerada un área prioritaria a abordar por las instituciones de educación superior desde la Conferencia Ministerial de Lovaina en el año 2009, el progreso seguía siendo poco significativo tres años más tarde. Según el European Students' Union (2012), la opinión de estudiantes de 35 países europeos diferentes sobre por qué no se había producido un cambio de enfoque pedagógico se basaba en que no había habido un cambio de actitudes hacia el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado, del mismo modo que no se habían promovido iniciativas políticas, cambios administrativos y estructurales que hubieran modificado la rigidez de los programas de estudio. No obstante, consideraban que la evolución de su participación en la evaluación del rendimiento docente en la mayoría de las instituciones europeas había sido notoria, al juzgarse clave la docencia en procesos de acreditación y control de calidad.

El último comunicado emitido de la Conferencia Ministerial fue en 2015, tras la celebración en Estrasburgo (European Ministers Responsible for Higher Education,

2015). Con la incorporación de un nuevo estado, se admitió la consolidación del EEES y la necesidad de seguir progresando para lograr todo su potencial. Por ello, se reiteraron cuatro ambiciones colectivas a perseguir en los próximos años: la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje proporcionando al profesorado universitario las competencias docentes necesarias para ello, el fomento de la empleabilidad de las personas graduadas a lo largo de la vida, la creación de instituciones inclusivas y la implementación de reformas estructurales en los sistemas educativos. Ejemplos de que la docencia es una misión principal del EEES son los títulos de los dos últimos estudios relacionados por la European University Association (2015) y la European Students' Union (2015), *Learning and Teaching in European Universities* y *Overview on student-centred learning in higher education in Europe*, respectivamente.

Los resultados del estudio realizado por la European University Association (2015), basado en 451 cuestionarios dirigidos a responsables de instituciones de educación superior de 46 países diferentes, son positivos y alentadores, y demuestran los esfuerzos realizados hasta el momento. Los responsables de las instituciones de educación superior consideraron que facilitar la movilidad del alumnado y del profesorado e introducir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha permitido incorporar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje (92% y 62% de las instituciones, respectivamente). Entre el 55% y el 75% de los responsables de las instituciones de educación superior consideran que los principales avances alcanzados son: la introducción de métodos de enseñanza innovadores y la aplicación del enfoque de resultados de aprendizaje o competencias, el desarrollo de mecanismos para la evaluación del rendimiento docente (aunque en el 93% de ellas se basan únicamente en cuestionarios de opinión del alumnado), la creación de una unidad centralizada para el desarrollo pedagógico o didáctico del profesorado universitario, el desarrollo de cursos docentes de carácter opcional para el profesorado universitario, el establecimiento de premios o reconocimientos docentes, y la adaptación de espacios físicos para cumplir con los requisitos de los nuevos enfoques de enseñanza.

Por otra parte, el European Students' Union (2015) desarrolló un proyecto de investigación enfocado a evaluar el progreso de la implantación del enfoque de aprendizaje centrado en el alumnado y a destacar las mejores prácticas realizadas. En este sentido, realizó un análisis documental de las políticas europeas en relación con este enfoque, así como de los datos recogidos en 15 encuestas de responsables de instituciones de educación superior incluidas en la Institutional Network of the Universities from the Capitals of Europe (en español, Red institucional de las Universidades de las Capitales de Europa), conocida también como UNICA, y de 39

encuestas de representantes de estudiantes de diferentes instituciones de educación superior de 20 países diferentes.

Tanto el alumnado como los responsables de las instituciones de educación superior coincidieron en el desarrollo de una serie de medidas encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que se encuentran: la existencia de programas de capacitación docente de carácter voluntario dirigidos al profesorado universitario, la puesta en marcha de procedimientos para la evaluación docente por parte del alumnado (aunque en la mayoría de los casos el único instrumento utilizado para ello es el cuestionario) y la participación del alumnado en el diseño y el desarrollo de planes de estudio. También señalaron los principales impedimentos para la consolidación del aprendizaje centrado en el alumnado. La mitad de los representantes de estudiantes consideraron que no conocen ningún mecanismo puesto en marcha por parte de su universidad para la promoción del aprendizaje centrado en el alumnado, así como que se ha producido un progreso lento en su implementación en las aulas. Igualmente, el 74% de ellos y ellas consideraron que el alumnado universitario de su institución no se encontraba familiarizado con el concepto de aprendizaje centrado en el alumnado. Por otra parte, los representantes de instituciones de educación superior señalaron la falta de financiación, el uso incorrecto de la tecnología y la percepción tradicional del proceso de enseñanza como las más importantes limitaciones.

Por su parte, los resultados del análisis documental concluyen que los métodos de enseñanza y aprendizaje han tenido una tendencia creciente en las políticas educativas europeas en los últimos años.

A partir de los resultados de los últimos estudios, se puede concluir que la brecha entre la intención política y la implementación y el desarrollo de prácticas educativas en relación con un cambio de paradigma educativo es cada vez menor.

5. La formación docente del profesorado universitario en la agenda de la modernización de la educación superior en Europa

La primera vez que se mencionó la necesidad de modernizar los sistemas educativos europeos fue en la Estrategia de Lisboa, como consecuencia de un contexto socioeconómico cambiante basado en el conocimiento, así como de la mundialización (Consejo Europeo, 2000). Fruto de la coordinación política demandada en la propia Estrategia, la Comisión de las Comunidades Europeas (2003) adoptó el programa de trabajo <<Educación y Formación 2010>>, en el que se estableció objetivos comunes en este ámbito. Muchas de las metas a desarrollar

estaban estrechamente relacionadas con la docencia: la mejora de la formación del profesorado, el uso correcto de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, el incremento de la inversión en recursos humanos, la promoción de un aprendizaje más atractivo, el avance de la educación para una ciudadanía activa y en igualdad de oportunidades, o el fomento de la movilidad.

Sin embargo, no fue hasta el año 2006 cuando por primera vez la Comisión Europea focalizó la modernización en las instituciones de educación superior. Notificó oficialmente a los diferentes estados miembros y, más concretamente, a las personas responsables de las instituciones, la necesidad de su modernización y los términos en los que debía realizarse, haciéndolo a través del comunicado *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. El motivo de la modernización era lograr una mayor contribución de las instituciones de educación superior a la consecución de la Estrategia de Lisboa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005) y a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). Uno de los motores señalados para el logro de la modernización era el cambio en los planes de estudio y en los métodos docentes para ofrecer al alumnado las competencias necesarias para el mercado de trabajo y la mejora de la empleabilidad.

Una década después de la aprobación de la Estrategia de Lisboa, eran destacados los logros en materia de educación y formación que habían contribuido al nuevo modelo socioeconómico propuesto. Sin embargo, quedaban algunos desafíos pendientes. Concretamente, en relación con la modernización de la educación superior, la Comisión Europea (2010a) consideró que uno de los principales avances fue el acceso del alumnado con dificultades económicas, y que entre los próximos desafíos se encontraba la mejora de la financiación y los cambios en los planes de estudio y los métodos docentes para que el alumnado pudiera adquirir las competencias necesarias del mercado laboral. Por todo ello, el Consejo de la Unión Europea adoptó en 2009 un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (más conocido con las siglas en inglés <<ET 2020>>), documento que actualiza el programa de trabajo <<Educación y Formación 2010>>. En este marco, se expresa la necesidad de seguir trabajando en todas las cuestiones docentes planteadas en el anterior programa, y se puntualiza la creación de sinergias con el proceso de Bolonia para modernizar la enseñanza superior y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior, así como incrementar el número de personas de entre 30 y 40 años con titulaciones de educación superior para el año 2020 debido a los nuevos desafíos socioeconómicos.

El estallido de la crisis económica y financiera en el año 2007 y la entrada de la eurozona en un proceso de recesión en 2008, supuso un punto de inflexión en las

políticas europeas. Sin embargo, no fue hasta dos años más tarde cuando la Unión Europea lanzó la ambiciosa estrategia denominada *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (más conocida como <<Estrategia Europa 2020>>) con el objetivo prioritario de la recuperación económica y la consolidación del crecimiento y la creación de empleo, además de otros subyacentes como la globalización, la presión sobre los recursos y el envejecimiento. En esta Estrategia, la educación superior es considerada un elemento crucial en el progreso de Europa. Ejemplo de ello es la asunción del objetivo establecido en <<ET 2020>>⁹ de incrementar el porcentaje de personas entre 30 y 40 años con titulaciones de educación superior del 31% a, como mínimo, un 40%. Además, se estableció otro vinculado a esta etapa educativa, como era el de invertir el 3% del PIB.

Para la consecución de estos objetivos, la Comisión Europea (2010b, 2010c) estableció dos iniciativas concretas: <<Unión por la innovación>> para focalizar las políticas del i+D en los retos a los que se enfrenta la sociedad, y <<Juventud en movimiento>> para la mejora de los resultados de los sistemas educativos y la entrada en el mercado laboral. Concretamente, era en esta última iniciativa donde se especificaba la necesidad de establecer una nueva agenda para la modernización de la educación superior basada en el currículum, la gobernanza y la financiación. Sin embargo, no era el único documento que planteaba una nueva agenda de cambios y nuevos compromisos. Las conclusiones del Consejo de la Unión Europea durante los años 2009, 2010 y 2011 lo hacían de manera reiterada.

Pues bien, un año más tarde se aprobó *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior* (Comisión Europea, 2011), donde se detallan las prioridades a desarrollar en este nivel educativo por los diferentes estados miembros, contribuyendo así a la consecución de la <<Estrategia Europa 2020>>. La docencia es un factor relevante en la reforma estratégica de modernización basada en la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación superior. Retoma la idea de la anterior agenda de modernización de propiciar un cambio tanto en los planes de estudio como en los métodos docentes, para la configuración de titulaciones que permitan responder las necesidades emergentes de la economía y del mercado laboral. Al mismo tiempo, plantea dos actuaciones claves de modernización: la introducción de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más innovadores y flexibles que integren las TICs, y el aumento de la inversión en el desarrollo profesional continuo y en la contratación y el reconocimiento a la excelencia en la enseñanza.

⁹ No fue hasta el año 2012 cuando se oficializó la conexión y la contribución de <<ET 2020>> a la <<Estrategia Europa 2020>> (Consejo y Comisión Europea, 2012).

Posteriormente, la Comisión Europea (2012) creó el Grupo de Alto Nivel de la Unión Europea sobre la Modernización de la Educación Superior presidido por la expresidenta de Irlanda Mary McAleese, con una duración de tres años. Fruto del trabajo realizado son los dos informes publicados: *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (European Commission, 2013) y *New modes of learning and teaching in higher education* (European Commission, 2014). Ambos están dirigidos a los estados miembros, a las personas responsables de las instituciones de educación superior y a la Comisión Europea. Se puede deducir de los títulos de ambas publicaciones que la mejora docente es una prioridad absoluta en el proceso de modernización.

En cuanto al primer informe, el Grupo de Alto Nivel constató las principales limitaciones que impiden desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad adaptado al nuevo contexto socioeconómico en el que se encuentran insertas las instituciones de educación superior. El desequilibrio entre la función docente e investigadora, la falta de formación pedagógica y de capacitación docente, y el escaso nivel de reconocimiento o de recompensa recibido en comparación con la investigación son algunas de ellas. Al mismo tiempo, se proponen dieciséis recomendaciones para lograr un cambio en la cultura docente antes de 2020, entre las que destacan las siguientes: la certificación obligatoria de la formación pedagógica y formación continua para el personal docente, la introducción de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y enfoques pedagógicos, y la creación de una Academia Europea para la Docencia y el Aprendizaje.

Por otra parte, el segundo informe ofrecía un análisis sobre la introducción de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje digitales en la educación superior como los cursos online masivos en línea (más conocidos como MOOCs, acrónimo en inglés de *Massive Open On-line Course*) o las plataformas y los portales digitales. Después del estudio realizado en instituciones europeas de educación superior, el Grupo de Alto Nivel concluye que la introducción ha sido lenta y descoordinada si se compara con instituciones estadounidenses. A pesar de que las personas responsables de las instituciones reconocen el potencial y las nuevas oportunidades que ofrece la tecnología en el aprendizaje, encuentran cierta desconfianza en cuanto a la calidad e impacto que puedan tener. Por todo ello, al igual que en el informe anterior, propone quince recomendaciones, entre las que se encuentran la diversificación de los recursos tecnológicos para atender mejor y de manera más flexible a las diversas necesidades educativas o la capacitación docente en tecnologías digitales y pedagógicas.

Justo un año después de la finalización del periodo establecido para el trabajo del Grupo de Alto Nivel, la Comisión Europea (2017b) publicó un informe sobre el

personal académico de las instituciones europeas de educación superior. Una de las principales conclusiones es que “la calidad de la enseñanza no puede darse por sentada” (p.11). Apoyaba esta idea en la relativa ausencia de programas de formación docente continua y de obligatoriedad de prácticas docentes para estudiantes de doctorado, el desequilibrio en la carga docente entre el profesorado novel y el experimentado, y la variabilidad de criterios de evaluación de la calidad docente entre unos países y otros.

Ante estos resultados, la Comisión Europea (2017a) adopta la *Agenda Renovada de la Unión Europea para la educación superior* con el fin de priorizar las cuestiones planteadas en la agenda anterior y lograr una rápida consolidación. El personal académico sigue siendo un elemento esencial en el proceso de modernización, de ahí que entre todas las actuaciones prioritarias se encuentren el desarrollo de métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores centrados en el alumnado, la capacitación pedagógica del profesorado, la promoción de la movilidad con fines de formación docente y el establecimiento de canales de cooperación entre las diferentes unidades de formación pedagógica de la Unión Europea.

6. La docencia en las políticas de modernización de los sistemas de educación superior del contexto español

En el ensayo “Misión de la Universidad”, Ortega y Gasset (1930) apuntaba las tres funciones que cumple la universidad: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica. El propio autor señalaba que el éxito de la universidad radica siempre en el equilibrio que debe existir entre las tres.

El profesorado siempre se ha considerado un elemento clave en cualquier reforma universitaria que se haya querido realizar. Son numerosas las evidencias en las políticas de educación superior del contexto nacional que demuestran que los cambios no pueden realizarse con éxito si no existe una implicación activa de este colectivo. Al mismo tiempo, resulta imprescindible un liderazgo impulsor de cualquier reforma.

Con la promulgación del Real Decreto 1497/1987, se inició un intenso proceso de reforma de las enseñanzas universitarias, vinculado principalmente a la modificación de títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional y de sus respectivos planes de estudio. Esta tramitación se centró en la determinación de las materias y la carga lectiva de las mismas, siendo inexistente la atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Surgieron las primeras iniciativas que reflejaban la importancia de abordar la docencia universitaria, como la Primera Reunión Nacional

de Didáctica Universitaria celebrada en Córdoba en 1989 donde se expuso el Proyecto Estudio sobre la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria. Fernández Pérez (1989), recoge algunas de sus conclusiones:

Los profesores universitarios actuales tenemos un enorme poder histórico-generacional, el poder de autorreproducción de nuestro propio modelo anacrónico a través de nuestra práctica docente y de nuestro poder de decisión sobre los futuros profesores universitarios, pues somos nosotros quienes los seleccionamos en las comisiones de adjudicación de plazas docentes. (p. 63-64)

Esta cita muestra como las reformas universitarias hechas hasta el momento no habían incidido en el desarrollo profesional del profesorado universitario ni tampoco en la oferta de una formación específica que actualizara su práctica pedagógica. Otro ejemplo se da en el Real Decreto 1086/1989, en el que se instaura el principio de evaluación institucional de la calidad docente e investigadora, pero deja a un lado la importancia del diseño de actividades de perfeccionamiento y reciclaje.

Fue a partir de la mitad de la década de los noventa cuando se puede comprobar una preocupación por el desarrollo profesional del profesorado universitario en el contexto español. La incorporación de España al EEES en 1999 fue un reto y una oportunidad para la modernización interna de la universidad. La adaptación del sistema universitario español a los principios de libre circulación de conocimiento, estudiantes y profesores universitarios, la convergencia de los estudios y la reformulación de las prácticas docentes, entre otros muchos aspectos, plantean la necesidad de repensar las funciones de la universidad.

En un análisis comparativo con otras iniciativas de organismo internacionales, se percibe que también fue en esta década cuando se replantea la función docente universitaria. Tanto en la Conferencia General de 1997 como en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior “Educación Superior en el siglo XIX: Visión y acción” de 1998 de la UNESCO, se recalca la necesidad de un profesorado universitario competente y altamente cualificado, que además de ampliar su conocimiento de la materia que enseña mediante su labor intelectual, mejore sus aptitudes pedagógicas. Consciente de la carencia de formación inicial y permanente del profesorado universitario en la mayoría de los países, justamente es en esta última Conferencia cuando se abre el debate titulado “Desarrollo profesional del personal universitario: una misión continua” en la que se establecen las capacidades y las actitudes del profesorado universitario del siglo XXI. Algunas de ellas son: comprender las diferentes formas en las que el alumnado universitario aprende, conocer metodologías activas de aprendizaje para dar respuesta a los nuevos retos,

dominar técnicas de tutoría presenciales y a distancia, conocer las posibilidades que ofrecen las Tics y hacer un uso adecuado de las mismas, mejorar los procedimientos de evaluación del alumnado como herramienta que favorezca su propio aprendizaje, etc. A fin de facilitar la adquisición de todo ello e implantar una nueva cultura docente universitaria, la UNESCO (2009) recalcó la importancia de ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

A partir de los futuros retos a los que deben hacer frente las instituciones de educación superior marcados a nivel internacional, en el contexto español se presentaron dos importantes trabajos de gran calado “La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria” (Michavila y Calvo, 1998) y “Universidad 2000” (Bricall, 2000). Ambos dejaron patente por primera vez la desvalorización de la función docente y marcaron las sendas del cambio de la educación superior española que debe hacerse sin demora. Entre los puntos en común de ambos trabajos se encuentran: la necesidad de una formación inicial pedagógica para el futuro profesorado universitario, tras el desequilibrio producido con respecto a la formación inicial investigadora a través de la tesis doctoral; la formación y la puesta en práctica de nuevas metodologías docentes para que la lección magistral no sea la única ni la más extendida opción pedagógica; la formación continua para que el profesorado pueda actualizarse y reciclarse en las metodologías didácticas más idóneas en su disciplina; y la incorporación en el cómputo de horas de trabajo de todo el tiempo que el profesorado dedica a la función docente más allá de las horas docentes presenciales y de tutoría (preparación de clases, elaboración de materiales, formación pedagógica, innovación, coordinación docente, encuentro sobre didáctica universitaria, etc.).

Pese a todas las recomendaciones anteriores, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), dedica el Título IX al profesorado y se centra principalmente en los procesos de acceso a los cuerpos docentes universitarios y en los mecanismos de acreditación. No aborda el equilibrio que debe existir entre la docencia e investigación para un adecuado cómputo de cada una ni el modelo de docente ideal para afrontar los retos del nuevo paradigma educativo adoptado.

En el año 2003, el Ministerio de Educación y Ciencia financió el Proyecto “La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior” coordinado por el profesor Miguel Valcárcel de la Universidad de Córdoba, en el que evidenció la inexistencia de un marco político y técnico eficaz para preparar al profesorado universitario ante los nuevos retos docentes que se le avecinan en las universidades españolas. Fue el primer proyecto nacional que además definió el perfil del nuevo profesorado universitario, la nueva dedicación a la función

docente, la evaluación de la calidad de la enseñanza en el nuevo contexto y la incentivación para que se forme e implique en el proceso.

La construcción del EEES y su desarrollo en España tiene como uno de sus primeros hitos la adaptación de los títulos oficiales anteriores a los nuevos Grados, Máster Universitario y Doctorado. Sin embargo, en el año 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el documento *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, como respuesta a los malos resultados obtenidos en el diagnóstico realizado del proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad y toma de conciencia de que el proceso de construcción del EEES es mucho más complejo y afecta a la forma de enseñar y aprender en la universidad. Realiza una apuesta decidida por la actualización de las metodologías docentes basadas en el aprendizaje activo del alumnado y apunta a que el verdadero cambio en la cultura docente se producirá cuando las universidades realicen un proceso institucional estructurado que contemple las siguientes fases: impulso (por ejemplo, información y sensibilización), formación docente del profesorado, ejecución (por ejemplo, proyectos piloto, elaboración de guías y materiales y construcción de redes para el intercambio de experiencias innovadoras), difusión y evaluación (por ejemplo, catálogo de buenas prácticas, congresos, seminarios y publicaciones) e incentivación (por ejemplo, reconocimiento institucional o de méritos en el ascenso profesional).

Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007 amparó lo establecido en este documento exponiendo que la nueva organización de la enseñanza universitaria no solo se refiere a aspectos meramente estructurales, sino también a cambios en las metodologías docentes.

Paralelamente a las iniciativas surgidas de las políticas europeas en torno a la modernización de los sistemas de educación superior a consecuencia del proceso de convergencia hacia el EEES, en el contexto español se estableció la llamada *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)* (Ministerio de Educación, 2010). Se trataba de una propuesta que contextualizaba el proceso de mejora y modernización de las universidades españolas a través de ejes estratégicos que conllevaban cambios importantes a medio y largo plazo con la mirada en el horizonte 2015. Particularmente, puntualizaba que ninguna institución de educación superior podía iniciar un proceso de cambio sin la voluntad clara de su comunidad, especialmente de su profesorado, y que el proceso de modernización iba más allá de la modificación de las estructuras y los planes de estudio de las titulaciones, requiriendo también de un cambio de modelo docente. Por ello, la *Estrategia Universidad 2015* lanzó una serie de propuestas, tales como la consideración del alumnado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y la creación y consolidación de verdaderos equipos docentes que inicien proyectos innovadores acordes con el nuevo paradigma educativo.

Igualmente, sugería a las universidades hacer suyo el objetivo de apoyar el desarrollo profesional de personal docente universitario. Sin embargo, no concretaba de qué manera debían hacerlo.

Por último, un informe más reciente de la Comisión Europea (2017b) analiza el personal docente e investigador europeo, y puntualiza aspectos interesantes con respecto a la formación docente del profesorado universitario. Concretamente, en España, únicamente se exigen prácticas docentes en el doctorado a aquellos estudiantes que disfrutan de un concreto predoctoral con la obligación legal de impartir en torno a 60 horas lectivas anuales. Por tanto, en la actualidad no existe una formación inicial docente obligatoria para aquellas personas que quieran formar parte del cuerpo docente universitario. Igualmente, el estudio apunta a que tampoco es una obligación la formación docente continua para aquellas personas que ya hayan accedido a la carrera profesional. Por tanto, las políticas nacionales de educación superior deben hacer esfuerzos para cumplir con las últimas directrices marcadas en Europa.

Hasta el momento, las recomendaciones de organismos nacionales, europeos e internacionales en relación con la docencia universitaria entran en conflicto con el modelo de universidad propuesto en el sistema educativo universitario español, donde no se enfatiza lo suficiente la necesidad de coordinar procesos de institucionalización para el perfeccionamiento de las aptitudes pedagógicas del profesorado.

CAPÍTULO 2

La docencia universitaria como profesión

1. Introducción
2. La función docente del profesorado universitario
3. El paradigma del pensamiento del profesor
4. Teorías sobre el desarrollo profesional docente universitario
 - 4.1. Teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria
 - 4.2. Teorías sobre el desarrollo pedagógico del docente universitario
5. Rasgos del buen docente universitario
6. Perfil competencial del docente universitario

1. Introducción

La calidad de la docencia universitaria no puede ser desarrollada si no se tiene como eje principal la formación docente del profesorado a lo largo de su carrera académica profesional. Esta formación viene marcada por las competencias docentes a adquirir por el profesorado. Antes de su estudio en la literatura, se han abordado otras temáticas con las que guarda relación como lo son los roles a desempeñar por el profesorado universitario, el paradigma del pensamiento del profesor, el desarrollo profesional del profesorado universitario y los rasgos que definen al buen docente universitario.

En este capítulo se abordará, en primer lugar, la función docente del profesorado universitario. Más concretamente, se analiza su situación actual en el sistema universitario; se describen las tensiones entre las funciones del profesorado universitario, específicamente entre la docencia y la investigación; se exponen argumentos a favor y en contra de la integración o separación de ambos roles; y se plantea el desajuste entre la docencia y la investigación en la identidad profesional del profesorado universitario.

En segundo lugar, se analizará el paradigma centrado en el profesor como uno de los elementos claves a estudiar en la docencia universitaria. Se explican las principales investigaciones realizadas en torno a ello basadas en las formas en las que el profesorado interpreta su propio aprendizaje, las teorías implícitas, las concepciones acerca de cómo el alumnado debe aprender, y las creencias y las concepciones del profesorado universitario sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, se expondrán las principales teorías sobre el desarrollo profesional docente universitario. Estas se agrupan a su vez en dos tipologías: las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria y las teorías sobre el desarrollo pedagógico del docente universitario.

En cuarto lugar, se presentará el papel de la adaptación del sistema de educación superior al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la actualización del concepto del buen docente universitario en el contexto educativo presente. Este concepto se ha estudiado desde las perspectivas de los diferentes agentes implicados: la institución universitaria, el propio profesorado y el alumnado.

Por último, el marco educativo requiere la adquisición de determinadas competencias, no solo en el alumnado, sino también en el profesorado universitario. Las competencias a desarrollar por el docente universitario van más allá de la instrucción y pretenden lograr una mejora significativa de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los nuevos planteamientos del paradigma

centrado en el alumnado. En este sentido, se han propuestos diferentes perfiles competenciales partiendo de aquellas competencias consideradas genéricas o transversales imprescindibles para todo el profesorado universitario que no posea un elevado nivel de desempeño. El diseño de estos perfiles permite a las universidades proponer una formación adecuada dirigida al profesorado.

Todos estos aspectos a tener en cuenta en las propuestas formativas docentes se detallan a lo largo de este segundo capítulo de la tesis.

2. La función docente del profesorado universitario

La palabra docencia proviene del latín *docens*, -entis, part. pres. act. de *docēre* 'enseñar'. Desde el punto de vista semántico, el término docencia es definido por la Real Academia Española como <<práctica y ejercicio del docente>>. Así mismo, docente hace referencia a <<que enseña>>, <<perteneciente o relativo a la enseñanza>>. En este sentido, la actividad docente se dirige a la enseñanza o la transmisión de conocimientos científicos y culturales.

Desde el punto de vista científico y técnico, la tarea docente es objeto de estudio de la didáctica, que en su consideración integra no solo la enseñanza sino también los aprendizajes y, por consiguiente, habrá finalizado cuando el alumnado realmente los haya adquirido (Benedito, 1983). Cada vez más, la investigación demuestra que la docencia de calidad y eficaz es aquella que no se limita a la exposición, sino que está relacionada con las características del profesorado y su relación con el alumnado. Por tanto, depende de su relación interpersonal, dialéctica e intencional. Según McEwan (2011), el origen de la docencia se explica desde dos perspectivas diferentes que dan sentido a la puesta en práctica de la misma: mientras que para la primera el concepto de docencia está relacionado con el uso de técnicas de transmisión y métodos de instrucción, para la segunda enseñar es un determinado modo de relación con el alumnado.

El personal docente universitario ostenta la libertad de cátedra reconocida en el artículo 20 de la Constitución Española, entendida como una libertad en el ejercicio de la docencia y no como libertad de enseñanza. Este derecho no exime del deber del profesorado de respetar las directrices y las normativas marcadas por las políticas nacionales, autonómicas y universitarias o los planes de estudio y las guías de las asignaturas de las titulaciones, sino que está relacionado con la transmisión de los conocimientos y los planteamientos teóricos de la forma más oportuna, independientemente de que si provienen o no de su labor investigadora.

Los roles académicos que le son asignados al profesorado universitario son la docencia, la investigación y, en algunos de los casos, también la gestión. Esta última es desempeñada por el profesorado de manera accidental. Existe una controversia sobre si el rol del profesorado universitario ostenta las dos grandes funciones conjuntamente, docencia e investigación, o la separación de ambas.

Se han establecido planteamientos a favor o en contra de la separación de ambos roles. Por un lado, existen argumentos a favor de que el profesorado universitario asuma ambos roles, ya que a través de su articulación se produce un enriquecimiento mutuo y avance. De acuerdo con Villa (2008), el profesorado universitario ha de dominar los contenidos que enseña y tener un conocimiento del método científico de la disciplina en cuestión, que se adquiere verdaderamente si se lleva a la práctica. Logra explicar mejor gracias a los hallazgos encontrados en la labor investigadora. Igualmente, la actualización continua de los contenidos que se enseñan depende en gran medida de los conocimientos que se difunden de la investigación, por lo que resulta imprescindible que el profesorado universitario investigue. Esta posición es la que siempre han mantenido las universidades en el contexto universitario nacional.

Por otro lado, cada vez más se produce una transición de la conceptualización tradicional del rol académico que sustenta la docencia, la investigación y la gestión a roles diferenciados (Bexley, Arkoudis y James, 2013). En países como Australia, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá se produce un aumento del *Teaching Academic (TA) role*, que hace referencia a que dentro de la institución universitaria hay profesorado que solo desempeña el rol docente. Se han realizado diversos estudios que lo confirman. Según Locke (2014), existe un aumento en los puestos de solo enseñanza dentro de las instituciones de educación superior y, en particular, en las *research-intensive universities* entre los cursos académicos 2008-2009 y 2012-2013. La Higher Education Statistics Agency expone que en 2013 el 27.1% del personal académico solo tiene funciones de enseñanza. En 2016, el Department of Education and Training de Australia informó de un incremento del 339% de los TA contratados a tiempo completo de 2007 a 2016. En Canadá, Sanders (2011) identificó que 14 de las 20 universidades públicas en el país tienen contratado TA.

También se ha investigado el impacto que tiene esta conceptualización del rol del profesorado universitario en la docencia. En líneas generales, los resultados son positivos. Vajoczki, Fenton, Menard y Pollon (2011) demostraron cómo mejoraba la calidad de enseñanza y del aprendizaje del alumnado. Sin embargo, Probert (2015) sostiene que es más una estrategia institucional para mejorar la posición en los rankings más prestigiosos basados en la investigación que para mejorar la docencia, en el sentido de que trasladan al personal inactivo o poco eficiente de la investigación a puestos docentes.

Pese al progreso incuestionable que tiene esta conceptualización del rol del profesorado universitario, existen estudios que aportan las limitaciones y los principales desafíos a los que se enfrenta. La investigación de Bennett, Roberts, Ananthram y Broughton (2018) evidencia la incertidumbre que rodea las carreras profesionales del profesorado universitario que solo sustenta el rol docente, debido a la ausencia de modelos de desarrollo profesional, de reconocimiento de la excelencia docente, de promoción profesional y de recompensa al mérito. Otro dato negativo es que la mayoría de los TA en las universidades australianas son mujeres en niveles académicos bajos (Marchant y Wallace, 2013). Asimismo, otro estudio realizado sobre las universidades australianas demuestra cómo en algunas de ellas los puestos a tiempo completo son ocupados por varios TA en el 80% de los casos, aunque aún no se ha llegado a la contratación por horas de docencia impartida (Loussikian, 2016, citado en Bennett et al., 2018). Por último, Clarke, Drennan, Hyde y Politis (2015) constataron cómo los TA se sienten menos valorados y respetados que el profesorado investigador. Como apunta Parker (2008), el compromiso con la docencia es ambiguo, ya que se encuentra subordinado a la investigación y, especialmente, a la presión para aumentar la productividad de esta.

La controversia sobre la separación o no del rol docente e investigador del profesorado universitario está relacionada con la priorización de la investigación sobre la docencia. Diversos autores (Caballero y Bolívar, 2015; García y González, 2007) han estudiado esta problemática y argumentan que durante el siglo XXI se ha pretendido que la sociedad del conocimiento llegue a su máximo esplendor, siendo necesario para ello la investigación. Como consecuencia de ello, las políticas universitarias han tratado de favorecer la investigación en relación con los sistemas de evaluación para el acceso, la promoción y la incentivación, aunque no se puede olvidar que la primera función asignada a la universidad es precisamente la de formar académicamente al alumnado que en un futuro va a desempeñar determinadas profesiones. Ante esta problemática, las universidades han tratado de solventarla de forma diferente. Existen instituciones que consideran que ambos roles del profesorado universitario van a ser desempeñados con la misma relevancia por separado. Sin embargo, hay otras universidades que perciben que los dos roles enriquecen por igual al profesorado universitario y que el reto está en modificar las políticas universitarias para encontrar el equilibrio en las exigencias requeridas por ambos.

Una cuestión especialmente relevante en la literatura es cómo ha afectado el desajuste entre la docencia y la investigación a la identidad profesional del profesorado universitario. Según Fitzmaurice (2013) y Sheridan (2013), la identidad profesional del profesorado universitario (también denominada identidad académica) es fluida y está en continuo proceso de construcción, deconstrucción y

reconstrucción. Gracias a las aportaciones de la teoría sobre *Dialogic Self*, la identidad se conceptualiza como múltiple, discontinua y socialmente sensible (Monereo y Domínguez, 2014). Smith y Rattray (2016) consideran que ello se produce por los cambios en el contexto universitario y la comunidad disciplinar a la que pertenece el profesorado universitario. En gran medida, su construcción depende de las relaciones de poder, más concretamente de los méritos exigidos por las políticas de educación superior a cada comunidad disciplinar. Hazelkorn (2015) sostiene que los méritos están relacionados con la competitividad y la mejora de las posiciones en los rankings globales internacionales basados en la producción de la investigación.

El estudio de Caballero (2009) reveló que el valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional y podría tener consecuencias en la calidad de la enseñanza. Concretamente, obtuvo que el profesorado ayudante doctor, contratado doctor y catedrático de universidad se siente más investigador que docente, a diferencia del profesorado asociado, colaborador y titular de escuela universitaria, que se percibe más a sí mismo como docente. Por consiguiente, se puede deducir cómo los sistemas de evaluación para el acceso y la promoción en la universidad ejercen un impacto determinante en la identidad profesional del profesorado universitario.

Otro de los problemas de investigación más interesantes en este sentido, es comprobar la relación entre productividad en la investigación y la eficacia en la docencia. Hattie y Marsh (1996) concluyeron que el personal investigador más productivo no tiene ni más ni menos posibilidades de ser el personal docente más eficaz, en comparación con aquel personal investigador menos productivo. En este sentido, se plantea la necesidad de potenciar e incentivar la adecuada integración entre docente e investigación.

Por otra parte, el desequilibrio entre la docencia y la investigación repercute en la formación docente del profesorado universitario como elemento importante que incide en su desarrollo profesional. El profesorado universitario es consciente de que para acceder a cualquier plaza en la universidad, la producción investigadora es más valorada que la calidad docente. Además, aquel con una larga carrera investigadora tiene un mayor reconocimiento y prestigio profesional que otros que han realizado una labor docente de calidad (Monereo y Pozo, 2003). Por consiguiente, el profesorado universitario establece una jerarquía en las tareas a desempeñar y tiende a considerar todo lo relacionado con la docencia (como la formación docente) como una “carga” (Caballero y Bolívar, 2015).

Ante las tensiones en el desempeño de ambos roles, Billot y King (2017) recomiendan que la efectividad del proceso de inducción académica sea vista desde una doble mirada: la mejora de la socialización y las nuevas tareas docentes a desempeñar, y la formación de la identidad profesional, basada en la conexión entre las tareas de investigación y docencia. Para Fortune et al. (2016), el proceso de inducción va más allá de la comprensión del rol y las responsabilidades docentes, tratando también de forjar la identidad desde el comienzo de la carrera profesional. Sin embargo, Remmik, Karm, Haamer y Lepp (2011) exponen que los procesos de inducción del profesorado universitario han estado centrados principalmente en la transmisión de información sobre las prácticas educativas, dejando de lado los temas vinculados con la identidad profesional. Ennals, Fortune, Williams y D’Cruz (2015) plantean que el proceso de inducción no se centre solamente en el “hacer” del trabajo académico, sino también en el “ser”. Para Bolden, Gosling y O’Brien (2014), la efectividad de la inducción académica desde este planteamiento está poco investigada y propuesta por las universidades. Huang, Pang y Yu (2016) consideran que el profesorado universitario formado adecuadamente desde el inicio laboral tiene una mayor capacidad de negociar consigo mismo la priorización de sus valores y de las tareas de los roles asignadas.

Independientemente de la conceptualización del rol del profesorado universitario, la docencia universitaria puede analizarse desde dos perspectivas que se entrelazan (López Gómez, 2016): los contenidos a transmitir y a promover en el alumnado, sostenidos sobre la inquietud del profesorado por profundizar y avanzar en el área de conocimiento de la materia que se imparte (conocimiento disciplinar), y la pedagogía a desarrollar para tal pretensión, centrada en el modo en que se presentan los saberes para favorecer la máxima calidad de los aprendizajes del alumnado (conocimiento pedagógico). A su vez, Bolívar (2005a) matiza la diferencia entre el conocimiento pedagógico general, que hace referencia al conjunto de competencias generales acerca de la enseñanza, y el conocimiento didáctico del contenido, que pone el énfasis en la característica diferencial que marca la didáctica de una disciplina con respecto a las otras. Kansanen (2009) plantea en lugar de desarrollar la didáctica del contenido para cada disciplina, la creación de grupos de materias que tengan alguna relación entre sí. Sin embargo, Loughran (2009) va más allá considerando la didáctica universitaria como una disciplina científica en sí misma. Ante este reto, diversos autores han realizado propuestas con anterioridad. Boyer (1990) planea el término *Scholarship of Teaching* como el proceso de investigación, integración y aplicación en la enseñanza. Desde este término se concibe la enseñanza como algo más que una actividad orientada al aprendizaje del alumnado, sino que tiene que estar ligada a procesos de investigación e intercambio de experiencias y resultados con la comunidad universitaria para así aplicar los hallazgos en el aula. Este planteamiento parte de la verdadera conexión entre la investigación y la docencia, en

el sentido de que “la investigación actúa como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad” (Ferrer, 1992, p. 128, citado en Rodríguez Espinar, 2003). En el camino de la reconceptualización en el que la didáctica se entiende como disciplina y la actividad docente requiere algo más que el conocimiento del contenido de la materia y las competencias docentes, Shulman (1998) reformula el término *Scholarship of Teaching* por el de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* en el que añade más criterios para lograr la excelencia docente: la práctica docente debe considerarse como un acto abierto y someterse a la revisión por pares por parte de la comunidad universitaria, y el buen docente tiene que enriquecer a los demás para que la buena práctica no se quede dentro del aula. Según Weston y McAlpine (2001), las tres etapas para se produzca el *Scholarship of Teaching and Learning* son: 1) el profesorado desarrolla la enseñanza al mismo tiempo que está en un continuo proceso de mejora mediante la reflexión sobre la propia práctica, la asistencia a actividades de formación y la participación en proyectos de innovación; 2) el profesorado comparte una profunda reflexión del conocimiento didáctico dentro de su disciplina; 3) el profesorado investiga sobre la enseñanza que imparte, ejerce la función de mentor de otros compañeros y compañeras, tiene iniciativa y liderazgo en introducir innovaciones docentes, y difunde las buenas prácticas educativas.

3. El paradigma del pensamiento del profesor

El pensamiento del profesor es uno de los elementos a estudiar dentro de la docencia universitaria. A finales de los años setenta, el paradigma del pensamiento del profesor (en inglés, *teacher thinking*) surge como reacción al auge en la investigación positivista asociada a la tradición conductista. Según Imbernón (2002), se trataba de un modelo de investigación basado en el procesamiento clínico de la información en la enseñanza, en el que se reducía el estudio a las habilidades cognitivas; la investigación se realizaba de manera descontextualizada al aula y al centro; y no conllevaba una transformación de la práctica educativa.

Posteriormente, ha ido alejándose del modelo clínico basado en principios positivistas. En la actualidad, el principal objetivo de este paradigma es conocer los procedimientos de razonamiento que realiza el profesorado durante su actividad profesional, el contenido del conocimiento profesional, las percepciones y las creencias docentes. Según Moreno y Azcárate (2003), se sustenta en dos premisas: el docente es una persona racional, reflexiva, tiene creencias y motivaciones, se apoya en teorías implícitas, emite juicios y crea rutinas en su desarrollo profesional y, al mismo tiempo, todo ello orienta su conducta y práctica profesional.

Por otra parte, se apoya en los principios del modelo de la toma de decisiones y del modelo de procesamiento de la información. Clark (1980) los define de la siguiente manera:

En el modelo de toma de decisiones se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos. [...] El modelo de procesamiento de la información concibe al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros. (p. 3)

Son diversas las líneas de investigación que se encuentran sobre este paradigma en la literatura. Se ha indagado sobre las formas en las que el profesorado interpreta su propio aprendizaje. En este sentido, Quesada, Fernández y Gairín (2017) realizaron un extenso estudio a nivel europeo en el que se demostró como el profesorado universitario percibe un elevado número de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, el profesorado universitario español considera que no relaciona los nuevos aprendizajes con los adquiridos anteriormente, si se compara con el resto de profesorado europeo. No obstante, son los que perciben un nivel de conocimiento más elevado sobre su labor docente.

Asimismo, se encuentran los estudios que abordan las teorías implícitas. Marrero (2009) define teoría implícita como “una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza” (p. 69). Se construyen a través de la experiencia educativa, tanto como alumnado como profesorado, la formación pedagógica y la práctica profesional en determinados contextos. Ello permite saber cómo piensa y entiende el profesorado universitario la enseñanza, además de determinar si las estrategias docentes que emplea en el aula están en relación con las concepciones y creencias que tiene sobre esta. Principalmente, existe cuatro tipos de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006): la teoría directa se centra únicamente en el resultado de aprendizaje del alumnado fruto de la exposición realizada del contenido, no teniendo en cuenta ni el contexto ni el proceso de aprendizaje; la teoría interpretativa considera que el contexto condiciona los procesos cognitivos de aprendizaje, lo que a su vez determina los resultados de aprendizaje; la teoría constructivista plantea que el aprendizaje se produce por procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones de la realidad y de la autorregulación de la propia actividad de

aprender, por lo que asume que las personas dan significado a un mismo contenido de diversas formas y la adquisición de un nuevo conocimiento implica necesariamente procesos de construcción y deconstrucción; y la teoría posmoderna, que sugiere que el conocimiento es fruto de una construcción mental, la posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del mismo no existe y las actividades de enseñanza estarán diseñadas más por el aprendiz que por el contenido de aprendizaje.

Según Zapata (2012), las investigaciones sobre las teorías implícitas se han llevado a cabo mayoritariamente en las etapas educativas obligatorias y no tanto en educación superior. No obstante, diferentes estudios han analizado la relación entre las concepciones sobre la enseñanza universitaria y los estilos docentes. Algunos de ellos han confirmado la coherencia entre ambas cuestiones (Akerlind, 2007; Caballero y Bolívar, 2015): que el profesorado que concibe la docencia como transmisión de información tiende a emplear estrategias centradas en el profesor, mientras que aquel que la comprende como una forma de desarrollo y cambio en el alumnado y defiende su rol como guía y facilitador de los aprendizajes, emplea estrategias de enseñanza orientadas al alumnado. Sin embargo, esta diferenciación no aparece con tanta claridad en otros estudios. Donche y Van Petegem (2011) y Ros (2014) evidenciaron las teorías implícitas del profesorado universitario llegando a la conclusión de que este no asume una teoría exclusiva, sino una combinación de varias, aunque predomina la teoría de enseñanza constructivista y la teoría implícita interpretativa. Igualmente, manifestaron la incoherencia entre la teoría implícita asumida y la práctica educativa desarrollada, por lo que resulta urgente mejorar la capacitación como docentes universitarios para que puedan extrapolar su pensamiento a la acción. Fives y Buehl (2011) argumentan que la discordancia entre las concepciones expresadas y la práctica docente desarrollada puede deberse a otros factores como el clima de trabajo, los recursos, el número de alumnado por aula, la compatibilidad con otras funciones a desempeñar, etc.

Otra de las cuestiones abordadas en la literatura se refiere a las concepciones del profesorado acerca de cómo el alumnado debe aprender, repercutiendo en la enseñanza y en el propio aprendizaje del alumnado. Trigwell y Prosser (1996) realizaron un estudio con el profesorado universitario de ciencias y resumen en dos las tipologías de las concepciones sobre el aprendizaje del alumnado: el aprendizaje basado en demandas externas, que hace referencia al aprendizaje superficial, memorístico y poco reflexivo que no modifica las estructuras de pensamiento del alumnado y es difícil mantener a largo plazo, y el aprendizaje basado en demandas internas, donde lo que importa es el grado de comprensión, reconstrucción e interiorización del conocimiento, modificando las estructuras cognoscitivas del alumnado y perdurando en el tiempo.

Por último, Serrano Sánchez (2010) investigó las creencias y las concepciones del profesorado universitario sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y evidenció que el profesorado tiene una actitud progresista hacia la educación, excepto en cuestiones sobre la metodología, la evaluación del proceso de enseñanza y la programación, no encontrándose diferencias en las características socioprofesionales de sexo, edad, estudios realizados, categoría profesional, experiencia docente universitaria e ideología política.

4. Teorías sobre el desarrollo profesional docente universitario

A menudo se confunde desarrollo profesional con conceptos como formación, aprendizaje, cambio, perfeccionamiento, mejora o calidad. Aunque no son sinónimos, sí existe conexión entre ellos, en el sentido de que el desarrollo profesional del profesorado universitario se produce a partir de procesos de aprendizaje que lo forman produciendo un cambio en la mejora de la calidad y el perfeccionamiento de su práctica profesional.

Según Imbernón (2012), se entiende por desarrollo profesional el “reconocimiento del carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde este puede ser ejercido” (p. 88). El desarrollo profesional es una trayectoria que requiere la intencionalidad e implicación de la propia persona, pero depende a su vez de factores que posibilitan, desmotivan o impiden que el profesorado avance o retroceda. Para Feixas (2004), el desarrollo profesional del profesorado universitario no es un producto de la formación docente sino que está influido por factores personales, institucionales y contextuales. Caballero (2009) añade también elementos sociales, según figuran en la siguiente tabla 4.

Tabla 4

Elementos influyentes en el desarrollo profesional del profesorado universitario según Caballero (2009)

Personales	Son intrínsecos al profesor y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, motivación, la formación, el conocimiento, etc. Son factores que interrelacionados dan lugar a un sujeto profesional único e irrepetible.
Contextuales	Son todos aquellos elementos que aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Entre ellos, cabe destacar el entorno familiar, las amistades y el conjunto de relaciones de tipo social que forman parte de la vida del sujeto.
Profesionales	Son los que más estrechamente relacionados con el desempeño de la profesión, como el apoyo institucional, departamental y/o grupal, los recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, la incentivación, etc.
Sociales	Son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera más indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional e internacional (legislación, conflictos, etc.).

Fuente: Caballero (2009, p. 25).

De acuerdo con Huberman, Thompson y Weiland (2000), en la mayoría de los casos, el desarrollo profesional es un proceso discontinuo, en el que nuevos acontecimientos hacen que haya avances, regresiones, vuelta a empezar y cambios de dirección.

Mateo (2012) argumenta que el desarrollo profesional del profesorado universitario tiene que ser comprendido bajo dos perspectivas: la primera hace referencia a que el desarrollo profesional debe entenderse como un compromiso global de toda la institución y sistema universitario, para establecer todos los elementos de mejora; y la segunda se basa en la extensión del campo de actuaciones de mejora del desarrollo profesional, más allá de las propias de la formación, con una repercusión en toda las funciones que desempeña.

A partir de los 70, el estudio de la carrera profesional del docente empezó a cobrar énfasis. Desde las diferentes ramas científicas como la psicología, la pedagogía y la

sociología surgieron teorías al respecto que contribuyen a la mejora del desarrollo profesional y la formación docente. Algunas de estas teorías son:

- Las teorías sobre la edad o los ciclos vitales de las personas adultas: las teorías sobre la edad o los ciclos vitales de las personas adultas (Krupp, 1989; Levinson en Fernández Cruz, 1999) y la teoría del desarrollo social (Erikson, 1986).
- Las teorías sobre el aprendizaje adulto (Kolb, 1984).
- La teoría sobre el aprendizaje del profesorado (Shulman, 1986).
- Las teorías sobre los estadios de desarrollo cognitivo: las teorías del desarrollo intelectual (Perry, 1970; Hunt, 1971), la teoría del desarrollo del yo (Loevinger, 1982) y las teorías del desarrollo moral (Kohlberg, 1999).
- Las teorías sobre las preocupaciones del profesorado (Fuller en Loucks-Horsley y Stiegelbauer, 1991; Marcelo, 1994).

Por una parte, existen teorías específicamente del desarrollo de la carrera docente no universitaria:

- Las teorías de desarrollo de la carrera docente en el ámbito no universitario (Sikes, 1985; Huberman et al., 2000).
- El modelo de desarrollo de la comprensión pedagógica (Lawrende en Marcelo, 1996).

Por otra parte, existen otras vinculadas con el desarrollo profesional del docente universitario:

- Teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria (Barnes, 1992; Burden, 1997; Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994).
- Teorías sobre el desarrollo pedagógico del docente universitario (Kugel, 1993; Nyquist y Sprage, 1998; Robertson, 1999).

Estas últimas teorías de desarrollo profesional propuestas no pueden generalizarse a todo el profesorado universitario, pero sí sirven para reflexionar sobre la carrera profesional y mejorarla.

4.1. Teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria

Desde el punto de vista cronológico o de las teorías sobre el desarrollo de la carrera docente universitaria se pueden distinguir cuatro periodos (Barnes, 1992; Burden, 1997): periodo de descubrimiento, periodo de ajuste o invención, periodo de madurez y periodo previo a la jubilación. En el inicio a la docencia universitaria (primer año), el profesorado novel se encuentra en el denominado periodo de descubrimiento o “supervivencia”, caracterizado por el conocimiento y la socialización en el contexto

universitario. Así mismo, se caracteriza por su entusiasmo y dinamismo, y por la falta de adquisición de las competencias para desarrollar su docencia con la máxima eficacia. Su principal preocupación es la organización de las asignaturas: el dominio del contenido, la realización de presentaciones claras y organizadas, la gestión del tiempo en clase, la finalización del contenido completo, la búsqueda de ejemplos prácticos para explicar mejor las ideas, la utilización de estrategias metodológicas o la evaluación. En la mayoría de los casos, piden consejos de tipo pedagógico a expertos compañeros y compañeras y se dejan llevar por ellos. El segundo, tercer y cuarto año, el docente universitario adquiere gradualmente más confianza en sí mismo en torno a la planificación y la organización de las clases. Su mayor preocupación se centra en la metodología didáctica, evitando actuaciones pasadas inefectivas, y en motivar al alumnado basándose en los diferentes intereses y necesidades. A este periodo se le ha denominado de ajuste e invención. Posteriormente, el periodo de madurez abarca la mitad de la carrera docente universitaria, aproximadamente de los cuatro a los veinte años de experiencia. El profesorado se caracteriza por el dominio del contenido y el control de la clase. Durante este periodo su máxima preocupación es reunir los méritos para la promoción profesional. Por último, en el periodo previo a la jubilación no existe una unanimidad en torno a las características del docente universitario. Mientras algunos docentes expresan desánimo, desencanto, aburrimiento por la docencia y deseo de abandonar, otros muestran seguridad y confianza en sí mismos para seguir aprendiendo cosas nuevas y afrontar cambios.

Por otra parte, Kalivoda et al. (1994) presentan los estadios del desarrollo del profesorado universitario respecto a la vitalidad, entendida como:

una virtud de aquel profesorado que es un incansable curioso, que muestra un compromiso sincero tanto con los objetivos individuales como institucionales, que extrae satisfacción de los esfuerzos profesionales, que manifiesta comportamientos que reflejan entusiasmo por la actividad intelectual, y que espera con ansia lo que el futuro le depara. (p. 255)

La vitalidad del profesorado universitario no es un aspecto estático, sino que evoluciona a lo largo de la carrera profesional. En primer lugar, el profesorado novel se caracteriza por centrarse en los objetivos de la carrera docente y experimentar niveles de estrés y frustración aguda en el inicio de su carrera profesional. En este sentido, la formación debe centrarse en el fomento de las competencias docentes básicas y favorecer procesos de mentoría con el profesorado experimentado.

En segundo lugar, el profesorado más experimentado (a mitad de la carrera profesional) se preocupa por su reconocimiento y reputación. Desde la formación

docente, deben contemplarse actividades para prevenir el estancamiento profesional y facilitar la reflexión sobre el momento docente actual y las necesidades de mejora continua.

Por último, el profesorado veterano necesita rejuvenecer su vitalidad. Puede afrontar nuevos retos docentes como impartir algunas asignaturas diferentes a años anteriores, en los primeros cursos de las titulaciones, etc., que les haga replantearse la docencia.

4.2. Teorías sobre el desarrollo pedagógico del docente universitario

El diseño de la formación pedagógica del profesorado universitario parte del estudio del desarrollo pedagógico. Según las teorías del desarrollo pedagógico, la concepción de la docencia se puede transformar desde una visión más centrada en el propio profesorado a otra más centrada en el alumnado a medida que se adquiere más experiencia profesional. Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) proponen diversas teorías al respecto. Se trata de esquemas que explican el proceso de crecimiento docente, así como las dificultades y las preocupaciones que le surgen al profesorado en los diferentes estadios. Es importante considerar que no todo el profesorado universitario pasa por los mismos estadios y en el mismo orden, incluso puede estancarse en un determinado estadio por no producirse las experiencias necesarias de progreso o incluso puede retroceder.

No existe consenso en las etapas del desarrollo pedagógico. Por una parte, Kugel (1993) propone un modelo del desarrollo profesional del docente universitario basado en dos importantes etapas que se dividen a su vez en cinco estadios: 1) etapa centrada en la enseñanza: preocupación en torno a sí mismo (estadio 1), preocupación por el dominio de la materia (estadio 2) y preocupación por el aprendizaje del alumnado (estadio 3); 2) etapa centrada en el aprendizaje: el alumnado como sujeto activo (estadio 4) y el alumnado como sujeto independiente (estadio 5). De manera complementaria, el autor propone dos estadios más: el estadio de preparación o periodo de formación anterior al ejercicio de la profesión docente universitaria y el estadio final basado en la reflexión sobre la evaluación de la docencia en los últimos estadios con el objeto de mejorar aspectos de la misma. Feixas (2002) sintetiza la teoría de Kugel en la siguiente tabla 5:

Tabla 5
Fases del desarrollo del profesorado universitario de Kugel

Dimensiones	Fase I Énfasis en la enseñanza			Transición entre Fase I y II	Fase II: Énfasis en el aprendizaje	
	Etapa 1: Yo	Etapa 2: Materia	Etapa 3: Estudiante receptor		Etapa 4: Estudiante activo	Etapa 5: Estudiante independiente
Características del docente	Principiante.	-Experto en su materia. -Goza explicando.	Preocupado por como aprenden.	-Las tres etapas descritas se pueden dar en orden o no. -Los tres primeros estadios componen una única fase en la cual el profesorado trabaja aspectos diferentes de la enseñanza o formas de presentar el material. -No se centran en el cómo sino para quien lo hacen.	Asesor.	Paciente, sensible a las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
Preocupaciones	-Dominar el contenido. -Encontrar una buena forma de presentar el material. -Disimular la inseguridad.	-Presentar el material de forma atractiva. -Acabar el temario. -Los estudiantes no trabajan mucho ni aprenden lo que se les ha enseñado.	Conocer los problemas de los estudiantes.		Ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza.	-Hacer que perduren los aprendizajes. -Conseguir dejarlos aprender por sí mismos.
Características de la docencia	-Sigue a “tabla rasa” sus notas o transparencias -Desorganización en el	-Interesante. -No se detiene en detalles. -Rapidez en la presentación y explicación de	Rica y variada, metodológicamente hablando.		Procura conectar con el conocimiento y las habilidades previas.	Técnicas de aprender a aprender.

	desarrollo del programa o poca claridad en los objetivos.	los contenidos.				
Objetivo de su docencia	Transmitir información coherencia.	-Transmite su conocimiento. -“Enseñar es explicar y aprender es escuchar”.	Llegar a todos los estudiantes.		Desarrollar los conocimientos de los estudiantes.	Desarrollar estudiantes independientes.
Relación con estudiantes	-Relación distante. -El estudiante visto como evaluador de la efectividad del docente.	-Relación de respecto. -El estudiante toma nota de todo. -El estudiante goza de las explicaciones del docente.	Relación cercana y profesional.		Conocimiento de las estrategias más convenientes para cada estudiante.	Estudiantes capaces de aprender de forma autónoma.
Transición de una etapa a otra	Del yo a la materia. Pasan del cómo enseñar al qué enseñar.	De la materia al estudiante. Pasan de qué se enseñan al cómo se aprende.	Del estudiante receptor al estudiante activo.		Del estudiante activo al estudiante independiente.	

Fuente: Feixas (2002, p. 220).

Por otra parte, el estudio de Nyquist y Sprague (1998) evidencia que los cambios que se producen en el desarrollo profesional del profesorado universitario novel se clasifican en tres estadios diferentes: el yo como docente universitario (estadio 1), las habilidades y destrezas (estadio 2) y el alumnado (estadio 3). Los cambios en cada uno de ellos se han estudiado bajo cuatro dimensiones: las preocupaciones, el discurso, las relaciones con el alumnado y las relaciones con la autoridad.

Tabla 6

Estadios del desarrollo profesional del profesorado universitario novel de Nyquist y Sprague (1998)

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3
Preocupaciones	Imagen de sí mismo como docente universitario. Materia y supervivencia: cómo dirigirse y agradar alumnado, cómo no defraudar, etc.	Dominio de la materia y las destrezas docentes.	Impacto de la docencia en el aprendizaje del alumnado.
Discurso	Rudimentario, informal y coloquial.	Confiado, preciso, fluido, instructivo, socializado.	Preciso, técnico y centrado en la disciplina. Las explicaciones son conectada con muchas anécdotas, ejemplos, metáforas, etc.
Relaciones con el alumnado	Personal e intensa. Estudiantes como amigos, víctimas o enemigos.	Distante y analítica.	Comprometida y profesional.
Relaciones con la autoridad	Dependencia de otros compañeros y compañeras y responsables del departamento.	Adquiere cierta autonomía e independencia.	Relaciones interdependientes con los compañeros y compañeras.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Nyquist y Sprague (1998).

Por último, Robertson (1999) describe tres perspectivas diferentes de cómo el profesorado universitario desempeña su rol como docente universitario: el egocentrismo (centrado en el profesorado), el heliocentrismo (centrado en el alumnado) y el sistemacentrismo (centrado en el alumnado y el profesorado). Esta última dimensión es la novedad con respecto a las dos teorías anteriores. El autor analiza cada perspectiva desde diferentes dimensiones: el contenido, el proceso, el alumnado, el profesorado y el contexto.

Tabla 7

Las tres perspectivas del rol docente universitario propuesto por Robertson (1999)

Dimensiones	Egocentrismo	Heliocentrismo	Sistemacentrismo
Contenido	El profesorado se preocupa por el dominio del contenido.	Es fundamental el dominio del contenido, pero no ya no es una preocupación.	Continúa el interés por el dominio del contenido, pero menos que el heliocentrismo por la adición de nuevas preocupaciones.
Proceso	El profesorado emplea los mismos métodos con los que les enseñaron (es decir, enseñan cómo les enseñaron). Repite aquellos que considera positivos y evita los negativos. Tienden a hacerlo de acuerdo con sus propias experiencias como estudiante.	Las estrategias de enseñanza se centran en facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado. También se le da importancia a la experiencia vivida por el profesorado como facilitadores del aprendizaje.	Las estrategias docentes se centran en facilitar los procesos de aprendizaje del alumnado, pero con un claro reconocimiento de la forma en qué la experiencia del profesorado interactúa con la experiencia del alumnado.
Alumnado	Aquel profesorado que presta atención a la experiencia del alumnado, tiende a proyectar su propia experiencia.	Enfoque centrado en la experiencia vivida del alumnado y en sus características (por ejemplo, fortalezas y	Continúa el interés por la experiencia previa del alumnado y sus propias características, pero ha disminuido por las

		condiciones de aprendizaje, estilo de aprendizaje, tipo de personalidad, experiencias pasadas relevantes).	nuevas preocupaciones sobre la experiencia del profesorado como facilitadores del aprendizaje y la forma en que la experiencia del profesorado y alumnado interactúan.
Profesorado	Enfoque centrado en la experiencia del yo; aprendiz del yo como docente.	Continúa la preocupación por la experiencia del yo, pero está muy disminuida por el enfoque centrado en la experiencia del alumnado.	Se centra de nuevo en la experiencia propia pero de forma renovada, diferente a la del egocentrismo, particularmente como un facilitador del aprendizaje más que un transmisor de conocimientos.
Contexto	Contextos que le proporcionen seguridad y avance profesional al profesorado.	Continúa la preocupación por los contextos que son pertinentes para el profesorado, pero disminuyen por una nueva preocupación por los contextos que se relacionan con las características del alumnado y por facilitar sus procesos de aprendizaje (por ejemplo, las redes sociales actuales del estudiante).	Preocupación principal por la relación entre el profesorado y el alumnado como sistema dinámico, complejo, intersubjetivo.

Fuente: Robertson (1999, p.275).

Se dan dos procesos transitorios en esta teoría. En el paso del egocentrismo al heliocentrismo, la experiencia interna del alumnado sustituye el dominio del contenido del profesorado y, por consiguiente, la docencia se entiende como facilitadora del aprendizaje. En el paso del heliocentrismo al sistemacentrismo, el profesorado no solo atiende a la experiencia interna del alumnado (estilo de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, conocimientos previos, etc.), sino además a sistemas complejos y dinámicos que pertenecen a contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la dinámica intersubjetiva entre el alumnado y el profesorado.

5. Rasgos del buen docente universitario

La evaluación de la docencia universitaria por parte del alumnado y las características que definen al buen docente universitario son dos de las temáticas más abordadas en la investigación sobre la docencia en educación superior. Al igual que el sistema educativo se adapta a cada momento histórico, también se actualiza el concepto del buen docente universitario. Este concepto ha sido estudiado desde diferentes agentes implicados: las instituciones, el alumnado y el propio profesorado universitario.

Desde las instituciones, ha imperado el principio de rendición de cuentas en aquello que se ha invertido, especialmente si trata de un servicio público. El profesorado universitario es un agente más en el proceso de evaluación de las funciones que le son encomendadas.

Tradicionalmente, la calidad de la docencia universitaria se ha medido a través de cuestionarios de satisfacción del alumnado. En este sentido, se han realizado diversos estudios que evidencian las importantes carencias que tiene este instrumento de medida. Braga, Paccagnella y Pellizzari (2011) descubrieron cómo el alumnado universitario puntuaba mejor a aquel profesorado que más facilidades le ofrecía para superar la asignatura y, por consiguiente, existía una correlación negativa entre la valoración del alumnado y la verdadera calidad docente. Igualmente, en el estudio realizado por Galbraith y Merrill (2012) se comparan las evaluaciones docentes realizadas por el alumnado y por compañeros y compañeras y, se llega a la conclusión de que la de estos últimos son más fiables. Una de las explicaciones más sorprendentes es que el alumnado valora más a aquel docente con el que aprueba que con el que aprende. Además, le resulta prescindible la docencia de aquel docente que no conecta estrechamente las competencias que enseña con la práctica profesional.

Pounder (2007), después del metaanálisis realizado, concluye que las encuestas de satisfacción del alumnado funcionan mejor en los cursos más elevados y el análisis resulta interesante si se compara con los resultados obtenidos con otro tipo de sistemas de evaluación de la calidad docente. Así mismo, Reyer (2014) plantea que este instrumento de medida no debe ser el único utilizado y propone que la evaluación se realice a largo plazo, ya que el verdadero impacto de la formación recibida se produce cuando se lleva un tiempo en ejercicio, sea el alumnado con mejor rendimiento académico a lo largo de toda la titulación (y no solo en asignaturas concretas), y se integre la evaluación realizada por compañeros y compañeras (en inglés, *peer observed*). Por tanto, la docencia es una actividad compleja que permite múltiples formas de interpretación, a través de análisis cuantitativos de las variables técnicas establecidas y de cualitativos de la relación y la reflexión de lo que ocurre en el aula, y en la que pueden participar diversos agentes de la comunidad educativa.

Además de este procedimiento, en España las instituciones valoran si un docente es bueno o no a través del Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado universitario (DOCENTIA), promovido por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (2015) desde el año 2007. Este programa toma como referencia los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior establecidos por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* referidos al personal docente. El programa es adaptado en cada universidad, siguiendo con el objetivo de abordar la evaluación de la función docente. Aunque una parte importante de la calificación es la evaluación que realiza el alumnado sobre la satisfacción de la docencia de las asignaturas, se incluyen otras cuestiones relevantes que pueden favorecer o dificultar la calidad de la docencia impartida. Establece como mínimo tres dimensiones de evaluación: la planificación de la docencia, el desarrollo de la enseñanza y los resultados.

Tabla 8

Dimensiones y elementos de evaluación de la actividad docente propuesto en el programa DOCENTIA

Dimensiones	Elementos
I. Planificación de la docencia:	-Organización y coordinación docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.). • Coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de una titulación y de acuerdo con la política de los centros y los departamentos. -Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas: <ul style="list-style-type: none"> • Resultados de aprendizaje previstos. • Actividades de aprendizaje previstas. • Criterios y métodos de evaluación. • Materiales y recursos para la docencia.
II. Desarrollo de la enseñanza:	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas. • Procedimientos de evaluación del aprendizaje aplicados.
III. Resultados:	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes. • Revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.

Fuente: Elaborado a partir del documento de ANECA (2015).

Los criterios generales que guían la evaluación son la adecuación, la satisfacción, la eficiencia y la orientación a la innovación. En este caso, un buen docente universitario es aquel que obtiene una buena valoración en el programa. Esta valoración es llevada a cabo por comisiones en las que están integrados compañeros y compañeras, responsables de la gestión de las instituciones universitarias, representantes del alumnado o incluso personal externo a la universidad. El resultado de la valoración final tiene consecuencias en la formación docente, la promoción profesional, los incentivos y el reconocimiento de la actividad docente desarrollada por el profesorado universitario. Una de las principales carencias del programa es la no valoración de ciertos aspectos que pueden influir negativamente en la calidad de la docencia, como una carga docente elevada o dedicación a tareas de gestión, que impiden dedicar el tiempo suficiente.

A pesar de que el alumnado universitario expresa la valoración en las encuestas docentes, generalmente se limita a contestar a los ítems elaborados por la propia institución y en pocas ocasiones se les permite exponer su opinión abierta y libremente respecto a la docencia impartida. Casero (2010) estudió el significado de buen docente y calidad docente desde la perspectiva del alumnado con un planteamiento metodológico cualitativo diferente al tradicionalmente establecido basado en encuesta, y extrajo la conclusión de que ambas cuestiones están vinculadas con:

la explicación clara y ordenada, donde se note el dominio de la materia respondiendo con autoridad a cualquier pregunta del alumnado, preferiblemente en una dinámica participativa, motivadora de la atención y del aprendizaje y todo ello con entusiasmo, desde una actitud exenta de arrogancia, evocando interés por el aprendizaje de los alumnos desde el respeto y la consideración, y mostrando justicia y coherencia a la hora de diseñar los criterios de evaluación y revisión de la misma. (p. 239)

Otro estudio basado en la perspectiva del alumnado es el realizado por Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), en el que se comprobó cómo el perfil del buen docente universitario coincide en lo esencial con el paradigma educativo centrado en el aprendizaje. Las características definidas por el alumnado sobre lo que es para ellos un buen docente universitario coinciden con los parámetros establecidos desde este paradigma. Estas son: relación entre los diferentes contenidos a estudiar, fomento del aprendizaje significativo, puesta en práctica de estrategias didácticas para aprender a aprender, promoción de la motivación en el aprendizaje, impulso de la participación activa en clase, utilización de diferentes tipos de metodologías activas, atención a las diversas necesidades educativas del alumnado, diseño de materiales didácticos de calidad, e inclinación por una evaluación formativa y continua, entre otras.

Así mismo, Fernández y González (2012) plantean una caracterización sobre el perfil del buen docente realizada por al alumnado de tres universidades de Andalucía. El alumnado encuestado considera como características prioritarias en la calidad docente: ser especialista en los contenidos que imparte, explicar con claridad, motivar al alumnado y preocuparse por el aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, Escámez (2013) analizó las concepciones que tiene el mejor profesorado universitario sobre su propia docencia y determinó que la calidad de esta: a) no está relacionada con el número elevado de alumnado aprobado ni con las buenas calificaciones, sino con la manera en que ha influido positiva y sustancialmente en el aprendizaje; b) se basa en la búsqueda constante de formas de

estímulo o reto que generan motivación intrínseca por el aprendizaje, ya que la adquisición de nuevos conocimientos por parte del alumnado como tal no depende del profesorado universitario; c) se relaciona más con el esfuerzo en conocer los estilos de aprendizaje y responder de manera satisfactoria a las necesidades presentadas por el alumnado, que en clasificar a buenos o malos; d) requiere de buena comunicación oral en clase tanto para la explicación de los contenidos, como para el trato con el alumnado y la resolución de sus dudas; e) es lograda cuando el profesorado universitario trabaja en equipo enriqueciéndose de las experiencias docentes del resto y estableciendo líneas de mejora o innovación continua.

A nivel internacional, Bain (2007) es uno de los autores que más ha estudiado la excelencia del docente universitario. Las principales evidencias extraídas de las prácticas educativas y de los pensamientos de los mejores docentes universitarios son las siguientes: a) es experto en el contenido de la materia que enseña y está al corriente de cada nuevo conocimiento; b) busca un equilibrio con las tareas docentes e investigadoras, no priorizando unas sobre otras; c) inicia al alumnado en el aprendizaje de una determinada materia presentándole un problema real en su futura profesión, conceptualizando este como un reto; d) comprueba que el aprendizaje realizado por el alumnado es duradero y contribuye a seguir formándose permanentemente; e) evalúa no solo el resultado final de los aprendizajes del alumnado sino el proceso realizado, contribuyendo así a la retroalimentación y autoevaluación de la práctica docente.

6. Perfil competencial del docente universitario

El aprendizaje hace referencia a un proceso personal consistente en indagar, interactuar, recibir o adquirir un determinado conocimiento, habilidad o actitud. A pesar de ello, los métodos de enseñanza condicionan la calidad de los aprendizajes del alumnado (García Berbén, 2008). Por tanto, el perfil del profesorado universitario resulta especialmente relevante. Investigar sobre este perfil es plantearse cuáles son los rasgos peculiares que lo caracteriza y que identifica su formación y, por ende, las competencias docentes a adquirir (Caballero, 2009). Según Gimeno (2012), tiene que estar relacionado con el momento actual, concretamente, con el auge de la sociedad del conocimiento y el avance las TIC. En épocas históricas pasadas, la dificultad para acceder al contenido objeto de estudio hacía que el profesorado universitario leyera lo expuesto en los libros con el fin de que el alumnado lo copiase. Sin embargo, no tiene sentido en la actualidad que repita lo que el alumnado puede acceder y leer por sí mismo. El procedimiento metodológico que existía antes en la enseñanza universitaria no es mismo que el actual. El protagonismo no es ya del profesorado, sino del alumnado. También, las directrices del EEES han hecho que el perfil del

alumnado titulado cambie y, como consecuencia, el profesorado tiene que reorientar su propia actuación. Por tanto, el perfil del profesorado universitario está condicionado por el modelo institucional, educativo, social y legislativo de un momento histórico. Está asociado a una imagen de docencia deseable y constituye una referencia para las personas que opten por la profesión docente universitaria, las que ostenten la gestión de la formación del profesional y las que tienen la responsabilidad institucional para tomar decisiones sobre la mejora de la calidad docente (Bozu y Canto, 2009).

No todas las universidades se han basado en establecer el perfil competencial docente. Hay universidades que han tomado como referencia los marcos de estándares profesionales a nivel nacional dentro de los cuales se desarrollan las competencias. Algunos de estos marcos son: *Professional Standards Framework (UKPSF)* en Reino Unido, *National Professional Standards for Teachers (AITSL)* en Australia y *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* en Estados Unidos. El marco de Reino Unido es específico para la educación superior y el marco de Australia y de Estados Unidos van dirigidos a la docencia en general, incluyendo también la universitaria. Por otra parte, el nivel de concreción competencial entre los tres marcos es diferente. El marco de Estados Unidos y de Reino Unido tiene un alto nivel de concreción de las competencias propuestas, aunque no llega a ser considerado un perfil competencial. Sin embargo, el marco de Australia tiene un nivel bajo de concreción de las competencias, lo que permite que cada universidad lo adapte a su contexto.

En el contexto nacional no ha existido un marco de estándares profesionales, sino que algunas universidades y grupos de investigación se han centrado en definir el perfil competencial del profesorado universitario.

Antes de que se hiciera referencia al perfil competencial del profesorado universitario, se aludía a los conocimientos que debía adquirir el profesorado para desempeñar correctamente su función docente. Shulman (1986) propuso que el ejercicio docente requería diversos conocimientos: conocimiento del contenido temático, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento de los estilos de aprendizaje y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines y propósitos educativos. Posteriormente, los conocimientos que el profesorado universitario debe manejar han sido reconceptualizados desde el enfoque basado en competencias.

Saravia (2011) aporta una definición actualizada de competencia humana partiendo de la propuesta por McClelland (1993), en los siguientes términos: “el conjunto de cualidades internas y diversas que operan de manera integral como base para la

demostración evidente de un desempeño exitoso en un contexto específico” (p. 17). El término competencia aglutina los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI propuestos por Delors (UNESCO, 1996): saber (entendido como el conjunto de conocimientos teóricos fruto de la investigación científica que permite comprender partes de la realidad, así como interpretarla e intervenir en ella), saber hacer (conjunto de procedimientos sistematizados que permiten actuar en una realidad concreta), saber ser (conjunto de valores y actitudes que definen a una persona y que hacen que actúe de una determinada manera en la realidad) y saber convivir (conjunto de valores que permiten a la persona relacionarse correctamente y con armonía con las personas de su contexto social).

Según Cordero, Edna, McAnally y Serna (2014), las competencias aplicadas a la profesión universitaria se definen como:

un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto. Es decir, lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber combinar los conocimientos que se posee en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica. (p. 19)

Perrenoud (2004) establece las condiciones necesarias para definir las competencias docentes: van más allá de los conocimientos teóricos y contribuyen a la trasposición didáctica en clase partiendo de la reflexión y del análisis de la práctica docente, son transversales a cualquier docencia universitaria, están integradas en la formación inicial y permanente, sirven de base para el diseño, el desarrollo y la evaluación de los planes de formación y contribuyen a la autocrítica y al replanteamiento de la ética profesional.

Cano (2005a) considera que las competencias tienen que tener los siguientes caracteres: el carácter teórico-práctico hace referencia a que una competencia tiene que aglutinar tanto el saber académico como la puesta en acción de los mismos; el carácter aplicativo trata de que la competencia adquirida pueda ser transferida a su contexto laboral; el carácter contextualizado se basa en la transferencia de la competencia a diferentes situaciones en su contexto laboral; el carácter reconstructivo se vincula con que una competencia no está adquirida nunca completamente, sino que se perfecciona a medida que se aplica en la práctica profesional; el carácter combinatorio hace referencia a que verdaderamente una competencia ha sido adquirida cuando se ponen en prácticas los conocimientos, los procedimientos y las actitudes de la misma; y el carácter interactivo, que trata de que

una competencia sea adquirida y desarrollada siempre y cuando esté en interacción con los demás y con el contexto.

La capacitación pedagógica, al igual que la investigadora, se adquiere durante la propia práctica, pero “la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica) sino que precisa de conocimientos especializados” (Zabalza, 2006, p. 71). Cada universidad se encarga de organizar los sistemas de formación que considera oportunos para mejorar la calidad de la formación en torno a las competencias docentes del profesorado. Para ello, es importante definir el tipo de competencias que el profesorado necesita adquirir y especificar las acciones a llevar a cabo en cada una de ellas. La principal finalidad es establecer propuestas comunes que orienten de manera adecuada los planes de formación docente del profesorado universitario. El perfil competencial está sometido a la adaptación y la concreción necesaria para que el profesorado universitario pueda desenvolverse adecuadamente en un contexto caracterizado por la evaluación y cambios continuos.

El proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2006) diferencia entre dos tipologías de competencias profesionales: las competencias básicas o transversales son aquellas a adquirir por todas las personas independiente de su perfil profesional, y se dividen a su vez en instrumentales, interpersonales y sistemáticas; y las competencias específicas, que son aquellas necesarias para desarrollar una profesión determinada, dando una mayor seguridad y preparación. En el caso de la formación por competencias del profesorado universitario, se deben articular las competencias básicas o transversales dirigidas a todo el profesorado universitario con las competencias específicas, propias de cada disciplina (Bozu y Canto, 2009).

No resulta fácil definir qué es un docente competente, cuáles son las competencias que tiene que poseer y cómo se obtienen en el contexto universitario en el que no existe una exigencia previa para comenzar la carrera como profesorado universitario. Así mismo, engloba a profesorado de áreas científicas muy diversas que experimentan cambios en poco tiempo. Pese a ello, últimamente han ido proliferando multitud de listados de clasificación de las competencias de carácter general que ayudan al profesorado universitario impartir la docencia y conseguir buenos resultados de aprendizaje.

Saravia (2011) ofrece un modelo estructural de competencias del profesorado universitario para la carrera académica desde una visión holística del quehacer profesional en la educación superior. Este modelo propuesto se articula en cuatro categorías de competencias a las que se incluyen dimensiones, entendidas estas como cualidades necesarias e inherentes a las actividades de la profesión académica

(docencia, investigación y servicio a la universidad y sociedad). A su vez, el modelo plantea indicadores adaptables a la realidad de cada universidad para evaluar cada dimensión.

Tabla 9

Versión resumida del modelo estructural de competencias del profesorado universitario propuesto por Saravia (2011)

Categorías	Dimensiones
Competencias científica	<ul style="list-style-type: none"> • El saber del área de conocimiento. • La investigación integrada como motor de aprendizaje. • Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento científico.
Competencia práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación del saber con la realidad. • Dinamización de procesos interactivos de investigación.
Competencia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje permanente. • Desempeño profesional ético.
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de otras personas. • Promoción del aprendizaje compartido. • Liderazgo para desarrollar la investigación con los estudiantes.

Fuente: Saravia (2011, p.19).

Por otra parte, existen clasificaciones basadas exclusivamente en las competencias docentes del profesorado universitario. Aylett y Gregory (1997) fueron pioneros en establecer las competencias básicas a adquirir por el profesorado universitario para desempeña su función docente. Estas hacían referencia a la presentación de la información, la organización, las relaciones interpersonales, la tutoría y la evaluación. Por otra parte, Simpson y Smith (1995) proponen el siguiente perfil de competencias docentes validado por un grupo de expertos en formación utilizando la técnica Delphi:

Tabla 10

Perfil de competencias docentes propuesto por Simpson y Smith (1995)

Competencias	Definición
Competencia académica	Demuestra dominio del contenido de su materia. Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la misma.
Competencia de planificación	Promueve el compromiso personal con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. Selecciona el material teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del estudiante.
Competencia de gestión	Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas. Consigue un ambiente de trabajo que favorece el aprendizaje óptimo.
Competencia de presentación y comunicación	Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. Fomenta la cooperación y colaboración entre el alumnado
Competencia de evaluación y retroalimentación	Ofrece de un <i>feedback</i> adecuado con el alumnado. Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Competencia interpersonal	Demuestra que cree que el alumnado es capaz de aprender, así como respeto y comprensión por todos.

Fuente: Elaboración propia.

Otros perfiles competenciales se han realizado con procedimientos diferentes. Es el caso del propuesto por Gilis, Clement, Laga y Pauwels (2008). No se basa en conversaciones con expertos en formación del profesorado y docencia universitaria, sino en el análisis de las prácticas docentes y las entrevistas con profesorado que desarrollaba la enseñanza bajo el paradigma educativo centrado en el alumnado o el constructivismo. Asimismo, tiene la peculiaridad de que no se centra en establecer las competencias básicas para que el docente universitario aprendan a enseñar, sino en identificar las que se vinculan con este paradigma. Las competencias propuestas son las siguientes: 1) mejorar su propia formación de forma permanente; 2) tener una apertura crítica respecto a la innovación educativa; 3) ser creativamente flexible con el proceso de instrucción; 4) comprender y sentirse involucrado en la experiencia del alumnado y su perspectiva de la vida; 5) confiar en la responsabilidad del alumnado por su propio proceso de aprendizaje; 6) respetar al alumnado como parte importante en el proceso educativo; 7) estar preparado para cooperar con los compañeros y las

compañeras; 8) diseñar un entorno de aprendizaje activo; 9) anticipar a los posibles procesos de aprendizaje de los alumnos; 10) diseñar un entorno de aprendizaje equilibrado en el proceso educativo; 11) apoyar las actividades de aprendizaje del alumnado para asegurarse de que adquieran conocimientos en el proceso de aprendizaje y, finalmente, adquieran control; 12) integrar la evaluación del alumnado haciéndoles participe; 13) reflexionar sobre la propia práctica docente; 14) cooperar con colegas para modificar la práctica docente; 15) tener el conocimiento experto requerido.

A nivel nacional también se han realizado estudios para determinar las competencias docentes. Concretamente, Zabalza (2006) propuso diez competencias docentes a integrar en los planes de formación del profesorado universitario: 1) planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; 3) ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); 4) manejo de las nuevas tecnologías; 5) diseñar la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método y selección y desarrollo de las tareas instructivas; 6) comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7) tutorizar; 8) evaluar; 9) reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10) identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Cordero, Luna, McAnally y Serna (2014) elaboraron una clasificación de competencias docentes a partir del análisis de los programas de formación docente de diecisiete universidades españolas. En la clasificación propuesta también indican las temáticas de actividades formativas que se ofrecen para su consecución:

Tabla 11

Clasificación de las competencias que se trabajan en las acciones de formación propuesta por Cordero et al. (2014)

Competencias	Definición	Ejemplos de actividades formativas
Competencia para la planificación y gestión docente	Se refiere a la aplicación de conocimientos y estrategias para planificar los procesos de formación y así mismo, gestionar recursos para que estos se lleven a cabo. En esta categoría se incluye la formación para mejorar el diseño de los planes de estudio, así como para la creación de materiales docentes y de evaluación. También queda incluida la formación para el seguimiento del despliegue de los planes. Se excluyen las competencias referentes a métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ubican en una categoría propia.	Gestión y administración del tiempo, elaboración de materiales docentes, elaboración de materiales para la evaluación, elaboración de rubricas, adaptación a nuevas tendencias formativas en la universidad (como por ejemplo, el aprendizaje por competencias), tutorías.
Competencia metodológica	Se refiere al uso de estrategias didácticas y metodológicas en la docencia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría incluye la formación en diferentes métodos de enseñanza, así como de las estrategias didácticas coherentes con los mismos. Se incluye también la formación relacionada con los entornos o escenarios de aprendizaje.	Métodos de enseñanza, entornos de aprendizaje, instrumentos de evaluación de los aprendizajes, diseño y elaboración de actividades de aprendizaje, motivación, gestión de conflictos.
Competencia tecnológica	Se refiere al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos de apoyo a la docencia. Esta categoría incluye la formación para la	Actualización en el uso de tecnologías, uso y manejo de campus virtual, utilización de bases de

	comprensión de la utilidad y el modo de operar de los sistemas tecnológicos, destacando los efectos que pueden tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	datos, webs sociales, wikis, tecnologías aplicadas a la docencia.
Competencia comunicativa	Se refiere a la utilización del lenguaje verbal y no verbal como instrumentos para la comunicación. La formación en esta competencia incluye las actividades formativas orientadas a facilitar la expresión de pensamientos y opiniones, estructurar el discurso, utilizar códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas, establecer vínculos con los estudiantes, etc. Asimismo, incluye actividades formativas para impartir la docencia en un segundo idioma.	Comunicación, lenguaje no verbal, técnicas vocales; manejo de un segundo idioma para la docencia.
Competencia personal, interpersonal y social	Se refiere a la construcción de la propia personalidad como docente y al desarrollo de habilidades que favorezcan un buen clima de relación y trabajo con los demás docentes y estudiantes. La formación en esta competencia está orientada a favorecer la adquisición de valores y actitudes personales.	Liderazgo de equipos, trabajo en equipo, <i>mentoring</i> , <i>coaching</i> , hábitos saludables (técnicas posturales y de relajación, práctica saludable de la actividad física), desarrollo profesional.
Competencia en investigación e innovación docente	Se refiere a la implementación de la investigación dirigida especialmente a mejorar la docencia universitaria. La formación en esta competencia incluye las actividades formativas orientadas al diseño de proyectos para investigar e innovar sobre la práctica docente.	Diseño de proyectos, técnicas de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, gestión de la bibliografía, investigación en didáctica y aprendizaje.

Competencia de gestión y salud laboral	Se refiere a aquellas actividades formativas dirigidas a formar a los docentes para prevenir, localizar y saber cómo resolver enfermedades laborales.	Adaptación ergonómica del lugar de trabajo, habilidades sociales y resolución de conflictos.
Competencia ética	Se refiere al componente ético, derivado de una actividad crítica reflexiva, vinculado a la deontología profesional.	Práctica reflexiva, ética profesional.

Fuente: Cordero et al. (2014, p. 22-23).

Uno de los proyectos más ambiciosos en el contexto nacional es el realizado por Torra et al. (2012) en el que se identifican las competencias propias de la función docente para posteriormente ser adquiridas, desarrolladas y evaluadas mediante los planes de formación del profesorado universitario. El procedimiento seguido se basó en la revisión de las competencias docentes propuestas en la literatura, el borrador de un primer perfil competencial por parte de expertos, el análisis del grado de conciencia en las acciones concretas que el profesorado considera que componen cada competencia docente en cuestión, el grado de importancia y la priorización otorgada a cada una. Con respecto a estas tres últimas cuestiones, el profesorado universitario encuestado considera que existe una gran concordia en la definición de las distintas acciones que describen las competencias entre el colectivo de profesorado. Así mismo, percibe como muy importantes o bastante importantes las competencias propuestas. Sin embargo, piensa que las competencias prioritarias a abordar en la formación son la competencia comunicativa, la competencia interpersonal y la competencia metodológica. El perfil competencial docente final es la siguiente:

Tabla 12

Perfil de competencias docentes propuesto por Torra et al. (2012)

Competencias	Definición
Competencia interpersonal	Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.
Competencia metodológica	Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de forma que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Competencia comunicativa	Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
Competencia de planificación y gestión de la docencia	Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
Competencia de trabajo en equipo	Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
Competencia de innovación	Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Torra et al. (2012, p. 30).

El estudio de Monereo y Domínguez (2014) se basa en comprobar si el profesorado universitario considerado como excelente docente por las universidades responde al

perfil competencial teórico propuesto por Torra et al. (2012), y en determinar si comparte rasgos de su identidad profesional docente con objeto de anticipar qué docentes recién ingresados en la universidad pueden tener más posibilidades de éxito y, complementariamente, qué competencias sería deseable potenciar en los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios noveles. Ambos autores llegaron a la conclusión de que el profesorado universitario hace suyas las competencias establecidas en el perfil competencial, especialmente valoran más la competencia comunicativa, la competencia interpersonal, la competencia de innovación y la competencia metodológica, y menos la competencia de trabajo en equipo. Así mismo, dedujeron que los rasgos comunes de la identidad profesional del excelente docente son los siguientes:

(I) Responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria. La gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria; (II) El docente como profesional reflexivo. Investigación sobre la propia práctica como base para la innovación. (III) Investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza; (IV) Comunicar bien para que te comprendan mejor; (V) La confianza y el respeto a los alumnos como principios; (VI) La autonomía de aprendizaje como finalidad última; (VII) Evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos; (VIII) Lectura y ajuste permanente al contexto; (IX) Aprender con y de los colegas; (X) Defender y ejercer la libertad de cátedra. (XI) Resistencia a la incompreensión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación, y (XII) Crear empatía con los alumnos, manteniendo la distancia que exige nuestro rol. (p. 99)

Otro de los estudios que parte de la propuesta de Torra et al. (2012) es el desarrollado por Triadó, Estebanell, Márquez y del Corral (2014), en el que agrupan los indicadores que describen cada competencia según niveles de formación. A partir del profesorado universitario encuestado, establecen tres niveles de formación: el primer nivel (inicial) se basa en los indicadores que mejor definen el perfil del profesorado caracterizado por el rol de trasmisor de conocimientos; y el segundo y tercer nivel (avanzado) recogen los indicadores propios del profesorado considerado como facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado. Aun partiendo del mismo perfil competencial, esta propuesta se caracteriza por una gran flexibilidad para adaptar de la manera más conveniente posible los planes de formación a las necesidades presentadas por el profesorado de cada universidad.

Tabla 13

Indicadores de las competencias docentes según el nivel de formación propuestos por Triadó et al. (2014)

	Factor 1 Nivel inicial	Factor 2 Nivel avanzado	Factor 3 Nivel avanzado
Competencia interpersonal	Actitud del profesor hacia el estudiante	Capacidad del profesor de promover una respuesta en el estudiante	Valores
Competencia metodológica	Estrategias metodológicas	Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación	Responsabilidad y participación
Competencia comunicativa	Propiciar la participación	Características del mensaje	Características del Transmisor
Competencia de planificación y gestión de la docencia	Planificación de contenidos y evaluación de las asignaturas	Planificación de actividades a nivel de competencias	Planificación desde la titulación
Competencia de trabajo en equipo	Funciones de los miembros	Funciones del coordinador	Funciones del evaluador
Competencia de innovación	Definición de objetivos y áreas de innovación	Análisis del impacto de la innovación en el contexto educativo	Implementación y evaluación de la innovación

Fuente: Elaborado a partir de Triadó et al. (2014).

También se han estudiado las competencias docentes tanto desde la percepción del profesorado como del alumnado universitario. Mas (2012) realizó una comparación entre las valoraciones que realiza el profesorado universitario y las que realiza su propio alumnado con respecto a seis competencias consensuadas por un grupo de expertos (diseño de la guía docente, desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, tutoría, evaluación, mejora de la calidad de la docencia y participación activa en la dinámica académico-organizativa de la institución). El dominio expresado por el profesorado universitario con respecto a las competencias docentes siempre está por encima del que le confiere el alumnado. Así mismo, en la valoración de la necesidad de dominio competencial, el alumnado tiende a ser más exigente que el profesorado.

A continuación, se describen brevemente las competencias que más se repiten en los perfiles competenciales del docente universitario propuestos anteriormente:

- *Competencia de planificación*

Fruto del proceso de convergencia europea surgió un nuevo modelo de enseñanza en el que la planificación que se realizaba de la misma requería cambios importantes. Ruè (2007) señala las principales cuestiones que motivaban la oportunidad de cambio: el Sistema de Transferencia de Crédito Europeo o ECTS, la formación centrada en la autonomía del alumnado, la concepción de la titulación como unidad de formación significativa o la propuesta de formación en base a las competencias como elementos transversales. Todo ello conllevó una nueva consideración de la relación de la enseñanza y el aprendizaje.

La planificación hace referencia al hecho de diseñar y concretar en un proyecto las intenciones educativas y la forma de conseguirlo y, por consiguiente, requiere que constantemente el profesorado se cuestione qué se quiere que el alumnado aprenda; cuánto puede aprender este; cómo se puede facilitar su aprendizaje; qué, cómo y cuándo es necesario evaluar; qué pautas se siguen en las tutorías; cuál va a ser la organización espacio-temporal del aprendizaje, etc.

Desde un enfoque de calidad de la docencia, la formación del profesorado universitario es clave para una correcta planificación de los aprendizajes del alumnado. La formación del profesorado tendrá como principal objetivo que el profesorado aprenda a planificar y organizar cada materia. Además de proporcionar datos que avalen el importante papel de la planificación en la docencia, la formación tiene que ir dirigida a que el profesorado universitario utilice de manera efectiva distintas estrategias para desarrollar con éxito la misma, entre las que se encuentran: el proyecto docente, la guía de aprendizaje y el programa. Aunque los tres documentos están muy relacionados, tienen finalidades y destinatarios diferentes. El proyecto docente es un documento para el docente y los equipos que comparten titulación. Es un referente fundamental viable, efectivo y coordinado con el resto de proyectos docentes de una misma titulación con el objeto de que la formación que recibe el alumnado sea lo más coherente posible. El proyecto docente es la conjunción de qué es la materia y cómo se enseña, es decir, de una demostración de la capacidad y el dominio de un campo científico y del conocimiento pedagógico materializado en una propuesta didáctica (Marcelo, 2001). Por tanto, tiene carácter anticipado, formativo, integral y enmarcado en las regulaciones y las expectativas de una determinada institución (González y Ojeda, 2005). Los principales elementos constitutivos son la contextualización, la fundamentación disciplinar y la propuesta curricular (Zabalza, 2002a). Mayor y Sánchez (2000) apuntan a que la elaboración y defensa de este documento se convierte en un reto de formación para el profesorado novel debido a la complejidad científica y profesional que requiere. A partir del proyecto docente, el profesorado elabora la guía de la aprendizaje. Se trata de un

documento informativo dirigido al alumnado en el que se concretan los compromisos y las exigencias que se van a desarrollar para que su aprendizaje sea exitoso. Tiene que clarificar al alumnado qué competencias y resultados de aprendizaje se les va a exigir, qué contenidos va a aprender, cómo va a aprender, de qué medios dispone, cuál es el sistema de evaluación, qué tiempo dispone para las tareas, cuál es la distribución de la carga de ETCS, etc. (Zabalza, y Zabalza, 2010). En este sentido, la formación docente universitaria tiene como principal objetivo realizar una aproximación al concepto de guía docente y a sus elementos constitutivos. Por último, el programa es un resumen público de la guía en el que se informa al futuro alumnado y al resto de personas interesadas sobre la oferta formativa de la titulación. Haciendo visibles todos los programas de una titulación, facilita la comparación y la coherencia entre ellos (Yániz, 2006).

- *Competencia metodológica*

Las nuevas exigencias en la docencia universitaria han provocado que el dominio del contenido de la disciplina científica a enseñar resulte insuficiente. Son imprescindibles los conocimientos que posee el profesorado que va a enseñar una determinada materia, pero no son la garantía del desarrollo de una docencia de calidad. No dejando de lado el tradicional objetivo de transmitir conocimientos específicos, han aparecido objetivos nuevos que han modificado las prioridades de la docencia universitaria independientemente del área de conocimiento en la que se desarrolle. Concretamente, se trata de incorporar metodologías que tengan en cuenta la necesidad de provocar en el alumnado un aprendizaje activo que supere la pura transmisión de conocimientos de la sección expositiva o clase magistral. A través de la formación se pretende que el profesorado analice y mejore las sesiones expositivas que realiza. Imbernón (2009) señala los siguientes elementos fundamentales a tener en cuenta: la comunicación con el alumnado, la estructura de la sesión expositiva, las estrategias docentes para grandes grupos y su adecuación a los contenidos y los objetivos de la docencia, y las estrategias de participación del alumnado en la clase magistral. Al mismo tiempo, la formación tiene que facilitar al profesorado el aprendizaje de metodologías centradas en el alumnado y estrategias participativas en el aula universitaria.

Para la enseñanza del conocimiento académico desde el aprendizaje activo, existen importantes metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio y el aprendizaje por proyectos. El aprendizaje cooperativo consiste en un heterogéneo y amplio conjunto de métodos y técnicas de enseñanza estructurada, en las que el alumnado trabaja junto, en grupo o equipo, apoyándose mutuamente en tareas generalmente académicas. Además se caracteriza por la interdependencia positiva, la responsabilidad individual de la tarea, los grupos heterogéneos, el liderazgo

compartido, la ayuda mutua, el desarrollo de habilidades sociales, la intervención directa y supervisión del trabajo por parte del profesorado y el aprendizaje de lo máximo posible (Johnson y Johnson, 2013). El aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden mientras trabajan necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo, favoreciendo la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas (Puig, Battle, Bosch y Palos, 2007). Por último, el aprendizaje por proyectos consiste en la proyección de algo concreto por parte del alumnado con la intencionalidad de solucionar una situación problemática concreta que requiere soluciones prácticas gracias a la ayuda de la sistematización y la transferencia del contenido estudiado en la materia. Ello desarrolla fundamentalmente el sentido de la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad (Wurdinger, 2016).

El aprendizaje no requiere únicamente ser vivenciado y extrapolable, sino también ser compartido y dialogado con los compañeros y compañeras. En las aulas universitarias en las que se introduce una metodología activa, las relaciones comunicativas no son unívocas por parte del profesorado sino biunívocas y multidireccionales entre el alumnado. Este construye su propio aprendizaje en relación con los aprendizajes de los compañeros y compañeras. En este sentido, Imbernón y Medina (2008) han recopilado diversas estrategias participativas en el aula universitaria como: el estudio dirigido, el debate dirigido, la discusión, el foro, la demostración, el juego de roles, el seminario, el método del caso, el incidente crítico, la organización por adelantado, el flash, los diálogos simultáneos, la técnica cuatro, las cuatro esquinas, el puzle de grupos, el rally de grupos, el *Phillips 6/6*, el bocadillo, el sándwich, la técnica de colocar estructuras, la red de conceptos, el acuario, el rodamiento de bolas, el taller directivo, las técnicas de aula inversa o *flipped classroom* (*peer instruction, just in time teaching, team based learning*), la ludificación o gamificación.

Por otra parte, la docencia universitaria en inglés requiere cada vez de una propuesta formativa que contribuya a un cambio metodológico. Según Martín del Pozo (2013), existe la necesidad “de desmitificar que para impartir clase en inglés el único e imprescindible requisito es el dominio del idioma” (p. 214). Igualmente, Aguilar y Rodríguez (2012) apuntan a que el profesorado universitario es reticente a recibir formación sobre la metodología para la docencia en inglés porque considera que el elemento principal es el dominio del mismo. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Fortanet (2013), se muestran las carencias pedagógicas del profesorado que imparte la docencia en inglés y la necesidad de formarse en aspectos didácticos como los marcadores discursivos para la comprensión del contenido de la

asignatura, los elementos que dificultan la comprensión (metáforas, lenguaje figurativo, juegos de palabras etc.), el uso de marcadores metadiscursivos para la estructura o la planificación de las clases, las estrategias para organizar los contenidos de la asignatura, etc.

- *Competencia de trabajo en equipo*

Actualmente, trabajar en equipo es una de las competencias más frecuentes exigidas en los perfiles profesionales. La implantación del EEES en educación superior implica cambios importantes en el vocabulario utilizado en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje: de hablar de aprendizaje individualizado o individualista a aprendizaje cooperativo, aprender de y con los compañeros y compañeras (Herrán y Paredes, 2012). También se han utilizado otros términos como: comunidad de aprendizaje u organizaciones que aprenden. Los perfiles profesionales y los planes de estudio se elaboran teniendo en cuenta estas nuevas demandas formativas, siendo incluidas en las competencias genéricas en forma de resultados de aprendizaje. No obstante, aprender a trabajar en equipo no solo es una de las mayores demandas formativas del alumnado sino también del profesorado (López Hernández, 2007).

Lester y Evans (2009) identifican los aspectos que caracterizan el trabajo en equipo: el aumento del tiempo para conseguir una planificación compartida a partir de la reflexión del profesorado que conforma el equipo docente; el desarrollo de habilidades comunicativas adecuadas del profesorado implicado; y las habilidades interpersonales necesarias para aceptar y articular otras opiniones o ideas sobre una misma temática. Por otra parte, Bacharach, Washut y Dahlberg (2008) consideran que los elementos de enriquecimiento personal más destacados del profesorado que trabaja en equipo son: el incremento de los aprendizajes, los recursos, los materiales, las estrategias docentes y la creatividad y la oportunidad inmejorable para una profunda reflexión conjunta y autocrítica sobre el propio estilo docente. Asimismo, Recoder, Cid y Perpinyà (2008) añaden más elementos como el análisis de problemas comunes desde puntos de vistamás amplios y el cambio de las propias percepciones y prácticas.

Tomàs (2006) y Zabalza (2009a) proponen la reconstrucción de la universidad a través de un cambio cultural docente tras señalar la diferenciación existente entre las dos principales funciones que le son asignadas al profesorado universitario: desarrolla una cultura individualista, solitaria y asilada en su actividad docente, mientras que aborda las tareas de investigación desde una cultura más cooperativa. Gómez, Escofet y Freixa (2014) señalan que la necesidad de mayor tiempo para el buen funcionamiento de los equipos, el impacto de las tipologías de profesorado en

las dinámicas grupales y la dispersión y la fragmentación son los puntos débiles del trabajo de los equipos docentes.

A partir de lo expuesto anteriormente, las etapas en la formación de los equipos docentes, los modelos teóricos, los roles, los conflictos, la negociación o el liderazgo son contenidos a abordar en la formación del profesorado universitario.

- *Competencia comunicativa*

La enseñanza de la lengua supone un elemento de transmisión cultural. La sociedad y los diferentes planes de estudio otorgan al profesorado universitario como académico formado la responsabilidad del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado de manera transversal e independiente a la formación y la preparación para su futura profesión. La capacidad de recepción, producción e interpretación adecuada de los mensajes para la optimización de las interacciones que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fruto del desarrollo de la competencia comunicativa no solo del alumnado, sino también del profesorado. La palabra es el instrumento de trabajo por excelencia de cualquier docente, por lo que la capacidad de comunicación tiene que ser aprendida o mejorada. Son diversas las situaciones en las que el profesorado universitario pone en prácticas sus habilidades comunicativas tanto en las tareas docentes como investigadoras y de gestión (clases magistrales y participativas, exposición de trabajos en congresos científicos y de argumentos en diversas reuniones, concursos para la obtención de plazas, proyectos docentes, defensa de la tesis doctoral, tribunales, etc.).

La manera de emplear correctamente la lengua oral y escrita posibilita al docente enfrentar con mayor éxito las tareas docentes. Benavides (2008) y Núñez Domínguez (2004) evidencian cómo una comunicación eficaz sustenta en gran parte la calidad educativa en relación con la incidencia positiva en el clima social y de cordialidad en el aula, la seducción y la presentación atractiva del contenido de la asignatura o la atención y la estimulación del pensamiento. Todo ello contribuye a la atracción e implicación del alumnado en el estudio de la asignatura y, por consiguiente, a la repercusión positiva en el aprendizaje.

Las habilidades comunicativas del profesorado universitario es una de las cuestiones que con frecuencia se tienen en cuenta en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria realizada por el alumnado a través de cuestionarios o rúbricas (Abascal, 2010; Borragán, Barrio y Borragán, 2009). Entre las principales carencias comunicativas del profesorado universitario se han encontrado las dificultades para hablar en público, la falta de poder de convicción, la incapacidad para transmitir con eficacia y entusiasmo las ideas, la falta de una estructura coherente del mensaje, la incapacidad para suscitar interés, curiosidad e inquietud al alumnado que les permita

tener ilusiones y les motive hacia la acción (Cifuentes, 2008). No obstante, Barrio y Barrio (2018) demuestran cómo las habilidades comunicativas del profesorado universitario mejoran con la experiencia docente, especialmente en relación con el contenido y la estructura del mensaje, la riqueza e idoneidad del lenguaje utilizado o la capacidad de favorecer la comprensión y la atención a través del *feedback* con el alumnado.

El desarrollo de las habilidades comunicativas, a pesar de ser en esencia un proceso diario activo, se ha obviado en la formación del profesorado. La incorporación de las competencias lingüísticas en los procesos formativos permite visibilizar la importancia de la función comunicativa del lenguaje de cada docente. Lograr que el profesorado universitario perfeccione el uso del idioma en el que imparte la docencia, tanto de la oralidad como de la escritura, es el principal objetivo de esta formación (Amayuela, Álvarez y Colunga, 2005). Para ello, la estructura del mensaje, los elementos léxicos, semánticos y morfológicos en la redacción de textos expositivos en correspondencia con los contenidos de enseñanza, los recursos de la oratoria que un discurso oral requiere, las estrategias lingüístico-discursivas en el tratamiento de conflictos e índices críticos, la atención, la comprensión y el *feedback* docente o las técnicas del habla, la voz y el lenguaje corporal son algunos de los contenidos a contemplar en esta formación (García, Barrio y Borragán, 2006).

En la actualidad, se produce un aumento progresivo de titulaciones universitarias en las que se imparten docencia en lengua extranjera principalmente en inglés debido a las mayores oportunidades profesionales y de movilidad, la atracción de alumnado internacional y la internacionalización de las universidades fruto de la globalización y del EEES (Dafouz y Nuñez, 2010). Independientemente del posicionamiento de cada docente sobre los modelos de docencia universitaria en inglés, principalmente el modelo *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)¹⁰ y el modelo *English as a Medium of Instruction* (EMI)¹¹, se produce el aprendizaje del idioma por parte del alumnado como consecuencia de la transmisión de contenidos. Prestar atención al uso que se realiza del mismo es objeto de reflexión constante de aquel profesorado interesado. Se han encontrado problemas y limitaciones con respecto a la preparación profesional para el ejercicio de la docencia universitaria en inglés. De la Fuente, Asensio, Smalec y Blanco (2015) y Graddol (2010) demuestran cómo el profesorado universitario tiene un nivel inferior al mínimo exigido para impartir la docencia en contextos bilingües, por lo que le obliga primeramente a la acreditación de la

¹⁰ El equivalente de CLIL en español es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Se trata de una modalidad en la que se utiliza una lengua extranjera como herramienta en el aprendizaje de asignaturas no relacionadas con la propia lengua y en la que tanto la lengua como las asignaturas desempeñan una función curricular conjunta.

¹¹ Es una modalidad centrada en los contenidos en la que no hay obligatoriedad de especificar objetivos lingüísticos. Esto conlleva que el docente no tiene por qué enseñar una lengua extranjera.

competencia comunicativa mínima¹² para poder ejercerla o a su actualización. La dimensión lingüística es uno de los aspectos clave junto con la dimensión metodológica en la formación del profesorado universitario (Martín del Pozo, 2013).

- *Competencia interpersonal*

La adquisición de las competencias necesarias para afrontar los problemas más comunes en la práctica docente diaria es otra de las cuestiones a contemplar en la formación inicial y permanente del profesorado universitario (Esteve, 2004). Las situaciones percibidas por el docente universitario como conflictivas se producen con diversos agentes (alumnado, compañeros y compañeras, responsables de gestión, etc.) y también consigo mismo (la manera en la que el profesorado se enfrenta a una situación es inadecuada en relación a cómo se siente). Aprender formas de interpretar y actuar sobre la realidad educativa de manera contextualizada, basadas en la resolución de problemas y simulaciones, es una de las necesidades formativas más importantes del docente universitario. Allen, Long, O'Mara y Judd (2008) demuestran cómo el profesorado universitario que tiene adquirida la competencia interpersonal se muestra asertivo e empático con el alumnado, influyendo positivamente en el ambiente de clase y el aprendizaje del alumnado.

En el transcurso de las clases pueden surgir incidentes críticos que aluden a sucesos acotados en el espacio y en el tiempo produciendo un desequilibrio emocional de manera inesperada, para lo que es necesario una revisión de la identidad profesional (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009). La identidad profesional del profesorado universitario ha de ser tenida en cuenta para cualquier cambio profundo y sostenible. Las concepciones y las representaciones del docente sobre su propio rol profesional, las emociones y los sentimientos asociados, el significado de enseñar y aprender en la universidad y las estrategias que se desarrollan en el aula determinan los cambios en la práctica docente (Darby, 2008). El estudio de la identidad profesional comprendida como el conjunto de representaciones que realiza el profesorado como docente universitario y que engloba cada uno de los elementos anteriormente mencionados es determinante en los incidentes críticos.

La adquisición de la competencia interpersonal está ligada al estudio de la identidad profesional docente, la distinción entre las principales contingencias que se producen en las aulas, la identificación y categorización de los conflictos e incidentes más relevantes vividos y las estrategias más frecuentes para afrontar conflictos e incidentes, así como las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Una propuesta de formación basada en los conflictos e incidentes críticos del propio

¹² Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) consideran que el nivel mínimo exigido por las universidades sea el C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, o CEFR en inglés).

profesorado, identificando, analizando y dramatizando dichas situaciones y proponiendo estrategias para afrontarlas es una manera contextualizada y real de abordar la competencia interpersonal. En relación con ello, Monereo, Monte y Andreucci (2015) plantean una propuesta formativa denominada Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos en el aula universitaria (PANIC).

- *Competencia de orientación y tutoría*

Asistir a la formación dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas mediante un sistema eficaz de tutorías es un derecho de todo alumnado universitario. Los planteamientos formativos contemplados en el EEES se basan en la exigencia de un mayor trabajo personal, autónomo y estratégico por parte del alumnado para el aprendizaje de las competencias (Fernández Salinero, 2014; García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2004). Un aspecto indispensable de apoyo, orientación y seguimiento es la tutoría universitaria. En este sentido, la universidad obliga al profesorado a ofrecer estos servicios de acompañamiento. La acción tutorial constituye un relevante elemento en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que va más allá de la asignación de un determinado número de horas semanales para esclarecer dudas. Según Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004), la función tutorial ha tocado fondo y las universidades desarrollan diversas iniciativas de organización de la acción tutorial universitaria alternativas o complementarias al modelo de tutoría tradicional para atender al alumnado en su faceta académica, profesional y personal a lo largo de la carrera como: las acciones tutoriales complementarias (las tutorías personalizadas o los seminarios grupales) e integradas en la docencia (la función tutorial y docente integrada). Otras formas de categorización de los sistemas de tutorías dependen del grado de concreción de los estudios: la tutoría académica o de materia, la tutoría de titulación o de itinerario académico o la mentoría (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005; Torrecilla, Rodríguez, Herrera y Martín, 2013).

Las investigaciones recientes sobre tutoría universitaria han puesto de manifiesto el impacto en la mejora del aprendizaje del alumnado en los diferentes niveles académicos, así como las habilidades más valoradas en su desempeño por parte del profesorado y las modalidades más eficaces de organización (Adame, 2012; Casado, Greca, Tricio, Collado y Lara, 2014; Lobato y Ilvento, 2013). La formación docente del profesorado universitario mejora el cumplimiento de la función de tutoría asignada. En este sentido, los principales contenidos formativos están relacionados con el significado y el sentido de la tutoría en el planteamiento de la formación centrada en el aprendizaje autónomo del alumnado, la valoración crítica de las estrategias de intervención tutorial, los modelos de tutoría universitaria, los recursos en la tutoría, y la planificación adecuada de una acción tutorial en el proceso

enseñanza-aprendizaje de una materia o un plan de tutoría de un grado (Aguilera, 2009). La función de tutoría varía en relación con la estrategia metodológica elegida del profesorado tutor (de la más expositiva a la más participativa o reflexiva) (Gairín, 2003). El profesorado necesita aprender otras formas de desempeñar su rol de tutor acordes a las nuevas metodologías activas de aprendizaje.

- *Competencia de evaluación*

Tras la consolidación del EEES, se han desarrollado numerosas innovaciones docentes vinculadas con cambios metodológicos que tienen como referencia el paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con la evaluación. Escudero (2010) considera que la evaluación ha variado poco y señala como los principales motivos la brecha que existe entre el discurso teórico y las prácticas evaluativas que se desarrollan en la docencia universitaria, así como la falta de una evaluación continua. Santos Guerra (1999) manifiesta que la evaluación como práctica profesional se ha caracterizado por una coexistencia de planteamientos dispares: la evaluación se ha convertido en una estrategia para que el alumnado universitario apruebe, no para que aprenda; el fracaso en los resultados de aprendizaje se justifica por las carencias formativas del alumnado y no por los propios errores cometidos por el profesorado; la evaluación se focaliza en los resultados y no en el proceso de aprendizaje; la evaluación no potencia todas las funciones intelectuales (memorización, comprensión, análisis, opinión, creación, etc.); la evaluación se centra en la repetición de las ideas manifestadas por el profesorado y autores recomendados y no en el espíritu crítico; la evaluación se basa mayoritariamente en modelos cuantitativos y no cualitativos; la evaluación se realiza en un periodo corto e igual para todos; el alumnado solo interviene en la evaluación a través de la realización de las pruebas. Así mismo, el estudio de Ibarra y Rodríguez (2010) sobre el discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en las universidades españolas concluye que el modelo que impera es el clásico o tradicional basado en equiparar la evaluación a la calificación o medición, y donde el aprendizaje no es el eje central de la evaluación, siendo considerado el alumnado como un sujeto pasivo en el proceso de evaluación cuya principal función es la respuesta a las pruebas establecidas por el profesorado.

Ante todas estas carencias detectadas en la práctica de evaluación del profesorado universitario que se repiten de forma casi mecánica, Cano (2015a) considera imprescindibles tres elementos: el cambio normativo pertinente, la creación de espacios de comunicación e intercambio de experiencias innovadoras vinculadas con la evaluación de los aprendizajes, y la formación del profesorado universitario sobre este aspecto concreto. En relación con este último aspecto, resulta fundamental que el profesorado aprenda a diseñar un proceso de evaluación de los aprendizajes,

entienda las principales características de una buena práctica de evaluación, desarrolle el *feedback* como clave de la evaluación formativa y conozca la diversidad de técnicas e instrumentos para la evaluación del alumnado (pruebas objetivas, pruebas de ensayo, *check-list*, escalas, rúbricas, portafolios, etc.).

- *Competencia ética*

La calidad de la docencia universitaria depende de la ética profesional del docente. La adquisición de la competencia ética es fundamental para ser un buen docente universitario, conceptualización que va más allá de un mero transmisor de conocimientos. La formación integral del alumnado universitario como sujeto activo de la comunidad a la que pertenece y la puesta del conocimiento al servicio del bien común son dos de las principales funciones a considerar en la aplicación de la ética profesional a la docencia universitaria (Bolívar, 2005b). En la actualidad, uno de los principales retos de la docencia universitaria es la formación de personas con capacidades y actitudes abiertas a los cambios, capaces de aprender autónomamente, preocupados y dedicados a la transformación sociocultural de su entorno bajo los principios de justicia social y solidaridad desde cada una de las profesiones. En este sentido, el profesorado universitario es modelo de actitudes y valores para el alumnado y la sociedad en general, y necesita introducir cambios en la manera tradicional de impartir docencia. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (2015) realiza una apuesta firme por la promoción de la responsabilidad social y la sostenibilidad desde las instituciones universitarias, y considera el aprendizaje-servicio como la mejor estrategia docente para ello. Por consiguiente, queda explícito el compromiso de la función docente con la formación crítica y democrática del alumnado desde cada campo disciplinar.

La incorporación de la dimensión ético-profesional como parte de los procesos formativos implica un cambio general en la cultura institucional, ya que no solamente tiene que estar presente en la formación del alumnado sino en la del resto de la comunidad educativa (Pérez Castro, 2013). Según García López (2006), la ética profesional docente está descuidada en la formación del profesorado universitario, ya que considera que los principios éticos se adquieren a través de la propia experiencia y no mediante procesos formativos sistematizados. Esta misma autora considera que para la adquisición de la competencia ética el profesorado universitario tiene que conocer y practicar los principios éticos y las normas derivadas de ellos para ejercer la profesión docente con calidad. Estos son: normativa relativa a las exigencias de uno consigo mismo como profesional, normativa relativa a los deberes en las relaciones con el alumnado, normativa que regule la relación con los compañeros y compañeras, normativa que regule la relación de los profesionales con la administración y normativa relativa a la investigación. En definitiva, supone una

preparación teórico-técnica para el ejercicio profesional responsable que conlleve beneficios para la comunidad.

- *Competencia de innovación*

Innovar en la docencia universitaria se ha convertido en una exigencia institucional. En el contexto español, cada universidad ha establecido los cauces necesarios para impulsar la innovación docente por su directa implicación con la mejora de la calidad docente y de los aprendizajes del alumnado. Para Zabalza (2003-2004), la innovación no es solo hacer cosas distintas constantemente sino hacerlas mejor. Las convocatorias de los proyectos de innovación docente son las propuestas comúnmente utilizadas en las universidades españolas para estimular la innovación docente mediante ayudas económicas y el reconocimiento y la consolidación de grupos de innovación docente. Al mismo tiempo, existen universidades que organizan diferentes actividades para la difusión, intercambio y extensión de experiencias de mejora e innovación educativa.

Se han estudiado los problemas que afectan a la innovación docente universitaria. En primer lugar, muchas de las innovaciones docentes son forzadas por el sistema de méritos evaluables en la carrera docente del profesorado universitario, lo que suele hacer que se produzca formalmente y sin capacidad de un verdadero impacto en las prácticas docentes reales. La valoración de las innovaciones docentes realizadas debe basarse en la mejora lograda en la docencia y en el aprendizaje del alumnado para posteriormente ser tenidas en cuenta en la contabilidad de los méritos (López, Hinojosa y Sánchez, 2014). En segundo lugar, las múltiples tareas a acometer por el profesorado universitario diariamente condicionan la prioridad dada a aquellas que más van a ser tenidas en cuenta en su promoción laboral (Cochran-Smith, 2009). Aquellas cuestiones vinculadas con la docencia son menos valoradas que las tareas investigadoras y, por consiguiente, el tiempo dedicado a diseñar y desarrollar innovaciones docentes es menor (Caballero, 2009). En tercer lugar, el profesorado universitario no se caracteriza por compartir sus experiencias docentes y, como consecuencia, tiene mayor dificultad para encontrar referentes y ejemplos de buenas prácticas educativas (Caballero y Bolívar, 2015).

Un aspecto crucial de cualquier intento de innovación docente en la universidad es la formación del profesorado universitario. Los años de experiencia docente no demuestran la capacidad innovadora del profesorado universitario. Conocer y adquirir las competencias docentes para la puesta en práctica de otras formas de enseñar requiere de esfuerzo formativo (Margalef y Álvarez, 2005). Por tanto, la innovación tiene que ser aprendida. No obstante, Euler (2015) apunta a que las actividades de desarrollo profesional para el profesorado universitario no son

suficientes para el impacto en la docencia universitaria, ya que los programas de formación se dirigen principalmente al desarrollo de competencias individuales de enseñanza. Se requiere del desarrollo organizativo de nuevas estructuras y culturas universitarias en las que el profesorado se coordine y coopere.

Por último, la formación del profesorado no consiste en establecer grandes listados de competencias, ya que su utilidad es escasa si no se crean los espacios necesarios para que el profesorado pueda adquirirlas. Según Bozu y Canto (2009), las competencias docentes se han de aprender en la acción, y el hecho de poder desarrollarlas está condicionado por las situaciones de aprendizaje ofrecidas por los gestores universitarios para que el profesorado universitario pueda mejorarlas. Además, como apunta Zabalza (2008), para poseer un alto nivel en las diferentes competencias se requiere de una progresión profesional en la que impere la reflexión pedagógica y didáctica sobre la práctica docente, el compromiso con la innovación, la coordinación de grupos docentes o la investigación sobre la propia docencia, entre otras. Por tanto, cabe cuestionarse si las políticas de educación superior relativas al profesorado, tanto las vinculadas con el acceso, la formación pedagógica o el desarrollo profesional, son coherentes con los perfiles competenciales propuestos. También es importante considerar que los programas de formación para el profesorado universitario basados en los perfiles competenciales previamente diseñados tienen un impacto insuficiente en la docencia universitaria. Brahm (2013) argumenta que la gestión universitaria promociona el desarrollo de competencias docentes a nivel individual a través de las actividades de formación. Sin embargo, pese a ser un elemento esencial, es insuficiente para desencadenar cambios e innovaciones específicas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Jenert, Zellweger, Dommen y Gebhardt (2009) consideran que los cambios sostenibles en la enseñanza y el aprendizaje requieren de enfoques que aborden no solo el desarrollo individual del profesorado sino también la cultura y la estructura organizacional de las universidades, y entienden estos términos de la siguiente forma:

La organización universitaria tiene una cultura de aprendizaje que representa una parte de la cultura de la organización y que puede ser descrita y definida a través de un conjunto de variables. Al mismo tiempo, el diseño de la cultura de aprendizaje se dirige al desarrollo individual de los estudiantes. Una cultura de aprendizaje comprende varias dimensiones: la organización, la interacción pedagógica y los individuos. Esto se manifiesta: 1) en el comportamiento de aprendizaje del alumnado; 2) en el comportamiento en la interacción entre profesorado y alumnado en entornos de enseñanza y aprendizaje diseñados formalmente. Este aprendizaje, 3) se ve articulado en las condiciones marco que estructuran el comportamiento organizacional de los miembros de la universidad. Ello incluye las influencias en la actuación

docente del profesorado, así como la limitación o activación del aprendizaje no formal e informal del alumnado. (p. 11)

Euler (2015) sostiene que para hacer frente a los desafíos de la didáctica universitaria, además del desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario, se deben tener en cuenta las dimensiones del desarrollo organizacional, y propone el marco de referencia del desarrollo universitario en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Cada institución universitaria tiene que determinar e identificar cuáles van a ser sus objetivos estratégicos para la enseñanza y el aprendizaje, concebidos estos como principios rectores y ámbitos de transformación. Estos objetivos se concretan en tres niveles clave de la enseñanza y el aprendizaje: las culturas de aprendizaje, que hacen referencia a las percepciones de lo que han de ser los estudios universitarios; los resultados deseables y las condiciones marco para que se den; los programas de estudio (grado, máster), que concretan las percepciones de lo que es el graduado ideal o los estudios de calidad; y las asignaturas y los cursos, que se centran en la determinación de los objetivos de aprendizaje, las competencias, los contenidos, los métodos y la evaluación acordes al nuevo paradigma educativo. A partir de lo demás, es necesaria la gestión del cambio para la consecución de los objetivos estratégicos propuestos. Esta se basa en el establecimiento de una cultura cooperativa o de liderazgo que tenga en cuenta el grado de compromiso del profesorado con la innovación, las distintas fases en la carrera del docente universitario y las temáticas de formación que le pueda interesar. Todo ello con el objeto de diseñar estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, asegurar los recursos necesarios para su implementación, involucrar a diferentes agentes universitarios y asignar roles para su correcto funcionamiento, estimar la duración de la implantación de las innovaciones y los primeros resultados, anticipar posibles resistencias a los cambios, etc.

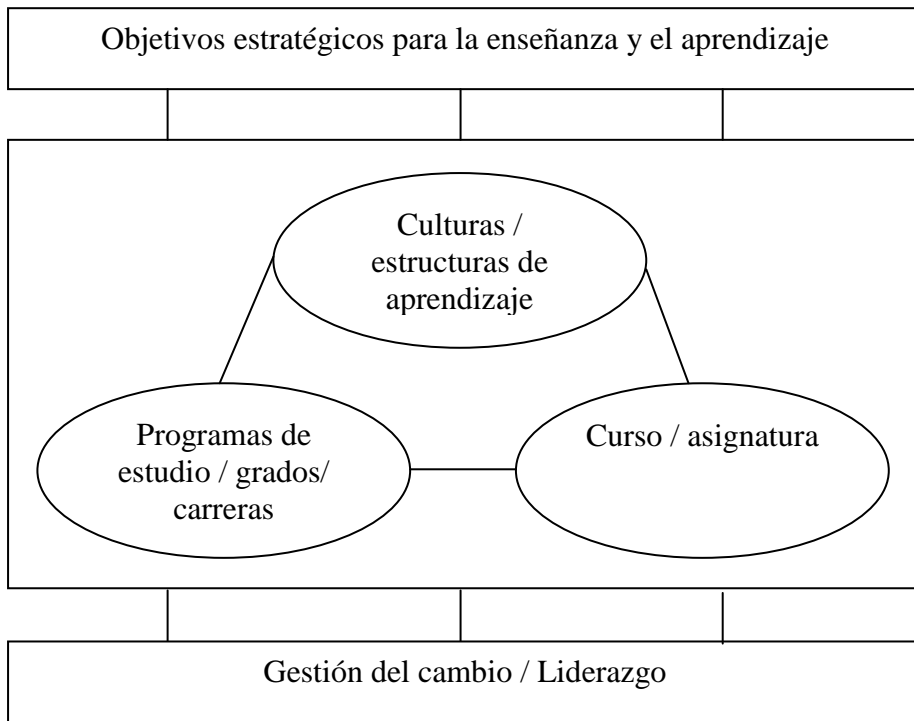


Figura 1. Marco de referencia del desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje.
Fuente: Euler (2015, p.159).

CAPÍTULO 3

La formación docente del profesorado universitario

1. Introducción
2. La formación docente del profesorado universitario: concepto, variables, funciones y condiciones
3. Panorama internacional y nacional de la formación docente del profesorado universitario
4. La formación docente del profesorado universitario como impulso de la profesionalización del rol docente
5. Planificación y gestión de la formación docente del profesorado universitario
 - 5.1. Modelos de la formación docente del profesorado universitario
 - 5.2. Proceso de institucionalización de la formación docente universitaria
 - 5.2.1. Detección de las necesidades docentes
 - 5.2.2. Niveles de formación
 - 5.2.3. Modalidades de formación
 - 5.2.4. Modelo pedagógico
 - 5.2.5. Estrategias de formación
 - 5.2.6. Evaluación de la formación
 - 5.2.6.1. Modelos de evaluación de la formación docente universitaria
 - 5.2.6.2. Tendencias en la investigación sobre la evaluación de la formación docente universitaria

1. Introducción

Este último capítulo del marco teórico se centra exclusivamente en la temática de la tesis doctoral, la formación docente del profesorado universitario.

En primer lugar, se aborda el concepto de formación docente, las variables a tener en cuenta en los procesos de planificación y gestión, las funciones a desarrollar por la formación en el contexto universitario y las condiciones de calidad para una adecuada formación.

En segundo lugar, se alude al origen de la formación docente del profesorado universitario, incluyendo un breve repaso histórico de las principales iniciativas internacionales, con especial referencia a las europeas, y nacionales vinculadas con la formación docente del profesorado universitario. De una manera más detallada, se ofrece una descripción sobre la formación docente del profesorado universitario en España puntualizando en la evolución la presencia en las principales leyes y regulaciones, así como la producción y difusión científica. Así mismo, se establece una comparación de la formación docente exigida al profesorado de etapas educativas preuniversitarias con la del profesorado universitario. Igualmente, se analiza la importancia concedida por parte de las instituciones de educación superior y políticas nacionales a la formación docente del profesorado universitario para el desempeño del rol docente, la obtención de las diferentes acreditaciones y el ascenso en las diferentes categorías retributivas del profesorado universitario. Asimismo, se exponen los obstáculos que señala la literatura en la formación docente del profesorado universitario.

En tercer lugar, se extraen argumentos sólidos para considerar la formación docente del profesorado universitario como un verdadero acicate de la profesionalización del rol docente.

Por último, la formación docente del profesorado universitario se plantea desde un punto de vista pragmático. Se exponen los modelos y los procesos de institucionalización a seguir por el personal responsable de la planificación y la gestión de la formación dentro de la universidad. Para cualquier propuesta formativa se requiere tomar decisiones en relación con los niveles, las modalidades y las estrategias formativas más adecuadas en función de las necesidades previamente detectadas, así como con una de las cuestiones más olvidadas tanto en el diseño como en la puesta en práctica de los programas de formación: la evaluación. En relación con esta última, se comienza recalcando su importancia, las principales finalidades que cumple y las dificultades detectadas en la literatura en su puesta en práctica, para continuar desglosando todos los objetos y las principales dimensiones de los modelos de evaluación de la formación docente universitaria a tener en cuenta

en el proceso de planificación de la evaluación y las tendencias en la investigación sobre esta temática.

2. La formación docente del profesorado universitario: concepto, variables, funciones y condiciones

Las políticas que contribuyen al desarrollo académico del profesorado universitario tienen un papel fundamental en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior, gracias a medidas que permiten reformular y reestructurar las propias instituciones (de Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy, 2013; Geertsema y Bolander, 2019; Sutherland, 2018). Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté (2015) definen desarrollo académico como “toda una serie de dispositivos, estrategias y acciones de carácter formativo que persiguen la mejora gradual de todas las funciones encomendadas al profesorado universitario, esto es: investigación, docencia, gestión y extensión” (p. 83). Por consiguiente, la formación del profesorado universitario tiene que contribuir a su desarrollo profesional y a la satisfacción de las necesidades en las funciones que le son atribuidas (Imbernón, 2012; Rodríguez y Casani, 2013; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008). López Gómez (2016) expone que la mayoría de las actividades formativas se organizan fundamentalmente en torno a la docencia y la investigación, dejando a un lado el resto de funciones. Por otro lado, Fernández y Márquez (2014) consideran que pese a que la tendencia internacional de formación del profesorado universitario se vaya decantando hacia un enfoque holístico, todavía muchas universidades siguen centrándose únicamente en organizar actividades formativas para el desarrollo docente.

Según la Real Academia Española, formación significa <<acción y afecto de formar o formarse>> y formar <<preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas>>. Resulta interesante esclarecer el significado de la temática objeto de estudio de la tesis doctoral, a pesar de no existir un consenso en la terminología: formación docente, formación para la docencia o enseñanza, formación pedagógica, formación didáctica, etc. Para Zabalza (2009b) hace referencia a la mejora de los sujetos como personas, a la mejora de su equipamiento conceptual y técnico para el desempeño de las diversas funciones que cada docente tiene que afrontar en el ejercicio de su actividad. Igualmente, este mismo autor establece las variables a tener en cuenta cuando se plantea la formación docente del profesorado universitario, según se observa en la siguiente tabla 14.

Tabla 14
Variables que inciden en la formación docente

VARIABLES REFERIDAS AL PROFESORADO	-Edad -Nivel intelectual - <i>Background</i> formativo -Tiempo disponible
VARIABLES REFERIDAS AL CONTEXTO INSTITUCIONAL	-Proceso de socialización profesional -Presiones para la estabilización y progreso -Condiciones laborales
VARIABLES REFERIDAS A LA FORMACIÓN	-Oferta formativa -Acreditación y efectos de la formación

Fuente: Zabalza, Cid y Trillo (2014, p. 43).

Las características del profesorado universitario de una determinada institución han de tenerse en cuenta en la planificación de su formación docente. La edad del profesorado es un indicador clave para contextualizar la oferta formativa en la medida que esta correlaciona con los años de experiencia como docente universitario (Rodríguez Espinar, 1994). Es necesario establecer una oferta diferenciada para el profesorado novel, basada en el proceso de inducción con acompañamiento del profesorado experto, y para el profesorado experimentado, centrada en la reflexión crítica sobre la propia práctica docente a fin de poderla mejorar (Bozu, 2009). En general, el profesorado universitario se caracteriza por tener un alto nivel intelectual y académico en una determinada disciplina científica. Sin embargo, ello puede llevar a la creencia errónea de que tener los conocimientos científicos para poder enseñarla es suficiente para desarrollar una buena práctica docente. Igual de importante es el *background* formativo. No debe asumirse a priori que el profesorado que lleva más tiempo ejerciendo la docencia universitaria es el más formado ni el que ha obtenido mejor puntuación en la evaluación docente (León y Latas, 2005). A todo lo anterior se añade la conocida agenda sobresaturada del profesorado universitario y la no disposición de tiempo para implicarse en más actividades, que lleva a que cualquier propuesta formativa resulte lo suficientemente atractiva como para que esté interesado en realizarla (Chávez y Benavides, 2011).

Aunque Zabalza, Cid y Trillo (2014) no recogen las estrategias de aprendizaje del profesorado universitario, sí se ha puesto un especial énfasis en la literatura como una variable a tener más en cuenta en los procesos de formación. Fernández y Quesada (2017) realizaron un extenso estudio sobre las estrategias de aprendizaje del profesorado europeo en el que se concluyó que el profesorado universitario hacía un mayor uso que el profesorado del resto de etapas educativas, principalmente en la adquisición, la recuperación o evocación y la codificación de nuevos aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes).

Las características del contexto institucional desempeñan también un importante papel. La formación docente durante el proceso de inducción del profesorado novel no solamente debe contribuir a la capacitación pedagógica, sino también a la socialización profesional (Marcelo, 1995). Así mismo, los primeros años de la carrera docente resultan los más difíciles por las presiones para la estabilización y el progreso. Si se atiende a los méritos que más puntúan en el ascenso profesional, estos resultan estar más vinculados con la investigación que con la docencia (Tomàs, Castro y Feixas, 2012). Ello conlleva que el profesorado novel concentre su atención y esfuerzo en priorizar la obtención de ciertos méritos, a sabiendas de las deficiencias didácticas presentadas. La oferta formativa, además de ser atractiva, no puede requerir demasiado tiempo y debe priorizarse lo realmente relevante (González Soto, 2005). Las condiciones laborales relacionadas con la estabilidad dentro de la institución es otro aspecto a tener en cuenta el diseño de la oferta formativa. La inestabilidad laboral del profesorado universitario influye negativamente en los procesos de formación, ya que el rol docente resulta circunstancial e impide que se produzca un verdadero impacto de la formación recibida en la mejora de los aprendizajes (Krause, 2009).

A pesar de que la formación docente del profesorado universitario es voluntaria, su verdadero éxito recae en el diseño relacionado con los niveles, las modalidades, las fases, los tipos de actividades y las estrategias formativas establecidas, así como la evaluación que se realiza de la misma (Mas, 2011). Tanto el diseño como la evaluación son dos factores claves en el proceso de planificación y gestión de la formación. Es importante partir tanto de las necesidades presentadas del profesorado universitario de una determinada institución como valorar su verdadero impacto en la calidad de la docencia (Stes y Van Petegem, 2015). De nada sirve los procesos formativos que no sean considerados herramientas útiles para el profesorado, ni tampoco aquellos que solo sirvan para la acreditación de los méritos de asistencia.

Son muchas las funciones que se le atribuyen a la formación docente del profesorado universitario en la literatura. Existe el consenso de que es una de las herramientas de transformación tanto de la institución universitaria en general, como de las personas que la forman en particular. En primer lugar, las políticas europeas y nacionales, las tendencias internacionales, las estrategias institucionales, la dinámica de los departamentos y disciplinas científicas, las creencias y las actitudes del profesorado universitario han provocado un desequilibrio de la función docente (Caballero, 2011). Una de las grandes funciones que se le atribuye a la formación docente es su contribución a la construcción de la identidad profesional (Fyffe, 2018; Trautwein, 2018; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, y Beishuizen, 2017) y a la reconstrucción de la misma desde la perspectiva de la docencia y, por consiguiente, a la búsqueda del equilibrio con el resto de funciones que le son atribuidas (Contreras,

2013). En segundo lugar, existe la necesidad de vincular la formación con la calidad de la docencia y, en particular, con las necesidades percibidas por el entorno en el que el profesorado desempeña su función como docente (Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petegem, 2010). Se concibe como una acción estratégica adecuada la relación de la formación docente con la mejora de los aprendizajes por parte del alumnado, así como con la satisfacción de la enseñanza que reciben del profesorado. Por consiguiente, la formación no cumple solo la función de aprender a enseñar, sino la de mejorar los aprendizajes del alumnado (Stes, Maeyer, Gijbels y Van Petegem, 2012). Por último, otra de las funciones clave que desempeña la formación docente es su contribución al desarrollo institucional. Generalmente, se atribuye a un desarrollo institucional óptimo la programación de iniciativas que tienen que ver con la renovación de infraestructuras y planes de estudio, la incorporación de nuevas modalidades de enseñanza virtual y aplicación de las TIC, la búsqueda de sistemas de evaluación y acreditación de la enseñanza, etc. Sin embargo, las políticas europeas y nacionales le presentan a las instituciones de educación superior desafíos vinculados con la docencia, y en los que se requiere de profesorado formado y cohesionado (Krause, 2009).

Es importante considerar que la formación no garantiza por sí misma la mejora de la docencia, pero indudablemente es un elemento fundamental en cualquier proceso de cambio. Diferentes autores entre los que se encuentran Bennett, Crawford y Riches (1992) y Zabalza y Zabalza (2012) han evidenciado en las últimas décadas cómo la formación no causa el cambio docente, pero sí lo facilita. La mejora y las innovaciones docentes son más probables que ocurran cuando el cambio va acompañado de un proceso de formación docente del profesorado. En este sentido, el gran reto de las instituciones de educación superior es establecer las condiciones para una buena formación docente.

Huberman (1995) resume muy bien que la calidad docente depende de la combinación de dos factores: contexto y profesorado. Por una parte, el primero se refiere a la capacidad de las instituciones para propiciar las oportunidades necesarias para el desarrollo de una buena docencia, entre las que se encuentra la correcta planificación y gestión de la formación docente de profesorado universitario. En relación con ello, Candy (1996) establece las condiciones básicas que debe cumplir un buen plan de formación docente del profesorado universitario: está integrado en la estrategia institucional, parte del contexto de cada institución universitaria, abarca todos los componentes de la función docente, propone iniciativas probadas científicamente y fundamentadas teóricamente, tiene como referencia ejemplos de buenas prácticas docentes, estimula la reflexión crítica y la revisión de la propia práctica docente, hace suyo el principio de aprendizaje a lo largo de la vida y se anticipa a los nuevos retos del docente universitario. Por otra parte, el segundo factor

se centra en la habilidad que tiene el profesorado para convertir esas oportunidades en estrategias pragmáticas aplicables a la docencia, ya que uno de los puntos débiles de la formación docente del profesorado universitario es la motivación externa, es decir, la participación en actividades de formación docente únicamente con el objetivo de obtener el diploma, los méritos o los puntos correspondientes. Esto último convierte la formación docente del profesorado universitario en un proceso burocrático e ineficaz para el cambio o la mejora docente. Una solución a ello es la vinculación de los programas de formación docente del profesorado universitario con la ética profesional. La *Society for Teaching and Learning in Higher Education* estableció los *Ethical principles in University Teaching* (Murray, Gillese, Lenon, Mercer y Robinson, 1996) consensuados en universidades estadounidenses y canadienses. En la actualidad, siguen aplicándose en muchas de ellas. El segundo principio hace referencia a la competencia pedagógica que debe adquirir todo profesorado universitario:

A pedagogically competent teacher communicates the objectives of the course to students, is aware of alternative instructional methods or strategies, and selects methods of instruction that, according to research evidence (including personal or self-reflective research), are effective in helping students to achieve the course objectives. This principle implies that, in addition to knowing the subject matter, a teacher has adequate pedagogical knowledge and skills, including communication of objectives, selection of effective instructional methods, provision of practice and feedback opportunities, and accommodation of student diversity. (p. 5)

La necesidad de visualizar la competencia pedagógica como un aspecto intrínseco a la profesión docente hace que la formación cobre sentido. Muradás y Mendoza (2010) aportan otra cuestión interesante sobre el impacto en la calidad docente. Consideran que esta no se produce exclusivamente porque un determinado profesorado motivado por mejorar su docencia haga algunos cursos e introduzca algunas modificaciones en sus clases, sino cuando se producen esfuerzos colectivos entre el profesorado que imparte docencia en una misma materia y/o titulación. Por tanto, la formación docente tiene que propiciar procesos grupales.

3. Panorama internacional y nacional de la formación docente del profesorado universitario

Una panorámica de las iniciativas internacionales emprendidas para la formación docente del profesorado universitario ayuda a comprender la evolución que han tenido las universidades europeas y nacionales en este ámbito.

Según Bernard (1994), el primer paso hacia una formación pedagógica del profesorado universitario se dio en los años setenta en las universidades norteamericanas. Con motivo de la influencia del modelo empresarial en la gestión de las universidades, la valoración del rendimiento de los recursos invertidos tuvo un especial énfasis. Esto, trasladado a la docencia, supuso la evaluación de la enseñanza tanto con fines administrativos para obtener información del grado de compromiso docente adquirido con la institución, como formativos para la puesta en marcha de programas de mejora docente dirigidos al profesorado. Como apunta García del Dujo (1997), estos programas son considerados mecanismos dentro de la acción estratégica en el marco de la calidad institucional.

Existen países como Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, Canadá y Australia donde la formación docente del profesorado universitario ha formado parte de la naturaleza de la universidad (Valcárcel, 2003). Esta mayor tradición de la formación ha estado ligada siempre a la evaluación de la calidad docente para la detección de puntos débiles y el establecimiento de las mejoras oportunas. En los Países Bajos y escandinavos tampoco han estado ausentes este tipo de iniciativas, pero estas no han alcanzado el mismo énfasis ni han estado tan sistematizadas (de Ketele, 2003).

Según Naval (2003), en la década de los años setenta, en las universidades de Berkeley, Chicago, Harvard y Stanford comenzaron a surgir centros encargados de la mejora de la docencia universitaria poniendo a disposición del profesorado universitario diferentes modalidades de formación como cursos, seminarios o grupos de discusión, y materiales con el objetivo de ofrecer un apoyo a su labor docente.

Por otra parte, los dos países europeos con mayor tradición en la formación docente, Reino Unido y Noruega, la instauraron como obligatoria tanto para el profesorado novel como para el experimentado (Duta y Folostina, 2014). Concretamente, en 1990 Reino Unido aprobó el *Teacher Accreditation Scheme*, que era un plan nacional para la acreditación docente del profesorado universitario y, en 1993, creó la *Staff & Educational Development Association (SEDA)* con la finalidad de acreditar los programas de formación así como al profesorado (Baume y Baume, 2001). A día de hoy sigue considerándose una asociación relevante en la organización de conferencias y eventos, la investigación, el desarrollo profesional continuo, la formación y la acreditación para la innovación y el desarrollo de buenas prácticas educativas en la educación superior, si bien a finales de la década de 1990, la acreditación docente fue llevada a cabo de manera más intensa por el *Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHe)*, que posteriormente se integró dentro de la *Higher Education Academy (HEA)* en 2003 (Chadha, 2012). Actualmente, esta institución tiene entre sus funciones evaluar los programas de acreditación de la práctica docente, asesorar a gobiernos y universidades sobre

políticas y prácticas que defiendan la excelencia de la enseñanza en educación superior, ayudar al desarrollo profesional del profesorado universitario facilitando una formación pedagógica inicial y continua, y respaldar los avances pedagógicos e innovaciones docentes que surgen en esta etapa educativa.

Según Fernández March (2003), tanto universidades anglosajonas como francófonas tienen una tradición extensa que demuestran a través de organizaciones nacionales encargadas de desempeñar funciones similares a las anteriores, como lo son la *Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA)* y la *Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, creadas en el año 2000 en Australia y en 1980 en Francia, respectivamente. Ambas siguen vigentes en la actualidad.

Igual de interesantes resultan las iniciativas vinculadas con la formación del profesorado universitario surgidas en universidades concretas, a raíz de la adaptación de los planes de estudio y del rol docente a las exigencias de la Declaración de Bolonia. Las universidades de Maastricht, Oslo y Helsinki crearon equipos multidisciplinares especializados en la excelencia docente universitaria y se distribuyeron en campus y facultades con la responsabilidad de la formación y el apoyo al profesorado universitario en el proceso de enseñanza aprendizaje (González y Guerrero, 2003; Lindblom-Ylänne y Hämäläinen, 2004).

Después de la Declaración de Bolonia (1999), se han desarrollado iniciativas específicas a nivel europeo como la *League of European Research Universities (LERU)*, una red formada en la actualidad por 23 universidades europeas (de todas las universidades españolas, la Universidad de Barcelona es la que se encuentra integrada en esta red) encargada de compartir experiencias vinculadas a la investigación, la docencia y de participar activamente en las políticas de la Unión Europea vinculadas con la educación superior. Concretamente, en lo que se refiere a la docencia se pretende que las universidades que la conforman intercambien ideas y las mejores prácticas para evaluar y repensar la docencia universitaria. Igualmente, plantea iniciativas de formación y movilidad dirigidas al profesorado universitario. Marentic (2009) menciona el proyecto *Network for Tertiary Level Education Educators (NETTLE)* como una de las propuestas más relevantes desarrolladas a nivel europeo encargada de mejorar la calidad de la enseñanza en educación superior mediante la capacitación inicial y el desarrollo profesional continuo del profesorado universitario. En este momento, participan 50 universidades europeas.

Duta y Folostina (2014) señalan la *International Consortium for Educational Developer (ICED)* como la institución internacional más importante en la puesta en

marcha de iniciativas formativas para docentes universitarios que quieran mejorar la calidad de su enseñanza.

Flecha y Racionero (2012) estudiaron los elementos comunes en los modelos de formación del profesorado universitario de las mejores universidades según *rankings* internacionales y concluyeron que la formación del profesorado universitario en nuestro país está basada en ocurrencias más que en evidencias. En universidades como Harvard, Stanford, Wisconsin-Madison, Yale o Cambridge todo el personal docente tiene la obligación de formarse en temáticas sobre equidad e inclusión, concretamente en atención a la diversidad (fundamentalmente, género, discapacidad, etnia, cultura, religión y LGTBQ) e igualdad (acoso sexual, violencia de género), así como en investigación al máximo nivel para llevar a la docencia los mejores conocimientos científicos en cada materia. Generalmente, la formación no está destinada exclusivamente al profesorado, sino que el alumnado también puede inscribirse y participar, y las modalidades de formación principalmente planteadas son los talleres, los seminarios de investigación, los grupos de lectura y las conferencias. A diferencia de estas universidades, las universidades españolas centran la formación del profesorado universitario en aspectos metodológicos basados en la concepción constructivista del aprendizaje significativo. En la misma línea que estos autores, Egan (2005) considera que no existe evidencia científica de que la aplicación de esta teoría mejore la calidad de la docencia universitaria, siendo la máxima responsabilidad del profesorado la de aportar las contribuciones científicas más importantes en cada materia de estudio y asegurarse de que el alumnado las ha comprendido. Sin embargo, la comunidad científica tradicionalmente ha mostrado interés en evidenciar la relación entre la calidad docente y la formación pedagógica del profesorado universitario (de Ketele, 2003; Elton, 2018). De Miguel (2003) evidencia que el ejercicio de la docencia universitaria requiere de una formación especializada y de carácter pedagógico para ser mejorada.

En España, los cambios económicos, sociales y educativos que se han producido en los últimos tiempos han influido en el concepto de universidad. La globalización, el modelo de economía basada en el conocimiento, los avances tecnológicos, el nacimiento de nuevas profesiones y nuevas competencias, la introducción del paradigma constructivista basado en el aprendizaje significativo y la repercusión del *lifelong learning*, han hecho que las instituciones de educación superior tengan la necesidad de adaptarse a los retos que se le plantean (Duderstadt, 2010; Villalobos y Melo, 2008).

Igualmente, Imbernón (2012) apunta que ya no se trata de enseñar a una minoría homogénea, ni existe el monopolio del saber. Hoy en día los estudios universitarios

se han generalizado, la diversidad es un signo de riqueza y la información está en las redes. Si la formación universitaria se ha hecho más compleja, la profesión docente universitaria también se ha vuelto más complicada.

Por otra parte, el proceso de reforma de las universidades españolas amparado por el Plan Bolonia conllevaba la necesidad de cambiar las prácticas docentes y el replanteamiento del rol docente asignado al profesorado universitario (Escudero, 2012; García y Maquilón, 2010; López Herrerías, 2008). Como señalan diversos autores (Gimeno, 2012; Valcárcel, 2003), las universidades han estado focalizadas en la implementación de la nueva estructura (grado-máster-doctorado) y los nuevos planes de estudio de las nuevas titulaciones, los departamentos han tratado de acaparar el máximo número de créditos y el profesorado ha realizado ligeras adaptaciones en las materias y tímidas innovaciones cuyo impacto no ha sido evaluado. Puede creerse desde la administración del estado y desde el gobierno de las universidades que la simple proclamación del cambio docente lleva asociada su realización. Según Gimeno (2008), no se soluciona con fórmulas sencillas, pues se está ante un cambio de la cultura pedagógica que tiene que ir acompañado de un replanteamiento de la identidad profesional del profesorado universitario y de su actitud, además de contar con la sensibilidad y el apoyo de los órganos de gobierno de cada universidad. Se trata de poner el foco de atención en el profesorado y en la planificación y la gestión de la formación pedagógica de este.

Fernández March (2003) sostiene que si se realiza un análisis de la función docente universitaria a lo largo de la historia de las universidades españolas, el interés por la formación pedagógica del profesorado universitario es relativamente reciente en nuestro país. Según de la Cruz (2003) y Azaramburuzabala et al. (2013), en nuestro país las primeras iniciativas formales vinculadas con la formación docente del profesorado universitario comenzaron en los años setenta, como el <<Seminario sobre Pedagogía de la Enseñanza Superior>> y Seminario Permanente <<Pedagogía de Urgencia para una Universidad en Crisis>>, celebrados en 1971 y 1972, respectivamente. De la Cruz (1993) recoge cómo seguidamente el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid desarrolló un programa de perfeccionamiento tanto de la función investigadora como de la docente, destinado al profesorado universitario. Sin embargo, no dejaban de ser unas primeras iniciativas aisladas. Siguiendo a de la Cruz (2000), fue a finales de la década de los ochenta cuando comienzan a ponerse en marcha numerosas experiencias dentro de las universidades españolas, como los primeros programas de formación docente inicial y continua para el profesorado universitario en la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Autónoma de Madrid a través de la creación del Servicio de Ayuda para la Docencia Universitaria, y las universidades de Málaga y Barcelona a través de los Institutos de Ciencias de la

Educación. Pese a todo ello, a finales de la década de los noventa, las iniciativas de formación docente para el profesorado universitario seguían teniendo un carácter fragmentario y asistemático, ya que la mayoría eran cursos independientes y no formaban parte de un programa o plan estructurado dentro de la universidad (Herrán, 2001).

La formación docente del profesorado universitario ha sido objeto de atención creciente en la política institucional de las universidades españolas. Valcárcel (2003) analizó las actividades formativas desarrolladas en 42 universidades en relación con los nuevos retos planteados en el EEES y, concluyó que solo el 31,7% formaban parte de la formación docente del profesorado universitario y que casi todas las personas responsables de la formación docente dentro de las instituciones universitarias (95,2%) consideraban que su repercusión era elevada en el proceso de convergencia.

Según Imbernón (2012), las propuestas están siendo cada vez más atrevidas, como la introducción de la formación inicial del profesorado universitario a través un máster oficial. Amador (2012) consultó a 48 responsables institucionales de la formación docente del profesorado universitario acerca del estado de esta cuestión en sus universidades. Contestaron al cuestionario elaborado para ello 31. Entre las principales conclusiones que extrajo se mencionaba que las unidades responsables de la formación del profesorado eran el Instituto de Ciencias de la Educación en 13 universidades, un vicerrectorado en otras 13 y en las 5 universidades restantes existía cierta disparidad de organismos (Servicio de formación permanente, Área de innovación docente, Gestión académica, etc.). Todos los responsables que habían respondido afirmaban que sus universidades contaban con programas de formación permanente dirigidos al profesorado universitario y que el 42% de ellas habían iniciado su implantación a partir del año 2001. Igualmente, 26 responsables decían disponer de un programa de formación de profesorado novel en sus universidades y dos tercios de ellos alegaban que lo habían implementado por primera vez en la primera década del siglo XXI. En cuanto a la estructura de los programas de formación, se destacaba que en el 85% de los casos los programas de formación permanente y formación inicial del profesorado novel ofrecían contenidos formativos comunes. Solo en 7 universidades realizaban algún tipo de evaluación del impacto de la formación recibida.

Por tanto, en la pasada década comienza a percibirse la concepción de la formación del profesorado universitario como un proceso relevante, continuo, sistemático y estructurado dentro de las universidades españolas. Sin embargo, cabe preguntarse si la formación docente se ajusta realmente a los intereses y las necesidades de

desarrollo profesional del profesorado universitario y, por consiguiente, a la mejora de la enseñanza y la calidad de la formación del alumnado.

En el contexto nacional, la relevancia de la formación del profesorado universitario ha estado influenciada por las leyes y regulaciones educativas en cada momento histórico. La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, reconocía la autonomía de cada universidad para “la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que ha de desarrollar sus actividades” (art. 3, e). En el Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003), la conclusión expuesta en torno a la formación del profesorado universitario era la siguiente:

los programas de formación y las ayudas para llevarlos a cabo resultan deficientes para la mitad de las titulaciones evaluadas, lo cual es más acentuado en las titulaciones de Ciclo Largo en la rama de Ciencias Experimentales (78%). Frente a estas deficiencias, parece satisfactorio el interés del profesorado por la formación y su participación en los programas existentes. Se propone el establecimiento de una política de formación del profesorado universitario institucionalizada para fomentar la realización de programas dirigidos a la actualización e innovación docente. (p. 33)

Posteriormente, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades recalca tanto la importancia de la formación del profesorado como la evaluación de la propia actividad docente en el artículo 33.3: “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”. Por otra parte, 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, no destaca la importancia de la formación docente en sí misma, pero sí la retribución por participar en este tipo de actividades: “el Gobierno podrá establecer retribuciones adicionales a las anteriores ligadas a méritos individuales por el ejercicio de las siguientes funciones: actividad y dedicación docente, formación docente, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia de conocimiento y gestión” (art. 69.2).

A pesar de la importancia concedida a la calidad docente en las diferentes normativas, De la Cruz (2001, 2003) considera imprescindible la necesidad de crear una agencia nacional que exponga criterios comunes de institucionalización de la

formación pedagógica del profesorado universitario y coordine y acredite los programas diseñados en cada universidad para este fin.

Por otra parte, la producción científica sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje y formación docente del profesorado universitario no era abundante ni relevante durante la última década del pasado siglo (Becher, 1995). Igualmente, Román y Manso (1999) consideran que la formación docente del profesorado universitario no ha sido un tema sobre el que se haya puesto especial énfasis en la investigación de nuestro país. Hasta la creación de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) en el año 2001, orientada a compartir un espacio para la cooperación y difusión de experiencias docentes relacionadas con la educación superior (también a través de la revista que lleva su mismo nombre: Revista de Docencia universitaria), la literatura científica había sido históricamente escasa. García del Dujo (1997) indica que el principal motivo ha sido la autoimagen que ha tenido el propio profesorado universitario, que atribuía el éxito de su función docente únicamente a los conocimientos que tenía de la materia objeto de enseñanza.

En la actualidad, la Revista de Docencia Universitaria sigue siendo la única revista científica nacional sobre esta temática. RED-U es una asociación integrada en el *International Consortium of Educational Development (ICED)*, organización que engloba redes de aproximadamente 30 países de cinco continentes. En este momento, se encuentran asociadas a RED-U 27 universidades públicas y privadas españolas.

Desde el año 2001 hasta la actualidad, esta Red ha organizado diversos seminarios (III seminario “El portafolios docente”, 2002; IV seminario “La formación docente de los profesores universitarios”, 2002; V seminario “La formación de profesores universitarios en el contexto de la LOU y la armonización europea”, 2003; VI seminario “Reflexiones sobre el proceso de convergencia europea y la formación docente”, 2004; VII seminario “Profesionalización académica y calidad de la enseñanza y el aprendizaje”, 2004; VIII seminario “Funciones y formación continua de los asesores educativos”, 2005; Seminario “Evaluación de la Formación”, 2007 y Seminario “Planes de formación basados en competencias docentes y propuestas de evaluación y acreditación”, 2015), jornadas (Jornada “Repensar la formación del profesorado hoy”, 2013; Jornada “De la docencia amateur a la docencia basada en la investigación: Roles académicos emergentes”, 2015; Jornada “TFG/TFM ¿Cómo convertirlas en experiencias educativas de alto valor?”, 2016; Jornada “Salir del armario: de la invisibilidad al reconocimiento de la buena docencia universitaria”, 2018), talleres (“Talleres para la Formación e Innovación docente universitaria”, 2011) y conferencias internacionales (“Universidad y desarrollo sostenible: experiencias de aprendizaje que comprometen el futuro”, 2017) para abordar

diferentes temáticas vinculadas con la formación docente del profesorado universitario.

También ha financiado proyectos de investigación relacionados con la formación docente del profesorado universitario, como: “Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes” (Pagès, 2014), centrado en establecer un marco de referencia para rediseñar, implementar y evaluar planes y acciones de formación a partir de la definición del perfil competencial docente del profesorado universitario y “Transferencia de la formación docente” (Feixas et al., 2013), que tiene como finalidad el estudio de la transferencia de la formación docente del profesorado universitario y, especialmente, la creación de una herramienta para identificar los factores relativos al individuo, al entorno laboral y al diseño de la propia formación que influyen en la transferencia de las acciones formativas a la práctica del aula.

Además de RED-U, surgieron otras iniciativas como la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria promovida por el profesor Miguel Zabalza o la Cátedra UNESCO liderada por el profesor Francisco Michavila, donde se realizaron intensos debates sobre la formación docente del profesorado universitario.

Por otra parte, la formación pedagógica del profesorado de los niveles educativos preuniversitarios tiene una larga tradición de adscripción a la universidad española, con sus fortalezas y debilidades (Imbernón, 2012). Sin embargo, la formación pedagógica del profesorado universitario no tiene la obligatoriedad de estar instituida. Mientras que la formación en otras etapas educativas ha ido evolucionando (ejemplo de ello es la admisión de las Escuelas de Magisterio como instituciones plenamente universitarias y el desglose de especialidades o la transformación del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en un máster oficial con una mayor capacitación docente para el profesorado de secundaria, bachillerato y formación profesional), la formación pedagógica del profesorado universitario ha contado con un vacío legal y la voluntariedad del gobierno de las universidades y del propio profesorado universitario.

La regulación de la actividad académica y la <<profesionalización>> del profesorado universitario siempre ha suscitado un debate y, de manera más concreta, lo ha hecho la dimensión docente (de la Cruz, 2003). Si bien la función investigadora se canaliza gracias a la formación doctoral y la participación en actividades de iniciación a la investigación (proyectos científicos, congresos, publicaciones, etc.), no ocurre lo mismo con la preparación para el rol docente universitario, o al menos su formación no es obligatoria ni está tan estructurada (Aramburuzabala, Martínez y García, 2013). El profesorado universitario es el único nivel docente que no requiere legalmente de

una formación específica para poder ejercerla. Existe una auténtica formación didáctica en la formación de los profesionales de la enseñanza de la etapa infantil, primaria y secundaria (de Ketele, 2003). Según el estudio realizado por Askerc y Kocar (2015), el profesorado universitario valora positivamente la formación docente, pero no llega a acceder a ella o finalizarla. Sin embargo, Zabalza et al. (2014) argumentan que el profesorado que ha participado en alguna actividad formativa siente la necesidad de ir ampliando cada vez más y el que no lo haya hecho apenas siente esa necesidad y no demanda ninguna formación.

En el contexto nacional, solamente aquellas personas beneficiarias de una beca predoctoral tienen la obligación de iniciarse en tareas docentes (López Gómez, 2016). Los dos tipos de becas predoctorales más importantes con convocatorias competitivas anuales a nivel nacional son las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) y la Formación de Personal Investigador (FPI). Como puede apreciarse en la siguiente tabla 15, en las seis últimas convocatorias de Ayudas FPU, el número de horas o de créditos destinados a prácticas docentes ha ido aumentando. Concretamente, en las dos últimas convocatorias se ha duplicado el máximo de horas que puede el alumnado beneficiario realizar prácticas docentes. Ha pasado de 120 horas como máximo (12 créditos ECTS) a 240 horas (24 créditos ECTS) la dedicación docente a lo largo de toda la ayuda. Como limitaciones se plantean ciertos requisitos en estas seis últimas convocatorias: el alumnado beneficiario solo puede realizar prácticas en titulaciones de grado, no puede ser el responsable de la asignatura, ni formar parte de tribunales, ni firmar actas, siempre realizará las prácticas bajo la tutela de uno o varios profesores o profesoras y acuerdo previo de la persona que dirige la tesis. Asimismo, el alumnado beneficiario que se encuentre adscrito a un centro no universitario tiene que realizar estas prácticas igual que el resto de beneficiarios en la universidad con la que su centro tenga vinculación.

Tabla 15

Descripción de las prácticas docentes estipuladas en las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU)

Ayudas para la formación de profesorado universitario (FPU) ¹³	Descripción de las practicas docentes
Convocatoria 2018 (Resolución de 4 de octubre de 2018) Convocatoria 2017 (Resolución de 5 de diciembre de 2017)	“Las prácticas docentes se iniciarán, con carácter obligatorio salvo casos excepcionales debidamente justificados a partir del segundo año de la ayuda, y se prolongarán hasta la finalización de la misma; asimismo, las prácticas docentes comprenderán un mínimo de 90 horas y un máximo de 240 horas, repartidas entre los años de la ayuda con un máximo de 60 horas anuales” (art. 40.2).
Convocatoria 2016 (Resolución de 22 de diciembre de 2016)	“Las prácticas docentes se iniciarán, con carácter obligatorio, a partir del segundo año de la ayuda, y se prolongarán hasta la finalización de la misma; asimismo, las prácticas docentes comprenderán un mínimo de 90 y un máximo de 120 horas, repartidas entre los años de la ayuda con un máximo de 60 horas por curso académico.” (art. 40.2).
Convocatoria 2015 (Resolución de 19 de noviembre de 2015)	“La formación docente se iniciará con carácter obligatorio a partir del segundo año de la ayuda, y se prolongará hasta la finalización de la misma; asimismo, las prácticas docentes deberán realizarse durante los tres últimos años de la ayuda con un máximo de 120 horas repartidas entre los tres últimos años de contrato, con un mínimo de 30 horas anuales por curso académico y un máximo de 60. De ningún modo se podrá comenzar la fase práctica en la primera anualidad o sin haber recibido previamente la formación necesaria.” (art. 40.2)
Convocatoria 2014 (Resolución de 26 de diciembre de 2014) Convocatoria 2013	“Participar en tareas docentes y de formación del profesorado universitario hasta un máximo de 120 horas repartidas entre los tres últimos años de contrato, con un mínimo de 30 horas anuales y un máximo de 60. Dichas tareas se realizarán en el departamento de la universidad que gestione el programa de

¹³ Existen convocatorias en las que el texto es exactamente igual. Por este motivo, se ha incorporado en la tabla de manera conjunta. En la convocatoria 2014 y 2013, lo único que cambia es el número del artículo.

(Resolución de 18 de noviembre de 2013)	doctorado en el que se encuentre matriculado, previo acuerdo entre el director de la tesis doctoral y el departamento implicado y sin que en ningún caso pueda desvirtuarse la finalidad investigadora y formativa de las ayudas. La docencia impartida les será reconocida mediante la correspondiente certificación expedida por la universidad donde se imparta. La autorización para la realización de actividades de formación docente será emitida por el departamento correspondiente. En el caso de los beneficiarios de ayudas con adscripción a centros no universitarios, realizarán dichas tareas en la Universidad con la que el centro tenga la vinculación” (2014, art. 43. 1); 2013, art. 42. 1)).
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las tareas docentes estipuladas en las ayudas para la Formación de Personal Investigador (FPI), en las últimas las convocatorias sucesivas de 2013 a 2018 (Resolución de 9 de agosto de 2013; Resolución de 4 de septiembre de 2014; Resolución de 5 de junio de 2015; Resolución de 1 de septiembre de 2016; Resolución de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2017; Resolución de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada, correspondiente al año 2018), siempre aparece el mismo artículo 7.6.:

El personal investigador en formación que desarrolle su labor en una universidad podrá colaborar, con fines formativos y hasta un máximo de 60 horas anuales, en las tareas docentes de un departamento universitario, previa autorización de la propia universidad. Cuando la labor se desarrolle en centros no universitarios, el personal investigador en formación podrá realizar dichas tareas en la universidad con la que el centro tenga convenio de vinculación al respecto. En ningún caso las tareas docentes podrán desvirtuar la dedicación a la finalidad investigadora y formativa de las ayudas.

Por tanto, si la duración máxima de la ayuda FPI es de 4 años y el máximo de horas a impartir es de 60 horas a anuales (6 créditos ECTS), las ayudas FPU han equiparado en sus dos últimas convocatorias la dedicación obligatoria a tareas docentes a las ya estipuladas en la FPI.

Con respecto a la evaluación del rendimiento de las ayudas FPU y FPI, la investigación se ha centrado en la tasa de tesis doctorales presentadas en cada programa de financiación y no se han tenido en cuenta aspectos docentes. Ejemplo de ello es el estudio de Buéla-Casal, Guillén-Riquelme, Bermúdez y Sierra (2011) en

el que se evidencia que en ambos casos el número de tesis presentadas es inferior al 50% de las ayudas concedidas. No solo sería relevante tomar las medidas oportunas para mejorar el éxito de ambos programas en relación con la investigación, sino también iniciar la evaluación de las actividades de formación docente exigidas con el objeto de que el análisis del rendimiento en el doctorado en función de estas ayudas sea más completo.

Imbernón (2012), como experto en formación del profesorado universitario, considera que a priori no debería ser obligatoria esta formación (o, al menos, la formación permanente). En un primer momento necesita transitar por el camino de la concienciación, la sensibilidad y la información al profesorado universitario sobre la importancia de la formación pedagógica para mejorar su docencia en una determinada disciplina. El verdadero cambio en la calidad docente radica en las estructuras cognitivas y actitudinales del profesorado universitario para iniciarse en procesos de reflexión sobre los efectos de su propia práctica docente, así como en la implicación institucional para establecer los cauces necesarios. Otra postura es la defendida por de Miguel (2003), que considera que:

las universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores, no solo con el fin de promover una enseñanza de calidad sino como estrategia de garantizar a la sociedad que los seleccionados reúnen las condiciones necesarias para desempeñar las tareas docentes. (p. 25)

Según Zabalza et al. (2014), la solución no se encuentra en transferir los modelos de formación del profesorado de otros niveles educativos a las instituciones de educación superior puesto que estas tienen ciertas peculiaridades que no poseen el resto. Se ha priorizado que el profesorado universitario se especialice en un ámbito disciplinar más que en la propia docencia de la propia disciplina. La docencia no es la única función a desempeñar o se ha repensado el rol del docente y del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras circunstancias. Todo ello obliga a diseñar propuestas formativas ajustadas al contexto de cada universidad.

En relación con esto último, de Miguel (2003) considera que las universidades deben replantearse el concepto de excelencia de la enseñanza o docencia de calidad, ya que se ha ligado tradicionalmente con la calidad del profesorado, y también deben perseguir el establecimiento de un compromiso serio de los responsables institucionales con la mejora de la función docente. En palabras textuales del autor, “la sensibilidad que una institución manifiesta por las cuestiones relativas a la formación de los recursos humanos constituye un claro indicador de su interés y preocupación por el aseguramiento de la calidad de la función docente” (p. 15).

Zabalza et al. (2014) consideran que la formación docente del profesorado universitario debe ganar consistencia institucional y reconocimiento. Para ello, las actividades de formación docente diseñadas tienen que ser duraderas en el tiempo, valoradas en términos de créditos e insertadas en títulos oficiales para poderse acreditar. Pueden optar por ser cursos o títulos de especialista, máster, etc.

No obstante, no solamente resulta llamativo del colectivo del profesorado universitario la falta de una formación específica en didáctica universitaria, sino también la no experiencia profesional en el ámbito laboral que se está formando. La mayoría del profesorado universitario forma a estudiantes en profesiones que no han ejercido nunca, por ejemplo, se está formando a futuros profesionales de la medicina, la justicia o el magisterio sin haber trabajado nunca en un hospital, un juzgado o un colegio. Ello conlleva la carencia de ciertas competencias a lo largo de la vida profesional, además de resultar una profesión poco profesionalizada. Asimismo, Delgado Benito (2013) sostiene que la gran mayoría del profesorado universitario entra en las facultades sin la seguridad de continuidad temporal, sin la suficiente preparación pedagógica, sin saber qué asignaturas va a impartir o incluso en qué titulaciones (puede darse el caso de que el profesorado imparta docencia en una titulación que no haya estudiado previamente) o si el curso siguiente repetirá la docencia en las mismas asignaturas.

Por otro lado, a diferencia de otras etapas educativas, no se exige en los procesos de selección y contratación un mínimo de formación docente previa en el currículum vitae del profesorado universitario. Cabe preguntarse qué organización contrata a una persona por la que no ha recibido ninguna formación previa para el desempeño de una de sus principales funciones, como lo es la docencia.

Palomero (2003) reconoce que, desde el año 2002, la formación docente del profesorado universitario ha estado presente en documentos e informes de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otras agencias autonómicas. En el año 2007, la ANECA proporcionó a las universidades un marco de referencia para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado, denominado Docentia. En el Programa Docentia vigente (ANECA, 2015) se reitera continuamente la competencia que tiene cada universidad para establecer el programa de formación y las iniciativas específicas que considere oportunas para la mejora de la actividad docente a partir de los resultados de la propia evaluación en coordinación con las unidades u órganos encargados de ambas funciones. Asimismo, incide en la importancia de considerar la participación en actividades de formación docente en los diferentes programas de acreditaciones.

Por una parte, en los criterios de evaluación del actual Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), que facilita la acreditación para el acceso a las figuras de Profesorado Contratado Doctor (PCD), Profesorado de Universidad Privada (PUP) y Profesorado Ayudante Doctor (PAD) se puede comprobar cómo la participación en actividades de formación docente es más valorada en la acreditación de la categoría profesional más inferior (Profesorado Ayudante Doctor). Concretamente, en el apartado de experiencia docente se valora con un máximo de 9 puntos sobre 100, además de otras cuestiones, “la participación en cursos, seminarios y congresos específicamente orientados a la formación teórico-práctica para la actividad docente” (ANECA, 2007b, p. 22). Sin embargo, en la acreditación para el acceso a las figuras de Profesorado Contratado Doctor (PCD) y Profesorado de Universidad Privada (PUP) existe un apartado de actuación como ponente en seminarios y cursos, y participación en congresos específicamente orientados a la formación para la actividad docente universitaria, aunque como se indica en la evaluación, “este apartado se valora hasta un máximo de 3 puntos sobre 100. Se valora especialmente si la ponencia es por invitación” (ANECA, 2007b, p. 11). Pese a ser dos categorías profesionales intermedias, se valora más ser el profesorado experto que imparte formación docente a otros compañeros y compañeras que el recibir la propia formación.

Por otra parte, los criterios de evaluación del actual Programa ACADEMIA, que facilita la acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios de profesorado Titular de Universidad (TU) y Catedrático de Universidad (CU), vinculados con la formación docente son los mismos en las diferentes áreas que conforman las macroáreas. Independientemente del cuerpo docente al que dé acceso, ningún criterio de evaluación trata la participación en actividades de formación docente. En los criterios de evaluación de las macroáreas de Ciencias y Ciencias de la Salud, se valora que el profesorado universitario sea el experto que imparta las actividades de formación docente. Menos detallados se encuentran los criterios de evaluación de las macroáreas de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura, ya que se tiene en cuenta la elaboración e impartición de cursos, pero no se especifica si tienen que estar estrechamente vinculados con la formación docente del profesorado universitario. En cuanto a la macroárea de Artes y Humanidades, se aprecia la presentación de comunicación o ponencias en congresos de formación docente de relevancia. A continuación, se citan los méritos evaluables que tienen cierta vinculación con la formación docente del profesorado universitario:

Tabla 16

La formación docente en los criterios de evaluación establecidos en el sistema de acreditación de la ANECA (2017) para el acceso al cuerpo de TU y CU

<p>Profesorado Titular de Universidad</p>	<p><u>Criterios de Artes y Humanidades:</u> -Calificación A. Méritos complementarios. “Presentación de comunicaciones o ponencias en congresos de formación docente de relevancia.” (p. 57) -Calificación B. Méritos complementarios. “Presentación de comunicaciones o ponencias en congresos de formación docente de relevancia” (p. 60) -Calificación C. Méritos complementarios. “Presentación de comunicaciones o ponencias en congresos de formación docente de relevancia” (p. 63)</p>
	<p><u>Criterios de Ciencias:</u> -Calificación A. Méritos complementarios “Haber impartido cursos de formación docente, con un total mínimo de 80 horas”. (p. 47) -Calificación B. No aparece ningún mérito vinculado. -Calificación C. No aparece ningún mérito vinculado.</p>
	<p><u>Criterios de Ciencias de la Salud:</u> -Calificación A Docencia. Méritos complementarios “Docencia en cursos de formación docente. Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos” (p. 72) -Calificación B Docencia. Méritos complementarios “Docencia en cursos de formación docente. Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos” (p. 77) -Calificación C Docencia. Méritos complementarios “Docencia en cursos de formación docente. Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos” (p. 81) -Calificación B. Formación Académica. Méritos complementarios “Títulos propios. De especialista o expertos o de formación docente: 1 título con al menos 200 horas” (p. 95)</p>
	<p><u>Criterios de Ciencias Sociales y Jurídicas:</u> -Calificación A Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de prestigio” (p. 56) -Calificación B Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de</p>

	<p>prestigio” (p. 59) -Calificación C Docencia. No aparece ningún mérito vinculado.</p> <p><u>Criterios de Ingeniería y Arquitectura:</u> -Calificación A. Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de reconocido prestigio” (p. 52) “Docencia en enseñanzas no regladas. Se valorará su duración, destinatarios, etc. No se valorarán los de tipo generalista o divulgativo” (p. 52) -Calificación B. Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de reconocido prestigio” (p. 56) “Docencia en enseñanzas no regladas. Se valorará su duración, destinatarios, etc. No se valorarán los de tipo generalista o divulgativo” (p. 57) -Calificación C. Docencia Nada aparece ningún mérito vinculado.</p>
<p>Profesorado Catedrático de Universidad</p>	<p><u>Criterios de Artes y Humanidades:</u> -Calificación A. Méritos complementarios. “Presentación de al menos 8 comunicaciones o ponencias en congresos o reuniones científicas de formación docente, 3 de las cuales al menos habrán de haberlo sido en centros distintos al que pertenezcan los solicitantes”. (p. 22) “Haber impartido cursos de formación docente de al menos treinta horas.” (p. 23) -Calificación B. Méritos complementarios. “Presentación de al menos 6 comunicaciones o ponencias en congresos o reuniones científicas de formación docente, 3 de los cuales al menos habrán de haberlo sido en centros distintos al que pertenezcan los solicitantes.” (p. 27) -“Haber impartido cursos de formación docente de al menos veinte horas” (p. 27) -Calificación C. Méritos complementarios. “Presentación de al menos 4 comunicaciones o ponencias en congresos o reuniones científicas de formación docente, 2 de las cuales al menos habrán de haberlo sido en centros distintos al que pertenezcan los solicitantes.” (p. 31) “Haber impartido cursos de formación docente de al menos diez horas.” (p. 31)</p>

	<p><u>Criterios de Ciencias:</u> Calificación A. B. C. No aparece ningún mérito vinculado.</p>
	<p><u>Criterios de Ciencias de la Salud:</u> -Calificación A Docencia. Méritos complementarios. “Docencia en cursos de formación docente: Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos.” (p. 28) -Calificación B Docencia. Méritos complementarios. “Docencia en cursos de formación docente: Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos.” (p. 34) -Calificación C Docencia. Méritos complementarios. “Docencia en cursos de formación docente: Al menos 15 horas, en al menos 3 cursos.” (p. 39)</p>
	<p><u>Criterios de Ciencias Sociales y Jurídicas:</u> -Calificación A Docencia. No aparece ningún mérito vinculado. -Calificación B Docencia. Méritos específicos. “Diseño, dirección e impartición de cursos relevantes en centros distintos al de adscripción. Se valorará que hayan obtenido un reconocimiento de calidad externo.” (p. 28) “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de prestigio” (p. 32) -Calificación C Docencia. Méritos complementarios. No aparece ningún mérito vinculado.</p>
	<p><u>Criterios de Ingeniería y Arquitectura:</u> -Calificación A Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de reconocido prestigio” (p. 23) “Docencia en enseñanzas no regladas. Se valorará su duración, destinatarios, etc. No se valorarán los de tipo generalista o divulgativo.” (p. 24) -Calificación B Docencia. Méritos complementarios “Elaboración e impartición de cursos online en plataformas de reconocido prestigio” (p. 29) “Docencia en enseñanzas no regladas. Se valorará su duración, destinatarios, etc. No se valorarán los de tipo generalista o divulgativo.” (p. 29) -Calificación C Docencia. No aparece ningún mérito vinculado.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Después del detallado análisis, puede comprobarse cómo no existe un apartado destinado exclusivamente a la formación docente del profesorado universitario en los criterios de evaluación para las diferentes acreditaciones dentro de la función docente, ni la puntuación del apartado en el que se encuentra incluida es elevada. Pese a que la formación inicial y permanente resultan igual de importantes, se valora en mayor medida la formación inicial para la acreditación de la categoría profesional más baja. La formación permanente carece de valor en el sistema de acreditación estipulado por la ANECA. En líneas generales, existe una escasa atención a la formación docente del profesorado universitario en los criterios de calidad a tener en cuenta en la selección del profesorado, tanto del contratado como del funcionario, al no ser considerados relevantes en los méritos docentes.

Casillas, Cabezas y Pinto (2015) argumentan que las jerarquías de las categorías profesionales han perdido su verdadero carácter. Ejemplo de ello es la figura del profesor ayudante doctor. Como su nombre indica, da ayuda o apoyo al profesorado titular o catedrático. En cuanto a las tareas de investigación, suele existir este sentido, pero no ocurre lo mismo con la docencia, en la que se da una total libertad e independencia al profesorado novel.

De manera similar al sistema de acreditación, en las categorías retributivas del profesorado universitario, no tienen la misma relevancia los méritos de investigación (los sexenios) que los de docencia (los quinquenios). Desde el Real Decreto 1450/1989, el profesorado universitario puede optar y solicitar ambos de manera individual. En líneas generales, el profesorado presenta cada seis años los méritos obtenidos en investigación para ser evaluados. De acuerdo con Gimeno (2012), la evaluación de la investigación se realiza con criterios más efectivos y de manera más rigurosa para discriminar entre niveles de calidad del profesorado, que la docencia. La concesión de los quinquenios se ha llevado a cabo prácticamente de manera automática, incluso con aquellos profesores que no han sido competentes. El incremento de la renta salarial se centra principalmente en quienes han sido buenos investigadores e investigadoras que en aquellos que han sido buenos docentes. Según Casillas et al. (2015), las horas dedicadas a la preparación de clases, a la realización y actualización de materiales didácticos, a comunicarse con estudiantes y aclarar dudas, o a la participación en actividades de formación inicial y continúan o son considerados criterios efectivos de diferenciación entre el buen o el mal docente universitario y, por tanto, no repercuten en su remuneración económica.

Por último, en la literatura se han señalado los obstáculos en la formación docente del profesorado universitario (Martà, 2008). La distribución de las tres funciones asignadas al profesorado universitario (docencia, investigación y gestión), así como

la carga de trabajo en cada una de ellas, varía entre el profesorado de una misma universidad, aunque en la mayoría de las situaciones son una combinación de las tareas de investigación y docencia. Es aquí donde surge el problema tantas veces citado (Caballero y Bolívar, 2015; de Ketele, 2003; Halse, Deane, Hobson y Jones, 2007; Lucas, 2007; Tomàs et al., 2012). Si ambas funciones son exigidas, no se comprende cómo el modelo germano-americano instaurado en la mayoría de las universidades se basa en conseguir la excelencia en la investigación y, por consiguiente, el prestigio y el ascenso en la carrera profesional del profesorado universitario esté condicionado mayoritariamente por el número de publicaciones científicas, número de subvenciones recibidas para la puesta en marcha de proyectos de investigación, asistencia a congresos científicos, estancias de carácter investigador, etc., y todo ello a su vez valorado acorde al prestigio o ranking establecido. Por tanto, el mensaje que el profesorado universitario recibe de las administraciones públicas y del gobierno de las instituciones universitarias resulta contradictorio: el profesorado universitario debe valorar principalmente su carrera investigadora para ser promocionado, pero tiene que contribuir a su vez a la calidad de la docencia impartida en la institución universitaria.

4. La formación docente del profesorado universitario como impulso de la profesionalización del rol docente

El primer rol asignado socialmente al profesorado universitario fue la docencia. Posteriormente, la investigación fue considerada una función imprescindible. En la actualidad, la identidad profesional del profesorado universitario está marcada por la preferencia de la investigación debido a la estructura del sistema de ascenso en la carrera profesional, la recompensa y el pago al mérito, más que la búsqueda del éxito en el proceso de enseñanza y la mejora de la calidad de los aprendizajes (Cordero, Luna, McAnally y Serna, 2014). Resulta imprescindible un equilibrio entre las funciones a desempeñar por el profesorado universitario para superar este problema.

Otros autores (Aramburuzabala et al., 2013; Fernández March, 2003) señalan que la actitud hacia la formación pedagógica ha estado influenciada negativamente por la interiorización de la tradicional libertad de cátedra, en la que el profesorado es el académico responsable e independiente de sus enseñanzas y, por consiguiente, no ha estado acostumbrado a una supervisión formalizada ni a recibir ningún tipo de formación, y la propia autoimagen como profesorado universitario en la que el éxito de su docencia recae según su creencia en la cantidad de conocimientos sobre la materia objeto de enseñanza.

El estudio realizado por Oleson y Hora (2014) pone en evidencia que el profesorado universitario enseña utilizando la forma en la que fueron enseñados. Concretamente, basan el concepto de enseñanza universitaria en mayor medida en el recuerdo de la metodología empleada por el profesorado universitario que les impartió clase en su etapa universitaria y, en menor medida, en las experiencias vividas como alumnado universitario y vivencias en la etapa de iniciación a la investigación. Concluyen la investigación argumentando que el profesorado universitario no tiene un conocimiento actualizado del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, de su desarrollo profesional y de la necesidad de una formación pedagógica que dé lugar al replanteamiento de las prácticas docentes. Para superar este obstáculo, Imbernón (2012) apunta la necesidad de aprender a enseñar mediante:

la formación, la reflexión, el intercambio, la implicación con los colegas y el alumnado y el contraste de ideas. Es un aprender a enseñar por modelaje. Y dependerá del modelaje que se ha tenido. Por eso, será importante aprender a desaprender. (p. 90)

Asimismo, Gros y Romaña (2004) sostienen que el profesorado del siglo XXI no puede estar anclado en las prácticas docentes de antaño. En palabras textuales, “la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de estudiantes” (p. 22).

Para Gimeno (2010), la no dotación del espacio y tiempo necesario para reflexionar profundamente sobre la pedagogía practicada en las aulas de cada centro universitario, más allá de comentarios puntuales cuando ha surgido algún problema o conflicto, y además de la escasez de intercambios de experiencias o de una coordinación profunda entre el profesorado, ha sido otro de los grandes obstáculos. La docencia como actividad básica en el desarrollo de la profesión docente universitaria no se ha tratado como función que se analice, discuta, cuestione abiertamente y mucho menos que se pueda observar por otras personas. Ha tenido para el profesorado un carácter íntimo, solo el alumnado puede verla y gracias a él se ha podido investigar qué ocurre. En la cultura docente universitaria, el profesorado no expone ante los demás compañeros y compañeras su forma de enseñar, ni las necesidades formativas que requiere para mejorarla.

Cuando se le ha preguntado al alumnado universitario, son múltiples las insatisfacciones sobre los métodos de enseñanza del profesorado universitario y la reivindicación de la necesidad de cambios (Calvo y Mingorance, 2011; Masjuan, 2004). Igualmente, el alumnado considera no sentirse preparado para ejercer la profesión para la que ha sido formado en la educación superior y no ve una correcta

conexión entre la formación y el mercado laboral, como planteaba el EEES (García y Mondaza, 2002; Gómez, Pérez-Vacas y Sánchez, 2009).

Si una universidad quiere mejorar su calidad, incluyendo la docencia, tiene que comenzar por una política institucional eficaz. Según Amador (2012), una universidad es capaz de mejorar la calidad de su docencia cuando los responsables que la gestionan creen firmemente en ello. En dicha creencia nace el compromiso de proporcionar apoyo a la función docente y, por consiguiente, de contextualizar las acciones de formación e intercambio de experiencias docentes entre el profesorado universitario. Cualquier reforma requiere recursos económicos que permita disponer de medios personales y técnicos. Al mismo tiempo, existe el reto de lograr una motivación para que el profesorado universitario se aventure en la formación pedagógica y la mejora de su propia enseñanza y supere la reticencia al asesoramiento de compañeros y compañeras. Fernández March (2003) expone que no todos los cambios requieren solamente de inversión económica, desarrollar otro método de enseñanza, ofrecer una bibliografía más interesante, evaluar al alumnado de manera más racional o mejorar la coordinación en una asignatura.

La formación docente del profesorado universitario cobra sentido cuando se relaciona con el impacto directo en la calidad de los aprendizajes del alumnado (Prieto, 2007). Villalobos y Melo (2008) afirman que el docente universitario es consciente de ello, pero también de que existen ciertas actuaciones en las instituciones de educación superior que hace que se replantee tal relevancia, como el mayor énfasis puesto en la actividad investigadora por parte del sistema universitario, la no priorización de la formación pedagógica del profesorado universitario en las políticas institucionales, la excesiva carga lectiva, la inexistencia de una gestión seria que evalúe la auténtica calidad de la enseñanza, la falta de inversión económica de las universidades vinculada con el desarrollo profesional del profesorado universitario o la escasa preocupación por la idoneidad profesional del profesorado ante el aumento de matrículas universitarias y titulaciones. En definitiva, todas las instituciones de educación superior consideran imprescindible una docencia de calidad, pero no han puesto el suficiente énfasis en la figura del docente y sus competencias pedagógicas. García del Dujo (1997) apunta la necesidad de repensar los roles asignados al profesorado universitario para evitar el principio de desconfianza y desorientación que va imperando cada vez más con respecto a las instituciones de educación superior producida por esta situación confusa. Resulta imprescindible la revalorización de la función docente para evitar la consolidación en el profesorado universitario de una autoimagen devaluadora de la enseñanza, y reflexionar no solo sobre qué se enseña sino, todavía más importante, sobre cómo se enseña.

Desde una perspectiva histórica, es reciente la necesidad de cambiar las prácticas docentes universitarias y, como consecuencia, replantear el rol asignado al profesorado universitario. Imbernón (2012) argumenta que una de las evidencias de que la formación del profesorado universitario ha sido considerada un aspecto extraordinario y no algo intrínseco de la universidad, es cuando los textos escritos sobre esta temática (artículos, libros, monografías, proyectos, etc.) comienzan reivindicando la necesidad de la formación de los docentes universitarios. Por el contrario, considera que se habrá logrado un avance cuando se perciba como un proceso normal a asumir en la función docente, es decir, cuando la formación del profesorado universitario forme parte intrínseca de la profesión docente universitaria (y no simplemente para la acreditación de algún mérito académico) y que ello conlleve procesos de institucionalización universitaria (Díaz Martín, 2015).

5. Planificación y gestión de la formación docente del profesorado universitario

En la educación superior, la formación del profesorado universitario tiene un carácter pragmático, basado en un proyecto de calidad establecido por la institución en el que se incluyen las acciones formativas que tratan de responder a las necesidades docentes previamente detectadas. Desde el punto de vista estructural y funcional, la formación se concibe como un proyecto (también puede ser denominado plan o programa) de actividades formativas. Mateo (2012) lo define de la siguiente manera: “debe ser en esencia la definición de un espacio de posibles actuaciones donde se conjugan diversas tipologías de actividades y donde el profesor orientado estratégicamente en conjunción con el equipo de formadores establece su itinerario de desarrollo profesional” (p. 219). En el contexto universitario, este proyecto debe ser tenido en cuenta en la gestión de la calidad de la institución, propiciando la participación de todos los componentes y el apoyo y el compromiso de los órganos de gobierno.

Una de las preguntas clave que se hace todo responsable institucional de la formación docente del profesorado universitario es qué diseño de formación tiene mayor probabilidad de ser aceptado por el profesorado. La profesión docente universitaria resulta compleja y heterogénea. El diseño de una formación uniforme para todo el profesorado, como tradicionalmente han hecho algunas universidades, resulta ser un error por no contextualizar los fenómenos educativos (Castro González, 2015).

Imbernón (2012) considera que una adecuada formación pedagógica tiene que nutrir al profesorado del conocimiento profesional pedagógico que integre la teoría

(componente estático) y las experiencias prácticas (componente dinámico). Igualmente, señala que cualquier modalidad de formación que quiera ofrecer la institución universitaria debe abordar la formación desde un punto de vista amplio, flexible y bien estructurado, propiciar tanto conocimientos como habilidades y actitudes positivas hacia la creación de adecuados espacios de aprendizaje, establecer espacios y tiempos para grupos de discusión, reflexión didáctica e intercambios de experiencias entre compañeros y compañeras, e implicar al profesorado en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de sus propias prácticas docentes.

Existe la necesidad de establecer un modelo diferente de formación pedagógica del profesorado universitario. El diseño de la formación no solo debe ser estrictamente técnico, fundamentado en el trabajo de expertos, ni basarse en la acumulación y la atomización de cursos para la capacitación de competencias previamente estipuladas en la literatura. La verdadera formación es realmente la que provoca en el profesorado una reflexión profunda sobre su práctica docente y la capacidad de análisis de lo que ocurre en el aula (Zabalza, 2002b). Es a partir de la toma de conciencia o de diagnóstico cuando la formación cobra sentido. Como señalan Brockbank y McGill (2002), realmente se produce un cambio de la docencia cuando el profesorado reformula las acciones mediante una metodología basada en la reflexión, forma parte de un proceso de mentoría, diseña un proyecto de innovación y comparte e intercambia experiencias. Por tanto, formar al profesorado universitario deja de ser exclusivamente un proceso aislado, personal y técnico.

En definitiva, el modelo de formación pedagógica del profesorado universitario debe propiciar un desarrollo docente adecuado y favorecer la profesionalización del profesorado. Al mismo tiempo, debe ser capaz de dar respuesta a las necesidades en cada etapa de la carrera profesional. El proceso de elaboración de cualquier modelo de formación pedagógica del profesorado universitario requiere de acciones contextualizadas y sistematizadas.

Aránega (2013) considera que el proceso a seguir en el diseño de la formación docente del profesorado universitario va desde la macroplanificación (traza un plan en el que se encuentran todas líneas de actuación prioritarias contextualizadas en la institución universitaria) hasta la microplanificación (describe el plan de formación para una facultad o centro universitario concreto tomando como punto de partida las necesidades de formación expresadas por los propios docentes).

Uno de los elementos clave en la planificación de la formación docente del profesorado universitario es la elección de la persona responsable de su gestión dentro de la institución universitaria. Fernández March (2003) y Valcárcel (2004)

consideran que independientemente de que no existe una total libertad de gestión, deben respetar en todo momento la política institucional establecida y rendir cuentas de las tareas encomendadas. Ambos autores exponen que la persona elegida sea experta en procesos de formación docente, principalmente por las numerosas funciones que le suele ser atribuidas: la planificación de la formación (diseñar, organizar y garantizar la implantación de las diversas actividades formativas); el asesoramiento (ofrecer apoyo a los máximos responsables de la institución como al profesorado en general sobre los procedimientos más adecuados para la puesta en marcha de la formación docente); la documentación (proporcionar bibliografía básica y actualizada sobre la formación docente y la didáctica universitaria); la comunicación (incitar y motivar al profesorado para su participación en las diferentes actividades); la logística (poner a disposición del profesorado responsable de las actividades formativas todo el equipamiento necesario para su correcto desarrollo); la evaluación (gestionar la evaluación del impacto de la formación recibida por parte del profesorado); y funciones propias de expertos (participar en todas las reuniones y encuentros vinculados con la mejora de la formación docente).

Tanto las actuaciones de formación pedagógica del profesorado de cada universidad, como el personal responsable de las mismas están sometidas a avatares políticos. Es frecuente que cambie el personal responsable de la formación cuando existe un cambio en los órganos de gobierno dentro de la institución universitaria (Aceigo, Martín y García, 2003). Este cambio conlleva el estancamiento en los planes de formación, la desaparición de algunas de las actuaciones formativas o la ausencia de una correcta implementación (de la Cruz, 2000).

5.1. Modelos de la formación docente del profesorado universitario

Ingvarson (1987) define los modelos de formación como diseños de aprendizaje que comprenden un conjunto de acciones dirigidas al fomento del conocimiento sobre la práctica de la enseñanza. Principalmente, los estudios sobre los modelos de formación docente se han basado en la etapa inicial. Se han diferenciado cinco modelos de formación inicial del profesorado: el modelo academicista, el modelo técnico, el modelo humanista, el modelo práctico y el modelo sociocrítico.

En primer lugar, el modelo academicista considera que el profesorado debe ser un experto o especialista de la materia que le ha tocado enseñar. Según Marcelo (1995), la formación se centra en la transmisión de conocimientos científicos, técnicos y culturales que el profesorado tiene que adquirir y dominar para posteriormente enseñar el contenido de la disciplina a su alumnado. Pérez Gómez (1992) apunta a que este modelo no da demasiada importancia al conocimiento pedagógico ni a las técnicas didácticas más adecuadas para la enseñanza de una determinada disciplina.

En segundo lugar, el modelo técnico percibe la enseñanza como una actividad técnica en la que el profesorado aplica determinadas cuestiones técnicas o principios generales derivados de la investigación científica, a modo de protocolos de actuación para la solución de los problemas que surgen en el aula (Bozu, 2008). El profesorado se considera un técnico que a través de la formación domina las habilidades y las competencias útiles para su intervención en la práctica docente.

En tercer lugar, el modelo humanista considera que el profesorado tiene que desarrollarse íntegramente por lo que la formación recoge no solo la dimensión cognitiva, sino también la afectiva y moral. No rechaza la importancia del conocimiento científico y técnico de la enseñanza, pero entiende que esta es principalmente una relación humana entre el docente y el alumnado. En este sentido, Sarramona, Colom y Vázquez (1999), sostienen que la formación debe centrarse principalmente en la mejora de las cualidades personales y las relaciones interpersonales con el objeto de que el profesorado actúe como mediador del aprendizaje personal de su alumnado. Esta formación debe ajustarse a la evolución de las preocupaciones que manifiesta el profesorado en su desarrollo personal. Según Fuller (1969), inicialmente el profesorado tiene una mayor preocupación por uno mismo y, posteriormente, por la metodología y el alumnado.

En cuarto lugar, el modelo práctico se basa en que el profesorado debe ser ante todo un profesional reflexivo e indagador (Schön, 1992). En el centro de cualquier programa formativo se encuentra la reflexión sobre la práctica como pieza fundamental para la mejora del desarrollo profesional. Desde este modelo, la formación se basa en enseñar al profesorado a reflexionar y a desarrollar el pensamiento crítico para contrastar continuamente lo que se piensa con lo que realmente se hace y así tomar decisiones futuras argumentadas.

Por último, el modelo sociocrítico defiende que la formación del profesorado tiene que ir más allá de la respuesta a las necesidades presentadas por el sistema educativo. Por el contrario, la actividad de los profesionales de la educación tiene que configurarse de acuerdo a la forma de entender la actividad educativa y su formación. Pérez Gómez (1992) establece dos orientaciones en este modelo: la orientación crítica y la orientación de la investigación-acción. Por una parte, la orientación crítica se basa en una formación que permite al profesorado reflexionar críticamente y desarrollar una conciencia social que contribuya a la creación de una sociedad más justa e igualitaria desde la educación. Según Zeichner (1992), los programas de formación docente deben tener una visión crítica de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales, para así dotar al profesorado de un compromiso moral que permita contribuir a su corrección. Por otra parte, la orientación de la investigación-acción y la formación del profesorado para la

compresión se centra en que la enseñanza no puede considerarse una cuestión mecánica, sino reflexiva y creadora. Elliott y Norris (2011) defienden que el currículum sea construido por el profesorado, para lo que es necesario una formación que le dote de los conocimientos y los valores educativos necesarios para ello. Estos autores consideran fundamental el desarrollo profesional del docente y conciben que la preparación académica no solamente es lo más importante, sino también el proceso de investigación sistemática que se realiza sobre la propia práctica con el fin de reflexionar y mejorar la calidad de las intervenciones educativas futuras.

La descripción y el análisis de los modelos anteriores inspiraron y apoyaron las acciones formativas dirigidas al desarrollo profesional del profesorado universitario. Tradicionalmente, han servido de punto de referencia para la mayoría de iniciativas actuales tomando aspectos de los diferentes modelos desde una visión integradora y sistemática de formación docente. En este sentido, Noguera (2001) afirma:

Más que nunca cabe atender la formación para la función pedagógica de los profesores universitarios no solo para rentabilizar mejor la acción, como se puede pretender desde un paradigma tecnológico, sino para dinamizar desde la reflexión pedagógica, la misma institución universitaria en la consecución de sus funciones sociales, en coherencia con la perspectiva más amplia de un paradigma sociocrítico. (p. 273)

La UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, planteó la necesidad de avanzar hacia un nuevo modelo de cultura docente en los siguientes términos: “ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI” (p. 3).

En la última década, la necesidad urgente de formar e implicar al profesorado en el proceso de creación del EEES ha tenido consecuencias en los modelos de la formación docente universitaria. Las universidades han realizado un esfuerzo por implementar nuevos modelos de formación docente basados en la adquisición de nuevas competencias, para hacer posible el cambio de un modelo de docencia universitaria centrada en el profesorado a un modelo centrado en el alumnado y, por consiguiente, la renovación metodológica (Mas, 2011).

En España, cada universidad ha optado por llevar a cabo las acciones formativas que consideraba oportunas, integradas o no en un plan (Reverter-Masià, Alonso y Molina, 2016). Establecer un marco de sistematización es uno de los retos más urgentes a los que se enfrenta la formación del profesorado universitario a nivel nacional (Díaz Martín, 2015). Esto requiere de una colaboración intensa del ministerio e instituciones autonómicas que sustentan la competencia de las políticas

de educación superior. Al mismo tiempo se entiende que un modelo único para todas las universidades carece de sentido, pero sí un planteamiento sistemático adaptable a cada una.

Las políticas de formación docente que se implementan en las universidades están sustentadas por determinados modelos de formación del profesorado universitario. Según Aramburuzabala, Hernández y Ángel (2013),

los modelos, tendencias y enfoques de formación del profesorado universitario son configuraciones institucionalizadas que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que posee. (p. 347)

Tras la revisión de la literatura, los modelos que subyacen de los programas de formación del profesorado universitario se generan de manera estratégica teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: la perspectiva de las acciones formativas, el carácter centralizado o no de la estructura de la formación del profesorado universitario, el tipo de implicación del profesorado universitario en el diseño y la organización de la formación docente, el modelo político de organización que adopte el gobierno de la universidad y la tipología de modalidades de formación ofertadas.

En primer lugar, las iniciativas de formación del profesorado universitario se han adscrito históricamente a cuatro perspectivas (Blackmore et al., 2004): la formación centrada en el profesorado, basada en mejorar las competencias docentes de cada docente en diversos contextos sobre cuestiones recurrentes (la evaluación del alumnado, la tutoría, etc.); la formación centrada en el alumnado, basada en una nueva concepción de la formación académica sobre cómo el alumnado aprende y, por consiguiente, en el replanteamiento de las relaciones y las interacciones entre el profesorado y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la formación centrada en la institución, referida a las necesidades institucionales en relación con cambios organizativos y planes estratégicos que incluyen medidas vinculadas con el desarrollo docente y en las que la formación destinada a todo el profesorado universitario es un papel clave; y la formación centrada en el sector, también conocida como formación a escala sectorial o global, que trata de programas interuniversitarios de formación gestionados por grandes organizaciones educativas que abarcan la excelencia en la formación del profesorado a nivel nacional y parte de tendencias globales sobre docencia universitaria con repercusión en los sistemas de

educación superior. Esta última perspectiva ha sido común en países anglosajones y no tanto en España.

En segundo lugar, Hicks (1999) plantea una clasificación de los modelos de formación del profesorado universitario en relación con la centralización o descentralización de la estructura de las acciones formativas: el modelo central, caracterizado por una entidad formal centralizada en la institución universitaria responsable de todas las acciones formativas; el modelo disperso, basado en la autonomía de cada facultad o departamentos que la conforman para desarrollar las acciones formativas que considere oportunas de acuerdo a las necesidades específicas encontradas entre su profesorado; el modelo mixto, fruto de la combinación los dos modelos anteriores, considera poner en marcha tanto acciones formativas genéricas para todo el profesorado universitario, como específicas para el profesorado de cada disciplina; y el modelo integrado, que parte del modelo mixto pero se diferencia en que las acciones están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo para evitar duplicidades.

El proyecto de investigación coordinado por Sánchez Fernández (2005) sobre los modelos de formación del profesorado universitario concluyó que el modelo central es el que impera en las instituciones españolas de educación superior, generalmente implantado por los Institutos de Ciencias de la Educación o unidades formales con una estructura y financiación específica. Las funciones que desempeñan varían en función de los recursos asignados. La evaluación de estas entidades formales no ha sido un tema al que se le haya puesto especial énfasis en la investigación (Álvarez y Lázaro, 2002). No se ha realizado un análisis riguroso ni se han identificado las condiciones necesarias para que el servicio que presta sea un éxito. No obstante, Valcárcel (2004) considera que la modalidad centralizada es la mejor opción para aquellas instituciones de educación superior que estén implantando la formación del profesorado universitario o no estén muy avanzadas en el proceso de institucionalización de la misma, para posteriormente ir introduciendo fórmulas más dispersas conforme vayan progresando.

En tercer lugar, se encuentra la clasificación de modelos en relación con el tipo de implicación del profesorado universitario en el diseño y la organización de la formación (Cáceres et al., 2003): el modelo de formación orientada individualmente incluye acciones formativas planificadas por el propio el profesorado sin integrarse en ningún programa institucionalizado y en las que se aprende mediante lecturas, conversaciones, puesta en común de la propia experiencia personal, confrontación reflexiva de la práctica docente, etc.; el modelo de formación basado en el desarrollo y la mejora de la enseñanza parte de las necesidades del profesorado universitario y, por consiguiente, de su implicación activa en el diseño de las acciones formativas; el

modelo de formación basado en la observación-evaluación parte de las necesidades docentes detectadas mayoritariamente a través de encuestas de evaluación de la enseñanza, aunque también puede realizarse mediante la observación; y el modelo de entrenamiento, en el que las entidades centralizadas diseñan las acciones formativas que considera más efectivas y deseables, y está precisamente en ellas el tener en cuenta o no las demandas del profesorado.

En relación con el primer modelo anteriormente establecido, Zabalza et al. (2014) indican que solo en parte los procesos formativos formales constituyen una condición básica y necesaria en los procesos de cambio y en la reconstrucción del propio pensamiento docente, siendo también importantes las iniciativas del profesorado para participar en las oportunidades que le ofrezca el contexto universitario, tales como proyectos de innovación docente, grupos de investigación sobre docencia, congresos sobre la docencia en una determinada disciplina científica, etc.

Con un planteamiento similar al de Cáceres et al. (2003), González Sanmamed (2005), a partir del estudio sobre la formación del profesorado universitario en 64 universidades españolas, clasificó los modelos de formación de acuerdo al eje horizontal-vertical: el modelo jerárquico o vertical, que apuesta por una formación establecida desde una fuente externa o institucional, y el modelo participativo u horizontal, que se basa en una relación de intercambio y de reflexión entre el profesorado universitario implicado en el cambio propuesto.

En cuarto lugar, Feixas (2004) argumenta que la formación docente presenta unas características u otras en función del modelo político de organización que adopte el gobierno de la universidad: el modelo tecnocrático enfatiza que en la enseñanza universitaria lo realmente importante es la transmisión de conocimientos y la supervisión de la práctica docente; mientras que el modelo posttecnocrático parte de la experiencia docente y realza la adquisición de las competencias docentes y la reflexión sobre la propia práctica. Como consecuencia de estos dos modelos, surgen a su vez dos modelos de formación: mientras que el modelo tecnocrático supone actividades de formación dispersas y relegadas al profesorado más motivado, el modelo posttecnocrático apuesta por la flexibilidad y la fluidez de la formación adaptándola a las necesidades que presenta el profesorado en cada etapa de su carrera profesional.

En quinto lugar, los modelos de formación del profesorado universitario también se han clasificado teniendo en cuenta la tipología de las modalidades de formación ofertadas. Para Valcárcel (2004), esta clasificación se realiza teniendo en cuenta la finalidad que se persigue. Por una parte, el modelo de formación que pretende sensibilizar, divulgar los principales conocimientos y estimular la puesta en prácticas

de experiencias innovadoras, se basa en formatos de formación tradicionales: cursos breves, conferencias, seminarios, etc. Por otra parte, el modelo que pretende promover la innovación, la reflexión, la autoevaluación docente o el rediseño de la práctica docente, propone formatos de la formación más innovadores: talleres de grupos reducidos, jornadas de intercambio de buenas prácticas, asesorías llevadas a cabo por expertos o entre compañeros y compañeras, *microteaching*, etc.

Siguiendo a González Sanmamed (2005), existen dos modalidades formativas de acuerdo con el eje horizontal-vertical anteriormente expuesto: el modelo de formación orientada verticalmente se basa en conferencias, jornadas expositivas o seminarios y, el modelo de formación orientada horizontalmente apuesta por jornadas, intercambio de experiencias, talleres o foros. Asimismo, esta autora extrajo la conclusión de que existen otros dos modelos a partir del tipo del apoyo que recibe el profesorado: el modelo formativo basado en actuaciones institucionales de apoyo directo o activo a los docentes (apoyo docente, asesoría, itinerario formación específico docente, grupos de docencia reconocidos, etc.) y el modelo formativo basado en las actuaciones institucionales de apoyo indirecto a los docentes (convocatorias de formación, documentación, elaboración de publicaciones, etc.).

López Gómez (2016) realiza una clasificación de las modalidades de formación ofertadas parecida a la establecida por los autores anteriores. Considera que existen, por una parte, propuestas formativas individualizadas y, por otra, acciones formativas basadas en el enfoque comunitario que estimula la participación, la confrontación y la consolidación de grupos docentes. A su vez, esta última se divide en dos submodalidades: el apoyo o colaboración entre docentes (también denominado *co-teaching*), especialmente el que recibe el profesorado novel del profesorado experimentado o entre el profesorado que imparte una misma docencia, y la reflexión sobre, desde y para qué la práctica docente, que permite revisar las concepciones, las creencias y las estrategias empleadas, e iniciarse posteriormente en procesos de mejora de la calidad de la misma. Ambas submodalidades son complementarias en la formación docente del profesorado gracias a su impacto en la docencia de la institución universitaria.

Concretamente, de la Herrán y Paredes (2010) estudiaron las modalidades de formación permanente ofertadas y determinaron que los criterios diferenciadores entre unas y otras son: la sistematización, la duración, el número de profesorado, la posibilidad de lograr innovación y cambios institucionales.

Pues bien, independientemente del modelo elegido en relación con las diferentes dimensiones mencionadas anteriormente, este ha de ser coherente con la misión de cada universidad y el perfil del profesorado universitario que considere más

adecuado (Valcárcel, 2004). Igualmente, tiene que ser abierto y flexible para ajustarse a los verdaderos intereses y necesidades del profesorado universitario en cada etapa de su desarrollo profesional (Feixas, 2004). Como apuntan Aramburuzabala et al. (2013), mejorar las políticas de sensibilización, difusión, incentivos y reconocimiento de la formación y las buenas prácticas y establecer un compromiso claro y firme por parte de las institucionales en relación con la dotación económica, los recursos materiales, el equipo humano y la conexión con otras universidades nacionales y extranjeras son criterios de calidad para cualquier modelo de formación del profesorado universitario.

Una vez elaborado el modelo de formación pedagógica, Fernández March (2003) y Valcárcel (2003) consideran que la secuencia informar-formar-implicar-involucrar es la que debe usarse primero para la sensibilidad y concienciación, después para la capacitación y la preparación del profesorado y, por último, para afianzar el compromiso e introducir mejoras en la práctica docente.

5.2. Proceso de institucionalización de la formación docente universitaria

Gimeno (2012) considera que los cambios profundos que necesita la docencia no se logran con pequeños actos o declaración de intenciones, sino con estructuras estables que los propicien, los mantengan y les den continuidad en el tiempo. Las medidas que resultan efectivas son las que transforman la cultura pedagógica consolidada. En palabras textuales del propio autor “si deseamos que una reforma perdure, institucionalicémosla” (p. 32).

Aránega (2013) plantea los siguientes criterios a tener en cuenta en la institucionalización de un plan de formación permanente en la universidad: el apoyo institucional para la elaboración, puesta en marcha y evaluación de cualquier propuesta formativa, el modelo de formación del profesorado más idóneo que enmarque todas las intervenciones formativas, la oferta de propuestas formativas adaptadas a cada etapa de la carrera profesional del profesorado universitario, las herramientas para identificar necesidades docentes, las líneas prioritarias a abordar a partir de las necesidades normativas y las percibidas por el profesorado, la formación para la investigación de la propia docencia, el diseño de una estructura organizativa para la gestión de cada propuesta formativa y la evaluación de la formación.

Por otra parte, Cordero et al. (2014) definen las acciones para institucionalizar la formación docente del profesorado universitario: crear y mantener un órgano responsable de las políticas de formación, conectar la formación con las políticas, la visión y la misión institucional, contextualizar el modelo de formación partiendo de la cultura pedagógica de cada disciplina científica que se enseña, otorgar mayor

relevancia y dotar de suficientes medios al órgano que ostente la competencia de la formación, inducir al profesorado universitario a comprometerse con su propia formación, diseñar una amplia gama de acciones formativas para cada etapa o nivel del desarrollo profesional, ofrecer modalidades formativas diversas y flexibles, otorgar una acreditación y reconocimiento justo a las exigencias de cada actividad formativa ofertada, clarificar los requisitos que el profesorado necesitar superar en la formación, presupuestar los diversos programas formativos teniendo en cuenta los materiales y el equipo humano necesario y planificar las acciones necesarias para la puesta en marcha de cada programa formativo.

Una de las propuestas más conocidas sobre el proceso a seguir en la planificación e implementación de la formación docente universitaria es la de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010). Aunque surgió en el mundo empresarial, se ha extrapolado a diferentes ámbitos, entre los que se encuentran las instituciones de educación superior. Estos autores proponen a las personas responsables de la formación seguir los siguientes diez pasos para que el programa formativo sea eficaz.

Tabla 17

Diez requisitos para programas efectivos según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010)

Pasos en la institucionalización de la formación	Propósito
1. Determinación de las necesidades	Antes de diseñar cualquier acción formativa, es imprescindible partir de las necesidades que tienen las personas de una determinada institución. Aunque la información es más detallada si se utiliza la entrevista, el cuestionario es el instrumento más utilizado, especialmente cuando se trata de grandes instituciones. Este primer paso ayuda a tomar conciencia sobre las necesidades formativas, contextualizar el diseño de la acción formativa (objetivos, contenidos, etc.) y valorar al finalizar la acción formativa si las necesidades han sido satisfechas.
2. Fijación de objetivos	A partir de las necesidades detectadas en el paso anterior, se establecen las metas de la acción formativa. Concretamente, se decide qué competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) necesita adquirir. Está íntimamente relacionado con el último paso, ya que permite determinar qué resultados quieren lograrse.
3. Determinación de los contenidos	El contenido de la formación parte tanto de las necesidades formativas manifestadas por el profesorado universitario como de los

	<p>propósitos de la institución a partir de las exigencias de los cambiantes escenarios de enseñanza del contexto universitario. El contexto europeo demanda una docencia universitaria concebida desde un enfoque centrado en el alumnado (<i>student-centred learning</i>) para el aprendizaje basado en competencias (<i>competence-based learning</i>). El proyecto <i>Tuning</i> propone nuevas competencias exigidas al alumnado universitario (trabajo en equipo, liderazgo, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad creativa, compromiso ético, etc.) que modifica el rol docente (Comisión Europea, 2006). No basta con saberse la asignatura o tener los conocimientos suficientes sobre una determinada disciplina curricular. El contenido de la formación se basa precisamente en la adquisición de competencias de acuerdo al nuevo paradigma docente.</p>
<p>4. Selección de las personas participantes</p>	<p>Resulta idóneo establecer acciones diferenciadas para cada nivel formativo con el objeto de contextualizar las necesidades detectadas. Por consiguiente, cada acción formativa tiene que especificar qué personas pueden acceder a ella. Todo el personal participante en la detección de necesidades tiene que acceder a una propuesta formativa concreta, sea para introducirse en un proceso de iniciación, mejora o perfeccionamiento.</p>
<p>5. Determinar el mejor plan de trabajo</p>	<p>La planificación del trabajo a realizar para cada acción formativa ayuda a la correcta puesta en práctica de la misma. Se trata de establecer las mejores condiciones para el aprendizaje antes de que comience cada acción. Fruto de ello, cada acción formativa dispondrá de un programa o guía para difundirlo con anticipación antes del comienzo de la misma.</p>
<p>6. Selección de la infraestructura adecuada</p>	<p>Cada acción formativa tiene que disponer de la infraestructura más adecuada para su impartición. Igualmente, debe valorarse la facilidad del personal para asistir a ella, con el objeto de hacerla compatible con el resto de funciones a desempeñar.</p>
<p>7. Selección de las personas adecuadas para impartir la</p>	<p>En función de los contenidos a impartir, es necesario buscar el profesorado más cualificado</p>

formación	<p>que puede estar dentro o fuera de la institución. Es importante que conozca las necesidades previamente detectadas.</p> <p>Mateo (2012) considera que no todos los docentes universitarios pueden formar parte del equipo responsable de la formación del profesorado universitario y establece las siguientes competencia y habilidades específicas a tener cuenta en su perfil: amplia experiencia en docencia universitaria, conocimientos técnicos en formación, innovación y evaluación, capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, dominio tecnológico para la creación, el uso y el mantenimiento de bases de datos y difusión de la información.</p>
8. Selección y preparación de materiales	<p>El personal asistente a la acción formativa tiene que tener a disposición diversos materiales, ya que de ello depende la calidad de sus aprendizajes. La selección de los materiales tiene que abordarse en relación con los contenidos propuestos.</p>
9. Coordinar de la acción formativa	<p>El personal responsable de poner en marcha una acción formativa tiene que actuar de coordinador del personal encargado de impartir la formación, evitando lagunas y solapamientos y comprobando que se cumple la planificación previamente acordada.</p>
10. Evaluación de la acción formativa	<p>Este último paso consiste en extraer evidencias empíricas para determinar si la acción formativa va a continuar o no. En caso afirmativo es importante introducir las mejoras que se estimen oportunas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1. Detección de las necesidades docentes

La evaluación de la práctica docente por parte del alumnado permite que el profesorado universitario reciba información sobre qué necesita cambiar si quiere mejorar y no repetir acciones que han dado resultados negativos o ineficaces (Castillo y Cabrerizo, 2010). Sin embargo, la preocupación constante por conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso para el alumnado no está ligado únicamente a la información que recibe el profesorado de la evaluación de la docencia realizada por el alumnado, sino también de la autoevaluación que realiza de

sus competencias docentes y, por consiguiente, de las necesidades docentes percibidas (Espinosa, 2014).

En el contexto nacional, la detección de las necesidades docentes del profesorado universitario ha cobrado protagonismo en la literatura en los últimos años. Este reciente interés se debe a la entrada en vigor del EEES en las universidades españolas, hecho que demandaba una mejora significativa de la calidad del aprendizaje del alumnado de acuerdo al marco educativo propuesto (Bozu y Jarauta, 2014). Al mismo tiempo, se consideraba que el profesorado universitario era el principal motor y aliado ante los nuevos acontecimientos. Primeramente, se trataba de determinar qué competencias era imprescindible adquirir para ser un buen docente (Torra et al., 2012; Triadó, Estebanell, Márquez y del Corral, 2014), para posteriormente determinar las necesidades formativas con respecto a ellas, ofreciendo así una formación significativa (Álvarez-Rojo et al., 2011; Aránega, 2013; Espinosa, 2014; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Jato, Muñoz y García, 2014). Este procedimiento ayuda a tomar conciencia sobre las necesidades formativas, ofrecer un diseño de formación contextualizado, coherente y ajustado a las necesidades formativas reales del profesorado universitario de una determinada universidad y valorar si han sido satisfechas al finalizar la acción formativa.

Según Aránega (2013), el primer elemento para que la formación recibida pueda tener impacto en la práctica docente es la detección de necesidades pedagógicas reales. Por ello, en el diseño de los procesos formativos, esta detección es una de las funciones prioritarias de la persona responsable de la formación del profesorado universitario. Fernández March (2003) considera fundamental la detección de las necesidades del profesorado en cada contexto universitario en torno a competencias pedagógicas, institucionales y socioprofesionales, previamente estipuladas en la literatura científica (de la Cruz, 2001; Zabalza, 2000).

Diversos autores como Gairín (1995) y Shulman (1987) plantean el concepto de necesidad formativa desde dos perspectivas: la normativa o prescriptiva y la sentida. Por un lado, el concepto de necesidad normativa o prescriptiva hace referencia al umbral entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que cada docente universitario cree tener y los que las instituciones consideran que tendría que poseer para obtener el perfil ideal y ejercer adecuadamente la docencia. Por otro lado, el concepto de necesidad sentida se vincula con los problemas que el profesorado universitario observa, siente y expresa en relación con su actividad profesional diaria. La diferencia entre ambas recae en que la primera se trata de una necesidad exterior o impuesta por la institución y la segunda es percibida por el propio profesorado universitario. A su vez, esta última puede dividirse en dos: la necesidad relativa o comparativa, en la que el profesorado la percibe a partir de la observación y

comparación de lo que los demás hacen, y la necesidad prospectiva, que emerge durante o después del proceso formativo. Ambas perspectivas no son excluyentes, sino que son complementarias en el diseño de la formación.

La metodología de investigación en los trabajos previos sobre esta temática se ha basado mayoritariamente en un diseño descriptivo, correlacional e inferencial, aunque se considera que la información puede ser más detallada si se utiliza la entrevista y no solo la encuesta (de Pablos, 2006; Estepa et al., 2005; González Sanmamed y Rapso, 2008).

El valor medio del grado de necesidad formativa manifiesta por el profesorado universitario varía entre unos estudios y otros. Los estudios de Fernández et al. (2010), Jato et al. (2014) y Koc, Demirbilek y Yilmaz (2015) muestran cómo las necesidades formativas manifiestas por el profesorado universitario superan ligeramente el valor intermedio (necesidad media). Sin embargo, en los estudios de Álvarez-Rojo et al. (2011) y Duta y Folostina (2014), el grado de necesidad manifiesta no llega a alcanzar el valor medio de la escala. En líneas generales, el profesorado universitario no parece que perciba grandes necesidades de formación docente. No obstante, los ámbitos de formación más demandados se vinculan con la aplicación de las TICs en la enseñanza universitaria, la tutoría, el dominio de una lengua extranjera y las estrategias didácticas innovadoras.

Concretamente, las necesidades presentadas tanto por el alumnado de posgrado, que se inicia en tareas docentes acompañando al profesorado *senior*, como las del profesorado novel han sido estudiadas. Por una parte, la revisión realizada por Goodlad (1997) concluye que el alumnado de posgrado presenta necesidades docentes relacionadas con no saber el contenido de la materia, explicar los contenidos de forma clara, contestar adecuadamente las preguntas del alumnado, distribuir correctamente el tiempo de clase en relación con las actividades a realizar o lograr que el alumnado piense por sí mismo. Chadha (2012) añadió también no saber diseñar correctamente el material didáctico, lidiar con aquellos que se encuentren poco motivados o inactivos y no tener confianza en sí mismos. Por otra parte, Bozu y Jarauta (2014) estudió las necesidades sobre la práctica profesional del profesorado novel vinculadas con el diseño y la participación en proyectos financiados de innovación docente, las técnicas de participación activa del alumnado en el aula, la actualización de los materiales docentes, la creación de un clima motivador y de comunicación, y la mejora de la tutoría.

Se encontraron diferencias en las necesidades formativas percibidas en relación con diferentes variables: el género, la edad, la experiencia docente, la categoría profesional y las áreas de conocimiento. En cuanto al género, existe cierta

discrepancia. En los estudios de Duta y Folistina (2014) y Jato et al. (2014), eran las profesoras las que demandaban más formación que los profesores universitarios. Todo lo contrario ocurría en la investigación de Fernández et al. (2010). Sin embargo, en la de Koc et al. (2015) no existen diferencias significativas entre ambos. Igualmente, no existe consenso en las necesidades formativas presentadas por el profesorado universitario según el área de conocimiento. Álvarez-Rojo et al. (2011) confirma que en líneas generales el profesorado de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud es que el más demanda formación docente. No obstante, Jato et al. (2014) consideran que las necesidades demandas por el profesorado en relación con el área de conocimiento son similares, a pesar del estudio detallado que hay que realizarse en cada una de las competencias a adquirir.

Por otra parte, existe consenso en que a mayor edad, experiencia docente y estabilidad laboral en la universidad menos necesidades formativas presentaba el profesorado universitario (Álvarez-Rojo et al., 2011; Askerc y Kocar, 2015; Duta y Folostina, 2014; Jato et al., 2014; Koc et al., 2015).

5.2.2. Niveles de formación

Resulta idóneo establecer acciones diferenciadas para cada nivel formativo con el objeto de contextualizar las necesidades detectadas. Por consiguiente, cada acción formativa tiene que especificar qué personas pueden acceder a ella. Todo el personal participante en la detección de necesidades tiene que acceder a una propuesta formativa concreta, sea para introducirse en un proceso de iniciación, mejora o perfeccionamiento.

El responsable institucional del diseño de los programas de formación docente del profesorado universitario tiene que dar respuesta a las necesidades formativas encontradas en cada etapa del desarrollo profesional del profesorado universitario (de Miguel, 2003).

Según Valcárcel (2003), la literatura científica en este campo ha llegado al consenso de que cada institución universitaria ofrezca principalmente cuatro niveles de formación docente: formación previa, formación inicial, formación permanente y formación de formadores.

En primer lugar, la formación previa se refiere a la capacitación pedagógica del futuro profesorado universitario, concretamente, del alumnado de posgrado que esté cursando estudios de doctorado. Parte de la premisa de que todas las personas que quieran en un futuro formar parte del cuerpo docente universitario tienen que haber accedido a una mínima formación pedagógica. A esta categoría la ha denominado Imbernón (2012) <<utopía deseable>>, en el sentido de que sería imprescindible que

junto con la formación doctoral de iniciación a la investigación fuera ligada una formación docente obligatoria de introducción a la docencia. Esta formación contribuiría a la socialización profesional en un contexto universitario específico y a la adquisición de conocimientos básicos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conocimientos actuarán como sedimentos en una posterior práctica docente. Igualmente, es interesante la introducción en el conocimiento de las funciones de cada órgano universitario, y más en profundidad de la función docente (régimen académico, derechos y obligaciones, recursos docentes disponibles, etc.). No resulta idóneo en este nivel de formación impartir docencia, pero sí el acompañamiento a un profesor o profesora universitaria con buenas calificaciones en previas evaluaciones docentes. En definitiva, esta formación se basa en la observación, la reflexión y las colaboraciones puntuales en clases prácticas o corrección de trabajos.

Este nivel de formación docente es el gran olvidado tanto en las políticas públicas como en el gobierno de las universidades. No obstante, una de las experiencias formativas verdaderamente interesante en Estados Unidos y Reino Unido es la llevada a cabo con los *Graduate Teaching Assistants (GTAs)*, alumnado que ayuda al profesorado universitario en las tareas docentes (impartir clases prácticas, preparar materiales didácticos, calificar trabajos elaborados por el alumnado, etc.) mientras cursa estudios de posgrado. A partir del informe emitido por la *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* en 1996, en el que se revelaba la falta de preparación y confianza en sí mismo del alumnado que tenía intención de acceder a la carrera docente universitaria en un futuro, las universidades inglesas comenzaron a desarrollar diferentes actividades formativas (Goodlad, 1997). Actualmente, muchas de ellas son desarrolladas en los departamentos con la finalidad de satisfacer las necesidades surgidas en la docencia de las disciplinas donde imparte clase el profesorado *senior*, siendo acreditadas por la *Higher Education Academy (HEA)*. El interés de esta formación es que los GTAs comprendan como funciona un aula universitaria y no tanto el valor de la docencia que imparten (Chadha, 2012). La investigación realizada por Ginns, Kitay y Prosser (2008) confirmó que, gracias a los programas de formación docente, los GTAs comprenden mejor el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior, adoptan un enfoque más centrado en el alumnado y mejoran la calidad de los aprendizajes. Como apunta Bozu (2009), sería interesante que el alumnado predoctoral de las universidades españolas pudiera optar por un periodo formativo similar a los GTAs. Walker, Golde, Jones, Conklin y Hutchings (2008) realizó una comparación internacional de diversos programas de doctorado y llegó a la conclusión de la necesidad de repensar la formación académica para integrar de manera más efectiva tanto la investigación como la docencia, incluso en aquellos países que se creen más avanzados en la formación de posgrado.

En segundo lugar, la formación inicial o de inducción va dirigida al profesorado novel. Según Feixas (2002), se considera profesorado novel aquel que tiene menos de cinco años de experiencia docente universitaria, independientemente de la experiencia que pueda tener en otras etapas educativas. No se trata de una formación estrictamente inicial, puesto que mayoritariamente el profesorado ya está ejerciendo la práctica docente. Con frecuencia se ha asumido, equivocadamente, que el nuevo profesorado universitario sabe cómo enseñar porque tuvo la oportunidad de experimentar cómo les enseñaban cuando eran estudiantes y, por consiguiente, aprender por imitación (Sánchez y Mayor, 2006). Sin embargo, esta idea resulta errónea, ya que la enseñanza universitaria, como la de cualquier otra etapa educativa, requiere de una formación especializada. Bozu (2009) se refiere a la importancia del proceso de inducción, “mediante el cual la institución propone un programa sistemático de apoyo a los profesores, para introducirlos en la profesión y ayudarlos a abordar los problemas, de modo que refuerce su autonomía o facilite su continuo desarrollo profesional” (p. 322). Asimismo menciona los elementos principales a tener en cuenta en el diseño: la socialización e integración del profesorado novel en el departamento y grupo docente, el análisis de los modelos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión sobre la propia práctica docente o la aplicación de metodologías, recursos y conocimientos en su contexto universitario. Además, en estos primeros años de docencia en los que se empieza a construir la identidad profesional como profesorado universitario y la práctica se percibe como estresantes y problemática, resulta fundamental en la formación tanto los conocimientos didácticos como emocionales (seguridad, autoestima, actitudes, etc.) y sociales (socialización, coordinación, trabajo en equipo, etc.).

Imbernón (2012), después de analizar los efectos positivos y negativos de las diferentes propuestas, consideró que la formación del profesorado novel debe caracterizarse por desarrollar un programa de formación pedagógica inicial contextualizado a las necesidades presentadas por el profesorado en esta etapa y de larga duración para que provoque un verdadero cambio docente, incorporar el proceso de mentoría y vincular la formación a la participación en un proyecto de innovación docente. Igualmente, Cordero et al. (2014) coinciden en estas propuestas, pero recalcan que la formación del profesorado novel actual tiende hacia un modelo de máster profesionalizador para el que se requiere la puesta en marcha de las siguientes acciones estratégicas por parte del personal responsable de la planificación de la formación inicial: establecer un reconocimiento y acreditación institucional, designar una partida del presupuesto a esta formación, detectar y analizar las necesidades docentes del profesorado novel, combinar actuaciones formativas teóricas y prácticas a partir de las carencias docentes detectadas, implementar un proceso de mentoría entre el profesorado novel y el experimentado, y finalizar la

formación con un proyecto final ya sea a través del análisis de la práctica docente (proceso de investigación-acción) o del desarrollo de una innovación educativa.

En tercer lugar, como apuntan Villalobos y Melo (2008), existen varias denominaciones en la literatura para referirse a la formación permanente del profesorado universitario: formación continua, perfeccionamiento, actualización pedagógica, reciclaje, etc. Independientemente de la denominación, esta va dirigida al profesorado *senior* o experimentado con más de cinco años en la docencia universitaria (Feixas, 2002). Parte de la premisa de que llegar a ser un buen docente universitario es un reto continuo a lo largo de la carrera profesional (Cordero et al., 2014). Reverter-Masià et al. (2016) argumentan que el principio de aprendizaje a lo largo de la vida debe experimentarse en la formación docente del profesorado universitario. Asimismo, la importancia de que como cualquier otro profesional tiene que formarse a lo largo de la vida resulta ser un asunto recurrente en los discursos de las principales organizaciones internacionales y nacionales (OCDE, 2009). Aunque su relevancia es indiscutible, Aránega (2013) considera que la formación permanente es aún minoritaria, no se encuentra extendida y no existe una demanda explícita. Imbernón (2012) argumenta que pese a que la formación docente se realiza en un primer momento para profesionalizarse, iniciarse en una tarea nueva y adquirir las competencias necesarias para ir desarrollando la docencia de la mejor manera posible, cuando el profesorado universitario obtiene mejores condiciones laborales (por ejemplo, mejor salario o mayor estabilidad) su participación en las actividades de formación permanente decae. Igualmente, García del Dujo (1997) considera que el profesorado universitario no duda del principio de aprendizaje a lo largo de la vida en las instituciones de educación superior, pero le cuesta hacerlo suyo debido a la no superación del viejo supuesto de que un buen docente universitario es aquel que conoce la materia científica.

Según Castro González (2015), esta formación no debe partir exclusivamente de expertos en formación del profesorado universitario, sino de la reflexión teórico-práctica, la autoevaluación y el análisis que realiza el profesorado sobre su propia práctica docente. Delgado Benito (2013) apunta a que la formación permanente no debe basarse en el objetivo primario de sustituir “lo viejo por lo nuevo”, sino de repensar realmente la práctica docente llevada a cabo hasta el momento, para posteriormente aplicar lo aprendido en la formación en un proyecto de innovación que parta del trabajo en equipo y del intercambio de experiencias entre iguales, produciendo así un verdadero cambio docente persistente y una actualización en la enseñanza de los diferentes campos de estudio. De la Cruz (2003) argumenta que dentro de la formación permanente del profesorado universitario es importante ofrecer una formación más contextualizada y significativa a cada disciplina o área de conocimiento. Igualmente, Escudero (2003) expone que las estrategias formativas

tienen que ser lo suficientemente flexibles y diversas para poder responder a las necesidades docentes derivadas de las didácticas específicas de las disciplinas científicas. Sería un error en la planificación de la formación permanente del profesorado universitario no tener en cuenta la cultura pedagógica y las actitudes académicas con más tradición en cada disciplina. Por consiguiente, el conocimiento didáctico disciplinar obliga a un tratamiento formativo diferenciado.

Aparte de la reflexión sobre la propia práctica docente, Benedito (2007) e Imbernón (2007) consideran importantes los siguientes ámbitos a incidir en la formación permanente del profesorado universitario: la actualización científica y pedagógica-didáctica, el conocimiento de las necesidades educativas del alumnado, la adaptación a las reformas curriculares de gran calado (paradigma centrado en el alumnado, aprendizaje por competencias, etc.), el manejo y la aplicación de las TIC para una correcta incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje, y el conocimiento y la experimentación de metodologías didácticas innovadoras.

Por último, la formación de formadores (también conocida con el nombre de <<formador de formadores>>) es el cuarto nivel de formación más especializado y va destinada a aquel profesorado universitario experimentado que quiere participar en la formación docente y desarrollo profesional de compañeros y compañeras (como por ejemplo, tutorizando al profesorado novel en el proceso de inducción o mentoría, o a compañeros y compañeras que quieran introducir innovaciones dentro de una misma disciplina científica), la revisión de planes de estudio, la evaluación y la acreditación docente de compañeros y compañeras, la revisión de planes o programas de formación docente o la evaluación de proyectos de innovación docente y su futura transferencia e impacto (de la Cruz, 2003). En definitiva, es un profesorado que tiene claro la calidad docente universitaria exigida y quiere formarse principalmente en la gestión de la innovación y la formación docente del profesorado universitario para poder participar y apoyar a otros compañeros y compañeras en la mejora de su práctica docente (de Miguel, 2003).

5.2.3. Modalidades de formación

Cada actividad formativa requiere de una planificación del trabajo a realizar para su correcta puesta en práctica. Se trata de establecer las mejores condiciones para el aprendizaje antes de que comience la formación. Fruto de ello, cada actividad formativa dispondrá de un programa o guía para difundirlo con anticipación antes del comienzo de la misma.

El responsable de la planificación y gestión de la formación docente del profesorado universitario tiene que considerar las diferentes modalidades formativas, definidas por el Ministerio de Educación y Ciencia (1994) como:

las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles e interacciones de los sujetos que intervienen (personal organizador, expertos, asesores, participantes, etc.), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor grado de autonomía, la dinámica y estructura interna de las sesiones y las estrategias preferentes con las que desarrollan, etc. (p. 9)

Fernández March (2003) establece los principios a tener en cuenta en el diseño de la formación docente del profesorado universitario, concretamente, las modalidades formativas tienen que preparar al profesorado para hacer frente a los retos docentes planteados, estar contextualizadas en el sentido de ofrecer al profesorado la formación que necesita en cada etapa de la carrera profesional, contribuir a la toma de conciencia y reflexión crítica del verdadero significado que se le da a enseñar y aprender en la universidad, diseñar propuestas de actividades formativas variadas y flexibles, y garantizar la continuidad entre la formación inicial y la formación permanente.

De manera resumida, las modalidades formativas hacen referencia al modo en que se organiza la formación, teniendo en cuenta aquello que se pretende que aprenda el profesorado universitario. La modalidad elegida determina el tipo de proceso formativo. Existen diversos tipos de modalidades.

En primer lugar, existen diferentes modalidades formativas según el nivel de planificación de la actividad y del diagnóstico de necesidades. De Ketele (2003) estudió el diseño de la formación docente universitaria y dedujo cuatro formas: la formación docente informal, que está compuesta por actividades ofertadas por la institución que no están integradas en ningún programa de formación estructurado ni parte de las necesidades docentes (por ejemplo, una conferencia por parte de un experto externo, una jornada de presentación de experiencias docentes innovadoras, etc.); la formación ofertada por parte de la institución a partir de las necesidades docentes presentadas por parte del profesorado universitario, donde la calidad y la eficacia recae en la capacidad de identificar las verdaderas necesidades e intereses y en la elaboración de un programa bien estructurado y contextualizado; la formación a demanda, o también denominada “formación a la carta”, en la que una persona o grupo (grupos docentes, coordinación de asignatura, coordinación de titulación, etc.) dentro de la universidad es el encargado de proponer a la persona responsable dentro de la institución actividades formativas concretas; y el programa de formación docente del profesorado universitario oficial en la institución elaborado por la

persona responsable con el asesoramiento de profesorado experto dentro de la universidad, o incluso con el apoyo de otras universidades, que tiene por finalidad la adquisición por parte del profesorado de competencias genéricas previamente establecidas en la literatura científica y contenidos formativos acordes con las reformas, las normativas y otras decisiones políticas que crean necesidades institucionales y docentes.

Según Imbernón (2012), la formación ofertada por parte de la institución a partir de las necesidades docentes del profesorado universitario y la formación a demanda resultan las más coherentes y contextualizadas, por desechar la uniformización del conocimiento pedagógico y la obviedad de los verdaderos problemas docentes de una instancia determinada (alumnado, facultad, departamento, clima y cultura académica, etc.). Sin embargo, en la mayoría de entidades o servicios oficiales de formación del profesorado universitario, la planificación de la formación es estrictamente técnica, basada en el trabajo de expertos en la formación docente del profesorado universitario. Con frecuencia, esta tipología de formación se centra en competencias exclusivamente didácticas (planificación de la docencia, metodología, evaluación, etc.) y olvida otra formación igual de relevante para el profesorado universitario como la basada en problemas morales, éticos, sociales y políticos (Fernández March, 2003; Zabalza, 2002b).

En segundo lugar, las universidades pueden ofrecer diversas modalidades según el entorno en que se desarrolla la formación. De acuerdo con Cordero et al. (2014) pueden diferenciarse tres modalidades:

Tabla 18

Modalidades de formación según el entorno en que se desarrolla la formación

Modalidad	Definición
Cara a cara	Formación que se produce en encuentros cara a cara entre el formador y los participantes. Actividad formativa que se lleva a cabo en un espacio físico concreto, donde interactúan de manera directa docente y alumnado. Es la modalidad donde la actividad en un espacio físico concreto supera el 80% del tiempo.
En línea	La educación en línea es una modalidad educativa en la que los estudiantes no necesitan asistir físicamente a ningún aula. Suele desarrollarse en LMS (<i>learning management systems</i>), como <i>Moodle</i> , <i>Sakai</i> , <i>BlackBoard</i> , a los que recientemente se han incorporado LAMS (<i>learning activity management system</i>), que son entornos virtuales para el aprendizaje de orientación

	<p>constructivista para la creación y gestión de actividades educativas.</p> <p>En esta modalidad hasta el 80% del proceso enseñanza aprendizaje ocurre en línea.</p>
Mixta (<i>blended</i>)	<p>Formación en modalidad semipresencial, donde se combinan diversos métodos de impartición. En ocasiones, la docencia cara a cara se combina con sesiones a distancia para las que se emplean recursos virtuales. En otras ocasiones, la modalidad tiene una fuerte base virtual, pero también los estudiantes deben o pueden acudir físicamente en determinadas ocasiones para recibir tutorías, o para realizar exámenes.</p> <p>Es la modalidad donde la actividad en un espacio virtual se sitúa entre el 21% y el 79% del tiempo.</p>

Fuente: Cordero et al. (2014, p.31).

En tercer lugar, las modalidades de formación se pueden clasificar según el modo de participación del profesorado universitario. En relación con ello, Mateo (2012) considera que la formación del profesorado universitario debe asumir el principio de participación periférica legítima propuesto por Lave y Wenger (1991), que parte de que la formación no debe centrarse únicamente en el aprendizaje de competencias como un mero acto individual de interiorización, sino que tiene que ver con la asimilación de una cultura de la práctica a través de la participación en grupos docentes que tienen como objetivo la mejora de la docencia en la institución universitaria y, por tanto, la consolidación de los aprendizajes a través de las interacciones y el compromiso compartido. Partiendo de esta premisa, cualquier proyecto formativo tiene que combinar acciones de análisis crítico y de diseño del cambio a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente, y acciones orientadas a la sensibilización e información del profesorado para el desarrollo competencial. No obstante, estas últimas acciones formativas resultan insuficientes teniendo en cuenta que el desarrollo competencial se produce en interacción con diversos contextos reales en los que se realiza la actividad profesional. Resulta interesante la creación de grupos de docencia e investigación de carácter transversal donde se integren docentes de diferentes niveles de preparación y años de experiencia y donde compartan proyectos comunes de desarrollo profesional conectados siempre con el proyecto formativo oficial propuesto por la institución universitaria. Para hacer todo ello posible, la formación del profesorado universitario se concibe como la aplicación de un proyecto de carácter estratégico donde se conjugan diversas tipologías de actuaciones formativas.

En este sentido, de la Cruz (2003), argumenta que el diseño de la formación pedagógica del profesorado universitario no solamente debe contemplar actividades

formativas sobre temáticas concretas en forma de cursos, talleres o seminarios, sino que también debe favorecer el debate, la reflexión, el intercambio de experiencias y su difusión. Otras acciones deben estar encaminadas a alentar la formación de verdaderos grupos docentes que trabajen en proyectos de innovación concretos vinculados con asignaturas o titulaciones. La formación no tiene sentido solamente en el proceso de inducción docente o de actualización, sino que es un elemento intrínseco en la profesión docente, que está en continuo cambio y evolución.

Kezar (2014) considera que todavía hay un abanico bastante variado de prácticas formativas “tradicionales” (cursos en formatos presenciales de larga duración, planes de formación extensos) y pocas actividades de acompañamiento, de trabajo cooperativo o de intercambio de experiencias. Para Ion y Cano (2012) conviven acciones formativas reflexivas e instrumentales, aunque probablemente estas segundas ganan en presencia a las primeras, lo que propicia el riesgo de formaciones excesivamente instrumentales, sin establecer las bases teóricas de metodologías, sin dotarlas de un componente contextual ni reflexivo.

Pues bien, teniendo en cuenta el grado de participación del profesorado universitario en la formación, las actividades formativas pueden tener diversas estructuras (Cordero et al., 2014): el curso hace referencia a una actividad formativa en la que el profesorado experto en una determinada materia transmite los contenidos de carácter científico, técnico y pedagógico de manera estructural; el seminario trata de una reunión de los especialistas de una determinada temática en la que aportan los últimos avances científicos y académicos, y proponen iniciativas para seguir profundizando y trabajando de manera cooperativa; el taller consiste en una actividad formativa práctica sobre una temática específica en la que el profesorado trabaja en equipos y tiene como finalidad la elaboración de un producto; el grupo de trabajo está formado por profesorado que tiene las mismas inquietudes sobre un aspecto concreto de la enseñanza universitaria (por ejemplo, la puesta en práctica de una metodología activa de aprendizaje), independientemente de la adscripción a una facultad o centro universitario, y se reúne principalmente para realizar una reflexión colectiva, compartir experiencias e inquietudes, elaborar materiales didácticos y proponer investigaciones; la asesoría consiste en un proceso en el que el profesorado experto en una determinada temática, normalmente externo a la facultad o centro universitario, apoya y guía al docente universitario interesando en introducir algún tipo de innovación o mejora relacionado con esta; la conferencia trata de una exposición oral de un experto con la finalidad de informar y sensibilizar al profesorado asistente y resolver sus dudas en un debate final; y el evento científico (congreso, simposio, jornada, etc.) es una propuesta de formación periódica relacionada con la dinamización pedagógica, ya que promueve el debate, la reflexión y el intercambio de experiencias docentes e investigadoras.

Por otra parte, la formación docente del profesorado universitario tiene que contribuir a la satisfacción de las necesidades docentes presentadas en cada etapa de desarrollo profesional. Una de las modalidades formativas claves en el proceso de formación del profesorado novel es la mentoría. Se trata de un sistema de tutorización diferente de la tutoría académica al alumnado universitario de grado y máster, puesto que se establece una relación profesional recíproca entre el profesorado mentor y el novel (Sánchez y Mayor, 2006). Según Amador et al. (2011), el profesorado mentor es la persona que guía, aconseja e inspira al profesorado novel en la docencia y tiene una triple función: “supervisar la formación y la práctica docente del profesorado novel; acompañarlo en su integración en equipos docentes de departamento o de facultad; y orientarlo en la toma de decisiones que como profesional ha de asumir” (p.1). El requisito básico para formar parte del equipo de mentores de la universidad es tener una larga y satisfactoria experiencia docente e investigadora, hecho que no exime de la formación para desempeñar correctamente tal función (Ewing et al., 2009). En el ámbito universitario, el procedimiento más adecuado para garantizar el proceso de mentoría es que la elección se realice de mutuo acuerdo entre el profesorado mentor y el novel (D’Abate y Eddy, 2009).

La mentoría, pese a ser una modalidad formativa común en los programas de formación del profesorado novel, no se lleva correctamente a la práctica. La investigación de Evans, Homer y Rayner (2013) demuestra cómo la mayoría del profesorado novel coincidió en que el profesorado experimentado no desempeñaba un liderazgo académico, no proporcionándoles la ayuda y los consejos que necesitaban.

Estas modalidades formativas no son excluyentes, sino que en un mismo programa formativo pueden darse varias de ellas. Según García y Maquilón (2010) y Mayor (2007), lo ideal sería que toda actividad formativa estuviera compuesta por un mínimo de dos fases: la primera estaría basada en la introducción al profesorado universitario en determinados contenidos teóricos vinculados con las competencias docentes a adquirir, mientras que la segunda se centraría en el apoyo, el asesoramiento, el acompañamiento o la guía al profesorado que decide introducir en su docencia aprendizajes adquiridos en la fase anterior y solicita realizar consultas sobre la problemática encontrada en su puesta en práctica.

Por último, existen estudios en los que se le ha preguntado al profesorado universitario por sus preferencias en cuanto al formato, la duración y los métodos de la formación pedagógica. En el estudio de Aceigo et al. (2003), mayoritariamente el profesorado prefiere que la formación pedagógica integre diferentes metodologías (clase magistral por parte del profesorado experto, debate, exposición de

experiencias y acompañamiento en la puesta en práctica de la formación recibida), no sea superior a 30 horas y que estas estén repartidas en el menor número posible de sesiones y espaciadas en 1 o 2 sesiones por semana. Por otra parte, el profesorado universitario prefiere la formación presencial, organizada en diferentes días de la semana y en la que se emplee la metodología basada en proyectos o problemas y el aprendizaje colaborativo. En la investigación realizada por Koc et al. (2015). Southwell y Morgan (2009) se estudió el impacto que tienen los diferentes tipos de acciones formativas, alcanzado la conclusión de que aquellas cuya duración es breve tienden a tener una eficacia limitada en la docencia.

5.2.4. Modelo pedagógico

Una de las cuestiones fundamentales a determinar antes del comienzo de la formación es el modelo pedagógico que va a imperar. El modelo denominado aprendizaje reflexivo-experiencial fue propuesto por el profesor Kolb (1984) de la universidad de Harvard y tiene un enorme potencial para la formación pedagógica del profesorado universitario y la mejora de su práctica docente. Este modelo parte de que la experiencia del profesorado es la base de todo su aprendizaje profesional. Es precisamente a través de su aprendizaje experiencial cuando se articulan los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas. Este modelo comprende cinco etapas: en primer lugar, se pide al profesorado que contraste el contenido de la formación con su propia experiencia docente, tomando esta como objeto de análisis y reflexión; en segundo lugar, el resultado del proceso reflexivo realizado en la etapa anterior es compartido con el resto de profesorado asistente a la formación en pequeños grupos, ampliando la visión que cada uno tiene al respecto; en tercer lugar, cada pequeño grupo o individualmente cada docente selecciona y planifica una experiencia educativa vinculada con la formación en función de sus intereses y necesidades docentes y, posteriormente, la expone en gran grupo y siendo esta objeto de análisis y reflexión; en cuarto lugar, el profesorado lleva a cabo una identificación de lo que pueda ser abstraído de la realidad de la actividad y aplicado a situaciones futuras o, lo que es lo mismo, se pregunta cómo los conceptos y los principios abstraídos en el análisis anterior pueden ser aplicados en el futuro; y, por último, en virtud de toda la información generada al respecto, el profesorado está en disposición de usarla en futuras prácticas docentes.

A continuación, este modelo pedagógico queda esquematizado de la siguiente manera:

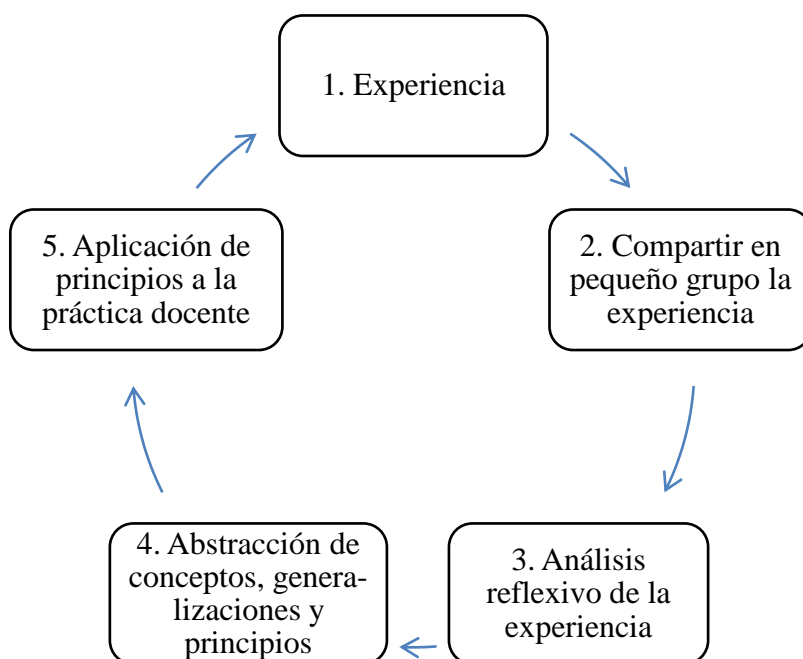


Figura 2. Etapas del modelo pedagógico aprendizaje reflexivo-experiencial.
Fuente: Elaboración propia.

5.2.5. Estrategias de formación

Imbernón (2007) define las estrategias como “acciones concretas que se efectúan en la sesión formativa” (p. 138). En cada modalidad formativa se desarrollan diversas estrategias a seleccionar en función del tipo contenido en el que se pretenda formar al profesorado universitario. Según Cordero et al. (2014), algunas de estas estrategias formativas son: el estudio de casos, que hace referencia al análisis de un supuesto real o inventado relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un aula universitaria, el estudio de posibles respuestas y la elección de cuál sería la mejor opción; los proyectos, que son trabajos en grupo para los que el profesorado universitario tiene que buscar y analizar información sobre la temática elegida a partir de diversas fuentes, para posteriormente establecer las pautas de aplicación en el aula universitaria; la resolución de problemas, que se basa en dificultades que el profesorado universitario puede encontrarse en el aula y para las que es necesario analizar toda la información recogida y tomar decisiones sobre posibles soluciones; el juego de roles o *role-play*, que consiste en representar una situación que puede darse en la docencia universitaria, adoptando un determinado rol y manifestando los argumentos e ideas que mejor lo defienden; *Philips 6-6*, que hace referencia al debate que se produce en grupos de seis personas durante seis minutos sobre una determinada cuestión de la enseñanza universitaria; los grupos de discusión, que se basan en dividir el aula en pequeños grupos y poner en común perspectivas

contrapuestas sobre una temática concreta; y las estrategias didácticas haciendo uso de las Tics, que utilizan los entornos virtuales como blogs, foros, wikis, etc.

Bozu e Imbernón (2012) proponen el portafolio docente (*teaching portfolio*) como estrategia formativa innovadora, especialmente del profesorado universitario novel. Se trata de un documento que recopila los trabajos que el profesorado ha redactado cuidadosamente desde una práctica docente reflexiva y que demuestra todos los esfuerzos y resultados que ha ido realizando para mejorar su docencia y desarrollo profesional (Poumay y Dupont, 2007). Esta estrategia no solo tiene fines de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas durante un proceso formativo, sino también de transformación docente (Cano, 2005b). Algunos ámbitos de impacto formativo son los siguientes:

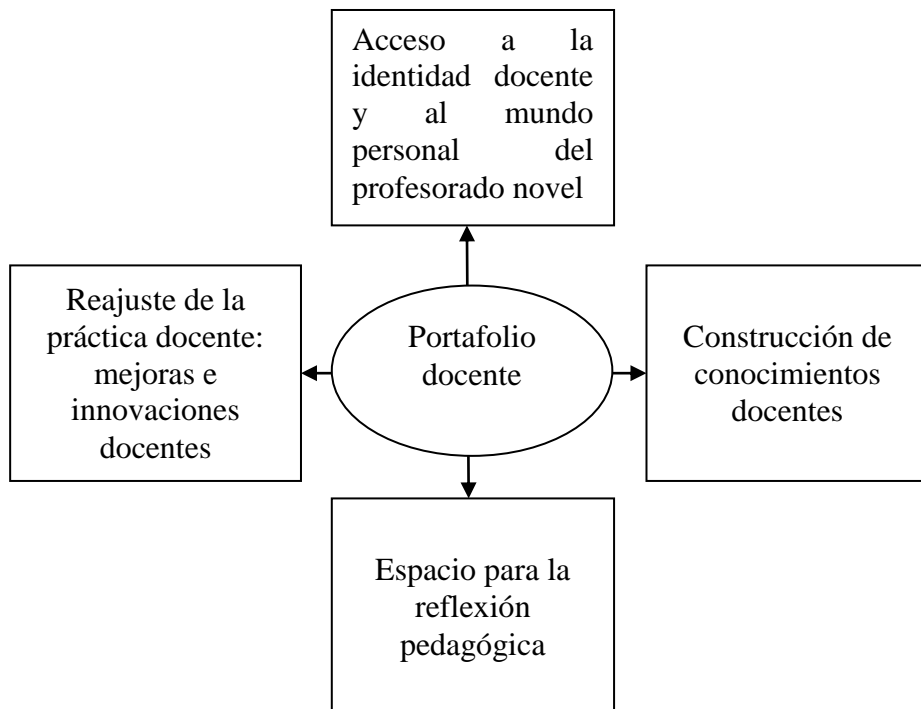


Figura 3. Ámbitos de impacto formativo de los portafolios docentes orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario novel.

Fuente: Bozu e Imbernón (2012, p. 253).

Los estudios realizados sobre el portafolio en la formación docente universitaria (De Rijdt, Tiquet, Dochy y Devolder, 2006; Seldin, Miller y Seldin, 2010) concluyen que no está muy generalizado su uso. Sin embargo, cuando se emplea tiene efectos positivos como la reflexión sobre la propia enseñanza, la actualización del contenido de aprendizaje, la mejora de materiales didácticos o la búsqueda de metodologías educativas alternativas. Resulta, por tanto, una estrategia enriquecedora que va más allá de la función de evaluación y acreditación.

Monereo, Monte y Andreucci (2015) plantean el análisis de incidentes críticos como otra de las estrategias formativas especialmente relevante en la formación del profesorado universitario. Concretamente, hacen referencia a sucesos que pueden ocurrir en el aula para los que el profesorado universitario no tiene una estrategia inmediata para solventarlos. Crean una situación de crisis y de desestabilidad emocional y hacen que se produzca un replanteamiento de la identidad profesional en relación con las concepciones, las estrategias y los sentimientos del docente. El profesorado universitario lo percibe como una situación con una importante carga afectivo-emocional y en un contexto de conflicto con otros actores educativos (alumnado, compañeros y compañeras, etc.) y, especialmente consigo mismo, para la que no tiene una respuesta eficaz. Este tipo de situaciones son más comunes entre el profesorado universitario novel debido a su inexperiencia e inseguridad en sus actuaciones, por lo que resulta más relevante la implementación en este nivel formativo (Contreras, 2013). Sutherland, Howard y Markauskaite (2010) consideran que la mejor manera de poner en práctica esta estrategia es en grupo, tanto para el análisis de la situación como para la ayuda y el soporte recíproco. Igualmente, es importante la representación externa que se realice del mismo, ya que permite una mejor explicación de las circunstancias en las que ocurrió, la manera de actuar de los diferentes actores y las posibles soluciones que se le puedan dar (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Por último, Valcárcel (2003) da a conocer más estrategias de aprendizaje en la formación docente del profesorado universitario: la autoevaluación, que se basa en introducir al profesorado en un proceso de reflexión sobre la propia docencia para continuar avanzando en el desarrollo profesional docente (especialmente resulta relevante en el profesorado experimentado, ya que les hace ser más conscientes de la necesidad de formarse permanentemente); la investigación-acción, que trata de indagar sobre lo que ocurre en el aula universitaria, extrayendo evidencias que permiten mejorar la comprensión de las prácticas educativas e introducir mejoras al respecto; y el contacto permanente con profesorado experto, que resulta especialmente útil cuando el profesorado introduce una innovación en el aula universitaria, ya que las dudas, las inseguridades y los problemas surgen en la implementación de la misma y no tanto durante el proceso formativo teórico. Esta última estrategia es una de las más olvidadas en el proceso de planificación de cualquier actividad formativa. Tradicionalmente, las actividades formativas finalizan cuando se ha impartido el contenido teórico de las mismas.

5.2.6. Evaluación de la formación

La falta de evaluación sistemática y de evidencia empírica es una preocupación en la literatura sobre la formación del profesorado universitario (Stes et al., 2010). Uno de

los elementos básicos y más olvidados por los gestores de la formación docente del profesorado universitario es el seguimiento y la evaluación de la formación (Valcárcel, 2004). Según de Ketele (2003), “una formación no puesta en práctica y supervisada en las semanas que siguen a la formación, es una formación perdida” (p. 159).

La evaluación de los resultados de los programas de formación docente del profesorado universitario resulta primordial, ya que no se puede dar por hecho que la mera asistencia a una actividad formativa tenga una repercusión automática en el aula. La evaluación de los programas de formación docente se realiza para determinar su calidad. Según de la Orden y Jornet (2012), el término calidad tiene múltiples interpretaciones, pero en este contexto se vincula principalmente con tres aspectos: la funcionalidad, que se refiere al nivel en que un programa concreto satisface las necesidades docentes; la eficacia, que corresponde a la medida en que se han conseguido los objetivos previamente propuestos; y la eficiencia, que expresa el grado de optimización de los recursos invertidos.

A partir del estudio de los programas de formación docente, Chalmers y Gardiner (2015) dedujeron que pese a que estos llevan instaurados alrededor de 40 años en los países anglosajones, no se había evaluado la efectividad y el impacto de los mismos, especialmente, en relación con el desarrollo docente y la calidad de los aprendizajes del alumnado. Ambos autores apuntan a la necesidad de que impere el paradigma de la evaluación de los programas de formación docente, más allá de la cultura extendida de la acreditación del mérito solo por la mera asistencia a la actividad formativa, y señalan que la evaluación se realizará de forma correcta y rigurosa siempre que esté planificada en el programa de formación como un elemento fundamental más a tener en cuenta. De manera similar, en la revisión de la literatura realizada por Feixas et al. (2015) sobre la evaluación de los programas de formación docente, se deduce la poca evidencia empírica sobre si el profesorado universitario aplica lo aprendido en la formación, y si esos aprendizajes tienen un impacto en las competencias pedagógicas, la calidad de los aprendizajes del alumnado y, finalmente, en la cultura institucional.

Son diversos los motivos por los que no se ha puesto énfasis en la evaluación de la formación docente. García Montalvo (2008) considera que las instituciones universitarias se han centrado en solicitar el diseño y el desarrollo de actividades formativas a la persona encargada de la formación docente y no han mostrado suficiente interés en conocer la evaluación de las mismas. Ligado a ello, Cano y Fernández (2014) apuntan a la falta de cultura evaluativa en las instituciones de educación superior, basada en procesos planificados de recogida de datos y análisis rigurosos. Para ACNUDH (2010), otra de las dificultades encontradas es el respeto al

marco temporal, ya que determinar el verdadero impacto que ha tenido el programa formativo requiere de una evaluación diferencia en el tiempo.

Partiendo de la necesidad actual de numerosas instituciones universitarias de evaluar las actividades formativas que oferta, un proyecto importante es el desarrollado por la Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación (RIDEFOR), compuesta por siete universidades de diferentes países iberoamericanos y financiada por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). Concretamente, se basa en el aprovechamiento de un *software* libre para crear un repositorio de herramientas y recursos en línea gratuitos vinculados con la evaluación de los procesos de formación del profesorado universitario (Cordero et al., 2014).

Tradicionalmente, la evaluación de los programas de formación docente del profesorado universitario se ha basado en un proceso de rendición de cuentas, concretamente, en el binomio coste invertido-resultados obtenidos (Bernard, 1994). La rendición de cuentas de los programas de formación docente del profesorado universitario implica obtener información sobre los efectos que se espera de ella: mejorar la calidad de la enseñanza y, especialmente, los aprendizajes del alumnado (Guskey, 2002). En definitiva, se ha realizado una evaluación sumativa basada en el control (cumple o no los objetivos planteados, se acredita o no el profesorado, continúa o no el programa) y la eficiencia (rentabilidad de la cuantía invertida en la formación docente).

Alejándose de la visión de la formación docente como un gasto y no como una inversión, ha ido cobrando más fuerza la puesta en práctica de una evaluación formativa basada en la valoración del proceso de la formación teniendo en cuenta todas las variables que intervienen para así identificar los elementos de mejora. Asimismo, la evaluación con un propósito mixto que combina tanto la evaluación formativa como la sumativa (incorporación de la aproximación cuantitativa y cualitativa) está siendo cada vez más avalada (Luna y Cordero, 2014). La veracidad de las conclusiones extraídas de la evaluación tiene sentido si el procedimiento metodológico ha sido riguroso y ha respetado dos criterios científicos claves: la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición en la investigación (House, 1998). Otra de las consideraciones en la evaluación de los programas de formación docente es el contexto institucional. Debe tenerse en cuenta las características del entorno universitario en el que se ha implementado el programa de formación para la introducción de mejoras a partir de los resultados de la evaluación (Cordero, Luna, Pons y Serrano, 2011).

5.2.6.1. *Modelos de evaluación de la formación docente universitaria*

La evaluación de un programa de formación docente universitaria tiene que ir más allá del mero cumplimiento y la puesta en práctica de todas las iniciativas propuestas, debiendo evidenciar el papel de los diferentes elementos del diseño (objetivos propuestos, satisfacción de necesidades docentes, modalidades de formación, estrategias didácticas, etc.). Esta valoración permite ajustar cada propuesta formativa e introducir modificaciones perfectamente justificadas para la mejora del programa. Según Feixas et al. (2015), se estaría hablando de un círculo de mejora continua pasando por tres etapas: formación, investigación y acción.

Ante la pregunta de qué elementos se deben tener en cuenta en la evaluación de la formación docente universitaria, se puede recurrir a los diversos modelos de evaluación establecidos, que no dejan de ser esquemas homologados que guían a la comunidad científica en la muestra de evidencias que pueden obtenerse antes, a lo largo y después del proceso y a través de múltiples fuentes de información: asistencia, encuesta de satisfacción, portafolios, entrevistas, grupos de discusión, observaciones en el aula, resultados o rendimiento académico del alumnado, etc.

Existen modelos de evaluación de formación que fueron definidos originariamente desde otros ámbitos y se han extrapolado al de la educación superior, como es el caso del modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) y Pineda (2003) que surgieron en el ámbito empresarial, y el de Biencinto y Carballo (2002) que se creó en el ámbito sanitario. Sin embargo, otros se han formulado desde el propio ámbito educativo (de Rijdt, et al., 2013; Gilbert y Gibbs, 1999; Guskey, 2002; Kreber y Brook, 2001; Parsons, Hill, Holland y Willis, 2012; Steinert et al., 2006; Zabalza, 2011). Posteriormente, existen autores que han reformulado modelos anteriores como es el caso de Stes et al. (2010) que reelaboró un modelo a partir del de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006) o Chalmers, Stoney, Goody, Goerke, y Gardiner (2012) que adoptó el modelo de Kirkpatrick a la educación superior. Por otra parte, Gairín (2010) formuló un modelo aplicable a cualquier ámbito laboral.

A partir de la revisión de los modelos de evaluación de la formación ampliamente reconocidos en la literatura, Luna y Cordero (2014) dedujeron que existe cierto consenso entre unos modelos y otros en cuanto a la estructura y las dimensiones a analizar. Por ello, proponen al personal responsable de la formación docente en cada institución universitaria un planteamiento basándose en un proceso multidimensional en virtud de los diferentes objetos involucrados. No se trata de un modelo nuevo de evaluación, ya que parte de la revisión de los ya existentes, el estudio de los planteamientos de cada uno y la comprobación de las diferencias y las similitudes entre las variables a tener en cuenta. Aporta, por tanto, una propuesta que integra las dimensiones tenidas en cuenta en el resto de modelos con la finalidad de que sea lo más completa posible.

Tabla 19

Unidades de análisis y dimensiones de evaluación

Objetos de evaluación		Dimensiones de la evaluación			
Agentes	Participantes de la formación	Satisfacción	Aprendizaje y retención	Generalización y mantenimiento	Impacto individual
	Personal encargado de la formación	Planificación de la actividad formativa	Conducción didáctica	Evaluación del aprendizaje	Perfil profesional
	Alumnado	Aprendizajes			
Diseño de la formación	Programa institucional	Coherencia con los fines educativos	Congruencia con el logro de los objetivos educativos	Pertinencia con las necesidades expresadas	Eficacia en el uso de los recursos
	Programa de la actividad formativa	Coherencia con el programa institucional	Congruencia entre el contenido de la actividad formativa y el enfoque didáctico	Pertinencia de los recursos y materiales	Eficacia en el uso de los recursos
Ambiente de trabajo	Condiciones institucionales	Recursos financieros asignados a la formación	Condiciones del escenario laboral	Compromiso de la institución con la formación	Impacto institucional

Fuente: Luna y Cordero (2014, p. 27).

- *Objeto de evaluación: Agentes*

La evaluación de los programas de formación docente del profesorado universitario se centra en los tres colectivos involucrados: el profesorado universitario participante en la formación, el profesorado experto en impartir la formación y el alumnado al que repercute la transferencia de la formación recibida por parte del profesorado.

En primer lugar, se hace mención al profesorado universitario participante en la formación. En los modelos de evaluación propuestos por Biencito y Carballo (2004),

Chalmers et al. (2012), Gairín (2010), Guskey (2002), Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010) y Kreber y Brook (2001) se considera que la primera dimensión a evaluar es la reacción o la satisfacción¹⁴ que tienen las personas que han asistido a una determinada actividad formativa concreta. No solo es importante obtener una reacción, sino una reacción positiva. Aunque una reacción favorable no garantiza completamente el aprendizaje, una reacción negativa lo reduce con toda certeza. Según Zabalza et al. (2014), el profesorado que ha participado en actividades de formación docente satisfactorias se siente motivado para seguir ampliando su formación y optan por realizar más actividades. Generalmente, la forma en la que se evalúa esta dimensión es mediante un cuestionario de opinión sobre el diseño de la acción formativa (las instalaciones, la ubicación, el horario, los contenidos, los recursos y los materiales didácticos empleados, el profesorado experto encargado de impartirla, etc.) y sobre las expectativas acerca de la adecuación a sus intereses y la posibilidad de transferir o no lo aprendido en la formación. En el estudio de Ödalen, Brommesson, Erlingsson, Schaffer y Fogelgren (2019), se confirmó como la satisfacción era más notable en el profesorado con menos de tres años de experiencia docente que en el profesorado experimentado. Para Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes (2005), la evaluación de la formación del profesorado universitario se ha limitado principalmente a medir la satisfacción de los participantes en cada actividad formativa, no dejando evidencias de lo que el profesorado aprende.

Precisamente, la siguiente dimensión es el aprendizaje percibido, conceptualizado en los modelos de evaluación de Chalmers et al. (2012), Gairín (2010), Gilbert y Gibbs (1999), Guskey (2002), Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010), Kreber y Brook (2001), Steinert et al. (2006) y Stes et al. (2010) como un cambio en las actitudes y las concepciones (las formas de pensar) sobre la enseñanza y el aprendizaje, la ampliación de conocimientos y la mejora de habilidades. Herring (2012) considera que no se puede determinar si el profesorado universitario ha aprendido realmente hasta que no muestra un cambio en la conducta como docente y, por consiguiente, esta dimensión es obviada. Pese a ello, esta dimensión es expuesta en la gran mayoría de modelos de evaluación al considerar que para que exista un cambio en la conducta, deben existir antes otra serie de cambios como los señalados anteriormente. Esta dimensión puede evaluarse justo al comienzo y al finalizar la acción formativa para comprobar qué sabía y cuánto ha aprendido el profesorado universitario participante. Son diversas las fuentes de información que se pueden utilizar para ello: portafolios, proyectos de innovación docente, pruebas de respuesta larga, corta, tipo test, etc.

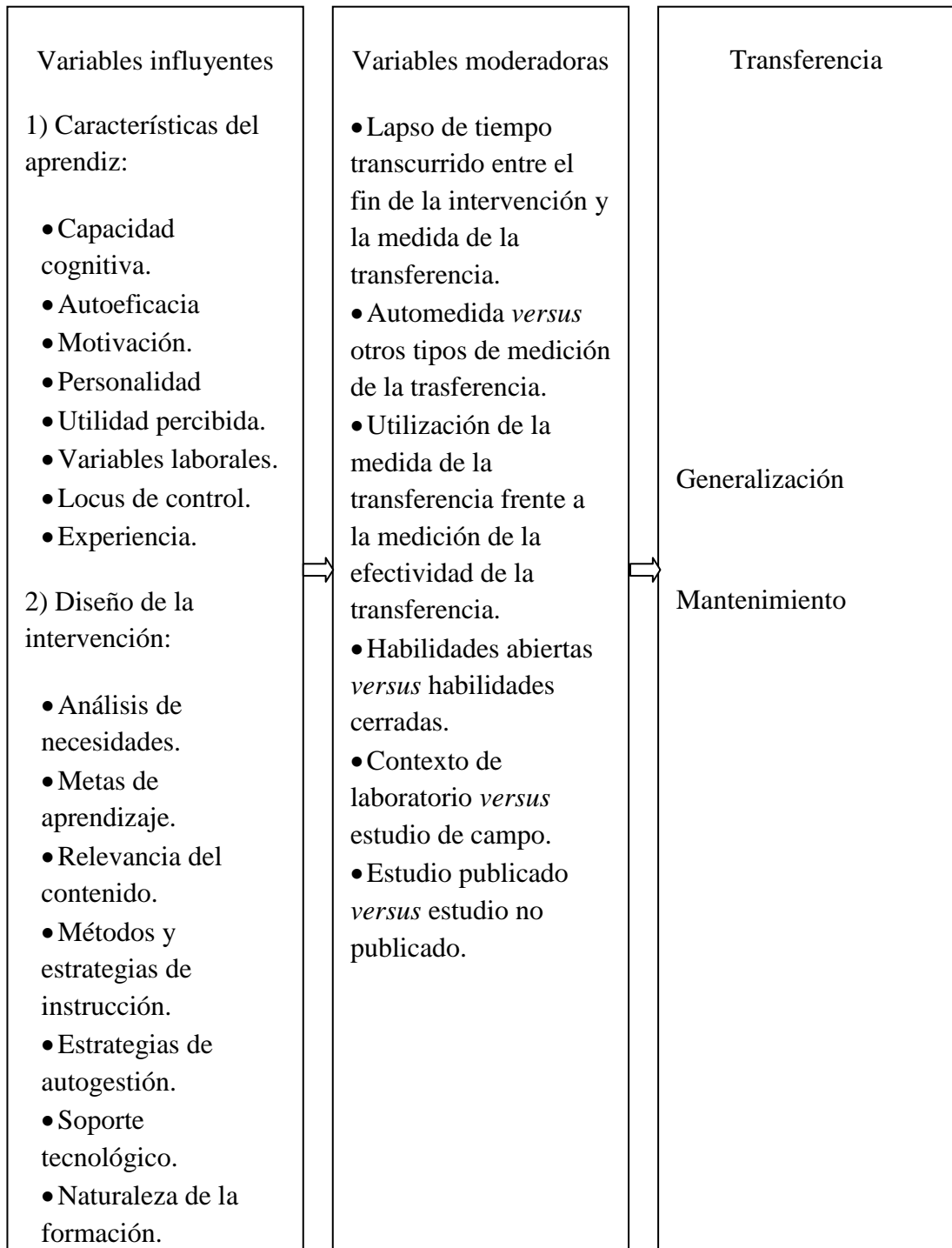
¹⁴Aunque la reacción o la satisfacción es la primera dimensión en la gran mayoría de los modelos de evaluación, el que presenta Cano y Fernández (2014) propone que al inicio de la formación se evalúen las expectativas que tiene el profesorado para comprobar si al final de la misma se han cumplido.

La evaluación de la transferencia de la formación es la tercera dimensión. Es incluida en los modelos de evaluación de Chalmers et al. (2012), Gairín (2010), Gilbert y Gibbs (1999), Gukey (2002), Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010), Kreber y Brook (2001), Stes et al. (2010) y Steinert et al. (2006), y hace referencia al grado en que el profesorado participante en la acción formativa aplica de manera efectiva los conocimientos, las concepciones, las habilidades y las actitudes (Baldwin y Ford, 1988). En este sentido, la transferencia implica la generalización, entendida como la aplicación efectiva o la puesta en práctica de los aprendizajes en diferentes situaciones docentes y el mantenimiento o retención de los aprendizajes y la aplicación de las competencias docentes adquiridas durante un largo periodo de tiempo (Tejada y Fernández, 2007). Se pone, por tanto, atención en el estudio del tránsito de la situación de aprendizaje al de la aplicación en el contexto real, incluyendo el estudio de las condiciones que influyen en la aplicación. Para Herring (2012), no puede hablarse de transferencia sino es desde una perspectiva longitudinal, es decir, cuando la acción formativa haya finalizado y la aplicación de los aprendizajes se produzca con posterioridad, nunca durante la formación o entre sesiones de la misma acción formativa. Doherty (2011) considera que la investigación de la transferencia de los aprendizajes debe realizarse en torno al semestre, una vez finalizada la acción formativa.

Según la revisión de la literatura internacional realizada por Cano (2015b), son pocos los estudios realizados sobre la transferencia de los aprendizajes del profesorado universitario y la mayoría han versado sobre la formación en las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, más concretamente, sobre la web 2.0. En ellos se ha evidenciado altas tasas de satisfacción con respecto a la formación recibida y logros en la adquisición de los aprendizajes. Sin embargo, en muy pocos el profesorado aplicó lo aprendido. Entre las barreras que señalan para la no transferencia de los aprendizajes se muestran las de tipo psicológico (motivación, reconocimiento, recompensa), organizativo (apoyo a la implementación), institucional (falta de una estrategia institucional seria de formación) y cultural (actitudes, creencias hacia la formación).

Una de las cuestiones a las que más atención se le ha prestado atención en la investigación es al estudio de las variables que intervienen en los procesos de transferencia de la formación docente en la educación superior. El modelo de evaluación de la formación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) considera que el éxito de la transferencia recae en cuatro condiciones: el deseo de cambiar, los conocimientos y habilidades necesarias para saber qué y cómo hacerlo, el clima laboral adecuado y la recompensa por el cambio docente. De Rijdt, et al. (2013) realizaron un extenso metaanálisis e identificaron las variables influyentes y moderadoras en la transferencia de la formación en educación superior teniendo

como referencia el marco conceptual de Baldwin y Ford (1988), Blume, Ford, Baldwin y Huang (2010) y Burke y Hutchins (2007):



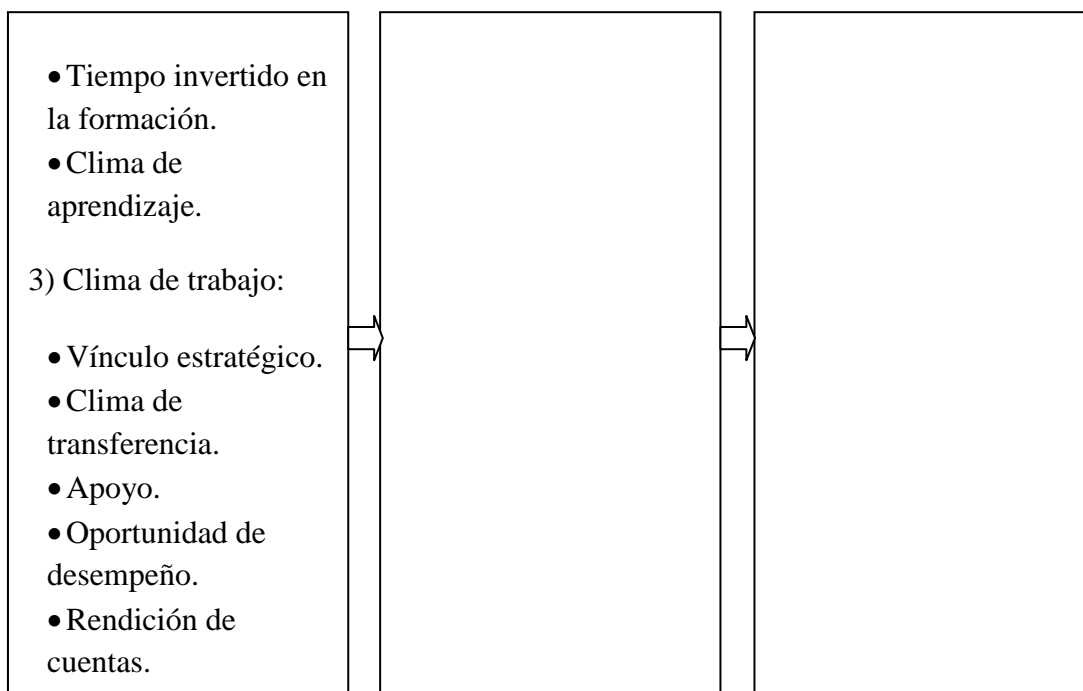


Figura 4. Variables influyentes y moderadoras en la transferencia de la formación en educación superior teniendo como referencia el marco conceptual de Baldwin y Ford (1988).

Fuente: De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy (2013, p. 52).

Con respecto al contexto nacional, debe mencionarse especialmente el trabajo de Feixas et al. (2013) y Feixas, Márquez y Sabaté (2015), en el que diseñaron y validaron el Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente en educación superior, en el que tuvieron en cuenta tanto factores individuales como laborales que permiten determinar qué puede estar influyendo para que el profesorado pueda materializar o no lo aprendido en su contexto docente. Los factores que conforman el cuestionario son los siguientes:

Tabla 20

Factores del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente

Factores	Descripción
Factor 1. Diseño de la formación y aprendizaje realizado	Incluye la percepción acerca de la medida en que la formación ha sido diseñada para que el docente pueda aplicar lo aprendido y el nivel de aprendizaje adquirido en la formación, la creencia y expectativas de que puede aplicarlo para mejorar la docencia.
Factor 2. Apoyo responsable docente	Define el grado en que el responsable docente (en este caso, el coordinador/a de la titulación) apoya la transferencia de lo aprendido en la formación.
Factor 3. Predisposición al	Mide la predisposición al cambio en el entorno de los

cambio	profesores a partir de identificar resistencias en el departamento, titulación, centro o facultado universidad para poder transferir lo aprendido.
Factor 4. Recursos del entorno	Define el conjunto de recursos, facilidades y apoyo del entorno que se ofrece a los docentes para aplicar lo aprendido.
Factor 5. <i>Feedback</i> del estudiante	La forma en que los docentes creen que la retroalimentación y comentarios de los estudiantes sobre la docencia impulsan nuevos aprendizajes.
Factor 6. Reconocimiento institucional	Expectativas de que la institución reconozca y valore el esfuerzo del docente para transferir la formación y ello tenga repercusión en la promoción académica.
Factor 7. Cultura docente del equipo de trabajo	El apoyo y la colaboración brindada por el equipo de trabajo o grupo de referencia del profesor para aplicar los aprendizajes en el aula.
Factor 8. Organización personal del trabajo	Indica las posibilidades del docente en cuanto a carga de trabajo, tiempo y nivel de prioridad que establece para transferir lo aprendido en la formación.

Fuente: Feixas, Márquez y Sabaté (2015, p.59).

Las propias autoras del cuestionario realizaron un estudio de cada factor indicando con exactitud la facilidad o la dificultad surgida para transferir lo aprendido a la práctica docente en el aula. El cuestionario fue aplicado a 1.026 profesores y profesoras de 18 universidades españolas participantes en actividades de formación docente de diversas temáticas. El profesorado participante consideró que ninguno de los ocho factores son una barrera para transferir los aprendizajes al aula. Sin embargo, la organización personal del trabajo y la predisposición al cambio son factores de riesgo para la transferencia. La cultura docente del equipo de trabajo, el reconocimiento institucional, el *feedback* del alumnado, los recursos del entorno y al apoyo del responsable docente son factores que débilmente facilitan la transferencia. El profesorado únicamente percibió el diseño de la formación y el aprendizaje como un factor que facilita fuertemente la transferencia.

El impacto de la formación en el profesorado universitario es la última dimensión de la evaluación, que se encuentra incluida en los modelos de evaluación de Parsons et al. (2012) y Stes, Coertjens y Van Petegem (2010). Se considera que tiene una repercusión en la medida en que ponen a medio o largo plazo en práctica los nuevos aprendizajes y comprueban el efecto que tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Guskey, 2002). La mayoría de los estudios sobre el impacto de las actividades de formación pedagógica han informado cambios en el desarrollo docente del profesorado a nivel de grupo, mientras que el análisis que se centra en los cambios de

la conducta o concepciones del profesorado a nivel individual ha tenido menos atención a pesar de ser el más detallado para explicar por qué y cómo ocurren o no los cambios (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). Existen diferentes cuestionarios validados para examinar el impacto de la formación en el enfoque de enseñanza del profesorado. Algunos de ellos son: *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) (Trigwell y Prosser, 1996). *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire* (ETLQ) (Entwistle, 2005) y *Revised Two Factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Biggs, Kember y Leung, 2001).

En términos generales, las investigaciones realizadas no han demostrado una unanimidad en los resultados con respecto a los efectos de las acciones de formación docente en el profesorado universitario.

Por una parte, el estudio empírico de Stes et al. (2010), en el que utilizaron un diseño cuasiexperimental con datos cuantitativos y cualitativos, examinó el impacto de la formación docente del profesorado universitario sobre el enfoque de enseñanza a través de sus propias concepciones. Analizaron esta variable antes y después de la formación tanto en el profesorado participantes en la formación (grupo experimental) como en aquel que no había accedido a ella (grupo control). Concluyeron un efecto positivo en las concepciones de enseñanza, ya que el profesorado participante comprendía y hacía suyo el reto de utilizar un enfoque centrado en el alumnado basado en el paradigma socioconstructivista, temática de la formación recibida. Con un diseño de investigación parecido, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas, el trabajo de Madinabeitia y Lobato (2015) y Ulla (2018) evidenció el impacto positivo de la formación docente del profesorado universitario basada en metodologías activas de aprendizaje sobre la mejora del método didáctico a través de sus propias percepciones y las dificultades para su puesta en práctica (arquitectura de las facultades y aulas, número de alumnado en clase, escasez de recursos, etc.). Otra investigación que demostró los efectos positivos de las acciones formativas desarrolladas fue la de Gibbs y Coffey (2004), en términos de un aumento de la comprensión y autoeficacia para poner en práctica el enfoque centrado en el alumnado.

Por otra parte, la investigación realizada por Stes, Clement y Van Petegem (2015) demostró que existen diferencias entre el profesorado que cursa una misma acción formativa. Mientras que un grupo de docentes universitarios se resistían a cambiar su comprensión sobre la enseñanza y el aprendizaje, otros describían cambios importantes en sus concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y en su identidad como profesorado universitario. Aún peor fueron los resultados de la investigación de Ho, Watkins y Kelly (2001), en la que no evidenciaron cambios ni en las concepciones ni en las conductas del profesorado universitario. Postareff,

Lindblom-Ylänne y Nevgi (2008) estudiaron los motivos de por qué la formación docente no tiene impacto a nivel individual en el profesorado universitario y concluyeron que la mayoría o no tienen conocimientos o son muy limitados sobre las teorías pedagógicas. Sin embargo, su dominio académico y experiencia investigadora, especialmente del profesorado que se encuentra a partir de la mitad de su carrera profesional, hace que consciente o inconscientemente no afronten el cambio que su docencia necesita. En este sentido, Akkerman y Bakker (2011) formularon la teoría de *boundary crossing*, que consiste en que las acciones de formación docente deben considerarse espacios para cruzar los límites del propio dominio de la disciplina, la experiencia y el campo pedagógico a través otras formas de pensar y razonar sobre el desempeño de la propia práctica docente y deben permitir afrontar nuevos retos y oportunidades a lo largo de toda la carrera profesional.

En segundo lugar, la persona encargada de impartir cada acción formativa también es objeto de evaluación. Una de las principales funciones de la persona encargada de la formación es evaluar los aprendizajes del profesorado universitario. En el diseño de la acción formativa tiene que establecer qué va a evaluar y cómo lo va a hacer. Para de Ketele (2003), tradicionalmente, esta dimensión es la gran olvidada. La certificación de la acción formativa se ha realizado únicamente teniendo como criterio de evaluación la asistencia. Resulta imprescindible conocer al aprovechamiento que ha hecho el profesorado de la acción formativa o, lo que es lo mismo, revisar los aprendizajes logrados.

Otro de los aspectos de mayor preocupación presentados en la literatura es la selección de las personas encargadas de impartir la formación. Gran parte del éxito de una acción formativa recae en la persona competente de impartirla. Resulta imprescindible una selección minuciosa por parte de la persona responsable de formación docente dentro de la institución universitaria. De la Cruz (2003) recomienda que el profesorado sea tanto interno como externo a la universidad, y considera que sería interesante establecer el perfil profesional del formador pedagógico del profesorado universitario, encontrándose entre las cuestiones básicas a incluir “el saber teórico bien enfundado, el entrenamiento en las habilidades docentes específicas y la supervisión en los primeros años de ejercicio profesional” (p. 62).

Cano y Fernández (2014) proponen un cuestionario para las personas encargadas de la formación basado en los siguientes factores: contextuales o personales del profesorado participante en la acción formativa (expectativas, autoestima, dedicación, motivación, resultados de aprendizaje, etc.), proceso de formación (diseño, aplicación, perfil de la organización, etc.), proceso organizativo (utilidad,

acompañamiento, oportunidades de aplicación, eficacia, etc.) y vinculación con los objetivos institucionales (apertura al cambio docente gracias a la formación).

Por último, el alumnado del profesorado participante en la formación también es objeto de evaluación. La principal finalidad de cualquier acción formativa es mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado. Esta es una dimensión expuesta en diversos modelos de evaluación de la formación (Gilbert y Gibbs, 1999; Guskey, 2002; Kreber y Brook, 2001; Steinert et al., 2006). Stes et al. (2010) consideran que debe investigarse si gracias a la formación y a la transferencia de los aprendizajes por parte del profesorado al aula, se ha producido un cambio en el alumnado en los siguientes aspectos: las percepciones del entorno de enseñanza-aprendizaje, los enfoques de enseñanza o método didáctico, la mejora en los resultados del aprendizaje o el rendimiento académico.

Knol (2013) investigó el efecto de la formación del profesorado universitario en los resultados de aprendizaje del alumnado y evidenció el impacto positivo existente, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada alumno o alumna.

La investigación de Stes, Coertjens y Van Petegem (2013) se basó en el estudio de las percepciones del alumnado sobre el comportamiento docente del profesorado, tras recibir esta formación sobre el enfoque didáctico centrado en el alumnado. Usaron un diseño cuasiexperimental y recogieron datos cuantitativos y cualitativos. Concretamente, analizaron esta variable antes y después de la formación tanto en el alumnado del profesorado participante en la formación (grupo experimental) como del alumnado del profesorado que no participó (grupo control). Concluyeron que no había impacto de la formación en el comportamiento docente según la percepción del alumnado. Por ello, realizaron un estudio posterior donde consideraron que las características del alumnado (sexo, edad, nivel académico, expectativas hacia su propia formación en la educación superior, enfoques de estudio y resultados de aprendizaje) y del grupo-aula (número de alumnado y curso académico) podrían haber alterado el impacto de la formación. Finalmente, se volvió a evidenciar que había efectos limitados de la formación relativos a la práctica pedagógica en el aula según las percepciones del alumnado. Esta conclusión es contraria a la extraída años atrás en la investigación realizada por Gibbs y Coffey (2004) en la que el alumnado percibió un cambio positivo en la docencia tras la finalización de la formación docente.

- *Objeto de evaluación: Diseño de la formación*

El diseño de la formación, tanto del programa o el plan institucional como del programa de cada actividad formativa ofertada por la institución universitaria, es considerado también objeto de evaluación. Las universidades más avanzadas tratan

de buscar el procedimiento más idóneo para realizar esta evaluación. Sin embargo, aquellas que están iniciándose o llevan un periodo corto de tiempo en la formación pedagógica tienen como máxima preocupación la consolidación de la estrategia de formación, quedando apartada la evaluación de la misma.

La primera y única iniciativa estatal de evaluación de los programas de formación docente universitarios comenzó en el año 2005. La ANECA propuso a un equipo técnico compuesto por profesorado experto de diferentes universidades diseñar un protocolo que permitiera llevar a buen término la evaluación de los planes de formación del profesorado de las universidades españolas. Un año después de la propuesta, se llevó a cabo una aplicación piloto del protocolo en tres universidades. La ANECA (2007b) proporcionó a las universidades un marco de referencia para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado, denominado Docentia. Junto a esta iniciativa, se presentó TRAINING, un programa de apoyo a la evaluación de los planes de formación del profesorado. Su objetivo principal era mejorar el desarrollo de planes de formación del profesorado universitario, asociados a la mejora de su actividad docente. Posteriormente, en el año 2009, los resultados de este programa se incorporaron al Programa Docentia, en el que se estableció como futura actuación la creación de criterios de calidad para el diseño de planes de formación docente por parte de las universidades. Sin embargo, en el Programa Docentia vigente (ANECA, 2015) no aparecen dichos criterios y se reitera continuamente la competencia que tiene cada universidad para establecer el programa de formación y las iniciativas específicas que considere oportunas para la mejora de la actividad docente, a partir de los resultados de la propia evaluación en coordinación con las unidades u órganos encargados de ambas funciones. Asimismo, incide en la importancia de considerar la participación en actividades de formación docente en los diferentes programas de acreditaciones.

Zabalza (2011), como profesor que lideró el equipo técnico, hizo público el planteamiento del protocolo diseñado. Resulta una propuesta muy completa basada en una estructura jerárquica y sistémica de la evaluación, transitando de lo más general a lo particular: dimensiones, criterios, indicadores y cuestiones. En la siguiente tabla 21, se exponen las cuatro dimensiones establecidas y las unidades de análisis dentro de cada una de ellas.

Tabla 21

Protocolo de evaluación de los programas institucionales de formación del profesorado universitario propuesto por Zabalza (2011)

Dimensiones	Unidades de análisis
1. El plan de formación	a) La filosofía y orientación del programa formativo.
	b) El proceso de elaboración del programa.
	c) Los destinatarios del programa formativo o de los subprogramas.
	d) Los contenidos de los programas y/o las temáticas sobre las que se centra la formación.
	e) Las modalidades de formación adoptadas.
	f) Presupuesto previsto para el desarrollo total del programa y/o para cada una de las actividades programadas.
	g) Tipo de reconocimiento previsto para quienes participen en la formación.
	h) Dependencia orgánica del programa de formación.
	j) Dependencia funcional encargada de llevarla a cabo.
	2. El proceso de implementación de dicho plan
b) Iniciativas realizadas y modo de publicitación y acceso a las mismas.	
c) Usuarios de las actividades.	
d) Costes de cada actividad, desagregados por conceptos.	
e) Buenas prácticas o ejemplos especiales	
f) Recursos puestos a disposición de la formación.	
g) Elenco de formadores.	
3. El nivel de satisfacción de los implicados	a) Satisfacción de los responsables académicos.
	b) Satisfacción de los promotores y coordinadores de las actividades.
	c) Satisfacción de los usuarios de las diversas iniciativas.
	d) Valoración de los formadores.
	e) Puntos fuertes y débiles del programa o programas puestos en marcha por la institución.
4. El impacto de la formación	a) Impacto sobre los usuarios del programa.
	b) Impacto sobre la docencia.
	c) Impacto sobre la propia institución universitaria.
	d) Impacto sobre el alumnado.
	e) Documentos, comunicaciones a congresos, artículos, productos o recursos didácticos generados por el profesorado participante en procesos de formación.

Fuente: Elaboración propia.

A menor escala, se realiza la evaluación del diseño de cada actividad formativa a través del programa o guía establecida. Luna y Cordero (2014) consideran

importante evaluar la coherencia del diseño de la actividad formativa con el programa o plan institucional establecido, la conexión entre los elementos del programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) y la puesta en práctica del mismo, la adecuada selección de los recursos y materiales didácticos y la capacidad para poder acceder ellos. Feixas et al. (2015) hacen explícita también la necesidad de determinar la efectividad de la actividad formativa una vez finalizada, es decir, en qué medida se han logrado los objetivos planteados inicialmente.

- *Objeto de evaluación: Ambiente de trabajo*

Burke y Hutchins (2007) y Grossman y Salas (2011) argumentan que la transferencia de los aprendizajes adquiridos gracias a la formación docente depende también de las condiciones que propicia cada institución universitaria. Concretamente, se valora el compromiso de los responsables institucionales con la formación docente y su influencia en la calidad de la planificación y gestión, por ejemplo a través de la dotación económica destinada para ello. Igualmente, es importante determinar cuál es el clima de trabajo y en qué condiciones laborales trabaja el profesorado para comprobar si son favorables o no a la transferencia de los aprendizajes al aula.

Por otra parte, la evaluación del impacto de la formación es de una complejidad considerable. No solo se refiere a los cambios personales o individuales que puedan producirse tanto en el profesorado como en el alumnado, sino también en la institución. Pineda (2003) considera que cada vez las universidades ponen más énfasis en evaluar el impacto de la formación docente en la propia institución por la influencia del mundo empresarial. Para Stes et al. (2010) se trata de determinar el impacto institucional a través de los cambios en la organización atribuidos al programa de formación. Además de los modelos de evaluación de la formación de estos autores, la valoración del impacto institucional también se encuentra incluida en otros modelos como el de Guskey (2002), Kreber y Brook (2001) y Steinert et al. (2006).

El estudio de Stes et al. (2007) se basó en la puesta en evidencia del efecto de la formación docente a nivel institucional, concretamente en la medida que el profesorado participante en la formación contribuía a la cultura y la práctica docente en su facultad dos años después de completar el programa de formación. Evaluaron si el efecto de la formación en el cambio del enfoque de enseñanza continuaba tras la finalización de la formación y tenía una repercusión en la práctica docente a largo plazo. Para ello, utilizaron un diseño de investigación exploratorio y cualitativo. Los resultados revelaron que no existía una relación firme entre el impacto de la formación docente a nivel individual (cada profesor o profesora) y la medida en que el profesorado participante de la formación tenía predisposición al cambio a nivel

institucional. Igualmente, sugirieron que el impacto a largo plazo de la formación depende principalmente de elementos contextuales (condiciones laborales, recursos económicos, materiales de apoyo, etc.).

Resulta especialmente interesante la investigación de Madinabeitia y Lobato (2015) en la que se evidenció el impacto organizacional y cambio en las prácticas culturales e institucionales de un programa formativo sobre liderazgo institucional (equipo decanal, equipos directivos, etc.) en el ámbito de la mejora docente y, más concretamente, en la implementación de metodologías activas de aprendizaje. Los resultados fueron positivos en el sentido de que el profesorado participante se involucró y formó parte de la formación en metodologías activas de aprendizaje de otros docentes, se convirtieron en profesorado mentor y, pasado un año de la finalización del programa formativo, seguían promoviendo un cambio metodológico.

5.2.6.2. *Tendencias en la investigación sobre la evaluación de la formación docente universitaria*

A partir de los modelos de evaluación de la formación docente, se puede concluir que existe un conocimiento empírico extenso sobre cómo habría que diseñar la formación y en qué aspectos habría que poner atención para determinar la efectividad, la transferencia y el impacto de la misma (Feixas et al., 2015). Sin embargo, ello no quiere decir que se haya traducido a una práctica común en las universidades. En general, la revisión de la literatura muestra que no existe una práctica investigadora que siga con rigor los parámetros establecidos en los diversos modelos de evaluación de la formación (Stes et al., 2010). Muijs y Lindsay (2008) y Steinert et al. (2006) afirman que existe un exceso de la evaluación de la satisfacción del profesorado participante en la formación y de la utilización de técnicas de análisis cuantitativo de los datos. Para Weimer (2007), las principales investigaciones sobre la evaluación del impacto de la formación se han centrado en los cambios producidos en cada docente, y no tanto en el aprendizaje del alumnado y a nivel institucional. Siguiendo con esta afirmación, Cilliers y Herman (2010) consideran que existen pocas investigaciones que establezcan relaciones entre las estrategias de desarrollo docente y el impacto institucional. En cuanto al nivel de transferencia de la formación, Blume et al. (2010) y Pineda, Quesada y Ciraso (2011) sostienen que se ha investigado más sobre los factores que influyen en ella (factores individuales, relaciones con el diseño de la formación, laborales, etc.), que la transferencia real *in situ* de la formación por parte del docente en su contexto laboral. Mientras que la investigación del impacto se ha basado en cuantificar y evidenciar el producto final de la formación, la evaluación de la transferencia se ha centrado en la medición de factores que favorecen y obstaculizan la puesta en práctica de lo aprendido, adquiriendo esta un carácter predictivo sobre lo que va a ocurrir. Según Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y

Sabaté (2013), la investigación sobre la transferencia de la formación en educación superior aún está en proceso, ya que tiene como principal reto la conexión entre la percepción de los factores de transferencia por parte del profesorado y la transferencia real.

Existen así mismo otras temáticas de investigación emergentes. Gibbs (2013) y Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos (2009) consideran que la investigación sobre la formación docente se enfrenta al reto denominado *the health and vigour of the community of teaching practice*. Ello hace referencia a cómo influye la formación docente universitaria en la cultura de enseñanza y aprendizaje de una determinada institución, siendo consciente de que el profesorado universitario es clave pero no puede cambiar la forma de enseñar y aprender en solitario. El estudio tiene sentido si se parte de un determinado contexto universitario regido por normas institucionales y organizativas, prioridades estratégicas, tradiciones culturales y prácticas académicas que condicionan el rol docente. Para ambos autores, la investigación sobre la evaluación de la formación docente universitaria se ha centrado en evidenciar el cambio en las concepciones y enfoques de enseñanza y no en los niveles supraindividuales como es la calidad del aprendizaje y el rendimiento del alumnado y la cultura de enseñanza y aprendizaje de una determinada institución. Queda, por tanto, un largo camino en el diseño y desarrollo de propuestas de evaluación más complejas y holísticas por parte de las personas responsables de las unidades de formación docente y de los grupos de investigación vinculados con esta temática. Otra vía que no se ha indagado lo suficiente es la que propone Roxa y Martesson (2011), denominada *microcultures*. Se trata de comunidades de práctica docente constituidas por pequeños grupos de docentes universitarios que se forman en su propio contexto disciplinario y profesional. Este tipo de formación permite asegurar que el profesorado universitario formado comparta el mismo enfoque pedagógico y, por consiguiente, repercuta en el modelo docente de una determinada institución. La investigación sobre esta tipología ha estado centrada en el diseño y el desarrollo del programa de formación y el análisis de las redes que se establecen entre el profesorado para conversar y obtener apoyo sobre cuestiones docentes. Stensaker (2018) afirma que prácticas formativas de este tipo no se han extendido en las universidades y considera que estas no son capaces de aprovechar todas las modalidades de formación existentes. Feixas et al. (2015) apuntan a la necesidad de investigar las modalidades formativas de las universidades en toda su versatilidad y explorar formas de investigación basadas en método mixtos y cualitativos que permitan profundizar sobre el proceso formativo y elementos de carácter cultural, actitudinal o relacional.

No obstante, hay otras temáticas más consolidadas. Una línea de investigación que ha tenido cierto recorrido es la basada en relacionar el tiempo de duración de la

formación y el tipo de estrategia formativa con el nivel de impacto. Steinert et al. (2006) y Southwell y Morgan (2009) constataron que las acciones formativas de corta duración (taller, curso, seminario, etc.) tienen un impacto pequeño en el cambio de concepciones y enfoques docentes y, menos aún, en la calidad de los aprendizajes del alumnado o la cultura institucional. Sin embargo, las acciones formativas de mayor duración combinadas con el aprendizaje experiencial y la retroalimentación entre iguales impactan en mayor medida a todos los niveles.

Finalmente, las tendencias se centran en conocer con mayor profundidad el contexto en el que profesorado universitario implementa los aprendizajes fruto de la formación, así como en construir comunidades de práctica docente que les permita integrar un mismo enfoque pedagógico, contribuyendo así al modelo docente demandado en la universidad actual.

SECCIÓN II.

**LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO EN
LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.**

**LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL
ESTUDIO**

CAPÍTULO 4

La investigación en su dimensión empírica

1. Oportunidad del estudio
2. Formulación del problema de investigación
3. Principales actuaciones en la línea de investigación
4. Objetivos generales y objetivos específicos
5. Hipótesis de trabajo

1. Oportunidad del estudio

Las referencias legislativas vigentes exponen la importancia de la formación del profesorado universitario y la competencia directa que tienen las universidades en esta materia.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 6/2001 recoge en el artículo 2. e) que las universidades tienen autonomía para “la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades” (p.14), y en el artículo 33.3 que “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” (p. 26).

A nivel autonómico, en el decreto legislativo 1/2013 que aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, se especifica en el artículo 39.1 que “las Universidades impulsarán, en colaboración con la Consejería competente en materia de Universidades, programas conjuntos que faciliten y fomenten la formación permanente del personal docente e investigador” (p. 21) y en el artículo 60. “las Universidades otorgarán atención prioritaria a la calidad de la docencia, fomentando, en colaboración con la Consejería competente en materia de Universidades, la investigación y renovación pedagógicas y didácticas del profesorado” (p. 29).

Más concretamente, en el Estatuto de la Universidad de Córdoba (Decreto 212/2017), el primer principio asignado a la institución es:

“la docencia es objetivo prioritario de la Universidad de Córdoba. Para una mayor calidad de la misma se potenciará la selección, formación y perfeccionamiento de su profesorado, así como la adopción de las mejores técnicas didácticas para cada caso, debiendo estar garantizada por las distintas estructuras universitarias su impartición en todo momento.” (artículo 57.1, p. 85).

Asimismo, el personal docente e investigador tiene derecho a “una formación permanente que le permita mejorar su capacidad docente e investigadora” (artículo 36. e), p. 78) y el deber de “actualizar su formación para perfeccionar su actividad docente e investigadora” (artículo 39. b), p. 79).

Por tanto, la Universidad de Córdoba, como entidad de derecho público que ostenta la competencia de la formación pedagógica del profesorado universitario, es responsable de su institucionalización.

Desde su creación en 1972 mediante el decreto 2566/1972, la competencia de la formación pedagógica del profesorado universitario ha recaído en diferentes órganos centrales. En la siguiente tabla 22, aparecen las resoluciones del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía por las que se establece la estructura y la determinación de los vicerrectorados y el régimen de delegación de competencias en la Universidad de Córdoba, los órganos centrales que han adquirido la competencia de la formación del profesorado universitario y las funciones o competencias asignadas vinculadas con ella durante las dos últimas décadas.

Tabla 22

Órganos centrales con competencia en formación del profesorado universitario en la Universidad de Córdoba

Resoluciones	Vicerrectorados	Funciones o competencias
Resolución de de 17 de junio de 2014.	Vicerrectorado de Estudios de Posgrado y Formación Continua.	Programa de formación del personal docente e investigador.
Resolución de 24 de septiembre de 2012, por la que se procede a la modificación de la de 30 de junio de 2010 y 17 de octubre de 2011.	Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua.	-Secretariado de Formación Permanente. -Programas de formación del profesorado y de graduados
Resolución de 17 de octubre de 2011, por la que se procede a la modificación de la de 30 de junio de 2010.	Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua.	Secretariado de Formación Permanente.
Resolución de 30 de junio de 2010.	Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua.	-Secretariado de Formación Permanente. -Programas de formación del profesorado y de graduados.
Resolución de 18 de septiembre de 2009, por la que se procede a la modificación de la de 12 de julio de 2006.	No se modifica.	No se modifica.
Resolución de 12 de julio de 2006.	Vicerrectorado de Estudios de Postgrado y Formación Continua.	Programas de formación del profesorado y graduados.

Resolución de 1 de diciembre de 2003.	Vicerrectorado de Profesorado y Organización Académica.	Formación y promoción.
Resolución de 18 de noviembre de 2002.	Área de Profesorado y Organización Académica.	Formación y promoción.
Resolución de 4 de abril de 2001, por la que se modifica la Resolución de 10 de junio de 1998.	No se modifica.	No se modifica.
Resolución de 10 de junio de 1998.	Área de Profesorado.	Formación y promoción.

Fuente: Elaboración propia

Mayoritariamente, la competencia de la formación del profesorado universitario ha recaído en el vicerrectorado de Estudios de Posgrado y Formación Continua, y desde el año 2006 existe la función expresa de desarrollar programas de formación. A continuación, se realiza un recorrido más detallado de la formación del profesorado universitario en esta universidad.

La Universidad de Córdoba tuvo un papel activo en el Plan Andaluz de Formación del Profesorado Universitario (PAFPU) propuesto por la UCUA en 2003. Expertos de la universidad participaron en la comisión regional permanente y la comisión técnica de desarrollo del proyecto. Para su correcta aplicación del Plan, la universidad asignó la responsabilidad de coordinación a la Unidad de Garantía de Calidad en colaboración con los vicerrectorados de Profesorado y de Ordenación Académica y Nuevas Titulaciones. Durante la fase de experimentación del Plan, el departamento de educación de la universidad fue el que participó como grupo. También, contribuyó a la elaboración de los materiales y las guías derivados del Plan, concretamente en la parte que trataba de los procesos de planificación en la universidad.

En el curso académico 2004-2005, 37 profesores y profesoras de la universidad crearon “FORMAPROFE” dentro de los Proyectos de Formación del Profesorado Universitario creados por la UCUA. Se trataba de un grupo de formación del profesorado universitario que llevada a cabo diferentes actividades formativas. Concretamente, se concentraban en dos modalidades: la formación interna se basada en el intercambio de experiencias e ideas dentro del propio grupo a través de reuniones periódicas o de un foro virtual, y la formación externa estaba enfocada a la

oferta de cursos de formación a otros profesores y profesoras relacionados con las nuevas metodologías y estrategias didácticas y las herramientas informáticas de apoyo a la docencia e investigación acorde a los planteamientos del EEES.

La Universidad de Córdoba ha sido consciente de la necesidad de generar acciones y políticas que favorezcan la formación del profesorado universitario. Por ello, una de las líneas que recogía el I Plan Estratégico 2006-2015 era la formación. Concretamente, se proponían dos tipos de iniciativas: el reforzamiento de las capacidades directivas y de liderazgo, y de las capacidades docentes del profesorado. Esta última iniciativa conllevaba la puesta en marcha de cuatro acciones: el reconocimiento de la actividad docente, el desarrollo de un modelo de formación basado en el conocimiento institucional y la adquisición de competencias docentes (didácticas, de relación interpersonal, de planificación de la enseñanza-aprendizaje, de tutoría y de evaluación), el desarrollo de planes de formación institucional para el profesorado de nueva incorporación y el desarrollo de planes de perfeccionamiento, actualización y desarrollo profesional.

Acorde con los planteamientos de este Plan Estratégico, la universidad aprobó el primer Plan Propio de Calidad de la Enseñanza con una duración de cuatro años (2007-2010), con la finalidad de una mejora integral de la actividad docente. Este Plan se organizaba mediante programas que atendían a diferentes líneas estratégicas, una de ellas era la formación pedagógica del profesorado universitario.

En colaboración de los vicerrectorados de Posgrado y Formación Continua, Espacio Europeo de Educación Superior y Estudios de Grado, Profesorado y Organización Académica, y Tecnologías de la Información y Comunicación, se desarrolló el Plan de Formación del Profesorado Universitario con la siguiente estructura:

- I. Programa Transversal de Formación del profesorado (TIC y segunda lengua extranjera-inglés).
- II. Curso de Experto para la Formación del Profesorado Universitario:
 - Módulo A. Sistema universitario.
 - Módulo B. Metodología educativa.
 - Módulo C. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.
 - Módulo D. Formación transversal (estrategias comunicativas para la resolución de conflictos, atención a la diversidad e interculturalidad en la universidad, actitud emprendedora en el ámbito universitario y sostenibilidad y medio ambiente en la docencia universitaria).
 - Módulo E. Salud Laboral (cuidado y modulación de la voz, prevención y tratamiento del desgaste psíquico y prevención de riesgos laborales).

III. Procedimiento actual para garantizar el sistema de acceso al profesorado novel.

En el año 2014, uno de los 67 compromisos del programa de gobierno del actual rector se orientaba a diseñar y poner en marcha un nuevo plan de formación del profesorado universitario sobre la base de unas necesidades pedagógicas reales. En la Resolución de 17 de junio de 2014, se establecía que la competencia de la formación recaía sobre el Vicerrectorado de Estudios de Posgrado y Formación Continua, y más concretamente dentro de este órgano unipersonal central, en la Dirección de Formación del Profesorado e Innovación Docente.

Este compromiso está plasmado en el II Plan Estratégico (2016-2020), dentro del eje Optimización y Desarrollo de los Recursos Humanos. Específicamente, se estable el objetivo de mejorar la formación integral del PDI, que conlleva a su vez dos subjetivos: potenciar la calidad en la formación del PDI y mejorar el impacto de los cursos de formación en el profesorado. Para abordarlo, plantea dos acciones concretas: la mejora de la calidad y la adaptación de los cursos en relación con las necesidades de formación de PDI.

Las propuestas de formación docente y el desarrollo profesional del profesorado universitario están asociadas a la idea de formación para el cambio y la mejora de la universidad como institución que ofrece un servicio público a la sociedad. En este caso, los procesos de formación y de desarrollo profesional están conectados con los procesos de desarrollo institucional, por lo que se entienden como procesos interdependientes.

Este contexto cumple las características básicas para comenzar un proyecto de investigación. A continuación, se detallan:

- Actualidad. Esta investigación era oportuna en tiempo, en tanto que la propia universidad se encontraba en un proceso de cambio de gestión que revalorizaba el ámbito de la formación del profesorado universitario y trataba de dar respuesta a retos docentes que todavía no se habían consolidado después de la creación del EEES.
- Interés contextual. En la Universidad de Córdoba, nunca antes se había realizado una propuesta tan ambiciosa en relación con la formación pedagógica del profesorado universitario.
- Ausencia de investigaciones sobre el tema. No se había realizado ninguna investigación sobre esta temática anteriormente en la propia universidad.
- Posibilidad de ofrecer una propuesta de intervención. Este trabajo puede resultar útil por ofrecer un plan contextualizado de formación pedagógica del profesorado universitario.

- Motivaciones e intereses personales. Aunque la formación pedagógica del profesorado universitario no constituía la motivación de partida de la tesis doctoral, justo en el comienzo de la misma, directrices europeas y nacionales de educación superior ponían el foco de atención en esta temática e insistían reiteradamente que era uno de los mayores retos a los que se tenía que hacer frente. Todo ello, provocó la inquietud de aportar ideas que ayudaran a la innovación en la institución y, sobre todo, a ofrecer propuestas formativas que facilitaran al quehacer diario del personal docente de la universidad.

2. Formulación del problema de investigación

Los retos de la Europa del conocimiento han propiciado importantes cambios en las políticas europeas y nacionales en materia de educación superior en las últimas décadas. Estos cambios han estado vinculados al diseño, la puesta en marcha y la consolidación del EEES.

En estudios recientes, se concluye que todos los planteamientos del EEES sobre el proceso enseñanza-aprendizaje no han culminado con éxito, y ponen el foco de atención en la preparación e implicación plena del profesorado universitario (Comisión Europea, 2017b). A ello se añaden los pocos antecedentes encontrados acerca de planteamientos sistemáticos y rigurosos vinculados a su formación, la sensación de resistencia y conservadurismo ante los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la percepción de la formación docente como un sumatorio de cursos por parte del profesorado universitario (Delgado Benito, 2013; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Serrano Sánchez, 2010).

Hasta el momento no hay estudios previos sobre el tema en la Universidad de Córdoba ni en el resto de universidades públicas andaluzas. Las tesis de Rodríguez Gómez (2016), Sosa (2016) y Castro González (2015) defendidas en la Universidad de Sevilla están vinculadas con la temática, pero la muestra de estudio es profesorado universitario latinoamericano. Por tanto, puede considerarse un estudio pionero a nivel autonómico. Además, no ha existido un planteamiento sistemático y contextualizado en la preparación del profesorado universitario.

En este contexto, surge el interrogante: ¿qué necesidades docentes percibe el profesorado universitario para desarrollar su función docente acorde al nuevo paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado? A partir de las respuestas obtenidas, se pretende realizar una propuesta de formación pedagógica justificada y contextualizada que conlleve cambios sostenibles, relevantes y profundos en la institución y que contribuya al desarrollo profesional óptimo del profesorado

universitario, máxime cuando se considera que ejercen su docencia sin contar obligatoriamente con una formación pedagógica formal previa. Hecho impensable en cualquier otra etapa educativa.

3. Principales actuaciones en la línea de investigación

Una fase necesaria en cualquier investigación científica es la búsqueda de la bibliografía existente sobre el tema objeto de estudio para obtener un marco conceptual de referencia, comprender el estado de la cuestión, establecer hipótesis, conseguir información sobre el método de investigación, estimar las probabilidades de éxito y las limitaciones y, en definitiva, para seguir construyendo conocimiento y/o rebatirlo con el existente. Además de los artículos científicos y libros que han configurado el soporte teórico, resulta interesante la consulta de tesis doctorales, grupos de investigación, asociaciones o redes y proyectos de investigación para delimitar cuáles han sido las principales actuaciones en el contexto español durante los últimos años sobre el eje central de la tesis doctoral, la formación pedagógica del profesorado universitario.

Según la información extraída de la base de datos Teseo, la defensa de tesis doctorales relacionadas con la formación pedagógica del profesorado universitario se ha incrementado en los últimos años en el contexto de las universidades españolas (ver Anexo 1). Se remonta a la década de los noventa cuando se empezaron a exponer las primeras tesis sobre ello. La Universidad de Barcelona y la Universidad de Sevilla son las dos universidades en las que más tesis se han defendido sobre esta temática. De las veintinueve tesis doctorales encontradas, cuatro se centran en la formación del profesorado novel. Aunque la formación del profesorado universitario es el eje temático central, se plantean diversos problemas de investigación vinculados al análisis de las necesidades docentes, el estudio, el diseño y el desarrollo de procesos de formación y la evaluación de la formación recibida. Once de las tesis se centran en un elemento concreto de formación, como es la competencia digital, la atención a la diversidad, la tutoría, la clase magistral en contextos bilingües, la competencia comunicativa e interpersonal basada en incidentes críticos, etc.

Existen organizaciones sin ánimo de lucro que promueven la calidad de la docencia universitaria. A nivel nacional, se encuentra la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) que pretende ser un espacio común para la publicación de estudios e informes y la creación de seminarios o congresos vinculados con la enseñanza universitaria. Los estudios financiados por esta Red, han versado sobre la metodología de la evaluación de la calidad docente (Pulido y Vizcarro, 2002), el análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades

españolas para la promoción del proceso de convergencia europea (González Sanmamed, Muñoz, Quián y Rodríguez, 2007), la evaluación de la calidad de la docencia en las universidades españolas (Rué, Mateo y Muñoz, 2012), la transferencia de la formación docente (Feixas et al., 2013) y la propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y la adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes (Pagès, 2014). Entre los objetivos que se plantea, se encuentra el de impulsar la formación pedagógica del profesorado universitario. En este momento, cuenta con 26 universidades españolas asociadas. Ligada es esta Red, está la Revista de Docencia Universitaria (REDU), la única publicación científica española específica sobre esta temática.

RED-U está integrada en el *International Consortium for Educational Development* (ICED), creado en 1993 a partir de asociaciones nacionales de Europa, Asia, Oceanía, Sudáfrica y Norteamérica. Otra organización internacional de gran importancia es *l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (AIPU). Fue creada en 1980 y se compone de organizaciones nacionales de África, América y Europa. En el contexto iberoamericano, se encuentra la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Todas ellas, comparten el objetivo de intercambiar buenas prácticas docentes en educación superior a través de la organización de diversas actividades de difusión (seminarios, congresos, jornadas, publicaciones, etc.).

Por otra parte, en 2009, las unidades centralizadas de formación del profesorado de las universidades públicas catalanas crearon el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) con el objeto de definir las competencias docentes del profesorado universitario acordes a los planteamientos del EEES, y a los retos que éste constituía para la formación docente. Ha desarrollado tres importantes proyectos de investigación financiados:

- Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos al profesorado universitario (Ref. EA2010-0099). Financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2010 dentro del Programa de Estudios y Análisis.
- Marco de Referencia Competencia para el diseño de los Programas de Formación Docente para el Profesorado Universitario (Ref. 2010MQD00049). Financiado por la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerc (AGAUR) dependiente del Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya en el año 2010, en la convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos para mejorar la calidad docente en las universidades catalanas.

- Propuesta de un marco de referencia competencia del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basado en competencias docentes. Financiado por la RED-U en el año 2012 en la convocatoria de proyectos en red para la investigación e innovación.

Los proyectos I+D más recientes relacionados con la formación docente del profesorado universitario, como son: “Saberes disciplinares, saberes pedagógicos y aprendizaje situado en la educación superior” (Ref. EDU2015-63712-P) de la Universidad de Barcelona con una duración de tres años (2016-2018), y “La formación docente del profesorado universitario. Progresos y obstáculos de los participantes en un programa basado en ciclos de mejora de su práctica” (Ref. EDU2016-75604-P) de la Universidad de Sevilla con una duración de tres años (2016-2019). Ambos están siendo financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria de proyectos de excelencia de 2015 y 2016, respectivamente.

Asimismo, se han financiado otros proyectos años anteriores como: “El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente” (Ref. EDU2008-05964-C03-01/EDUC) de la Universidad de Barcelona con una duración de cuatro años (2008-2011), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2008; “Perfiles docenes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes” (Ref. SEJ2007-67526/EDUC) de la Universidad de Sevilla, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) en la convocatoria de 2007; “Red de equipos de investigación en docencia universitaria” (Ref. EDU2009-08308-E) de la Universidad de Santiago de Compostela con una duración de tres años (2009-2012), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria de 2009; “Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de ¿buenas prácticas docentes?: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia” (Ref. SEJ2004-01808) de la Universidad de Santiago de Compostela con una duración de cuatro años (2004-2008), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria de 2004.

En líneas generales, una vez analizadas las principales actuaciones que se han ido desarrollando sobre la formación del profesorado universitario en el contexto español, se puede concluir que existe ya una trayectoria consolidada en cuanto a investigación se refiere. Tradicionalmente, este ha suscitado un fuerte interés, particularmente dentro de grupos de investigación como el grupo de Formación

Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) de la Universidad de Barcelona o el Grupo Interuniversitario de Estudios de la Universidad de Santiago de Compostela.

En cuanto a la Universidad de Córdoba, no se han creado hasta el momento grupos de investigación ni desarrollado proyectos sobre esta temática. La única iniciativa que existe es una tesis doctoral sobre la evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario (López Cámara, 2014).

4. Objetivos generales y objetivos específicos

Los objetivos generales y específicos que se han considerado al diseñar la investigación son los siguientes:

1. Diseñar un plan que parta de la contextualización de las necesidades docentes y actitudes hacia la formación docente, y que establezca los objetivos y las competencias pertinentes para ello, así como una estructura que atienda a la formación inicial y permanente del profesorado de la Universidad de Córdoba.
 - 1.1. Analizar las necesidades docentes que presenta el profesorado de la Universidad de Córdoba en el ámbito de una serie de competencias docentes, en función del género, edad, años de experiencia como docente universitario, categoría profesional y facultad o escuela universitaria.
 - 1.2. Analizar las actitudes hacia la formación docente del profesorado de la Universidad de Córdoba en el ámbito de una serie de competencias docentes, en función del género, edad, años de experiencia como docente universitario, categoría profesional y facultad o escuela universitaria.
 - 1.3. Comprobar la relación entre las necesidades docentes percibidas por el profesorado de la Universidad de Córdoba y sus actitudes hacia la formación.
 - 1.4. Elaborar un plan piloto de formación docente del profesorado universitario a partir de las necesidades docentes detectadas y las actitudes hacia la formación.
2. Evaluar el subprograma de formación del profesorado en centros, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a partir de la satisfacción del profesorado participante en la formación, la evaluación de los logros de los nuevos aprendizajes y la transferencia de los aprendizajes al aula.
 - 2.1. Diseñar actuaciones formativas que partan de las necesidades docentes del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), detectadas por el propio centro.

- 2.2. Evaluar el grado de satisfacción del profesorado participante en los cursos de formación sobre metodologías activas del Subprograma de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en relación con la formación recibida.
- 2.3. Evaluar la adquisición de los nuevos aprendizajes del profesorado participante en los cursos de formación sobre metodologías activas del Subprograma de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en relación con la formación recibida.
- 2.4. Evaluar la transferencia de los aprendizajes al aula del profesorado participante en los cursos de formación sobre metodologías activas del Subprograma de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación.
3. Diseñar una estructura formativa, a partir de los logros y las debilidades obtenidas en la evaluación del Subprograma de Formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación para su mejora en años posteriores.

5. Hipótesis de trabajo

De los dos primeros objetivos generales correspondientes a la fase empírica se hacen derivar expectativas que anticipan los resultados relacionados con ellos.

Se asocian dos grupos de hipótesis al objetivo 1:

-Hipótesis vinculadas con el subobjetivo 1.1.:

H.1.1.1. Las profesoras universitarias manifestarán más necesidades docentes que los profesores.

En el estudio de Jato et al. (2014), las profesoras presentan más necesidades formativas que los profesores universitario. También se ha comprobado en otros estudios como son las profesoras las que más participan en actividades de formación docente (Postareff et al., 2008; Postareff y Nevgi, 2015; Subbaye y Dhunpath, 2016; Trautwein, 2018).

H.1.1.2. El profesorado de mayor edad, con más años como docente universitario y de una categoría profesional más elevada tendrá menos necesidades docentes. Esto se espera a causa de las competencias docentes adquiridas entre quienes llevan más tiempo formándose como profesorado universitario.

Existe consenso en la literatura en que a mayor edad, experiencia docente y categoría profesional en la universidad menos necesidades formativas presenta el profesorado universitario (Álvarez-Rojo et al., 2011; Jato et al., 2014; Koc et al., 2015).

H.1.1.3. El profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación manifestará más necesidades docentes que el resto.

En el de Álvarez-Rojo et al. (2011) las mayores necesidades de formación son expresadas por el profesorado de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud, mientras que los niveles más bajos corresponden al profesorado de las áreas de Humanidades y Ciencias.

-Hipótesis vinculadas con el subobjetivo 1.2.:

H.1.2.1. Las profesoras universitarias tendrán una actitud más positivas hacia la formación docente que los profesores.

Considerando la actitud como la predisposición a actuar de una manera determinada, en los estudios de Postareff et al. (2008), Postareff y Nevgi (2015), Subbaya y Dhunpath (2016) y Trautwein (2018) las profesoras universitarias participan más en actividades de formación docente que los profesores y, en el de Ulla (2018) todas las participantes eran mujeres.

H.1.2.2. El profesorado de menor edad, con menos años como docente universitario y de una categoría profesional menos elevada tendrá una actitud más positiva hacia la formación docente.

El estudio de Fernández et al. (2010) evidencia como el profesorado de categorías profesionales *temporary* tienen una actitud más positiva hacia la formación docente que aquel profesorado de categorías profesionales *permanent*.

H.1.2.3. El profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación tendrá una actitud más positiva hacia la formación docente.

En el estudio de Aceigo et al. (2003), el profesorado de Ciencias Sociales expresa su disponibilidad a participar en formación docente en mayor medida y en menor medida el de Ciencias. Por otra parte, considerando la actitud como la predisposición a actuar de una manera determinada, en el estudio de Askerc y Kocar (2015), el profesorado

de Ciencias de la Educación tiene certificado mayor número de horas de participación en la formación pedagógica en educación superior que el resto de disciplinas científicas.

-Hipótesis vinculada con el objetivo 1.3.:

H.1.3.1. El profesorado tendrá actitudes hacia la formación docente más positivas que la medida en que reconoce sus propias necesidades formativas.

En el estudio de Fernández et al. (2010) el profesorado mantenía una actitud positiva hacia la formación docente. No obstante, los estudios de Álvarez-Rojo et al. (2011) y Duta y Folostina (2014) muestran cómo las necesidades formativas manifiestas por el profesorado universitario no alcanzan el valor intermedio (necesidad media).

Se asocian tres hipótesis con el objetivo 2:

-Hipótesis vinculada con el subobjetivo 2.2.:

H.2.2.1. El grado de satisfacción de la formación recibida será elevada una vez finalizada la formación por parte del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación asistente a los cursos sobre metodologías activas.

El estudio de Ödalen et al. (2019) evidencia como la satisfacción del profesorado es elevada una vez finalizados cursos formativos, no obstante es más notable en el profesorado con menos de tres años de experiencia docente.

-Hipótesis vinculada con el subobjetivo 2.3.:

H.2.3.1. La asistencia a los cursos sobre metodologías activas será efectiva en la adquisición de las competencias docentes que correspondan a dichas actividades de formación.

Las investigaciones de Biencinto y Carballo (2004) y Guskey (2002) manifiestan la adquisición de conocimientos y la mejora de las habilidades y cambios de actitudes del profesorado tras finalizar el programa de formación.

-Hipótesis vinculada con el subobjetivo 2.4.:

H.2.4.1. La transferencia de los aprendizajes al aula será elevada una vez finalizada la formación por parte del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación asistente a los cursos sobre metodologías activas.

Stes y Petegem (2015) evidencian como el profesorado que había recibido formación docente ponían en prácticas los aprendizajes adquiridos en el aula. No obstante, la investigación de Postareff y Nevgi (2015) concluye que no existe unanimidad en el profesorado en cuanto a la transferencia de los aprendizajes: algunos docentes se resisten a cambiar su enseñanza una vez recibida la formación, mientras que otros desarrollan importantes cambios.

CAPÍTULO 5

Análisis de las necesidades docentes y actitudes hacia la formación del profesorado universitario.

Un estudio centrado en la Universidad de Córdoba

1. Presentación del estudio
2. Método
 - 2.1. Diseño de la investigación
 - 2.2. Población y muestra
 - 2.2.1. Definición de la población y muestra
 - 2.2.2. Descripción de los participantes
 - 2.3. Instrumento de investigación
 - 2.3.1. Elaboración del instrumento
 - 2.3.2. Validación del instrumento por jueces expertos y expertas
 - 2.3.3. Descripción del cuestionario definitivo
 - 2.4. Procedimiento
3. Resultados
 - 3.1. Análisis preliminares. Validación y fiabilidad del constructo del Cuestionario de necesidades formativas y actitudes hacia la formación docente
 - 3.2. Resultados descriptivos de los dos constructos críticos del cuestionario y comparación de las necesidades percibidas con las actitudes hacia la formación docente
 - 3.3. Resultados inferenciales: diferencias en necesidades y actitudes hacia la formación en función de las variables sociodemográficas y laborales

1. Presentación del estudio

Esta tesis doctoral tiene como primer objetivo general proponer un plan de formación pedagógica para el profesorado universitario flexible, amplio y capaz de adaptarse a las necesidades de todo el profesorado, grupos docentes o centros que quieran incorporarse al mismo. En definitiva, se trata de una estrategia de cambio y mejora de la docencia.

Expertos en procesos de formación consideran que los pasos a seguir en dicha gestión son los siguientes: el diagnóstico de necesidades formativas, el diseño de la formación, el desarrollo de la estrategia de formación y la evaluación de la misma. Por tanto, entre las condiciones previas para la puesta en marcha de procesos formativos, se encuentra el diagnóstico de necesidades.

En esta primera fase del estudio, el propósito es conocer las necesidades personales o “los puntos débiles” que los diferentes profesionales universitarios comunican en relación con la docencia. Concretamente, se pretende obtener información sobre las necesidades docentes de todo el profesorado de la Universidad de Córdoba y presentar una panorámica general acerca de su actitud hacia la formación docente, proporcionando así una cobertura significativa para el desarrollo de los procesos formativos y, por consiguiente, para el desarrollo profesional. Se basa en favorecer entre el profesorado universitario la reflexión y el análisis crítico sobre la formación docente ofrecida por la institución, la práctica docente desarrollada, el proceso enseñanza-aprendizaje, los procesos de aprender a enseñar, los modelos de formación, etc. En definitiva, se les invita a participar en la toma de decisiones institucionales relacionadas con la formación docente.

No existe un instrumento o una herramienta homogénea y consensuada para la obtención de las deficiencias docentes. Tampoco las evaluaciones que se realizan sobre la calidad de la docencia de una manera generalizada y sistemática, pese a su reconocimiento e interés, ofrecen un perfil competencial a partir del cual detectar necesidades formativas. Por todo ello, para la obtención de esta información, se han elaborado y utilizado un cuestionario sobre necesidades docentes y actitudes hacia la formación docente. A partir de los datos cuantitativos recogidos con el instrumento, se han realizado análisis preliminares de fiabilidad y validación del instrumento y se han obtenido resultados descriptivos. En el siguiente capítulo, se ofrece una propuesta formativa contextualizada que canaliza la información obtenida en esa fase.

El punto de partida de este estudio ha sido el convencimiento de la necesidad urgente de formar e implicar plenamente al profesorado de la Universidad de Córdoba en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Su incentivación para que se forme

(aptitud) y se implique (actitud) en el proceso. La formación docente no siempre se ajusta a las necesidades de los profesionales. Cuando la formación no solo está diseñada para aportar conocimientos, sino también las herramientas imprescindibles para que cada profesional encuentre respuestas a sus dificultades, se le puede atribuir utilidad y sentido al plan de desarrollo profesional. Para que esto sea posible hay que determinar, en primer lugar, cuáles son las necesidades formativas.

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

Se ha optado por una investigación cuantitativa o empírico-analítica y, concretamente, por un diseño de investigación no experimental de tipo *ex post facto*.

La modalidad de recogida de datos elegida dentro de este tipo de investigación es el estudio de encuesta. Se ha indagado sobre las necesidades docentes y las actitudes hacia la formación docente a través de un cuestionario. Desde un criterio temporal, esta investigación se considera transversal, ya que las medidas se han tomado en un solo momento.

2.2. Población y muestra

2.2.1. Definición de la población y muestra

La población de este estudio es el Personal Docente e Investigador (PDI) de la Universidad de Córdoba que, a fecha de diciembre de 2014, constaba de 1.380 profesores y profesoras, de los cuales el 48% era profesorado contratado y el 52% conformaba el funcionariado. En el desglose de categorías profesionales, como se puede observar en la siguiente figura 5, destacaban en cuanto a su frecuencia la de titular de universidad (N = 361) y, de manera especial, el profesorado asociado o sustituto interino (N = 494). Esta última categoría, que contaba con la frecuencia más elevada, corresponde a la categoría laboral más inestable.

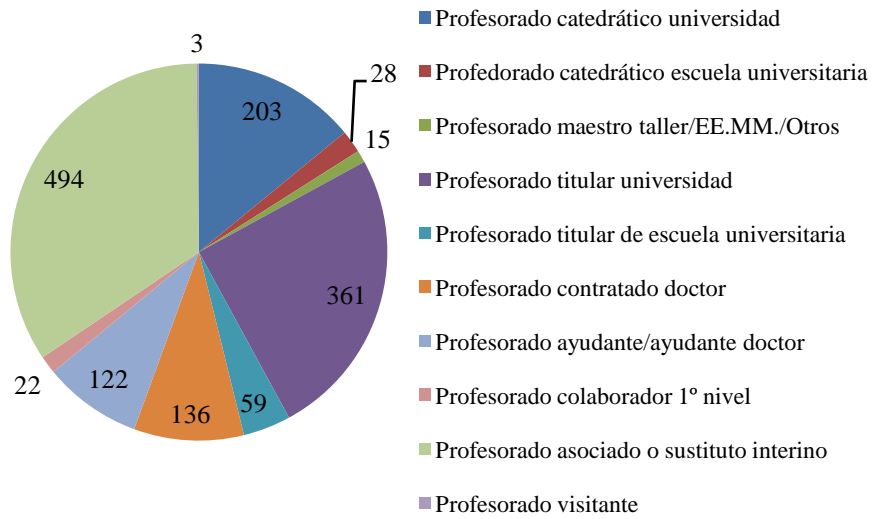


Figura 5. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según su categoría profesional.
Fuente: Portal de Transparencia de la Universidad de Córdoba. Personal y Oferta Pública.

El profesorado se encontraba adscrito a las 10 facultades y escuelas universitarias que conforman la Universidad de Córdoba. La distribución reflejada en la siguiente figura 6 muestra cómo las Facultades de Medicina y Enfermería (N = 305) y de Veterinaria (N = 176) son las que contaban con mayor número de profesorado, siendo las de menor tamaño docente la Escuela Politécnica de Belmez (N = 40) y la Facultad de Ciencias del Trabajo (N = 53).

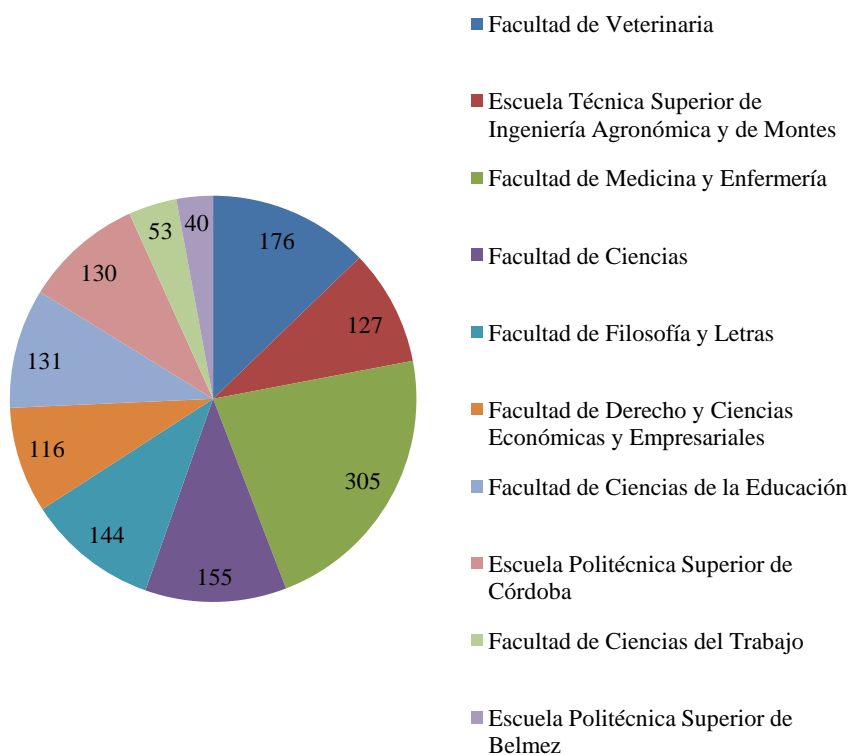


Figura 6. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según su adscripción al centro.
Fuente: Portal de Transparencia de la Universidad de Córdoba. Personal y Oferta Pública.

En cuanto al género, esta universidad se caracterizaba por un porcentaje más elevado de profesores que de profesoras, como se puede comprobar en la siguiente figura 7. Si se tienen en cuenta los datos del I Plan de Igualdad y I Diagnóstico de Igualdad entre hombres y mujeres, elaborado por la Unidad de Igualdad en 2012 y 2014, respectivamente, así como la información recogida en la sección de Personal y Oferta Pública del Portal de Transparencia de esta universidad, la representación de la mujer va en aumento, del 27,84% en el curso académico 2000/2001 pasó al 32,76% en el curso académico 2009/2010 y al 35,8% en el curso académico 2016/2017.

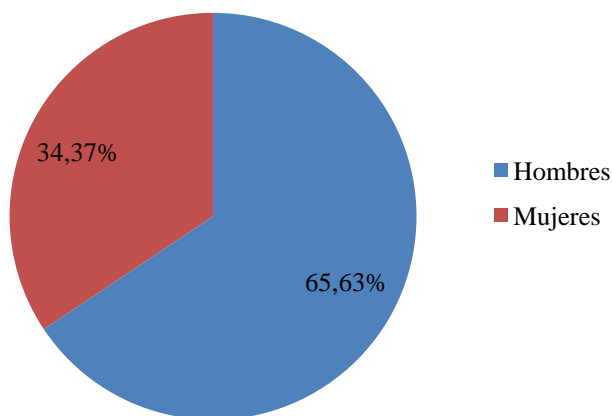


Figura 7. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según el género.

Fuente: Portal de Transparencia de la Universidad de Córdoba. Personal y Oferta Pública.

Para este estudio se invitó a participar a todo el profesorado de la universidad.

2.2.2. Descripción de los participantes

A continuación, se aborda la determinación de una serie de variables que constituyen las características socio-profesionales más relevantes del profesorado que ha contestado al cuestionario.

La muestra final quedó constituida por 363 docentes (26,27 % de la población) siendo el error muestral de 4,5%. Si se compara esta muestra con la obtenida en investigaciones de características similares en cuanto a temática objeto de estudio, instrumento de recogida de datos y participantes, se concluye que es equiparable cuantitativamente. Ejemplo de ello son el estudio de Jato et al. (2014), que obtuvo una muestra de 301 docentes de una población total de 2.190 docentes de la Universidad de Santiago de Compostela (siendo el 13,7 % de la población y el error muestral del 5,2%), o el de Torra et al (2012), que consiguió una muestra de 2.029 docentes de una población de 15.209 docentes de las ocho universidades catalanas (siendo el 13,3% de la población y el error muestral del 2%).

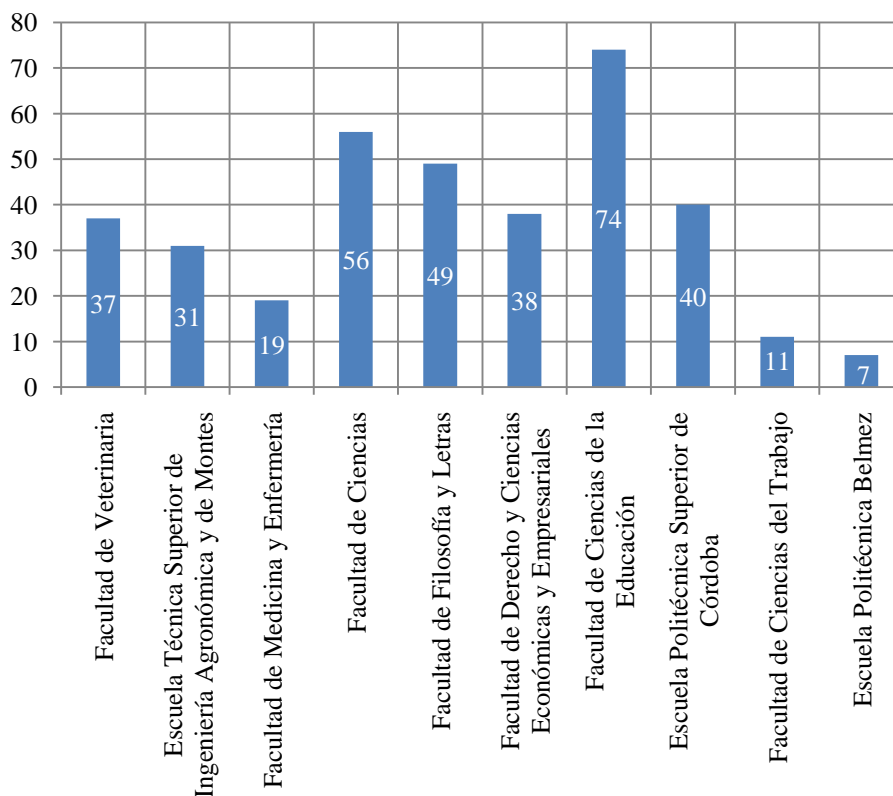


Figura 8. Frecuencia absoluta de participantes en la muestra por facultad o escuela.

En la anterior figura se puede observar que el mayor número de encuestados se sitúa en la Facultad de Ciencias de la Educación junto con la Facultad de Ciencias, y el menos número corresponde a la Escuela Politécnica de Belmez y la Facultad de Ciencias del Trabajo.

En función del total del profesorado adscrito a cada centro, se procedió a determinar el porcentaje de participación en cada uno de ellos. Sorprende de los resultados obtenidos que el centro con el número más elevado de docentes, la Facultad de Medicina y Enfermería, tenga el porcentaje más bajo de participación. Los porcentajes más elevados se encuentran en la Facultad de Ciencias y en la Facultad de Ciencias de la Educación, sobrepasando ligeramente el 50% en esta última.

Tabla 23

Participación del profesorado por centros

Centros	Total del profesorado	Profesorado participante	Porcentaje
Facultad de Veterinaria	176	37	21.02%
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y de Montes	127	31	24.41%
Facultad de Medicina y Enfermería	305	19	6.23%
Facultad de Ciencias	155	56	36.13%
Facultad de Filosofía y Letras	144	49	34.03%
Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales	116	38	32.76%
Facultad de Ciencias de la Educación	131	74	54.49%
Escuela Politécnica Superior de Córdoba	130	40	30.77%
Facultad de Ciencias del Trabajo	53	11	20.75%
Escuela Politécnica Superior de Belmez	40	7	17.5%

Según las ramas de conocimiento establecidas en el Real Decreto 1393/2007, un amplio porcentaje de participantes (33,90%) se encuentran vinculados a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas y a la rama de Ingeniería y Arquitectura (21,50%), en sintonía con el hecho de que la Universidad de Córdoba ofrece un mayor número de titulaciones de grado¹⁵ en estas ramas de conocimiento. Aun así, y como se puede apreciar en la siguiente figura 9, la muestra está formada por profesorado que imparte su docencia en titulaciones adscritas a todas las ramas de conocimiento.

¹⁵Artes y Humanidades = 6 titulaciones; Ciencias = 5 titulaciones; Ciencias de la Salud = 4 titulaciones; Ciencias Sociales y Jurídicas = 8 titulaciones; e Ingeniería y Arquitectura = 11 titulaciones.

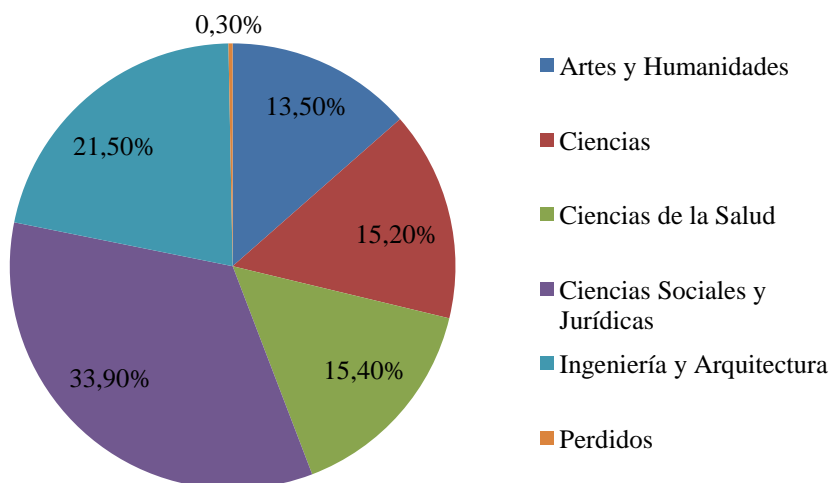


Figura 9. Porcentaje de los participantes de cada rama de conocimiento.

En cuanto al género, el 55,7% de los participantes son hombres, y el 42,7% son mujeres, como se observa en la siguiente figura 10.

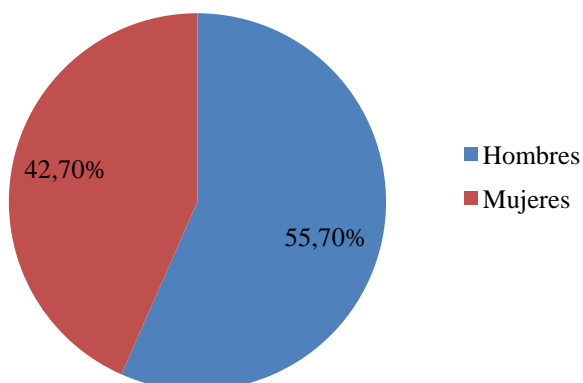


Figura 10. Porcentaje de los participantes en función del género.

Según los cinco ciclos vitales en la carrera docente establecidos por Sikes (1985), el colectivo de participantes de 41 a 54 años que se encuentra en una fase de profesionalidad completa, es el más numeroso (47,90%), seguido del colectivo comprendido entre el tramo de edad de 34 a 40 años (22,90 %), caracterizado por una estabilidad y compromiso con la profesión docente. Los colectivos con menor número de participantes son los que se encuentran en una fase de estancamiento próxima a la jubilación, de 55 en adelante (18,50 %), y los que por el contrario se

encuentran en una fase de renovación y madurez, entre 29 y 33 años (7,40%). Apenas hay representación de profesorado con 28 años o menos.

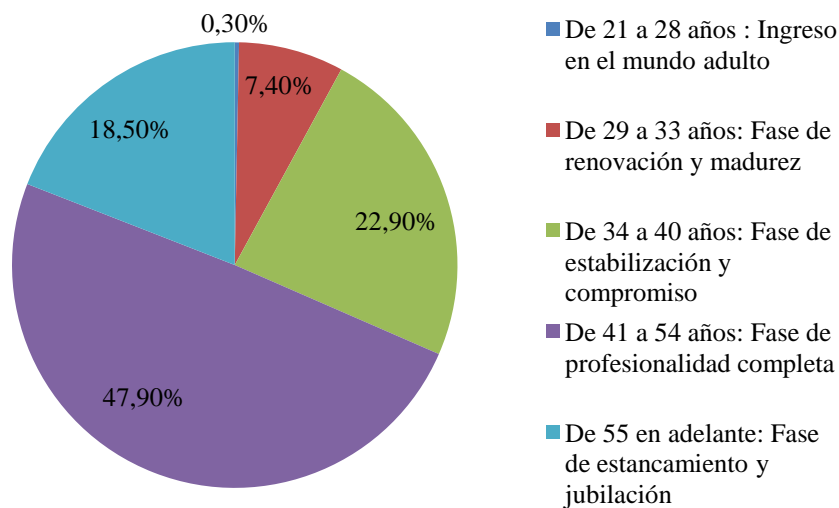


Figura 11. Porcentaje de los participantes según su edad.

En cuanto a la antigüedad en la docencia universitaria del profesorado participante, no existe una unanimidad sobre los tramos o etapas de la carrera profesional del profesorado universitario. Partiendo de los estudios realizados por Unruh y Turner (1970) sobre este tema, se han establecido tres etapas. Concretamente, existe un porcentaje más elevado en la última etapa, representada por el profesorado veterano que se encuentra en un periodo de madurez profesional, y un porcentaje menor en la primera etapa, representada por el profesorado que está iniciando su carrera como docente universitario. En la siguiente figura 12 queda reflejado:

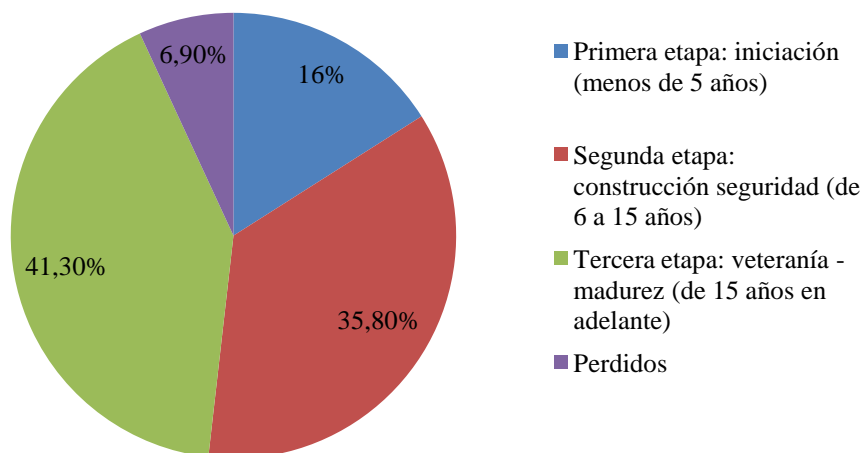


Figura 12. Porcentaje de los participantes según sus años de experiencia docente

Existe un tamaño similar en las categorías profesionales: 171 son funcionarios públicos (47,2%) y 190 son profesorado contratado (52,4%). En la siguiente figura 13 queda representada la distribución del número de participantes entre las categorías profesionales desglosadas. Destaca el alto número de docentes que se encuentra en la situación laboral más inestable, profesorado asociado o sustituto interino (106 participantes). En el marco de “otras categorías profesionales” se engloba una cierta diversidad de puestos con docencia universitaria como profesorado en comisión de servicio e investigadores e investigadoras con becas y contratos adquiridos mediante régimen de concurrencia competitiva (Ramón y Cajal, contrato predoctoral o FPU, etc.).

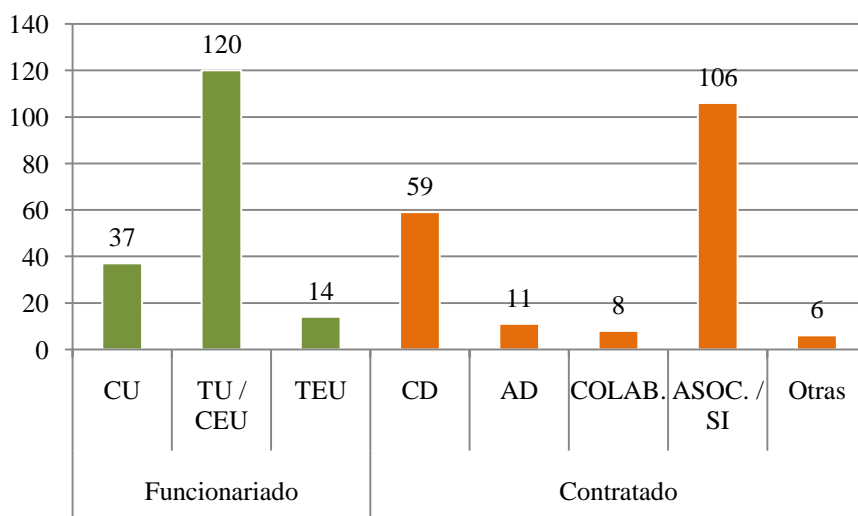


Figura 13. Frecuencia absoluta de participantes por categoría profesional

Al igual que en la adscripción a los centros, también se calculó el porcentaje de participación en función de las categorías profesionales. Las categorías profesionales que tienen un alto porcentaje de participación son las de profesorado contratado doctor y profesorado colaborador, siendo esta última la que menos profesorado tiene en total. Sin embargo, las que tienen un menor porcentaje son las categorías de profesorado catedrático de universidad y de profesorado ayudante doctor, siendo esta última la más baja de manera considerable en comparación con el resto.

Tabla 24

Participación del profesorado en función de las categorías profesionales

Categorías profesionales	Total del profesorado	Profesorado participantes	Porcentaje
Profesorado catedrático de universidad	203	37	18.22%
Profesorado titular de universidad / catedrático de escuela universitaria	389	120	30.85%
Profesorado titular de escuela universitaria	59	14	23.73%
Profesorado contratado doctor	136	59	43.38%
Profesorado ayudante doctor	122	11	9.02%
Profesorado colaborador	22	8	36.36%
Profesorado asociado o sustituto interino	494	106	21.46%

En síntesis, estos resultados descriptivos, que configuran el perfil del profesorado de este estudio, demuestran que existen porcentajes y frecuencias similares en cuanto al género y las categorías profesionales (funcionariado-contratado). Sin embargo, existe una mayor diferencia en los estadísticos de edad, ramas de conocimiento, facultades o escuelas y antigüedad docente, siendo el profesorado de entre 41 a 54 años, de Ciencias Sociales, y de la Facultad de Ciencias de la Educación el más numeroso, así como el profesorado experimentado (experiencia superior a 5 años).

2.3. Instrumento de investigación

2.3.1. Elaboración del instrumento

Como instrumento principal para esta investigación, se ha optado por el habitualmente utilizado en una metodología basada en encuesta: un cuestionario diseñado específicamente para el estudio. El proceso de elaboración se describe a continuación.

En un primero momento, se realizó una revisión bibliográfica para determinar qué competencias docentes ha considerado la comunidad académica fundamentales para

la mejora de su práctica docente y, por tanto, debieran incluirse en los planes de formación propuestos por las universidades para su adquisición, desarrollo y evaluación. En la consecución de tal finalidad, se encontraron cinco cuestionarios publicados en castellano que ya habían sido aplicados en otros contextos universitarios.

A continuación, se procedió al estudio y al análisis de los cinco instrumentos encontrados (Álvarez Rojo et al., 2011; Fernández et al., 2010; Jato et al., 2014; Mas, 2012; Torra et al., 2012), a fin de extraer las características más relevantes que ayudaran a elaborar el cuestionario propio. A modo de resumen, son las siguientes: 1) las finalidades eran determinar el grado de importancia otorgado por el profesorado universitario en relación con una serie de competencias consideradas *a priori* como relevantes para el ejercicio de la profesión docente, y detectar las necesidades formativas en torno a ellas, si bien algunos de los cuestionarios encontrados sólo persiguieron esta última finalidad; 2) el número medio de ítems y de dimensiones competenciales que conforman cada uno de ellos es de 43.8 y de 6.8 respectivamente; 3) no existe unanimidad en los puntos de la escala de medición (oscila entre 4 y 6 puntos); 4) ni tampoco en la nomenclatura de las dimensiones competenciales ni en la temática de los ítems que engloba. Sin embargo, en los cinco cuestionarios tomados como referencia se identifica cierta similitud en cuanto a las temáticas de los ítems que engloban determinadas dimensiones competenciales, como son: planificación de la enseñanza, metodología, evaluación y tutoría.

Además de las cuatro mencionadas anteriormente, se decidió incluir las dimensiones: comunicativa, trabajo en equipo, innovación docente e interpersonal. Luego, se definió cada una de las dimensiones y se redactó en torno a ellas un listado de ítems. Al final de estas dimensiones, se consideró complementaria la inclusión de una pregunta abierta para recabar información sobre otras dificultades o necesidades formativas que el profesorado hubiera detectado acerca del desarrollo de su práctica docente acorde a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior.

También se quería recoger otra cuestión distinta a las necesidades en las dimensiones competenciales, que era su actitud hacia la formación pedagógica que deben recibir como docentes universitarios. Para ello, se redactaron otros ítems que hacían mención a la formación en general y hacia la mentoría en particular. Se formularon teniendo en cuenta la conocida teoría de los tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual) de Rosenberg y Hovland (1960).

Por último, se pasó a una fase de selección y reformulación del listado de ítems propuesto buscando concreción, simplificación e imparcialidad. Y, finalmente, se

consiguió un primer borrador que constaba de tres bloques. La estructura queda resumida en la siguiente tabla 25:

Tabla 25

Estructura del primer borrador del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente

Bloques		Ítems	Nº de ítems
A. Información sociolaboral		1 - 7	7
B. Valoración de las necesidades formativas docentes	Planificación de la enseñanza	1 - 6	6
	Metodológica	7 - 19	13
	Evaluación	20 - 26	7
	Tutoría	27 - 30	4
	Comunicativa	31 - 37	7
	Trabajo en equipo	38 - 40	3
	Innovación docente	41 - 43	3
	Interpersonal	44 - 49	6
Total			49
C. Actitudes hacia modalidades de formación del profesorado universitario		1- 15	15

2.3.2. Validación del instrumento por jueces expertos y expertas

- **Características del grupo de expertos y expertas**

El elevado grado de conocimiento sobre la formación del profesorado en general, y de forma contextualizada a nivel universitario, fue el principal criterio de selección en la definición del grupo de expertos y expertas. Otro criterio importante fue el desempeño de un cargo unipersonal de gestión o de responsabilidad dentro de las instituciones universitarias sobre dicha temática. La experiencia contrastada junto con la categoría profesional fueron también dos criterios considerados decisivos a la hora de definir el grupo de expertos y expertas.

En definitiva, un total de 7 expertos y expertas cuyas características definitorias se detallan en la siguiente tabla 26, participaron en la validación del contenido del instrumento.

Tabla 26

Descripción del grupo de expertos y expertas participantes en la validación de contenido del instrumento

Número	Género	Categoría profesional	Áreas de conocimiento	Cargos institución universitaria	Universidad
1	Hombre	Catedrático de Universidad	Teoría e Historia de la Educación	Exvicerrector de Profesorado y Ordenación Académica	Burgos
2	Hombre	PAS Funcionario en puesto directivo		Director de la Unidad de Formación e Innovación Educativa	Málaga
3	Hombre	Titular de Escuela Universitaria	Métodos cuantitativos para la economía y la empresa	Director de la Unidad Técnica de Calidad	Burgos
4	Mujer	Titular de Escuela Universitaria	Didáctica y Organización Escolar	Ex-coordinadora en el Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario	Córdoba
5	Mujer	Ayudante doctor	Didáctica y Organización Escolar	Investigadora en un grupo de investigación sobre formación del profesorado	Córdoba
6	Mujer	Titular de Universidad	Sanidad Animal	Representante de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud en la Comisión de Formación del Profesorado e Innovación Docente	Córdoba
7	Mujer	Titular de Universidad	Teoría e Historia de la Educación	Directora del Departamento de Educación	Córdoba

- **Procedimiento de validación**

El proceso seguido consistió en proporcionar a los expertos y expertas vía correo electrónico el Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente invitándoles a valorar cada uno de los ítems redactados mediante una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica valoración nula y el 5 valoración máxima) en función de su pertinencia y claridad, entendiendo ambas de la siguiente forma:

- **Pertinencia:** Relevancia del ítem para la dimensión teórica a la que pertenece.
- **Claridad:** Grado de concisión y de facilidad con la que se puede comprender la redacción del ítem en relación con la idea que trata de expresar.

Además, en el apartado de “Observaciones” después de cada dimensión competencial, el grupo de jueces expertos y expertas podía realizar sugerencias y aportaciones al respecto, así como redactar otros modos alternativos de formulación de aquellos ítems que considerara inadecuados por su falta de claridad, pertinencia o idoneidad. Por último, disponían de otro apartado al final del cuestionario en el que podían expresar su opinión sobre cualquier aspecto mejorable, tanto de forma como de contenido, en relación con el conjunto del instrumento.

Las valoraciones recogidas de este instrumento fueron analizadas a través de técnicas estadísticas básicas de carácter cuantitativo y cualitativo.

A) Pertinencia y claridad de los elementos propuestos

El primer paso en el procedimiento de validación consistió en establecer el acuerdo interjueces con objeto de asegurar la calidad de los datos o su confiabilidad. Para ello, se calculó el Índice de Validación de Contenido (IVC) (*Content Validity Index*, en inglés) propuesto por Lawshe (1975). Se obtuvo un IVC = .86 en pertinencia y un IVC = .84 en claridad en la parte del cuestionario sobre actitudes hacia la formación. En relación con la parte de necesidades formativas del instrumento, se obtuvo en pertinencia IVC = .85 y en claridad IVC= .96.

Según Polit, Beck y Owen (2007), se considera aceptable un IVC= .080 en un juicio de cinco expertos. En este caso, puede considerarse un acuerdo aceptable entre los jueces tanto en pertinencia como en claridad.

El análisis cuantitativo no tuvo una utilidad sustancial para la mejora del instrumento. Por este motivo y con el fin de elevar aún más la calidad del mismo, se procedió al análisis cualitativo basado en los comentarios de los jueces expertos y expertas.

B) Sugerencias y aportaciones para la mejora del instrumento

Los comentarios emitidos por el grupo de expertos y expertas para la mejora del cuestionario aluden a diferentes aspectos que contribuyen a la mejora de la pertinencia y de la claridad de ciertos ítems, y al instrumento en su conjunto. La introducción de cambios que sugieren se concretan en: 1) la precisión lingüística de algunos términos; 2) la reformulación de algunos ítems para lograr una mejor redacción; 3) la introducción de palabras que ayudan a la concreción y sentido del ítem; 4) la simplificación de ciertos ítems que contribuye a una rápida lectura y comprensión; 5) la unificación de aquellos que versan sobre la misma temática; 6) la propuesta a debate sobre la pretensión de ciertos ítems según su redacción (de entrada, dan a entender al/a participante que algo no es lo idóneo); y 7) la supresión de aquellos considerados como poco relevantes para el objetivo final.

2.3.3. Descripción del cuestionario definitivo

A partir de las aportaciones o cambios que proponían el grupo de expertos y expertas para la mejora del instrumento, se redactó la versión definitiva del mismo (ver Anexo 2).

El cuestionario definitivo de necesidades formativas y actitudes hacia la formación docente pretende, como su nombre indica, conseguir dos objetivos: conocer las necesidades formativas que presenta el profesorado universitario en torno a la realización de una serie de tareas o papeles docentes agrupados en ocho dimensiones competenciales, y determinar las actitudes hacia la formación del profesorado universitario. Al comienzo del mismo, se informaba al profesorado de la importancia que tiene la formación pedagógica a este nivel, nombrando la recomendación que la Comisión Europea en un informe reciente realizaba en este sentido. Además, hacía constar la importancia que tenía su contribución a la construcción de un plan formativo para la universidad.

La estructura del cuestionario¹⁶ y las alternativas de respuesta al mismo, tras su reelaboración definitiva, queda reflejada en las tablas siguientes:

¹⁶ La numeración de los ítems correspondientes a cada uno de los tres bloques del cuestionario es independiente.

Tabla 27

Estructura del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente

Bloques		Ítems	Número de ítems
A. Información socio-laboral		1 -5	5
B. Necesidades formativas docentes	Dimensión Planificación de la enseñanza	1- 4	4
	Dimensión Metodológica	5 - 17	13
	Dimensión Evaluación y Mejora	18 - 24	7
	Dimensión Tutoría	25 - 27	3
	Dimensión Comunicativa	28 - 33	6
	Dimensión Trabajo en Equipo	34 - 36	3
	Dimensión Innovación Docente	37 - 39	3
	Dimensión Interpersonal	40 - 44	5
Total			44
C. Actitudes hacia la formación docente		1 - 13	13

Tabla 28

Características de las respuestas al Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente

Bloques	Características de las respuestas
A. Información socio-laboral	-Dicotómica: ítem 1 -Abierta: ítem 2 y 3. -Politómica: ítem 4 y 5.
B. Necesidades formativas docentes	Preguntas escalares tipo Likert unipolares (ítems 1-44), donde las alternativas de respuesta son: 1 <i>ninguna</i> formación, 2 <i>muy poca</i> formación, 3 <i>alguna</i> formación, 4 <i>bastante</i> formación y 5 <i>mucha</i> formación.
C. Actitudes hacia la formación	Preguntas escalares tipo Likert bipolares (ítems 1-13), donde las alternativas de respuesta son: 1 <i>totalmente en desacuerdo</i> , 2 <i>en desacuerdo</i> , 3 <i>indeciso</i> , 4 <i>de acuerdo</i> y 5 <i>totalmente de acuerdo</i> .
Observaciones	Abierta

2.4. Procedimiento

En el trabajo de campo se buscaba la máxima eficacia posible en el pase del instrumento. En una primera fase, con el objetivo de acceder al mayor número de profesores y profesoras, se transfirió el cuestionario a una plataforma online a través de la herramienta UNIPARK, una de las más utilizadas en el ámbito universitario. Concretamente, esta herramienta es un software en línea que permite la construcción de encuestas online de investigación. La elección de esta herramienta estuvo motivada por las ventajas que incorporaba en cuanto a su funcionalidad (posibilidad de inclusión de un amplio número de ítems y tipos de preguntas, y sofisticación y libertad en el diseño o formato del instrumento) y su seguridad en la recogida de datos (visualización diaria de cuestionarios cumplimentados y posibilidad de descarga de los datos en SPSS v.23). Una vez diseñado, a través del correo interno de la propia Universidad, se envió un correo electrónico a todo el profesorado de la misma, adjuntándole una carta de presentación y la dirección web o URL del mismo.

3. Resultados

3.1. Análisis preliminares. Validación y fiabilidad del constructo del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente

- **Validación y fiabilidad del constructo de ‘percepción de necesidades formativas docentes’**

El cuestionario diseñado para esta investigación requiere del análisis de validez del constructo con objeto de determinar cuáles son los factores que realmente mide. En primer lugar, se analizó el constructo de percepción de necesidades formativas. En este procedimiento de validación se llevó a cabo un diagnóstico preliminar sobre los prerrequisitos para realizar un análisis factorial exploratorio a través de la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO). Esta medida informó sobre un grado muy bueno de varianza común entre los ítems (KMO = .963). Posteriormente, se procedió al examen de la matriz de correlaciones para la comprobación de la existencia de intercorrelaciones dentro de la misma, a través del Test de Esfericidad de Bartlett. Esta prueba demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2[946]=16317.93$, $p<.000$). Por tanto, el diagnóstico fue positivo e indicativo de que se cumplían satisfactoriamente las condiciones para llevar a cabo el análisis factorial como método para la validación del constructo.

Una vez realizados los diagnósticos previos, se procedió a la realización de varios ensayos utilizando diferentes métodos de extracción y rotación de factores. Tras

obtener resultados equivalentes en todos ellos, se decidió informar sobre el análisis de componentes principales con rotación Varimax, por ser la solución inicial y más generalizada, y no detectarse correlaciones significativas en las puntuaciones factoriales resultantes. Asimismo, se forzó una solución de tres factores, puesto que el criterio del autovalor mayor que 1 arrojaba una solución de siete factores, siendo los cuatro últimos componentes muy débiles. Concretamente, este análisis arrojó dos factores con mayor potencial explicativo de la varianza (28,93% el primero y 26,65% el segundo) y un tercero menos potente (9,63% de varianza explicada). Los tres explicaron conjuntamente el 65,22% de la misma. El modelo rotado se presenta en la siguiente tabla 29, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores. Se comprueba que el primer factor agrupa 20 ítems, el segundo 21 y el tercero, más débil, 3 ítems.

Tabla 29

Análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax (percepción de necesidades formativas docentes): matriz de configuración rotada

Ítems	Factores		
	1	2	3
30. Aportar ejemplos, reformulaciones y definiciones para una mayor claridad y comprensión del contenido.	.862		
29. Adecuar el lenguaje científico al nivel del alumnado.	.841		
28. Proporcionar una comunicación fluida y espontánea.	.831		
41. Crear un clima de empatía entre profesorado y alumnado.	.778		
44. Adquirir compromisos éticos con la formación y la profesión docente.	.763		
40. Considerar la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia.	.736		
42. Desarrollar prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad (cultural, lingüística, de género, o vinculada a necesidades específicas de apoyo educativo), tratando de satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	.680		
26. Orientar el trabajo académico del alumnado.	.676		
43. Promover la motivación para que el alumnado se interese por su proceso de aprendizaje.	.673		
35. Planificar conjuntamente, entre el profesorado de una misma asignatura, curso o titulación, las guías docentes de las asignaturas.	.668		
10. Utilizar diferentes recursos didácticos (manuales didácticos de apoyo a la asignatura, cuaderno de prácticas, fuentes bibliográficas, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.630		

25. Planificar tutorías adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.	.627		
2. Adecuar las actividades prácticas al contexto teórico de la asignatura.	.616		
17. Adquirir competencias docentes específicas de mi área de conocimiento y/o rama.	.591		
32. Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	.582		
34. Compatibilizar la libertad de cátedra con la colaboración en el equipo docente de asignatura, curso o titulación.	.579		
15. Crear un clima de trabajo entusiasta y de participación en clase.	.572		
36. Organizar conjuntamente, entre el profesorado de una misma titulación, actividades como jornadas académicas, debates, mesas redondas, talleres, viajes de prácticas, etc.	.560		
11. Fomentar que el alumnado aprenda a trabajar en equipo.	.554		
27. Desarrollar tutorías virtuales con el alumnado.	.412		
19. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa (la que se utiliza para ayudar al alumnado en la adquisición de aprendizajes, no para emitir calificaciones).		.764	
18. Realizar una evaluación por competencias.		.744	
4. Evaluar la puesta en práctica de la planificación docente en relación con el aprendizaje y la adquisición de competencias.		.744	
7. Desarrollar una metodología basada en proyectos.		.726	
20. Proporcionar al alumnado información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.		.700	
21. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje del alumnado.		.690	
23. Utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.		.680	
6. Utilizar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje basado en resolución de problemas.		.671	
24. Tomar decisiones a partir de los resultados de la autoevaluación docente.		.663	
8. Llevar a la práctica experiencias que fomenten aprendizajes basados en estudios de casos.		.645	
3. Diseñar actividades prácticas que permitan adquirir competencias vinculadas a situaciones reales de la profesión.		.640	
22. Tomar decisiones a partir de los resultados de las encuestas de evaluación cumplimentadas por el alumnado sobre la práctica docente.		.640	
9. Trabajar con el alumnado a través de técnicas de aprendizaje cooperativo.		.638	

13. Desarrollar actividades que fomenten el autoaprendizaje del alumnado.		.611	
5. Combinar la lección magistral con metodologías más activas y participativas.		.603	
1. Diseñar la asignatura (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) en relación con las competencias profesionales del título.		.577	
12. Diseñar actividades que estimulen la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.		.574	
38. Desarrollar nuevos instrumentos, materiales o recursos didácticos para la mejora de las competencias profesionales.		.525	
37. Introducir iniciativas concretas de innovación docente relacionadas con nuevas metodologías o actividades.		.520	
39. Participar en proyectos y experiencias de innovación docente en coordinación con más profesores/as para el desarrollo de competencias profesionales.		.455	
14. Utilizar y gestionar las TICs como entornos virtuales de aprendizaje o <i>e-learning</i> .		.406	
33. Mejorar las competencias lingüísticas en una segunda lengua (inglés).			.817
16. Adquirir competencias metodológicas para impartir docencia en inglés.			.734
31. Conocer técnicas para el uso correcto de la voz.			.602

Considerando el contenido de los ítems que saturan en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Competencias Relacionales.* Los 20 ítems que agrupa este factor hacen referencia a dimensiones en las que se encuentran implicadas competencias interpersonales y sociales (dimensiones teóricas de tutoría, comunicativa, trabajo en equipo e interpersonal), así como 4 ítems de la dimensión metodológica (2 de ellos, los ítems 11 y 15, aluden asimismo a competencias relacionales) y 1 de la dimensión de planificación (ítem 2). En resumen, 17 de los 20 ítems que saturan en este factor incluyen componentes interpersonales y sociales.
- b) *Factor 2: Competencias Didácticas.* Todos los ítems que saturan en este factor se refieren a las dimensiones teóricas de planificación, metodología, evaluación e innovación –competencias estrictamente didácticas–. Concretamente, el factor comprende todos los ítems de evaluación y de innovación, así como la mayoría de los ítems de las dimensiones teóricas de planificación y metodológica.

- c) *Factor 3: Docencia en Inglés*. Este factor residual incluye tan solo 3 ítems: los 2 relacionados con el inglés (competencia lingüística en esta lengua extranjera, y competencia docente en ella), y 1 ítem adicional, de menor peso, relacionado con el habla (ítem 31).

Una vez aclarada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (*alpha* de *Cronbach*) fueron .97, .97 y .73, respectivamente. Se observa que la consistencia interna es muy elevada en los dos primeros factores hasta el punto de valorarse una cierta redundancia dentro de cada uno de ellos. En el caso del tercer factor, que incluye únicamente 3 ítems, la fiabilidad es suficiente.

La evaluación de la fiabilidad se llevó a cabo asimismo al nivel del análisis de los ítems, calculándose el índice de homogeneidad de estos dentro del factor en el que saturaban. El Anexo 3 muestra que los índices de homogeneidad fueron adecuados en todos ellos, si bien el correspondiente al índice 31 fue muy ligero, aunque suficiente.

- **Validación y fiabilidad del constructo ‘actitudes hacia la formación docente’**

A continuación, se procedió al análisis factorial exploratorio de la última parte del cuestionario, concretamente, la vinculada con las actitudes hacia la formación docente. En el diagnóstico de las condiciones previas necesarias para la aplicación del análisis factorial exploratorio, se llevó a cabo la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO). Esta medida informó sobre un grado muy bueno de varianza común entre los ítems (KMO = .920). Asimismo, se realizó la comprobación de la existencia de intercorrelaciones en la matriz a través de la del Test de Esfericidad de Bartlett. Esta prueba demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2[78]=2173.20$, $p<.000$). Luego el diagnóstico es positivo y se cumplen satisfactoriamente las condiciones para llevar a cabo el análisis factorial como método para la validación del constructo.

Una vez realizados los diagnósticos previos, se procedió a la realización de varios ensayos utilizando diferentes métodos de extracción y rotación de factores. Tras obtener resultados equivalentes en todos ellos, se decidió informar sobre el análisis de componentes principales con rotación Varimax, por ser la solución inicial y más generalizada, y no detectarse correlaciones significativas en las puntuaciones factoriales resultantes. Asimismo, se forzó una solución de tres factores, puesto que el criterio del autovalor mayor que 1 dejaba fuera un tercer factor que contribuía significativamente al incremento de la varianza explicada total. Concretamente, este

análisis arrojó un factor con un potencial explicativo de la varianza mayor (28,56%) y 2 factores con una capacidad explicativa semejante (19,83% y 16,90%). Los tres explicaron conjuntamente el 66,28% de la varianza. El modelo rotado se presenta en la siguiente tabla 30, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores. Se comprueba que el primer factor agrupa 6 ítems, el segundo 4 y el tercero 3.

Tabla 30

Análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax (actitudes hacia la formación docente): matriz de configuración rotada

Ítems	Factores		
	1	2	3
12. Creo que la función del profesor/a mentor/a puede ser muy útil en los inicios de la carrera docente del profesorado novel.	.811		
8. Considero que en la formación del profesorado universitario novel, la mentoría puede ser una estrategia más eficaz que la formación basada únicamente en cursos.	.808		
5. Soy partidario de la puesta en práctica de la mentoría dentro de la formación del profesorado novel de la Universidad de Córdoba.	.765		
13. Considero que, una vez que se implante el proceso de mentoría, habrá un mayor reconocimiento de la formación docente universitaria por parte del profesorado.	.709		
11. Pienso que el profesorado mentor debe obtener un reconocimiento por su participación y compromiso en el programa por parte de la Universidad de Córdoba.	.673		
6. Adoptaría el rol de mentor.	.672		
9. Me preocupa que el profesor/a mentor/a no cuente con la formación pedagógica suficiente para adquirir ese rol.		.731	
10. Considero que la elección de mentor-mentorizado ha de ser de mutuo acuerdo.		.683	
2. Soy consciente de que los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior requieren una renovación pedagógica del profesorado universitario.		.631	
1. Considero fundamental una formación pedagógica para impartir clases en la universidad.		.601	
7. Adoptaría el rol de mentorizado.			.782

3. Estoy dispuesto/a a participar en un programa de formación inicial para adquirir competencias docentes básicas; o, en su caso, de formación continua para reciclar metodologías docentes.			.649
4. Creo que tanto el profesorado novel como el experto debería participar en proyectos de innovación docente como estrategia cooperativa de formación permanente.			.583

Considerando el contenido de los ítems que saturan en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Mentoría.* Los 6 ítems que agrupa este factor hacen referencia a la mentoría, tanto a su utilidad e impacto (ítems 8, 12 y 13) como a la defensa directa e implicación personal en el rol de mentor (ítems 5 y 6), así como al reconocimiento que este merece (ítem 11).
- b) *Factor 2: Formación Pedagógica.* 3 de los 4 ítems de este factor aluden a la necesidad de la formación pedagógica que se atribuye al mentor, al profesorado en general y a sí mismo en particular. El ítem 10, aun no siendo teóricamente coherente con el significado global del factor, satura asimismo en él.
- c) *Factor 3: Compromiso Formativo.* Los 3 ítems de este factor hacen referencia a la necesidad del compromiso personal y de todo el profesorado con la formación docente.

Una vez aclarada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .89, .76 y .73, respectivamente. Se observa que la consistencia interna es elevada en el primer factor y satisfactoria en los dos últimos.

La evaluación de la fiabilidad se llevó a cabo asimismo al nivel del análisis de los ítems, calculándose el índice de homogeneidad de estos dentro del factor en el que saturaban. El Anexo 3 muestra que los índices de homogeneidad fueron adecuados en todos ellos.

3.2. Resultados descriptivos de los dos constructos críticos del cuestionario y comparación de las necesidades percibidas con las actitudes hacia la formación docente

- **Valoración de la percepción de necesidades formativas docentes**

A continuación, se describe la posición de la muestra en los tres factores empíricos del constructo ‘percepción de necesidades formativas docentes’. En los resultados mostrados en la siguiente tabla 31, se observa que el profesorado considera que necesita entre muy poca o alguna formación en lo que se refiere a sus competencias relacionales (dimensiones teóricas de tutoría, comunicativa, trabajo en equipo e interpersonal), mientras que reconocen la necesidad de alguna formación en competencias didácticas (planificación, metodología, evaluación e innovación), y entre alguna y bastante formación en competencias lingüísticas y de docencia en inglés.

Tabla 31

Medias y desviaciones típicas en los factores del constructo ‘percepción de necesidades formativas docentes’

Factores	N	Media	Desviación típica
Competencias Relacionales	363	2.63	0.93
Competencias Didácticas	363	2.92	0.90
Docencia en Inglés	362	3.50	1.05

Por otra parte, la desviación típica de cada factor está indicando cierta heterogeneidad en las puntuaciones factoriales. Analizando los umbrales cuartílicos encontramos por ejemplo que, en el factor de Competencias Relacionales, una cuarta parte del profesorado puntúa por encima de 3.2; es decir, reconocen claramente que necesitan formación en dicho tipo de competencias de tutoría, comunicación, trabajo en equipo e interpersonales. Incluso aproximadamente el 8,5% de la muestra declaran necesitar entre bastante y mucha formación. En el caso de las competencias didácticas, la mitad se sitúan por encima del punto medio de la escala de respuesta, y el 11,8% reconocen necesitar bastante o mucha formación. La necesidad es aún más reconocida en el factor Docencia en Inglés, donde la mediana adopta el valor más elevado, $Mdn = 3.67$.

En el análisis de la variabilidad, tal vez sea aún más destacable el porcentaje de profesorado que no percibe la necesidad de formación docente. Este es el caso del 26,17% en relación con el factor Competencias Relacionales, el 17,08% en Competencias Didácticas y el 12,67% en Docencia en Inglés. Estos porcentajes corresponden a la frecuencia relativa de profesorado que obtiene puntuaciones factoriales iguales o inferiores a 2.

- **Actitudes hacia la formación docente**

A continuación, se describe la posición de la muestra en los tres factores empíricos del constructo ‘actitudes hacia la formación docente’. En los resultados mostrados en

la siguiente tabla 32, se observa que el profesorado muestra una actitud moderadamente positiva hacia la formación en los factores de Mentoría y Compromiso Formativo, mientras que la actitud es aún más favorable en Formación Pedagógica.

Tabla 32

Medias y desviaciones típicas en los factores del constructo 'actitudes hacia la formación docente'

Factores	N	Media	Desviación típica
Mentoría	354	3.77	0.85
Formación Pedagógica	356	4.10	0.73
Compromiso Formativo	356	3.70	0.89

En cuanto a la variabilidad, la inmensa mayoría del profesorado supera el umbral de la indecisión en los tres factores, siendo residuales los porcentajes de profesorado que muestran actitudes desfavorables hacia la formación (puntuaciones factoriales iguales o inferiores a 2): 5,37%, 2,53% y 5,90% en relación con Mentoría, Formación Pedagógica y Compromiso Formativo, respectivamente.

- **Comparación de la percepción de necesidades con las actitudes hacia la formación docente**

Los resultados descriptivos muestran que, aparentemente, las actitudes hacia la formación docente son más favorables que la medida en que se reconoce la necesidad de la formación. Para comprobar inferencialmente esta expectativa, llevamos a cabo 9 pruebas *t* para grupos dependientes, comparando cada uno de los 3 factores de percepción de necesidades con cada uno de los 3 factores actitudinales. La siguiente tabla 33 muestra los resultados de dichos contrastes.

Tabla 33

Pruebas *t* para grupos dependientes entre factores de necesidades y actitudinales hacia la formación docente

		Diferencias entre factores						
		M	DT	ETM	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Par 1</i>	Factor 1. Competencias Relacionales – Factor 1. Mentoría	-1,14	1,15	0,06	-18,65	353	<,001	0.99
<i>Par 2</i>	Factor 1. Competencias Relacionales – Factor 2. Formación Pedagógica	-1,46	1,02	0,05	-26,95	355	<,001	1.43
<i>Par 3</i>	Factor 1. Competencias Relacionales – Factor 3. Compromiso Formativo	-1,06	1,01	0,05	-19,88	355	<,001	1.05
<i>Par 4</i>	Factor 2. Competencias Didácticas – Factor 1. Mentoría	-0,85	1,10	0,06	-14,55	353	<,001	0.76
<i>Par 5</i>	Factor 2. Competencias Didácticas – Factor 2. Formación Pedagógica	-1,18	0,95	0,05	-23,40	355	<,001	1.24
<i>Par 6</i>	Factor 2. Competencias Didácticas – Factor 3. Compromiso Formativo	-0,77	0,93	0,05	-15,80	355	<,001	0.84
<i>Par 7</i>	Factor 3. Docencia en Inglés – Factor 1. Mentoría	-0,25	1,25	0,07	-3,78	352	<,001	0.20
<i>Par 8</i>	Factor 3. Docencia en Inglés – Factor 2. Formación Pedagógica	-0,58	1,16	0,06	-9,45	354	<,001	0.50
<i>Par 9</i>	Factor 3. Docencia en Inglés – Factor 3. Compromiso Formativo	-0,18	1,20	0,06	-2,89	354	,004	0.15

En los resultados de las pruebas *t* se observa, efectivamente, que las actitudes hacia la formación son en todos los casos más positivas que la medida en que se perciben necesidades formativas docentes. Es decir, por una parte se reconoce la importancia que en general tiene la formación docente pero, por otra, no se siente una elevada

necesidad personal de formación en competencias docentes (únicamente se reconoce, en general, la necesidad de recibir alguna formación). Por tanto, se confirma la hipótesis 1.3.1. Los tamaños de los efectos son, por otra parte, grandes en 6 de las 9 comparaciones realizadas. Las diferencias se reducen únicamente a ligeras al comparar Docencia en Inglés con los factores actitudinales 1 (Mentoría) y 3 (Compromiso Formativo), y a moderada al comparar este mismo factor (Docencia en Inglés) con el segundo factor actitudinal (Formación Pedagógica).

3.3. Resultados inferenciales: diferencias en necesidades y actitudes hacia la formación en función de las variables sociodemográficas y laborales

En este último apartado de resultados informaremos sobre aquellos concernientes a la verificación de las hipótesis que corresponden al primer objetivo de la investigación. Es decir, se comprobará si existen diferencias, tanto en necesidades percibidas de formación como en actitudes hacia la misma, entre los grupos de género, edad, experiencia docente, categoría académica y macroárea. En la siguiente tabla 34 se muestran las pruebas de hipótesis en relación con el género.

Tabla 34

Pruebas t para grupos independientes sobre diferencias de género en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente

		Dife- rencia media	Error típico de la diferencia	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Percepción de necesidades formativas	Factor 1. Competencias Relacionales	-0.19	0.10	-1.95	354	.052	0.21
	Factor 2. Competencias Didácticas	-0.22	0.09	-2.34	354	.020	0.25
	Factor 3. Docencia en Inglés	-0.09	0.11	-0.83	353	.406	0.09
Actitudes hacia la formación docente	Factor 1. Mentoría	-0.08	0.09	-0.85	346	.394	0.09
	Factor 2. Formación Pedagógica	-0.24	0.08	-3.17	345.53*	.002	0.34
	Factor 3. Compromiso Formativo	-0.25	0.09	-2.61	348	.009	0.28

* Se han corregido los grados de libertad a causa del resultado de la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas ($F = 4.66, p = .031$).

Los resultados de la comprobación de diferencias de género en los factores permiten afirmar que en un factor de necesidades formativas (Competencias Didácticas) y en dos actitudinales (Formación Pedagógica y Compromiso Formativo) se verifica la desigualdad, detectándose una mayor necesidad percibida de formación y actitudes más positivas hacia la misma en las mujeres, según muestra la figura 14. No obstante, la d de Cohen indica que el efecto de estas diferencias es de tamaño ligero. Por consiguiente, se confirman las hipótesis H.1.1.1. y H.1.2.1.

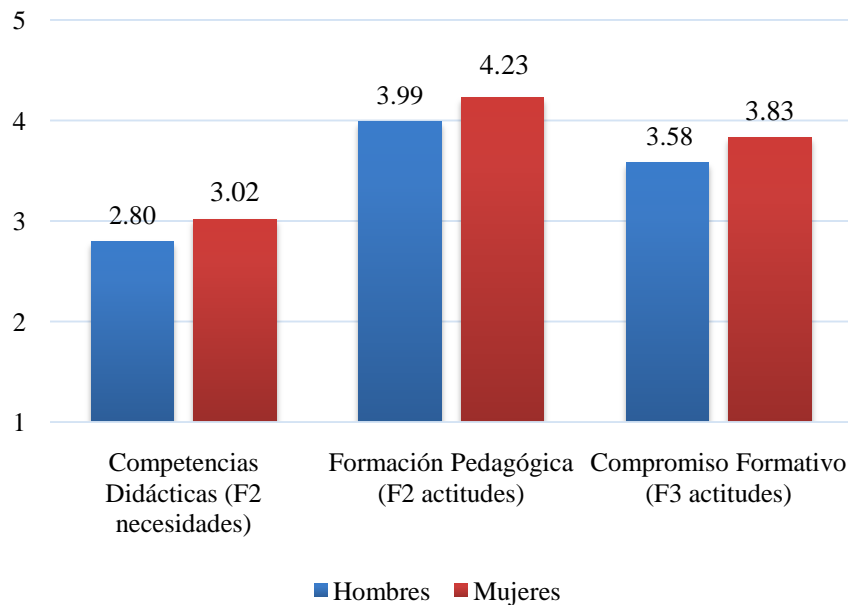


Figura 14. Medias de hombres y mujeres en el factor de necesidades formativas en Competencias Didácticas y en los factores actitudinales Formación Pedagógica y Compromiso Formativo.

En cuanto a la edad del profesorado, en primer lugar se analizó la correlación de Pearson de esta variable con los factores de los dos constructos medidos. Pues bien, se alcanzaron correlaciones significativas de la edad con el primer factor de necesidades percibidas de formación (Competencias Relacionales), $r = -.14$, $p = .009$, y también con el tercero (Docencia en Inglés), $r = -.11$, $p = .04$, así con el tercer factor actitudinal (Compromiso Formativo), $r = -.18$, $p = .001$. Por lo tanto, se confirma parcialmente la hipótesis 1.1.2. en lo que se refiere a los factores Competencias Relacionales y Docencia en Inglés, así como la hipótesis 1.2.2. en lo relativo al factor actitudinal Compromiso Formativo. Se trata de una confirmación débil porque los coeficientes tienen un tamaño ligero. Es decir, las diferencias encontradas en función de la edad son muy pequeñas. De hecho, al partir las distribuciones de puntuaciones factoriales en función de la edad mediana ($Mdn_{edad} = 47$), solamente hallamos diferencias significativas en el factor actitudinal de Compromiso Formativo, $t(343) = 3.74$, $p < .001$, $d = 0.40$, manifestando mayor

compromiso con la formación docente el profesorado menor de 47 años ($M = 3.87$, $DT = 0.86$) frente al profesorado de 47 años o más ($M = 3.52$, $DT = 0.91$). Según nos informa el tamaño del efecto (d de Cohen), la diferencia se encontraría entre ligera y media.

El mismo tipo de análisis doble (r y t) se implementó en relación con la experiencia docente. El análisis correlacional arrojó 5 coeficientes significativos de los 6 posibles, siendo de valencia negativa y de tamaño ligero. Concretamente, la experiencia docente correlacionó negativa y significativamente con las necesidades percibidas de formación en Competencias Relacionales, $r = -.18$, $p = .001$, en Competencias Didácticas, $r = -.18$, $p = .001$, en Docencia en Inglés, $r = -.20$, $p < .001$, así como con los factores actitudinales Formación Pedagógica, $r = -.13$, $p = .020$, y Compromiso Formativo, $r = -.25$, $p < .001$. Por consiguiente, se confirma parcialmente la hipótesis 1.1.2. en lo que se refiere a los 3 factores de necesidades formativas y la hipótesis 1.2.2. en lo relativo a los dos últimos factores actitudinales. Es decir, cuanto mayor es la edad, menores son las necesidades formativas percibidas, así como menos positiva es la actitud hacia la formación docente. Dividiendo las distribuciones de puntuaciones en los factores en función de la mediana de experiencia docente ($Mdn_{\text{experiencia}} = 14$), se encuentran diferencias coherentes con las correlaciones halladas, salvo en el caso del factor actitudinal Formación Pedagógica, donde el error tipo I no bajó de .05 ($p = .067$) (véase tabla 35).

Tabla 35

Pruebas *t* para grupos independientes sobre diferencias entre los dos grupos de experiencia docente (menos de 14 años, y 14 o más años) en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente

		Diferencia media	Error típico de la diferencia	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Percepción de necesidades formativas	Factor 1. Competencias Relacionales	0.24	0.10	2.44	336	.015	0.27
	Factor 2. Competencias Didácticas	0.23	0.10	2.33	336	.020	0.25
	Factor 3. Docencia en Inglés	0.29	0.11	2.53	334.41*	.012	0.28
Actitudes hacia la formación docente	Factor 1. Mentoría	-0.12	0.09	-1.23	328	.220	0.14
	Factor 2. Formación Pedagógica	0.15	0.08	1.84	330	.067	0.20
	Factor 3. Compromiso Formativo	0.40	0.10	4.13	330	<.001	0.45

* Se han corregido los grados de libertad a causa del resultado de la prueba de Levene de homogeneidad de varianzas ($F = 8.11, p = .005$).

También de acuerdo con las correlaciones halladas, los tamaños de efecto de 3 de las 4 pruebas *t* asociadas a $p < .05$ son ligeros, salvo en el caso del factor actitudinal de Compromiso Formativo, donde la *d* de Cohen se aproximó a un tamaño medio. La figura 15 expresa las cuatro diferencias significativas identificadas en función de la experiencia docente.

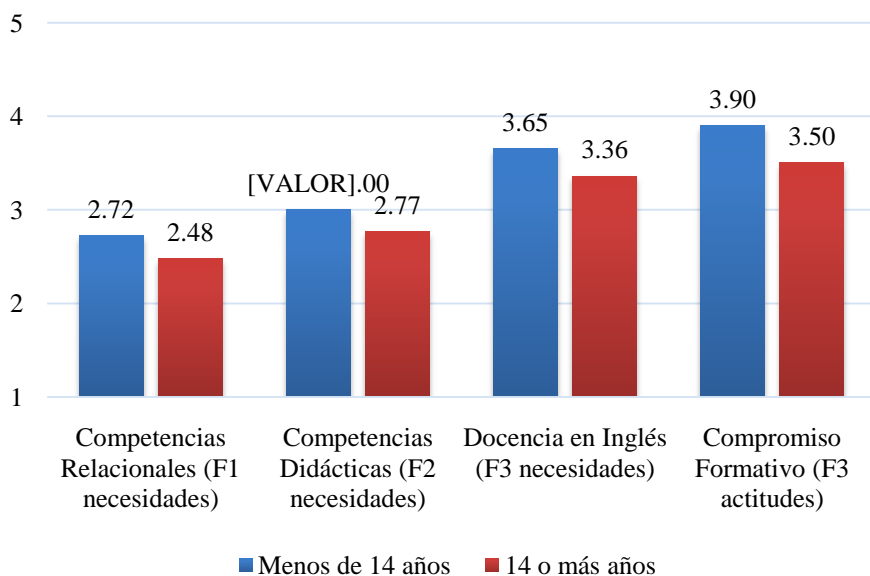


Figura 15. Medias de profesorado con menos de 14 años de experiencia docente y con 14 o más años en los factores de necesidades formativas en Competencias Relacionales, Competencias Didácticas y Docencia en Inglés, y en el factor actitudinal Compromiso Formativo.

Puesto que la categoría profesional se halla asociada a la edad y a los años de experiencia docente, es probable que puedan verificarse también algunas diferencias significativas de ligero tamaño entre las diferentes categorías académicas en cuanto a las necesidades percibidas de formación docente y a sus actitudes hacia la misma. Para el ANOVA agrupamos al profesorado en 4 categorías: profesorado catedrático, profesorado titular, profesorado contratado permanente y profesorado contratado temporal. La tabla 36 muestra los resultados del análisis.

Tabla 36

Análisis de varianza para el contraste de diferencias entre 4 grupos de categorías profesionales en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente

		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	ϵ^2 parcial
Percepción de necesidades formativas	Factor 1. Competencias Relacionales	2.83	3, 349	.038	.024
	Factor 2. Competencias Didácticas	3.77	3, 349	.011	.031
	Factor 3. Docencia en Inglés	7.79	3, 348	.011	.063
Actitudes hacia la formación docente	Factor 1. Mentoría	0.26	3, 341	.851	.002
	Factor 2. Formación Pedagógica	2.41	3, 343	.067	.021
	Factor 3. Compromiso Formativo	8.54	3, 343	<.001	.069

En la tabla se observa que en 4 de los 6 factores, el valor de F estuvo asociado a $p < .05$. El tamaño del efecto fue ligero en los factores de necesidades formativas en Competencias Relacionales y en Competencias Didácticas, mientras que se podría considerar moderado en Docencia en Inglés y en Compromiso Formativo. Tal como era esperado, la asociación de la variable categoría profesional con la edad y la experiencia docente ha incidido en el hallazgo de diferencias en factores semejantes.

El análisis se repitió utilizando el test de Kruskal-Wallis en el caso de los factores Docencia en Inglés y Compromiso Formativo, ya que la prueba de Levene sugería el rechazo de la hipótesis nula: $F(3, 348) = 3.50, p = .016$; y $F(3, 343) = 2.84, p = .038$; respectivamente. Pues bien, la prueba de Kruskal-Wallis siguió confirmando las diferencias entre los grupos académicos, tanto en Docencia en Inglés ($\chi^2 [3] = 16.14, p = .001$) como en Compromiso Formativo ($\chi^2 [3] = 24.99, p < .001$).

Aplicado el test post-hoc de Bonferroni, se hallaron diferencias significativas entre el profesorado catedrático ($M = 2.24, DT = 1.04$) y el profesorado contratado temporal ($M = 2.73, DT = 0.85$) en el factor Competencias Relacionales; entre estas mismas categorías de profesorado en el factor Competencias Didácticas ($M = 2.51, DT = 1.03$; y $M = 3.05, DT = 0.89$; respectivamente); entre el profesorado catedrático ($M = 2.80, DT = 1.30$) y los tres grupos restantes en el factor Docencia en Inglés (profesorado titular: $M = 3.49, DT = 1.00$; profesorado contratado permanente: $M = 3.63, DT = 1.01$; profesorado contratado temporal: $M = 3.71, DT = 0.94$); y entre el profesorado catedrático ($M = 3.32, DT = 1.09$) y el profesorado contratado temporal ($M = 4.00, DT = 0.84$), así como entre este último grupo y el profesorado titular ($M = 3.52, DT = 0.81$) en el factor Compromiso Formativo. En definitiva, los resultados confirman el sentido de las diferencias previstas en las hipótesis 1.1.2. y 1.2.2. Es decir, el profesorado de mayor categoría académica no percibe que tenga tanta necesidad de formación docente como el profesorado de menor categoría. Asimismo, el compromiso del profesorado catedrático y titular con la formación docente es menor que el compromiso del profesorado contratado temporal. La siguiente figura muestra las medias de los cuatro grupos académicos en los 4 factores en los que se alcanzó significación estadística en los ANOVA.

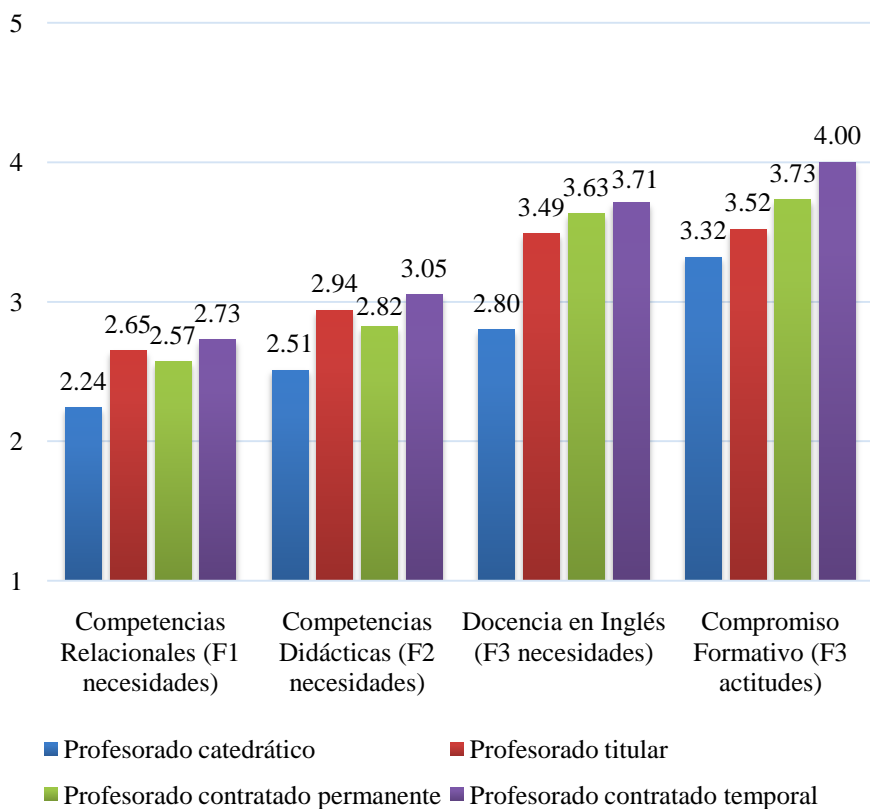


Figura 16. Medias del profesorado perteneciente a 4 categorías profesionales en los factores de necesidades formativas en Competencias Relacionales, Competencias Didácticas y Docencia en Inglés, y en el factor actitudinal Compromiso Formativo.

Por último, se comprobó si existían diferencias significativas entre el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y el resto de profesores y profesoras de las distintas facultades o escuelas universitarias, agrupados en las cinco macro-áreas académicas (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura). Puesto que los grupos que se iban a comparar tenía tamaños dispares, se aplicó la prueba de Levene para comprobar el cumplimiento del supuesto paramétrico de homogeneidad de varianzas. El resultado del test no permitió rechazar la igualdad de las varianzas entre los seis grupos en relación con ninguno de los 6 factores (en todos los casos, $p > .05$). Consiguientemente, se procedió a la realización de los ANOVA con el resultado mostrado en la tabla 37.

Tabla 37

Análisis de varianza para el contraste de diferencias entre 6 agrupamientos de los centros de la UCO (5 ramas de conocimiento y Facultad de CC. de la Educación) en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente

		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	ε^2 <i>parcial</i>
Percepción de necesidades formativas	Factor 1. Competencias Relacionales	0.85	5, 356	.516	.012
	Factor 2. Competencias Didácticas	0.94	5, 356	.456	.013
	Factor 3. Docencia en Inglés	0.90	5, 355	.478	.013
Actitudes hacia la formación docente	Factor 1. Mentoría	1.94	5, 348	.088	.027
	Factor 2. Formación Pedagógica	3.48	5, 350	.004	.047
	Factor 3. Compromiso Formativo	2.68	5, 350	.021	.037

La tabla muestra que en 2 de los 6 factores, el valor de *F* estuvo asociado a $p < .05$. El tamaño del efecto se encontró entre ligero y moderado en los factores actitudinales de Formación Pedagógica y Compromiso Formativo. Aplicado el test post-hoc de Bonferroni, se hallaron diferencias significativas entre ambos factores actitudinales entre el profesorado de CC. de la Educación y la macroárea de Arte y Humanidades (Facultad de Filosofía), siendo más favorable la actitud hacia la Formación Pedagógica en el primer caso ($M = 4.36$, $DT = 0.58$) que en Humanidades ($M = 3.82$, $DT = 0.81$). La misma diferencia se halló en relación con el Compromiso Formativo: $M = 3.96$, $DT = 0.74$; y $M = 3.44$, $DT = 0.96$; respectivamente. Estos resultados apoyan la hipótesis H.1.2.3. y no la H.1.1.3, aunque de forma muy débil, ya que solo corresponden a 2 comparaciones por pares en 2 factores. La siguiente figura muestra las medias de los 6 agrupamientos de centros en los 2 factores en los que se alcanzó significación estadística en los ANOVA.

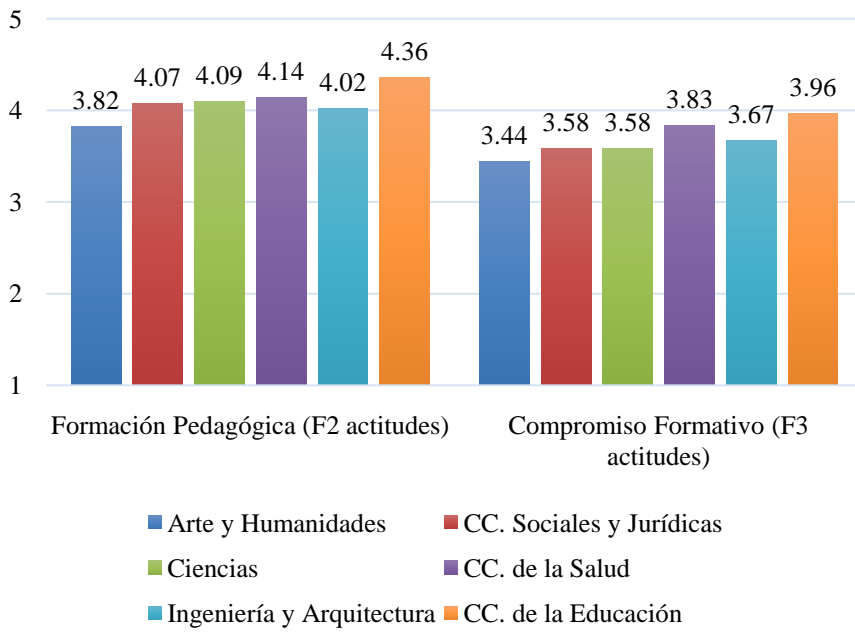


Figura 17. Medias del profesorado agrupado por macroáreas en los factores actitudinales de Formación Pedagógica y Compromiso Formativo.

CAPÍTULO 6

Evaluación del subprograma de formación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

1. Presentación del estudio
2. Método
 - 2.1. Diseño de la investigación
 - 2.2. Descripción del contexto de estudio
 - 2.2.1. Participantes en el estudio
 - 2.3. Instrumentos de investigación
 - 2.4. Procedimiento
3. Resultados
 - 3.1. Expectativas hacia la formación y satisfacción de la formación recibida
 - 3.2. Percepción del nivel competencial adquirido
 - 3.3. Transferencia de la formación docente

1. Presentación del estudio

El Subprograma de Formación del Profesorado Universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación formó parte del Programa de Formación en Centros del Plan Plurianual de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Córdoba 2015-2018, y sigue formando parte en la actualidad del Reglamento 1/2018 de Formación del Profesorado de la Universidad de Córdoba (BOUCO 26/10/2018). El Plan 2015-2018 contemplaba la descentralización de la formación, al considerar que el contexto repercute en la función docente. Su aprobación supuso un compromiso explícito con la formación, a demanda del profesorado de cada facultad, que no hubiera sido incorporada al resto de programas centralizados. Cada subprograma trataba de satisfacer las necesidades docentes y de introducir cambios o mejoras en distintos niveles: coordinación de titulación, departamentos, grupos docentes, coordinación de asignaturas o a nivel particular cada docente en sus asignaturas. Para su puesta en marcha, se proponía al profesorado un análisis y una reflexión de la actividad docente que desempeñaba, y se le cuestionaba sobre la formación que le gustaría recibir para la mejora de la calidad de su docencia. Posteriormente, los distintos departamentos de cada facultad canalizaban la oferta formativa de todo el profesorado que lo componían y, finalmente, era el equipo decanal el que establecía una oferta formativa final priorizando los contenidos de formación más relevantes. En definitiva, cada facultad tenía la oportunidad de ofrecer una formación continuada y ajustada a las necesidades de su profesorado adscrito. Las previsiones de este plan que estuvo vigente entre los años 2015 y 2018, periodo en el que se implementó el estudio empírico del que se informa en este capítulo, se mantienen en la actualidad con las disposiciones incluidas en el reglamento citado.

Este estudio se centra en la evaluación del Subprograma de Formación del Profesorado Universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente durante los cursos académico 2015-2016 y 2016-2017. La propuesta formativa recogida y proporcionada por el equipo decanal en enero de 2016 se adjunta en el Anexo 4. En esta propuesta, la formación investigadora demandada era mucho mayor que la formación docente. En relación con esta última, el profesorado universitario de esta facultad presentaba las siguientes demandas formativas docentes:

- Formación en idioma extranjero (inglés). Niveles B1, B2 y C1.
- Metodologías docentes activas en formación del profesorado.
- ¿Cómo crear un MOOC (Massive Open Online Course)?

En cuanto a la primera demanda, se derivó al profesorado al Subprograma de Formación Docente en Inglés del Programa de Formación Docente en Competencias Instrumentales del Plan Plurianual de Formación del Profesorado Universitario.

Por otra parte, se diseñaron y se desarrollaron los siguientes cursos formativos:

Tabla 38

Cursos de formación docente impartidos en la Facultad de Ciencias de la Educación en los cursos 2015-2016 y 2016-2017

Denominación del curso	Duración
Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria.	10 horas presenciales.
Aprendizaje-servicio en la universidad.	10 horas presenciales.
Elaboración de e-rúbricas para la evaluación de los Aprendizajes.	10 horas presenciales.
<i>The flipped classroom</i> o el aula inversa en la universidad.	10 horas presenciales.
Cómo crear un MOOC (<i>Massive Open Online Courses</i>).	10 horas presenciales.
Aprendizaje por proyectos en la universidad.	10 horas presenciales.

Este estudio se basó en evaluar la transferencia de los aprendizajes del profesorado universitario participante en los cursos de formación sobre metodologías y/o modelos pedagógicos activos: “Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria”, “Aprendizaje-servicio en la universidad”, “*The flipped classroom* o el aula inversa en la universidad” y “Aprendizaje por proyectos en la universidad”.

La evaluación de la transferencia de la formación recibida se basó en cuatro aspectos básicos: las expectativas hacia la formación, la satisfacción de la formación recibida, el aprendizaje adquirido y la percepción de la transferencia de los aprendizajes al aula.

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

Se optó por un diseño de método mixto que combina las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. Por una parte, se escogió un enfoque racionalista dirigido a cuantificar empíricamente las expectativas hacia la formación, la satisfacción de la formación recibida y el aprendizaje adquirido.

Una segunda parte del estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, mediante el análisis de las entrevistas realizadas sobre la transferencia de los aprendizajes al aula.

2.2. Descripción del contexto de estudio

El Personal Docente e Investigador (PDI) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a fecha de enero de 2016, estaba constituido por 127 profesores y profesoras, de los cuales el 65,3% era profesorado contratado y el 34,6% se adscribía a categorías académicas de funcionariado, de las cuales el 29,1% eran categorías específicamente universitarias y el 5,5 correspondían a categorías no universitarias (profesorado de secundaria y maestros/as en comisión de servicios). En el desglose de categorías profesionales, como se puede observar en la siguiente figura, destaca con una mayor frecuencia el profesorado sustituto interino (N = 40), seguido del profesorado asociado (N = 19) y contratado doctor (N = 18). Por tanto, predominan las categorías laborales más inestables en el centro.

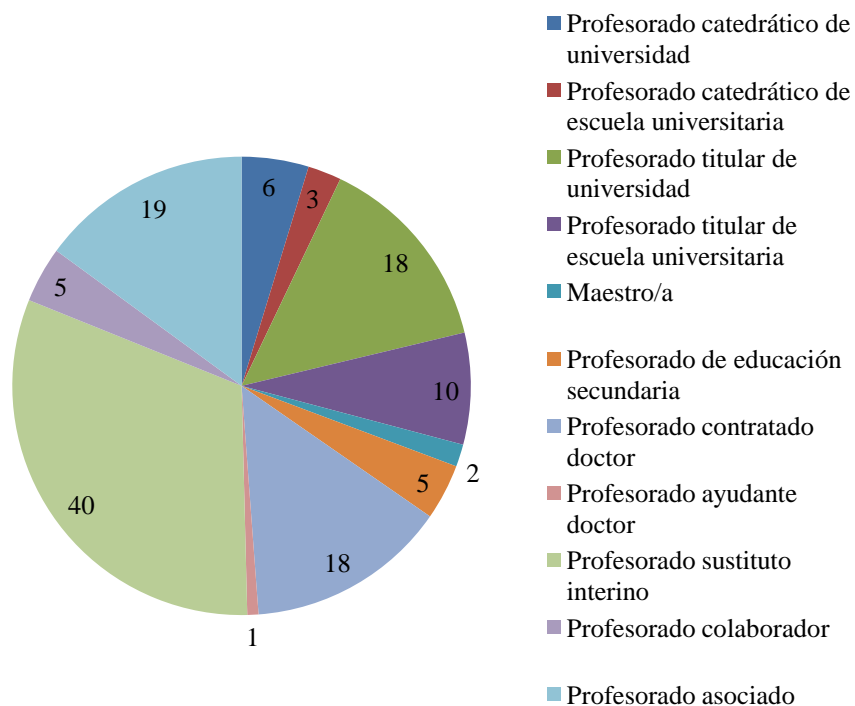


Figura 18. Frecuencia del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, según su categoría profesional.

En cuanto al sexo, la Facultad de CC. de la Educación contaba con un porcentaje más elevado de profesoras que de profesores, como se puede comprobar en la siguiente figura.

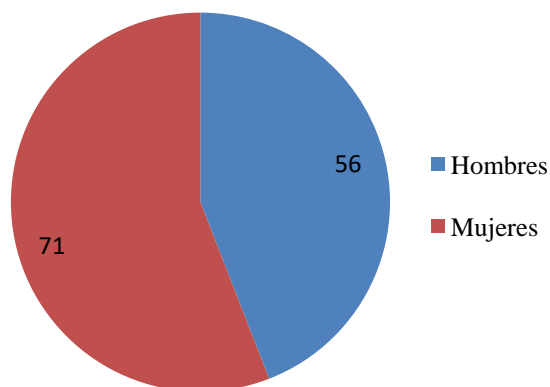


Figura 19. Frecuencia del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, según el sexo.

Concretamente, la población de este estudio es el profesorado participante en los cursos de formación anteriormente indicados. En la tabla 39, la población se detalla atendiendo a las variables sociodemográficas y formativas de sexo, edad, titulación, formación docente y categoría profesional. El porcentaje del profesorado participante en los cursos formativos en relación con el total del profesorado de la Facultad fue del 22,8% en el curso de aprendizaje cooperativo, 16,5% en el curso de aprendizaje-servicio, 19,7% en el curso de *flipped classroom* y 15,7% en el curso de aprendizaje por proyectos.

En cuanto al sexo, participaron más profesoras que profesores en los cursos formativos, reflejo de la proporción total que existe en la Facultad.

La mayor parte del profesorado participante en los cursos de formación se encontraba al inicio de su carrera profesional, teniendo en cuenta que la edad media superaba ligeramente los cuarenta años y la categoría profesional a la que pertenecía más profesorado era la de sustituto interino.

Por otra parte, debe resaltarse que el profesorado que tenía una titulación pedagógica y, por consiguiente, era el que más conocimientos didácticos poseía, era también el que más accedía a los cursos formativos. Igualmente, el profesorado que había participado en anteriores actividades formativas le interesaba seguir participando en otras nuevas, por lo que se deduciría que es el tipo de profesional que más demanda y valora la formación continua.

Tabla 39

Descripción de variables sociodemográficas y formativas del profesorado participante en metodologías y/o modelos pedagógicos

Curso	N° total de participantes	Sexo		Edad media	¿Su titulación es de educación?		Asistencia a más actividades de formación docente recientemente		Categoría profesional ¹⁷							
		H	M		Sí	No	Sí	No	PTC	PTEU	PCD	PAD	PSI	PC	PA	Becario
Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria	29	4	25	43	16	13	16	13	4	2	4		14	1	1	3
Aprendizaje-servicio en la universidad	21	3	18	43,8	16	5	15	6	2	1	4		11		1	1
<i>The flipped class-room</i> o el aula inversa en la universidad	25	6	19	41,05	12	13	17	8	1	1	4	1	16	1		1
Aprendizaje por proyectos en la universidad	20	7	13	41,9	11	9	15	5	2		3		10	3		2

activos

¹⁷ Profesorado Titular de Universidad (PTU); Profesorado Titular de Escuela Universitaria (PTEU); Profesorado Contratado Doctor (PCD); Profesorado Ayudante Doctor (PAD); Profesorado Sustituto interino (PSI); Profesorado Colaborador (PC); Profesorado Asociado (PA).

2.2.1. Participantes en el estudio

El profesorado participante en el estudio fueron los 15 profesores y profesoras que asistieron a los cuatro cursos sobre las metodologías y/o modelos activos de aprendizaje, por lo que la selección fue intencional (es decir, se prescindió del profesorado que únicamente había participado en alguna de las 4 actividades). En el siguiente cuadro se resumen las principales características socioprofesionales relacionadas con el sexo, la edad, los años de experiencia como docente universitario, la titulación vinculada o no con el área de la educación, la asistencia a otras actividades docentes recientes de formación docente y la categoría profesional. Mayoritariamente, se trata de profesoras que se encuentran en los primeros años de su carrera como docentes, su titulación está vinculada con el área de la educación y pertenecen a las categorías profesionales más bajas.

Tabla 40

Características socioprofesionales del profesorado participante en el estudio

Sexo	Edad	Años de experiencia	Titulación - educación	Asistencia a más formación	Categoría profesional
M	62	16	Sí	Sí	PTU
M	38	3	No	Sí	PSI
M	52	6	Sí	Sí	PSI
M	41	9	Sí	Sí	PCD
M	41	9	Sí	Sí	PSI
M	33	8	Sí	Sí	PSI
H	41	7	No	Sí	PSI
M	29	2	Sí	Sí	PSI
M		2	Sí	Sí	PSI
H		2	Sí	Sí	PSI
M	41	17	No	Sí	PTU
M	34	5	Sí	Sí	PSI
M	39	8	No	Sí	PSI
M	45	13	Sí	Sí	PCD
M	42	3	Sí	Sí	PSI

2.3. Instrumentos de investigación

Se utilizaron tres instrumentos de investigación: el Cuestionario de expectativas hacia la formación y el nivel competencial inicial, el Cuestionario de percepción de la formación y el nivel competencial adquirido y el Protocolo de entrevista semiestructurada sobre la transferencia de los aprendizajes al aula.

- **Cuestionario de expectativas hacia la formación y el nivel competencial inicial y Cuestionario de percepción de la formación y el nivel competencial adquirido**

El Cuestionario de expectativas hacia la formación y el nivel competencial inicial y el Cuestionario de percepción de la formación y el nivel competencial adquirido son equivalentes (el primero sirve para recoger datos antes de recibir la formación, mientras que el segundo está diseñado para la obtención de datos justo después de recibir la formación), y pueden consultarse en el Anexo 5. Ambos constan de tres partes. La primera parte consta de las seis variables sociodemográficas: el sexo, la edad, los años de experiencia como docente universitario, la titulación, la asistencia a más actividades docentes recientes y la categoría profesional. La segunda parte recoge 13 ítems en los que se le pregunta al profesorado por sus expectativas hacia la formación en el primer cuestionario y por la satisfacción en relación con esta en el segundo. La tercera parte incluye 9 ítems vinculados con el nivel competencial inicial en el primer cuestionario y con el nivel competencial adquirido en el segundo.

El contenido de ambos cuestionarios fue validado finalmente por dos jueces expertos y expertas, pese a ver sido enviado a cuatro y no haber obtenido todas las respuestas. Las principales características socioprofesionales de estos son las siguientes:

Tabla 41

Características socioprofesionales de los jueces expertos y expertas que participaron en la validación de contenido de los cuestionarios

Nº	Sexo	Categoría profesional	Departamento	Cargo institucional	Universidad
1	Hombre	Titular de universidad	Educación		Córdoba
2	Mujer	Catedrática de universidad	Psicología	Decana de la facultad	Córdoba

El procedimiento consistió en la valoración de cada uno de los ítems redactados, expresando una puntuación numérica de 1 a 5 (el 1 indica valoración nula y el 5 valoración máxima), en función de su pertinencia y claridad. También, en el apartado de “Observaciones” después de cada parte, los jueces expertos y expertas podían realizar sus sugerencias y aportaciones al respecto.

El procedimiento de validación consistió en establecer el acuerdo interjueces con objeto de asegurar la calidad de los datos o su confiabilidad. Para ello, se calculó el

Índice de Validación de Contenido (IVC) (*Content Validity Index*, en inglés) propuesto por Lawshe (1975). Los resultados se presentan en la siguiente tabla 42.

Tabla 42

Índice de Validación de Contenido (IVC) en pertinencia y claridad del cuestionario

	P	C
Cuestionario de expectativas hacia la formación y el nivel competencial inicial		
• Expectativas hacia la formación	IVC = .84	IVC = .84
• Nivel competencial inicial	IVC = .85	IVC = 1
Cuestionario de percepción de la formación y el nivel competencial adquirido		
• Satisfacción de la formación	IVC = .92	IVC = .83
• Nivel competencial adquirido	IVC = .85	IVC = 1

Según Polit, Beck y Owen (2007), se considera aceptable un IVC= .080 en un juicio de cinco expertos. Aunque la valoración del instrumento ha sido solo por dos jueces, el acuerdo puede considerarse aceptable tanto en pertinencia como en claridad. Concretamente, en las partes del cuestionario de nivel competencial inicial y adquirido, los jueces alcanzaron el máximo acuerdo.

El análisis cuantitativo no tuvo una utilidad sustancial para la mejora del instrumento. Por este motivo y con el fin de elevar aún más la calidad del mismo, se procedió al análisis cualitativo basado en los comentarios emitidos. A partir de ellos, se revisó la redacción de 4 de los 13 ítems del Cuestionario relacionado con las expectativas hacia la formación y la percepción de la formación y 3 de los 9 ítems del Cuestionario relacionado con el nivel competencial inicial y adquirido.

• **Protocolo de entrevista semiestructurada sobre la transferencia de la formación docente**

El Protocolo de entrevista semiestructurada sobre la transferencia de la formación docente puede consultarse en el Anexo 6. El cuerpo de la entrevista se elaboró prestando atención a los ocho factores de transferencia de la formación docente expuestos por Feixas (2013): diseño de la formación y aprendizaje realizado, apoyo del responsable docente, organización personal del trabajo, predisposición al cambio,

cultura docente del equipo de trabajo, reconocimiento institucional, *feedback* del estudiante y recursos del entorno.

Para garantizar la confidencialidad y anonimato se procedió a identificar las entrevistas con un código. A continuación, se detalla la duración y el número de páginas transcritas.

Tabla 43
Cuadro-resumen de las entrevistas al profesorado participante

Código	Duración	Páginas transcritas
P1	23' 07''	5
P2	22' 27'	4
P3	29' 44''	9
P4	30' 06''	10
P5	30' 04''	9
P6	22' 57''	4
P7	23' 45''	5
P8	22' 38''	3
P9	24' 17''	4
P10	23' 24''	3
P11	23' 20''	3
P12	30'' 35''	10
P13	20' 45''	3
P14	22' 28''	3
P15	27' 19''	8

La entrevista fue supervisada por dos personas externas al igual que en los cuestionarios. Cuatro de las preguntas formuladas fueron reformuladas para obtener una mayor claridad.

2.4. Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo en tres fases. Justo al inicio de cada una de las cuatro actividades formativas se procedió al pase del cuestionario que evaluaba sus expectativas hacia la formación y el nivel competencial inicial. Justo al finalizar cada una de las cuatro actividades formativas, se pasó el segundo cuestionario para comprobar si sus expectativas habían sido satisfechas y si había mejorado su nivel competencial. Aunque el profesorado participante variaba de unas actividades formativas a otras, se seleccionaron los cuestionarios de las 15 personas que participaron en las cuatro actividades sobre metodologías y/o modelos activos de aprendizaje según su coincidencia en las respuestas a las variables sociodemográficas.

Posteriormente, se procedió al cálculo de las medias en cada ítem de las expectativas, la satisfacción y el nivel competencial inicial y adquirido. Ello permitió comparar si las expectativas se habían cumplido o no y si el nivel competencial había mejorado. Asimismo, se calcularon las medias y las desviaciones típicas globales de cada dimensión objeto de estudio. Para todo ello, se utilizó el programa estadístico SPSS v.23.

Transcurridos entre 6 y 9 meses de la finalización de las cuatro actividades formativas, se realizaron las entrevistas semiestructuradas sobre la transferencia de los aprendizajes al aula contactando previamente por correo electrónico con los 15 profesores y profesoras. Las entrevistas fueron grabadas en audio, con autorización del profesorado entrevistado y acuerdo de confidencialidad en el manejo de la información recogida. Posteriormente, fueron transcritas para su análisis. La codificación y el análisis de datos cualitativos se realizó utilizando el programa Atlas.ti. (versión 7.5.4). La codificación de categorías se realizó tomando como referencia los ocho factores de transferencia planteados por Feixas (2013). A continuación se presentan estos.

Tabla 44

Adaptación de la propuesta de Feixas (2013). Categorías, códigos y definición de los mismos

Categorías	Códigos	Definición del código
Diseño de la formación y aprendizaje realizado	Diseño_aplicación	La formación ha sido diseñada para que el profesorado pueda aplicarla.
	Diseño_dificultades	Existen dificultades para la aplicación de la formación debido a su diseño.
	Aprendizaje_adquirido	El aprendizaje adquirido por el profesorado gracias a la formación facilita su transferencia al aula.
	Falta_aprendizaje	El aprendizaje ha sido insuficiente para transferirlo al aula.
	Falta_aplicación	El profesorado no ha empleado en el aula ninguna acción relacionada con la formación.
	Propuestas_aplicación	Acciones que al profesorado ha puesto en marcha para implementar la formación en el aula.
Apoyo responsable docente	Apoyo_responsable	La persona responsable docente (en este caso, la persona encargada de coordinar la titulación) se implica en facilitar mejoras docentes.
	Falta_apoyo_responsable	La persona responsable docente (en este caso, la persona encargada de coordinar la titulación) no se implica lo suficiente en facilitar mejoras docentes.
	Dependencia_responsable	La implicación en facilitar mejoras docentes varía en función de quién es el responsable docente (en este caso, la persona encargada de coordinar la titulación).
	Desconocimiento_apoyo_responsable	El profesorado desconoce las acciones que desempeña la persona responsable docente (en este caso, la persona encargada de coordinar la titulación) en relación con su implicación para facilitar mejoras docentes.
	Propuestas_apoyo_responsable	Acciones que le gustaría al profesorado que se desarrollaran desde la figura de coordinación de titulación para introducir mejoras docentes.
Predisposición	Acciones_apoyo_institucional	Acciones que las instituciones (universidad, centro y departamento)

al cambio		desarrollan para la puesta en marcha de innovaciones que provienen de la formación.
	Apoyo_institucional_suficiente	El profesorado considera suficiente el apoyo recibido desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento) para la aplicación de innovaciones docentes.
	Apoyo_institucional_insuficiente	El profesorado considera insuficiente el apoyo recibido desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento) para la aplicación de innovaciones docentes.
	Apoyo_institucional_indiferente	El profesorado considera indiferente el apoyo recibido desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento) para la aplicación de innovaciones docentes.
	Propuestas_apoyo_institucional	Acciones que le gustaría al profesorado que desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento) se pusieran en marcha para introducir mejoras en su docencia.
Recursos del entorno	Recursos_suficientes	La existencia de suficientes elementos (materiales, recursos económicos, infraestructuras, etc.) para aplicar lo aprendido en la formación.
	Recursos_insuficientes	La existencia de insuficientes elementos (materiales, recursos económicos, infraestructuras, etc.) para aplicar lo aprendido en la formación.
	Recursos_innovación	Calificación de los recursos del entorno en función de las innovaciones que se ponen en práctica.
	Recursos_indiferentes	Los recursos del entorno no influyen a la hora de aplicar lo aprendido en la formación.
	Propuestas_recursos	Acciones que le gustaría al profesorado que se desarrollaran para disponer de más recursos que faciliten la aplicación de lo aprendido en la formación.
Feedback del estudiante	Feedback_positivo	Percepción positiva del profesorado respecto a las valoraciones realizadas por el alumnado de las innovaciones docentes introducidas.

	Feedback_negativo	Percepción negativa del profesorado respecto a las valoraciones realizadas por el alumnado de las innovaciones docentes introducidas.
Reconocimiento institucional	Reconocimiento_negativo	El profesorado percibe de manera insuficiente el reconocimiento institucional de la transferencia de la formación al aula.
	Propuestas_reconocimiento	Acciones que el profesorado considera importantes llevar a cabo por las instituciones para valorar la implementación de la formación en la promoción profesional.
Cultura docente del trabajo en equipo	Cultura_positiva	El profesorado de la facultad intercambia ideas y experiencias docentes innovadoras.
	Cultura_negativa	El profesorado de la facultad no intercambia ideas y experiencias docentes innovadoras.
	Cultura_negativa_motivos	El profesorado de la facultad expresa los motivos de por qué no se produce el intercambio de ideas y experiencias docentes innovadoras.
	Propuestas_cultura	Acciones que le gustaría al profesorado que se desarrollaran para el intercambio de ideas y experiencias innovadoras.
Organización personal del trabajo	Carga_indiferente	La carga de trabajo no influye en la introducción de mejoras en la docencia.
	Carga_negativa	La carga de trabajo (dedicación académica) influye negativamente en la introducción de mejoras en la docencia.
	Carga_poca_influencia	La carga de trabajo influye poco en la introducción de mejoras en la docencia.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se expone un breve esquema del procedimiento de recogida de información seguido en el estudio:

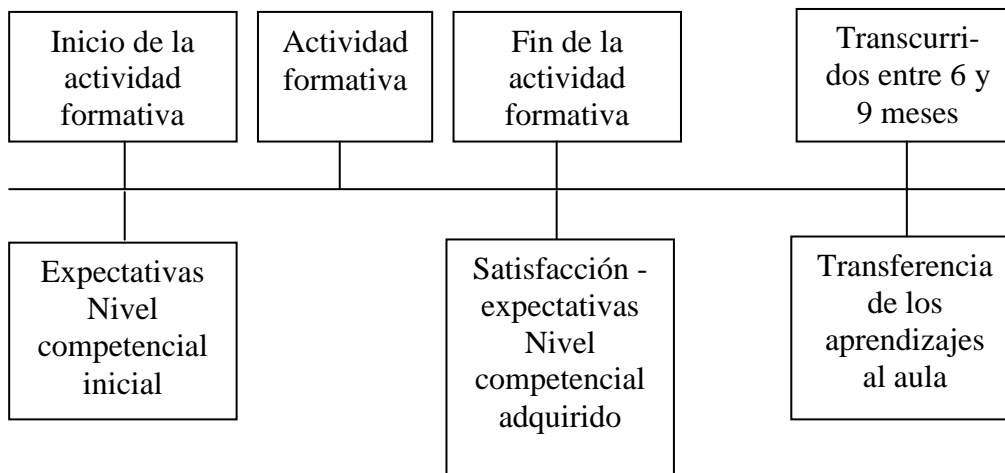


Figura 20. Proceso de recogida de información

Por otra parte, el proceso de análisis inscrito en la tradición cualitativa de análisis del discurso ha consistido en la transcripción de las entrevistas, la elaboración de códigos y la interpretación. La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo de manera manual tras su realización, para reproducir de la manera más fehaciente posible todo lo ocurrido. En la codificación se ha seguido un proceso emergente.

3. Resultados

3.1. Expectativas hacia la formación y satisfacción por la formación recibida

Combinando los resultados de ambos cuestionarios, la tabla 45 muestra los resultados sobre las expectativas hacia la formación y la satisfacción por la formación recibida.

Tabla 45

Resultados descriptivos de las expectativas hacia la formación y la satisfacción por la formación recibida¹⁸

	Aprendizaje cooperativo		Aprendizaje-servicio		<i>Flipped classroom</i>		Aprendizaje por proyectos	
	Expectativas	Satisfacción	Expectativas	Satisfacción	Expectativas	Satisfacción	Expectativas	Satisfacción
Ítem 1	X = 5	X = 4.07	X = 5	X = 4.87	X = 4.93	X = 4.53	X = 5	X = 3.47
Ítem 2	X = 4.86	X = 4.47	X = 5	X = 4.13	X = 4.80	X = 4.47	X = 5	X = 3.67
Ítem 3	X = 4.93	X = 4	X = 4.87	X = 4.53	X = 4.33	X = 4.47	X = 4.73	X = 3.13
Ítem 4	X = 3.93	X = 3.67	X = 3.87	X = 3.47	X = 3.73	X = 2.93	X = 3.47	X = 2.40
Ítem 5	X = 5	X = 4	X = 5	X = 5	X = 4.53	X = 4.40	X = 5	X = 3.40
Ítem 6	X = 4.8	X = 4	X = 4.60	X = 4.53	X = 4.73	X = 4.13	X = 4.27	X = 3.27
Ítem 7	X = 5	X = 3.13	X = 4.20	X = 3.13	X = 4	X = 3.73	X = 4.87	X = 2.87
Ítem 8	X = 4.26	X = 4.13	X = 4.87	X = 5	X = 5	X = 4.73	X = 5	X = 2.93
Ítem 9	X = 3.86	X = 2.93	X = 3.73	X = 3.93	X = 3.93	X = 3.27	X = 3.67	X = 3.27
Ítem 10	X = 3.86	X = 5	X = 5	X = 5	X = 5	X = 5	X = 4.93	X = 2.87
Ítem 11	X = 3.13	X = 2.87	X = 3.27	X = 3	X = 3.73	X = 2.93	X = 2.97	X = 2.67
Ítem 12	X = 5	X = 4.13	X = 5	X = 5	X = 5	X = 5	X = 5	X = 5
Ítem 13	X = 5	X = 5	X = 5	X = 4.93	X = 5	X = 4.73	X = 5	X = 2.87
	M= 4.60 DT= .10	M = 3.95 DT = .34	M = 4.56 DT = .13	M = 4.34 DT = .15	M = 4.51 DT = .20	M= 4.17 DT = .15	M = 4.5 DT = .17	M = 3.25 DT = .21

¹⁸Nota. Las puntuaciones X expresan las medias a través de los sujetos en los ítems, mientras que las puntuaciones M se refieren a las medias a través de ítems y sujetos en las variables de expectativas y de satisfacción correspondientes a cada una de las 4 actividades formativas.

El profesorado participante presenta unas expectativas elevadas hacia la formación al inicio de los cuatro cursos sobre metodologías y/o modelos pedagógicos activos de aprendizaje (entre $M = 4$ y $M = 5$). En relación con el contenido de las actividades formativas, el profesorado espera adquirir nuevos aprendizajes útiles para la práctica docente, obtener una base teórico-práctica que sirva de punto de partida para iniciarse en aspectos didácticos concretos, aprender diferentes estrategias didácticas para después elegir la que mejor se adapte a la docencia, conocer buenas prácticas docentes desarrolladas en la universidad y recopilar recursos y materiales didácticos interesantes. Así mismo, cree que al finalizar la formación tendrá una evolución positiva en la práctica docente y aplicará los aprendizajes a la docencia. También, confía en que el profesorado encargado de impartir la formación sea experto en la materia y propicie un buen ambiente de trabajo. En cuanto a la ubicación de la formación, considera que es la más idónea. Los únicos ítems que tienen una puntuación entre el punto 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) y el punto 4 (bastante de acuerdo) de la escala hacen referencia a que la formación recibida proporciona claves para afrontar algunas dificultades que se planteen en la docencia, la duración y el horario de la actividad formativa.

Por otra parte, se comprobó si la satisfacción hacia la formación recibida en cada uno de los cuatro cursos formativos era elevada, para lo que se implementó una prueba t para un grupo contrastando la media empírica con un valor teórico exigente como fue el punto medio de la escala de respuesta más dos desviaciones típicas. Pues bien, los valores de p y los del tamaño del efecto permiten concluir que la satisfacción del profesorado participante en la formación fue significativa y elevada, respectivamente, en los cuatro cursos: aprendizaje cooperativo ($t [14] = 2.81, p = .014, d = 2.79$), aprendizaje-servicio ($t [14] = 26.67, p = .00, d = 8.93$), *flipped classroom* ($t [14] = 22.29, p = .00, d = 7.80$) y aprendizaje por proyectos ($t [14] = -3.092, p = .008, d = 1.19$). Por consiguiente, se confirma la hipótesis H.2.2.1.

Teniendo en cuenta las medias obtenidas en los ítems, el profesorado se ha sentido satisfecho con la formación recibida en todos los cursos, aunque en menor medida en el curso de aprendizaje por proyectos. En el curso de aprendizaje por proyectos, el profesorado se ha sentido totalmente satisfecho con la ubicación de la actividad formativa. Sin embargo, no ha pasado lo mismo con el resto de los aspectos evaluados. Se ha sentido moderadamente satisfecho con la formación en la adquisición de nuevos aprendizajes útiles para la docencia, la aportación de una base teórico-práctica y de diferentes estrategias didácticas, la información sobre buenas prácticas docentes desarrolladas en la universidad, el apoyo para una evaluación positiva en la práctica docente y la duración; pero se ha sentido poco satisfecho con la falta de formación para afrontar situaciones difíciles en la docencia, aplicar los aprendizajes al aula y obtener recursos y materiales didácticos interesantes, así como

con el profesorado encargado de impartir la formación, el ambiente de trabajo creado en el aula y el horario.

Con respecto a los otros tres cursos (aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio y *flipped classroom*), en aquellos aspectos en los que el profesorado tenía expectativas más bajas es donde manifiestan una satisfacción moderada: el apoyo para afrontar algunas dificultades que se planteen en la docencia, la duración y el horario de la actividad formativa. Además, se ha añadido el que hace referencia a la aplicación de los aprendizajes a la docencia universitaria.

3.2. Percepción del nivel competencial adquirido

Los resultados de la comprobación de diferencias significativas entre los conocimientos previos y los adquiridos una vez finalizada la actividad formativa fueron los siguientes: aprendizaje cooperativo ($t [14] = -18.346, p = .000, d = 4.81$), aprendizaje-servicio ($t [14] = -14.882, p = .000, d = 3.887$), *flipped classroom* ($t [14] = -9.379, p = .000, d = 2.422$) y aprendizaje por proyectos ($t[14] = -1.031, p = .320$). Es decir, se obtuvo significación en todos los cursos menos en el curso de aprendizaje por proyectos y, por tanto, se puede afirmar que el profesorado percibe que la formación fue efectiva en la adquisición de competencias docentes en relación con los cursos de aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio y *flipped classroom*. Por tanto, se verifica la hipótesis H.2.3.1 en referencia a los tres cursos mencionados.

Teniendo en cuenta las medias obtenidas en los ítems, el profesorado participante considera que tiene pocas o algunas competencias con respecto a las metodologías y/o los modelos activos de aprendizaje al inicio de los cuatro cursos formativos. Especialmente, las puntuaciones son más bajas en las habilidades y destrezas, y ligeramente más elevadas en los conocimientos y las actitudes, según se observa en la tabla 46.

Una vez finalizada la formación, el profesorado percibe que ha adquirido bastantes competencias en los cursos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje-servicio, algunas en el curso de *flipped classroom* y pocas en el curso de aprendizaje por proyectos. Al igual que la percepción del nivel competencial inicial, en el adquirido las puntuaciones son ligeramente más elevadas en los conocimientos, por lo que el profesorado se siente más formado con respecto a la fundamentación teórica de cada una de las metodologías y/o los modelos activos de aprendizaje, el conocimiento de las diferentes fases en la planificación y el procedimiento de evaluación y la identificación de las funciones a cumplir por el profesorado y el alumnado. Asimismo, las puntuaciones han sido ligeramente más altas en las actividades, por lo que el profesorado ha recibido más formación en relación con la valoración de los efectos en el aprendizaje y el reconocimiento de ventajas e inconvenientes en la

implementación. Sin embargo, percibe un menor nivel competencial en las habilidades y destrezas. El profesorado considera que necesita más formación para la planificación de las experiencias de aprendizaje, la puesta en práctica de las mismas y su evaluación en cada una de las metodologías y/o los modelos activos de aprendizaje.

Tabla 46

Resultados descriptivos de la percepción del nivel competencial inicial y adquirido

	Aprendizaje cooperativo		Aprendizaje-servicio		<i>Flipped classroom</i>		Aprendizaje por proyectos	
	Inicial	Adquirido	Inicial	Adquirido	Inicial	Adquirido	Inicial	Adquirido
Ítem 1	X = 2.26	X = 4.2	X = 2.46	X = 4	X = 2.40	X = 3.4	X = 2.6	X = 2.63
Ítem 2	X = 1.8	X = 4.46	X = 1.86	X = 4.4	X = 2	X = 2.73	X = 2.4	X = 2.72
Ítem 3	X = 2.2	X = 4.33	X = 2.13	X = 4.46	X = 2.27	X = 3.2	X = 2.4	X = 2.63
Ítem 4	X = 1.46	X = 3.26	X = 1.73	X = 4.2	X = 1.87	X = 2.6	X = 2.13	X = 2.91
Ítem 5	X = 1.33	X = 4.46	X = 1.86	X = 3.66	X = 1.80	X = 2.73	X = 2.2	X = 2.72
Ítem 6	X = 1.4	X = 3.73	X = 1.86	X = 3.6	X = 1.80	X = 2.8	X = 2.33	X = 2.46
Ítem 7	X = 1.46	X = 3.26	X = 1.73	X = 3.66	X = 1.60	X = 2.6	X = 2.53	X = 2.91
Ítem 8	X = 2.86	X = 4.6	X = 3.46	X = 4.8	X = 3	X = 3.93	X = 2.53	X = 2.64
Ítem 9	X = 2.4	X = 4.53	X = 2.46	X = 4.73	X = 2	X = 3	X = 2.4	X = 2.69
	M= 1.91 DT = .42	M= 4.09 DT = .34	M= 2.17 DT = .76	M= 4.17 DT = .56	M= 2.05 DT = .90	M= 3.56 DT = .47	M= 2.39 DT = 0.63	M = 2.48 DT = .55

3.3. Transferencia de la formación docente

El análisis de las entrevistas en profundidad permite evidenciar las facilidades y las dificultades que se encontró el profesorado para transferir los aprendizajes adquiridos en los cuatro cursos de formación sobre metodologías y/o modelos pedagógicos activos el aula. Nos referimos a continuación a estos aspectos organizando la información producida en relación con las 8 dimensiones de transferencia indicadas por Feixas (2013), anteriormente detalladas.

Diseño de la formación y aprendizaje adquirido

El profesorado coincide ampliamente en que los cursos han sido de buena calidad y útiles para su docencia. Destacan positivamente la diversidad de temáticas formativas, la selección del profesorado experto que la ha impartido, la ubicación en el propio centro en el que se encuentra adscrito y la libertad de elegir los cursos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Existe una conexión entre las dificultades para la aplicación de los aprendizajes debido al diseño de la formación, los aprendizajes que les hubiese gustado adquirir y las propuestas de mejora. Entre las cuestiones que demandan están la figura de profesorado tutor o mentor que ayuda, guía y da *feedback* sobre la implementación de la formación en el aula, los contenidos prácticos, el análisis de buenas prácticas docentes sobre las distintas metodologías, la exposición de la propia experiencia del profesorado experto sobre la puesta en práctica de las metodologías, el aumento de la duración de la formación y el establecimiento de un horario flexible para compaginarlo con las clases y las tutorías.

Una de las propuestas que mejor recoge las sugerencias realizadas por la mayor parte del profesorado en cuanto al diseño es la siguiente:

Ha faltado a mi juicio diseñar algo para tu clase dentro de la formación. De hecho, pienso que una idea buena es ligar las actividades formativas a la innovación. Entonces no sería un curso con poca duración, sino que sería más amplio. Podría ser una actividad formativa doble. Se certifica el curso teórico con un certificado de aprovechamiento y otro curso de aplicación en el que tú evidencias haberlo llevado a la práctica junto a un profesorado experto que te va supervisando y te va diciendo las que cosas que haces bien y cómo mejorar las que no. Se podría diseñar una memoria previa de lo que vas a hacer, llevarla a cabo y luego una memoria final con evidencias (...). Es como los prácticum de los alumnos de aquí de la facultad. Tienen que traer hojas, registros, evidencias, etc. Han estado allí y han hecho un trabajo. (P13)

Mayoritariamente, el profesorado no considera que está capacitado completamente para innovar sobre lo que ha aprendido y, además, tener éxito. Principalmente, la formación le ha aportado toda la información necesaria para poder llevarlo a cabo. En este sentido:

No han sido los cursos de formación los que han dicho lo que tengo que hacer. Me han enseñado todo lo que tengo que estudiar a partir de ahora y ver qué puedo hacer a partir de la formación. Si no te lo explican, no sabes que existe, entonces primero conocerlo. (P2)

No obstante, en su mayoría han transferido algún aspecto de lo aprendido. Las cuatro metodologías y/o modelos pedagógicos activos de aprendizaje han sido mencionados en la transferencia que ha realizado el profesorado. Principalmente, destacan el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje-servicio. Por tanto, se ha cumplido moderadamente la hipótesis H.2.4.1, si bien, en este caso, el procedimiento no ha sido en sentido estricto de comprobación de hipótesis, sino interpretativo.

Apoyo del responsable docente

No existe un consenso en torno a la figura de los responsables docentes. En este caso, las personas encargadas de coordinar las titulaciones. El profesorado tiene una opinión dividida al respecto. Por una parte, algunos argumentan que se implican en facilitar mejoras docentes a través de las convocatorias de reuniones en las que se busca un momento de encuentro, diálogo e intercambio de ideas y opiniones. Otros exponen que no se implican lo suficiente para lograr las mejoras necesarias, ya que falta coordinación y el contacto es muy puntual. Una profesora lo expone en los siguientes términos:

Yo estoy en la unidad de garantía de calidad de un título. Creo que de la unidad hemos tenido una reunión en todo el curso y el año pasado esta unidad no tuvo ninguna. Reuniones de coordinación hemos tenido una nada más. Le gente habla cosas interesantes, pero se quedan en la reunión. Luego la gente no hace absolutamente nada. No nos coordinamos lo que deberíamos coordinarnos. (P.14)

Asimismo, algunas de las personas entrevistadas consideran que no se puede generalizar y depende de la persona encargada de coordinar cada titulación. Por último, se encuentran los que ni siquiera conocen cuáles son sus funciones y el trabajo que realizan diariamente en el centro.

El profesorado ha manifestado ideas interesantes que se podrían llevar a cabo para mejorar el rol que desempeña:

Si alguien está haciendo algo que funciona, estaría bien que lo compartiera. Creo que se hace poco. Creo que puede ser una buena función de los coordinadores. (P.4)

Sería necesario más reuniones de coordinación entre el coordinador de titulación y el profesorado que aunar esfuerzos en cuanto a la organización de proyectos de innovación, por ejemplo. Es donde pueden participar el profesorado que imparte las asignaturas de cada titulación. (P.14)

Predisposición al cambio

Mayoritariamente, el profesorado percibe que el apoyo por parte de los distintos niveles institucionales (universidad, facultad y departamento) es insuficiente para la puesta en marcha de innovaciones que provienen de la formación, ya que las iniciativas de apoyo desarrolladas al respecto han sido independientes. Por un lado, se han ofertado cursos de formación a elección del profesorado universitario en los que han estado involucrados el Rectorado y la facultad. Por otro lado, se ha procedido a la apertura de la convocatoria de los proyectos de innovación como cada curso académico por parte del Rectorado. El profesorado considera que no hay iniciativas que combinen ambas cuestiones. Exponen que al apoyo real es entre compañeros y compañeras.

Entre las dificultades institucionales que encuentra el profesorado se hallan las siguientes: la rigidez de los criterios en la participación de los proyectos de innovación docente (solamente se puede ser miembro de uno), la recuperación de horas de clase por la asistencia a las actividades formativas, la consolidación de equipos docentes que trabajen de manera continua y coordinada, y la división de una misma asignatura entre varios docentes.

Recursos del entorno

Entre el profesorado no hay acuerdo en relación con los recursos que le ofrece el entorno para aplicar lo aprendido en la formación. Parte del profesorado considera que existen los suficientes recursos para desarrollar las innovaciones necesarias a través de la financiación de los proyectos de innovación y del departamento, e incluso que hay algunos que están disponibles y no son utilizados. Sin embargo, otros profesores y profesoras consideran que la financiación es insuficiente, y señalan además otros tipos de carencias como la falta de recursos tecnológicos, la red *wifi*, el mobiliario, los espacios físicos o la rigidez de los horarios. Todo ello son propuestas que el profesorado realiza a las instituciones para la mejora de la dotación de recursos.

Por otra parte, hay profesorado que no entra a valorar si son suficientes o insuficientes los recursos, ya que consideran que no es lo más importante en la introducción de innovaciones en la docencia. Apuntan a la predisposición y la motivación del profesorado para querer afrontar retos en su docencia y a la formación previa que quieren recibir para poder hacerlo. Este último queda resumido de la siguiente manera:

Para mí, el recurso fundamental es la cabeza del profesor, la creencia del profesor, porque si crees en ello, buscas recursos, flexibilizas los horarios, buscas equipos, buscas tiempo. Tienes que creer. Los demás recursos son auxiliares por caros que sean y por importantes que parezcan. (P1)

La minoría de profesores y profesoras no entra a valorar los recursos, argumentando que depende de las innovaciones que quiera hacer cada docente.

Feedback del estudiante

Ampliamente el profesorado recibe un *feedback* positivo del alumnado sobre las innovaciones o los cambios introducidos en la docencia. El profesorado opta por otras vías diferentes a las encuestas normalizadas de evaluación para obtener información al respecto, como una conversación informal los últimos días de clase con el grupo-clase, o incluso otras más sofisticadas y rigurosas como la creación de grupos de discusión, grupos focales y cuestionarios de elaboración propia.

Por otra parte, otros argumentan que la satisfacción del alumnado es elevada una vez ha finalizado la experiencia de aprendizaje, no siendo así durante el inicio y el proceso. El profesorado percibe en el alumnado dudas, estrés y agobios hasta que empieza a percibir los primeros resultados. El principal motivo de todo ello es la inseguridad y la desconfianza ante otros tipos de metodologías que se alejan de la lección magistral a la que están acostumbrados.

Reconocimiento institucional

Todo el profesorado entrevistado considera insuficiente el reconocimiento institucional de la docencia en general. Se basa en la valoración que realiza la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) sobre todas las cuestiones relacionadas con la docencia para exponer sus argumentos. Principalmente, considera que está infravalorada si se compara con la función investigadora.

Creo que a la ANECA lo que le importa de verdad es la parte de la investigación. Fíjate en el tanto por ciento que dedican a la docencia. La parte docente vale menos y es menos valorada. (P14)

Hoy en día se tienen en cuenta los sexenios, hay grandísimos docentes que van por otra línea, que se forman para mejorar la docencia, pero no le cuenta apenas nada en comparación con el reconocimiento que reciben los otros. (P1)

Particularmente, el profesorado considera que la transferencia de la formación al aula tampoco se valora correctamente.

Tiene una relevancia mínima tanto la participación como luego la transferencia a la práctica docente. Tú puedes ir a un curso escuchar y escuchar y que eso no tenga ninguna relevancia en tu práctica. Te va a contar lo mismo que si has llevado a cabo una innovación o incluso un proyecto de innovación financiado como consecuencia de esa formación. (P6)

Entienden que todo el reconocimiento a nivel docente es personal:

Ser madrina de promoción porque has sido buena profesora no se puede poner en ningún sitio. Eso no te dio para publicar un JCR. La satisfacción es únicamente personal, de trabajo bien hecho. Yo creo que no hay un reconocimiento explícito serio, que se pueda acreditar todo lo relacionado con la docencia. (P4)

Ante todo ello, proponen darle un mayor prestigio al docente que hace buenas prácticas. Plantean que los quinquenios no se den automáticamente, sino que realmente se valore lo que se hace como docente:

Los años de experiencia docente no son méritos, son años que llevas aquí y ya está. Eso no valora el trabajo que has hecho. (P14)

Asimismo, consideran que los informes negativos sobre el docencia del profesorado sean más tenidos cuenta en las acreditaciones. Así mismo, perciben que la formación docente tendría más importancia si recibiera un reconocimiento mayor en el sistema de acreditación y promoción. En general, suscitan que todo aquello vinculado con la docencia en la que se haya invertido tiempo y esfuerzo sea tenido en cuenta.

Cultura docente del trabajo en equipo

No existe unanimidad en cuanto a la percepción de la cultura docente del trabajo en equipo, aunque en líneas generales el profesorado percibe que no intercambia lo

suficiente las ideas y las experiencias docentes innovadoras con los compañeros y compañeras. Solamente se realiza a nivel informal y entre aquellos con los que se tiene una relación más estrecha de manera puntual y voluntaria. Los principales motivos que señalan son la individualidad, la competitividad y la rivalidad entre el profesorado. Incluso consideran que la cultura docente del trabajo en equipo era mejor antes que ahora:

Se ha ido cada vez desmejorando. Se ha ido cada vez empeorando por el sistema de méritos impuesto. La sensación de esto es mía porque lo voy a publicar está desvirtuando muchísimo todo ese ambiente de colaboración y de transferencia. Todo se lleva muy tapado. (P14)

Creo que se lo guardan. Antes había más. Cuando el EEES había más espacios de intercambiar. Ahora no tanto. Yo me acuerdo de que hacíamos las jornadas del EEES e intercambiábamos experiencias piloto y ahora no. (P.14)

Entre las propuestas que al profesorado le gustaría llevar a la práctica se encontraría la búsqueda de espacios para el intercambio de ideas y experiencias innovadoras a nivel internacional, nacional autonómico, y entre la propia universidad y facultad. Señalan las jornadas de buenas prácticas docentes como una buena modalidad para ello.

Organización personal del trabajo

Básicamente, las percepciones que tiene el profesorado sobre la influencia de su carga de trabajo en la introducción de mejoras en la docencia se pueden clasificar en tres. Por una parte, se encuentran aquellos que perciben que su carga de trabajo influye negativamente, y señalan como principales motivos la burocracia, el desequilibrio con respecto a la función investigadora, la sobrecarga de créditos, el cambio de asignaturas de un curso académico a otro, o la cantidad de correos diarios. En definitiva, el escaso tiempo disponible para la realización de otras cuestiones vinculadas con la docencia. Por otra parte, consideran que la carga de trabajo influye poco en la introducción de mejoras docentes porque en su identidad profesional se sienten más identificados con la docencia que con la investigación:

Tengo una mente docente mucho más que investigadora. (P4)

Yo me siento más profesora que investigadora en estos momentos. (P13)

Capítulo 6

No obstante, este profesorado cree que por no renunciar a ciertas cuestiones docentes de las que se siente más motivado e interesado, no puede avanzar en la función investigadora como el sistema le demanda.

Por último, se encuentra el profesorado que considera que su carga de trabajo no influye en la introducción de mejoras en la docencia. Parte de que una buena organización del trabajo para gestionar su tiempo, la búsqueda de la complementariedad entre docencia e investigación para no verlas como algo separado o la motivación intrínseca por no renunciar a nada son cuestiones que contribuyen a que la introducción de las mejoras o las innovaciones docentes no se vea afectada.

SECCIÓN III.

**MACROPLANIFICACIÓN Y
MICROPLANIFICACIÓN DE LA
FORMACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA**

CAPÍTULO 7

Propuesta de un Plan marco de formación docente del profesorado universitario

1. Marco general
 - 1.1. Justificación
 - 1.2. Objetivos
 - 1.3. Fases en la implementación del Plan
 - 1.4. Modalidades de formación
 - 1.5. Tramitación de las actividades formativas
 - 1.6. Colectivos implicados
 - 1.7. Protocolo de evaluación
 - 1.8. Reconocimiento y acreditación
 - 1.9. Memoria de seguimiento anual. Toma de decisiones futuras
 - 1.10. Soporte tecnológico de la formación del profesorado universitario
 - 1.11. Calendario anual de implementación
 - 1.12. Financiación
 - 1.13. Difusión de buenas prácticas docentes innovadoras fruto de la formación recibida
2. Marco específico
 - 2.1. Formación para cada etapa en el desarrollo profesional del profesorado universitario
 - 2.1.1. Programa de formación previa. La formación docente del futuro profesorado universitario
 - 2.1.1.1. Justificación
 - 2.1.1.2. Objetivos
 - 2.1.1.3. Destinatarios
 - 2.1.1.4. Estructura
 - 2.1.1.5. Duración

- 2.1.2. Programa de formación inicial. La formación docente del profesorado novel
 - 2.1.2.1. Justificación
 - 2.1.2.2. Objetivos
 - 2.1.2.3. Destinatarios
 - 2.1.2.4. Estructura
 - 2.1.2.5. Duración
- 2.1.3. Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar
 - 2.1.3.1. Justificación
 - 2.1.3.2. Objetivos
 - 2.1.3.3. Destinatarios
 - 2.1.3.4. Estructura
- 2.1.4. Programa de formación. Formador de formadores
 - 2.1.4.1. Justificación
 - 2.1.4.2. Objetivos
 - 2.1.4.3. Destinatarios
 - 2.1.4.4. Estructura
- 2.2. Formación transversal dirigida a todo el profesorado universitario
 - 2.2.1. Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje
 - 2.2.1.1. Justificación
 - 2.2.1.2. Objetivos
 - 2.2.1.3. Destinatarios
 - 2.2.1.4. Estructura
 - 2.2.2. Programa de formación en inglés
 - 2.2.2.1. Justificación
 - 2.2.2.2. Objetivos
 - 2.2.2.3. Destinatarios y estructura

2.2.3. Programa de formación docente en TIC y *e-learning*

2.2.3.1. Justificación

2.2.3.2. Objetivos

2.2.3.3. Destinatarios

2.2.3.4. Estructura

2.2.4. Programa de formación docente en perspectiva de género

2.2.4.1. Justificación

2.2.4.2. Objetivos

2.2.4.3. Destinatarios

2.2.4.4. Estructura

2.2.5. Programa de formación docente de atención a la diversidad y educación inclusiva

2.2.5.1. Justificación

2.2.5.2. Objetivos

2.2.5.3. Destinatarios

2.2.5.4. Estructura

2.2.6. Programa de formación docente en investigación educativa

2.2.6.1. Justificación

2.2.6.2. Objetivos

2.2.6.3. Destinatarios

2.2.6.4. Estructura

Una formación es realmente efectiva si se estructura e incentiva por parte de las diferentes instituciones de educación superior y aporta las pautas y directrices generales que facilitan su concreción.

La intención de proponer este Plan no es otra que la de brindar propuestas específicas y viables a los gestores de la formación docente del profesorado universitario sobre las decisiones tomadas relativas al diseño de la formación de acuerdo con los objetivos estratégicos institucionales, las condiciones y recursos. Se trata, por tanto, de un documento de utilidad con acciones formativas que pretenden tener un impacto en la calidad de la docencia de la institución superior, a través de la disposición de los medios de formación y el asesoramiento necesario. Al mismo tiempo, es una propuesta perfectamente modificable o adaptable a la diversidad de realidades y contextos universitarios.

El Plan se configura en torno al principio básico de transparencia de los procesos formativos, por ello está organizado en dos marcos. El primer marco aborda los principios generales en los que se sustenta el Plan, así como las ideas clave para su comprensión en relación con su estructura. El segundo marco detalla cada una de las decisiones tomadas en cuanto al diseño de la planificación de la formación.

1. Marco general

1.1. Justificación

En cualquier profesión es indispensable haber superado una formación que avale las competencias adquiridas para poder desarrollarla. Por tanto, el ejercicio de la profesión docente independientemente de la etapa educativa en la que se pretenda desarrollar requiere de la adquisición de competencias pedagógicas. No obstante, es llamativo que el colectivo del profesorado universitario, posiblemente el más prestigioso del mundo de la docencia por depender de él la formación de futuros profesionales con una titulación superior, sea el único en la educación formal que no requiera una formación pedagógica obligatoria para acceder a la tarea profesional.

La estructura del sistema de recompensa y de pago al mérito que existe actualmente en la educación superior está marcada por la preeminencia de la investigación más que por la capacidad de asumir con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se olvida que la demanda social que definió el primer rol del profesorado universitario fue la docencia.

En los últimos años, organismos internacionales, europeos y nacionales centran la calidad de la educación superior en la función docente del profesorado universitario y en la formación permanente recibida.

En el 2010, un estudio desarrollado en los países afiliados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) concluyó, tras un análisis de 29 instituciones de educación superior, que existía la necesidad de desarrollar prácticas docentes innovadoras y de apoyar de manera efectiva al profesorado a través de la creación de un entorno propio para el aprendizaje y la reflexión de la propia enseñanza.

A nivel europeo, el Grupo de Alto Nivel de la Unión Europea sobre la Modernización de la Educación Superior de la Comisión Europea propuso en 2013 dieciséis recomendaciones para lograr un cambio en la cultura docente antes de 2020. Una de ellas fue la certificación obligatoria de la formación pedagógica del profesorado universitario. Posteriormente, la Comisión Europea (2017a) adoptó la Agenda Renovada de la Unión Europea para la Educación Superior en la que se reiteró, entre las actuaciones prioritarias, la capacitación pedagógica del profesorado.

Según el informe de la Comisión Europea (2017b) sobre la Modernización de la Educación Superior en Europa, el alumnado de doctorado que pretende desarrollar su carrera profesional como docente universitario no necesariamente realiza actividades de formación dirigidas a mejorar su competencia como docentes. Casi no existen en Europa programas de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) a gran escala que ofrezcan al personal académico la oportunidad de mejorar su capacidad docente, y la carga de trabajo docente es considerablemente mayor entre el profesorado de rango inferior o medio con un menor desarrollo de las competencias docentes que entre el experimentado o de rango superior.

En el contexto nacional, en las últimas décadas se remarca la importancia del compromiso de profesorado con el nuevo paradigma educativo centrado en el alumnado, como así queda patente en la iniciativa encaminada a la modernización de las universidades españolas, Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010), y en el documento Propuestas para la Renovación de Metodologías Educativas en la Universidad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Por todo ello, es imprecisable que la formación pedagógica del profesorado universitario se halle integrada en la política institucional. En el proceso de institucionalización de esta formación se encuentra el establecimiento de un plan estratégico que desglose las acciones encaminadas a la formación docente. Partiendo de los planteamientos europeos y nacionales, es imprescindible que exista coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se quiere

practicar. Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se apuesta por un paradigma centrado en el alumnado.

Por tanto, se ofrece una oferta contextualizada para cada etapa del desarrollo profesional del profesorado universitario con distintos itinerarios formativos que den respuesta a la necesidades de cada momento desde un enfoque holístico. Llegar a ser un buen docente universitario es un reto continuo a lo largo de la vida profesional, por lo que se requiere una formación específica y continuada. El éxito del Plan depende en gran medida del profesorado, por lo que es imprescindible que en todo momento se sienta parte activa del proceso, se le proporcione los medios necesarios, la formación requerida y el reconocimiento de la misma.

La autonomía de las universidades, decretada constitucionalmente (art. 27.10), comprende la selección, formación y promoción del personal docente e investigador (LOU, art. 2.2.e). Particularmente, la formación del personal docente es considerada por la LOU como un criterio relevante en la determinación de su eficiencia profesional (art. 33.3). Para el desarrollo de este mandato, el Decreto Legislativo 1/2013 que aprueba el Texto Refundido de la LAU atribuye a las universidades, en colaboración con la Consejería competente, el impulso de programas que faciliten y fomenten la formación permanente del personal docente e investigador (art. 39.1).

En cada contexto universitario, el Plan formativo tiene que contar con el apoyo institucional, tanto para su elaboración como para su posterior implementación y evaluación. Para que sea efectivo, es necesario que los estatutos y las políticas estratégicas lo respalden y refuercen como parte importante en el proyecto de universidad marcado.

Al presente Plan se han tratado particularmente las necesidades y las actitudes del profesorado de la UCO, tal como han sido recogidas en el primer informe empírico de esta tesis (capítulo 5). Por una parte, el profesorado percibe la necesidad de formación en competencias didácticas (planificación, metodología, evaluación e innovación) y en menor medida en competencias relacionales (tutoría, comunicativa, trabajo en equipo e interpersonal). En relación con ello, el Plan le ofrece la posibilidad de elegir la formación más apropiada a la etapa profesional en la que se encuentra y de carácter transversal a cualquier práctica docente. En respuesta a la demanda de la formación en competencias lingüísticas y de docencia en inglés, el Plan integra una modalidad formativa que le permite perfeccionarse en metodologías docentes para actuar en planes de enseñanza plurilingüe.

Por otra parte, las actitudes hacia la formación docente son más positivas que la medida en el que profesorado reconoce sus necesidades formativas, por lo que este Plan es la base para motivar y fortalecer el compromiso del profesorado con su

formación. Particularmente, las actitudes positivas hacia la mentoría junto con el potencial de esta estrategia formativa para el profesorado novel hace que esta modalidad formativa tenga una posición preeminente en el Plan. La evidencia de que el profesorado con más edad, más experiencia docente y categoría profesional más elevada perciba una menor necesidad de formación docente en algunos tipos de competencias, al mismo tiempo que sus actitudes hacia la formación no son tan positivas como las del profesorado novel, ha derivado en una diversificación de la oferta formativa que favorece la formación a lo largo de la vida. El profesorado tiene la posibilidad de elegir la formación que mejor se adecúe a la etapa de su desarrollo profesional.

1.2. Objetivos

El Plan de formación docente del profesorado universitario pretende la mejora de la calidad de la docencia de una determinada institución universitaria. Para lograr esto, es necesario determinar los objetivos que se pretenden conseguir a corto y largo plazo. Estos objetivos se convertirán en las líneas estratégicas de actuación.

A continuación, se presentan los objetivos generales acordes al Plan propuesto, aunque es importante considerar que realmente estos se generan a partir de las necesidades manifiestas y sentidas de manera generalizada en cada institución universitaria. Contribuir a la institucionalización de la formación docente del profesorado universitario a través de la creación de un plan estratégico.

1. Establecer una reforma real de la modernización de la enseñanza en el seno del contexto de cada universidad, implicando para ello a todo el Personal Docente e Investigador de la comunidad universitaria.
2. Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad del aprendizaje profesional docente a lo largo de la vida laboral, favoreciendo su integración en las prácticas docentes cotidianas con independencia de la edad, experiencia docente y categoría académica del profesorado.
3. Diversificar las estrategias de formación previa, inicial y permanente, de tal modo que se puedan combinar adecuadamente los aprendizajes competenciales de carácter transversal con los específicos, los individuales con los colaborativos, los asociados a rutinas docentes con los vinculados a procesos de innovación y los prácticos con los teórico-reflexivos.
4. Facilitar la iniciación docente del profesor o profesora novel mediante un proceso de inducción con acompañamiento experto (mentoría, innovación tutelada) en el contexto de su propia práctica docente.
5. Impulsar la emergencia dentro de la propia universidad de una red de formadores docentes que aseguren la transferencia y aumenten la capacidad de aprendizaje de las metodologías activas entre nuevos docentes, así como

de las competencias relacionales que van a permitir a estos desarrollar adecuadamente su profesión, de carácter social y comunicativo.

6. Desarrollar un conocimiento profesional sobre la pedagogía universitaria basada en un nuevo paradigma docente centrado en el aprendizaje activo y autónomo del alumnado que logre un impacto y reformulación de su dedicación profesional docente.
7. Fomentar el uso didáctico de la tecnología, así como la utilización de segundas lenguas en la comunicación docente (particularmente, el inglés).
8. Estimular la colegialidad, la conducta ética y la responsabilidad social (perspectiva de género y atención educativa a la diversidad) como rasgos profesionales demandados en la agenda de modernización de la educación superior.
9. Formar al profesorado universitario en investigación educativa que le permita avanzar en la mejora de su propia práctica docente.
10. Introducir progresivamente una cultura evaluativa de la formación, de tal forma que se puedan comenzar a reunir indicadores de transferencia y de impacto de las actividades formativas y que estos, a su vez, redunden en la mejora de los procesos de formación y de calidad de la docencia y de la investigación.

1.3. Fases en la implantación del Plan

Las decisiones básicas a tener en cuenta en la planificación y la implantación de la formación son las siguientes:

1. *Diagnóstico de necesidades y demandas formativas.* El instrumento más utilizado para ello es el cuestionario de necesidades docentes y demandas formativas dirigido a todo el Personal Docente e Investigador.
2. *Análisis e interpretación de las necesidades docentes.* El análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario permite determinar las necesidades docentes demandas por el profesorado.
3. *Diseño de la propuesta formativa.* El diseño de un modelo de formación ha de enmarcar todas las intervenciones formativas. Se trata de una propuesta formativa lo más ajustada posible a las necesidades y demandas del profesorado universitario.
4. *Aprobación y puesta en práctica del Plan de formación.* La propuesta formativa tiene que tener el apoyo institucional tanto en su diseño como en su desarrollo. De este apoyo depende parte del éxito o fracaso que pueda tener.
5. *Evaluación del Plan de formación.* La evaluación es un elemento indispensable para la mejora continua de la propuesta formativa. Cada curso

académico, la propuesta formativa puede ir modificándose de acuerdo a las carencias, las limitaciones o los cambios manifiestos para su mejora.

1.4. Modalidades de formación

Se diferencian dos tipos de formación: la ofertada y la demandada.

- *Formación ofertada*

Existe una oferta formativa para cada etapa de la carrera profesional del profesorado universitario derivada de reformas, normativas y decisiones políticas, que crean necesidades docentes. Se diferencian distintos niveles de formación: formación previa, formación inicial, y en enseñanza disciplinar. También se ha añadido un cuarto nivel más especializado basado en la formación de formadores.

Al mismo tiempo, existe otra oferta formativa que tiene carácter transversal dirigida a todo el Personal Docente e Investigador de la universidad:

- Formación en metodologías activas de aprendizaje.
- Formación para la adquisición o la actualización de competencias lingüísticas en inglés.
- Formación para la docencia en inglés.
- Formación en TIC y *e-learning*.
- Formación en perspectiva de género.
- Formación en atención a la diversidad y educación inclusiva.
- Formación en investigación educativa.

- *Formación demandada*¹⁹

En este Plan se contempla la posibilidad de desarrollar actividades formativas que se inician a partir de una demanda que puede provenir del profesorado de cada facultad o escuela universitaria, en función de las necesidades docentes sentidas acordes a las enseñanzas de las titulaciones que allí se imparten. En definitiva, se trata de participar de una forma más activa en la propia formación que se quiera recibir. Los destinatarios de la formación demandada o formación en centros es todo el Personal Docente e Investigador de cada facultad o escuela que conforma la universidad.

1.5. Tramitación de las actividades formativas

La secuencia de informar-formar-implicar-involucrar es la que puede usarse para lograr la preparación del profesorado primero y su compromiso después. Siguiendo

¹⁹ Esta modalidad de formación se detalla en el Capítulo 8.

la secuencia, el primer elemento es informar. Además de la publicación del Plan formativo en la web, se pueden desarrollar otras acciones basadas en la sensibilización e información, como las jornadas de presentación del Plan o de los programas formativos a las que todo el profesorado universitario esté invitado.

Posteriormente, la tramitación de las actividades formativas recae en el personal administrativo de la unidad centralizada de formación docente de la institución universitaria. Independientemente de la actividad formativa, las acciones a desarrollar para su tramitación serían las siguientes:

Tabla 47
Tramitación de las actividades formativas

Acciones en el proceso de tramitación	Periodo	Modalidad de información
Publicidad o difusión de la actividad formativa	Tres semanas antes del comienzo de la actividad formativa	-Página web de Formación del profesorado. -Correo electrónico a todo el PDI.
Apertura de la solicitud o preinscripción en la actividad formativa	Dos semanas antes del comienzo de la actividad formativa	
Publicación de la lista de admitidos y excluidos de la actividad formativa		-Página web de Formación del profesorado. -Correo electrónico al profesorado confirmando su admisión o exclusión.
Formulario de matriculación	Una semana antes del comienzo de la actividad formativa	-Página web de Formación del profesorado. -Correo al profesorado confirmando su matriculación y la realización o no de la actividad formativa en función de si se ha alcanzado el número mínimo de profesorado.
Publicación del material necesario para la actividad formativa en el caso de que fuera necesario		-Plataforma de Formación del profesorado. -Correo al profesorado matriculado.
Publicación de las calificaciones	Tras la finalización de la actividad formativa	-Plataforma de Formación del profesorado.
Descarga del certificado de acreditación		

1.6. Colectivos implicados

El éxito de la planificación de la formación docente recae en la participación activa en el diseño, el desarrollo y la evaluación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Por tanto, todos los colectivos tienen que estar representados y sentirse implicados en el proceso.

- *Órgano de gobierno implicado*

La gestión de la formación docente del profesorado universitario recaerá en el vicerrectorado que asuma dicha competencia. Tiene que facilitar la puesta en marcha del Plan incentivando y financiado los procesos de adecuación y establecimiento de los mecanismos de control de resultados, aunque será el profesorado el que finalmente garantice el éxito de la mejora de la enseñanza a la que pretende contribuir el Plan.

- *Unidad centralizada responsable*

El órgano competente encargado del diseño, implantación y evaluación de las acciones formativas previamente aprobadas.

- *Comisión de la formación docente del profesorado universitario*

Actuará como órgano democrático de la comunidad universitaria en el control de la planificación, ejecución y evaluación del Plan y, como tal, le corresponderán las siguientes funciones:

1. Analizar, debatir y dar el visto bueno a la propuesta del Plan que se elevará al Consejo de Gobierno para su aprobación.
2. Analizar, debatir y dar el visto bueno a las propuestas de actividades específicas de formación de los centros (Programa de Formación Docente en Centros) que se elevarán al Consejo de Gobierno para su aprobación.
3. Velar por el correcto desarrollo de las actividades previstas en los diferentes programas del Plan.
4. Resolver las solicitudes y reclamaciones relacionadas con las actividades del Plan.
5. Analizar, debatir y aprobar el informe de evaluación del Plan.
6. Debatir y aprobar propuestas de mejora de la eficiencia de los programas del Plan.

Los integrantes de la Comisión y las principales tareas acometer propuestas son:

Tabla 48

Integrantes de la comisión de formación docente y tareas acometer

Integrante de la Comisión	Tareas a acometer
Vicerrectorado	Supervisión del Plan.
Unidad centralizada responsable	Diseño, implantación y evaluación de las acciones formativa recogidas en el Plan.
Decanos y decanas (o directores/as) de cada centro universitario	Aportación de mejoras al Plan y diseño, implementación y evaluación del programa de formación en centros.
Representante estudiantil a nivel institucional	Recopilación de las impresiones que tiene el alumnado universitario acerca de la calidad docente recibida. Puede realizar sus propios estudios para la recopilación de la información. Por ejemplo, encuestas en las que se evalúe en qué medida se adquieren las competencias de los futuros graduados propuestas en el proyecto <i>Tuning</i> , también sobre la formación integral del alumnado o la percepción que tienen sobre su preparación para el mercado laboral. A partir de los resultados, puede extraer información sobre cómo mejoraría la formación y la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, la formación docente del profesorado universitario.

- *Profesorado competente de la formación*

Para alcanzar el éxito del Plan de formación docente del profesorado universitario es imprescindible el factor humano (en este caso, el equipo de profesores y profesoras encargadas de impartir la formación). Tendrá un impacto clave en la calidad de formación recibida y en la futura implementación de lo aprendido. Por tanto, se seleccionarán los mejores expertos en docencia universitaria vinculados a la temática de la actividad formativa a nivel nacional, autonómico y local.

1.7. Protocolo de evaluación

La evaluación del conjunto de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario es una necesidad de la institución universitaria sobre las actividades formativas que ofrece. Se trata de obtener información sobre los resultados de los diferentes programas en la mejora de la calidad de la formación.

Tabla 49
Protocolo de evaluación de cada programa formativo del Plan marco

Agentes	Dimensiones de evaluación de cada programa formativo	Momentos de la evaluación	Diseño de la evaluación
Profesorado participante de la formación	Satisfacción	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de satisfacción de la formación.
	Aprendizaje y retención	Antes y justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionarios de aprendizajes previos y adquiridos de la formación.
	Generalización y mantenimiento	Entre 6 y 9 meses de la finalización del programa formativo.	Cuestionario o entrevista sobre la transferencia de los aprendizajes al aula.
	Impacto individual	Entre 6 y 9 meses de la finalización del programa formativo.	Cuestionario o entrevista sobre la repercusión en rol docente y la identidad profesional.
Profesorado experto encargado de impartirla	Planificación de la actividad formativa	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de autoevaluación del diseño de la actividad formativa.
	Congruencia entre el programa de la actividad formativa y el enfoque didáctico dado	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente desarrollada.
	Evaluación del aprendizaje del profesorado participante	A estipular por el profesorado experto encargado de impartir cada actividad formativa.	A estipular la evaluación de los aprendizajes del profesorado participante por el profesorado experto encargado de impartir cada actividad

			formativa.
	Perfil profesional	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de satisfacción del profesorado participante en la evaluación sobre el profesorado experto encargado de impartir la formación.
Alumnado del profesorado participante en la formación	Aprendizajes	Entre 6 y 9 meses de la finalización del programa formativo.	A estipular la evaluación de los aprendizajes del alumnado por parte del profesorado participante en la formación.
Líder administrativo, Comisión permanente de formación docente	Coherencia con el Plan marco	Justo al finalizar cada programa formativo.	Análisis de la contribución a los objetivos propuestos en el Plan marco
	Congruencia entre el programa formativo y las necesidades docentes		Cuestionario de satisfacción de las necesidades docentes.
	Pertinencia y eficacia de los recursos y materiales		Cuestionario de satisfacción del profesorado participante en la evaluación sobre la pertinencia y eficacia de los recursos y materiales.
	Recursos financieros asignados a la formación		Análisis del presupuesto asignado.
	Condiciones del escenario laboral		Análisis de los apoyos y las reticencias tanto del profesorado como de la misma institución.

Tabla 50
Protocolo de evaluación del Plan marco

Agentes	Dimensiones de evaluación del Plan marco	Momentos de la evaluación	Diseño de la evaluación
Líder administrativo, Comisión permanente de formación docente	Consecución de los objetivos propuestos	Justo al finalizar el programa formativo.	Análisis de los resultados de evaluación de los distintos programas formativos.
	Satisfacción de las necesidades docentes expresadas		Cuestionario de satisfacción de las necesidades docentes.
	Recursos financieros asignados a la formación		Análisis del presupuesto establecido.
	Compromiso de la institución con la formación		Análisis del grado de compromiso y colaboración.
	Impacto institucional		Evaluación de la cultura docente en la institución universitaria (innovación en las titulaciones, trabajo en equipo, evaluación docente, intercambios de experiencias , etc.).

1.8. Reconocimiento y acreditación

Todas las acciones formativas planificadas tienen una consideración académica institucional con reconocimiento y acreditación tras haber superado los criterios de evaluación en cada una de ellas. El momento de reconocimiento y acreditación difiere en cada programa formativo.

Tabla 51

Reconocimiento y acreditación de la formación docente

Estructura	Momento de reconocimiento y acreditación	Título
Programa de formación previa. La formación docente del futuro profesorado universitario.	Tras la finalización del programa completo.	Título de Introducción a las Competencias básicas para la docencia universitaria
Programa de formación inicial. La formación docente del profesorado novel		Título de Experto en Competencias Profesionales Básicas para la docencia universitaria
Programa de formación en enseñanza disciplinar		Título de Experto universitario en la enseñanza... (nombre de la disciplina)
Programa de formación de formadores		Título de Formador de Formadores en Docencia Universitaria
Programa de formación transversal dirigida a todo el profesorado universitario.	Tras la finalización de cada actividad formativa.	Certificado de la actividad formativa cursada
Programa de formación en centros.		

Al menos, los dos siguientes criterios son tenidos en cuenta para la certificación de cualquier actividad formativa:

- 80% de asistencia a la actividad formativa.

- Valoración positiva de las actividades de evaluación propuestas por el profesorado experto encargado de impartirla.

1.9. Memoria de seguimiento anual. Toma de decisiones futuras

En la elaboración de la memoria de seguimiento anual, se tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos generales del Plan. También, se registra y se ofrece información en relación con cada programa de formación docente. Se trata de la difusión sistemática de los resultados de la evaluación del Plan en todo el ámbito universitario. Tiene un binomio básico: transparencia y calidad.

En cada programa formativo, se recoge una información básica:

- Número de actividades formativas realizadas.
- Número de créditos/horas de formación.
- Número de profesorado matriculado y acreditado.

Así mismo, se recopilan los resultados de la evaluación del Plan marco y de cada programa formativo que lo integre teniendo a los diferentes agentes y dimensiones expuestas en el anterior protocolo de evaluación.

A partir del análisis de todos los datos obtenidos, se toman decisiones en torno a los siguientes aspectos: funcionalidad, continuidad, aprovechamiento, grado de impacto en el aula y acciones de innovación docente como consecuencia de los procesos formativos. Por último, se elabora un análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) del Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario:

Factores positivos	Factores internos		Factores negativos
	Fortalezas	Debilidades	
	• • •	• • •	
	Oportunidades	Amenazas	
	• • •	• • •	
Factores externos			

Figura 21. Análisis DAFO del Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario.

1.10. Soporte tecnológico de la formación del profesorado universitario

La formación del profesorado universitario dispone de una página web y de una plataforma tecnológica. En ambos casos, son de fácil acceso, se encuentran actualizadas y la información es clara con el objeto de divulgar y extender las noticias de las cosas o de los hechos que se realizan. Se trata de hacer público todo el trabajo que se lleva a cabo en relación con la formación docente universitaria dentro de la institución. Se sugiere el contenido web que se muestra en la siguiente tabla 52.

Tabla 52

Soporte tecnológico de la formación docente universitaria

Soporte tecnológico	Secciones	Contenido
Página web	Información	<ul style="list-style-type: none"> • Órgano competente de la formación docente del profesorado universitario. • Contacto de las personas con competencias en la formación del profesorado universitario. • Versión completa del Plan.
	Tramitación	<ul style="list-style-type: none"> • Versión resumida de cada programa del Plan. Dentro de cada programa: <ul style="list-style-type: none"> - Fechas relevantes. - Formulario de inscripción. - Listado de admitidos y no admitidos.

		- Formulario de matrícula.
	Sistema de garantía de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria de seguimiento anual. • Buzón de quejas, sugerencias y felicitaciones.
	Noticias de interés	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones científicas: revistas, libros, artículos, etc. • Eventos: congresos, simposios, talleres, conferencias, jornadas, etc.
Plataforma tecnológica	Tramitación de las actividades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de cada programa de formación, tendrán detalladas cada actividad formativa: <ul style="list-style-type: none"> - Programa de la actividad formativa. - Materiales necesarios.
	Protocolo de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de satisfacción de la actividad formativa. • Evaluación de los aprendizajes adquirido. • Cuestionario de transferencia de los aprendizajes (accesible transcurrido un tiempo de la finalización de la actividad formativa).

1.11. Calendario anual de implementación

A continuación, se detallan las fases de planificación de la formación a ejecutar durante el curso académico.

Tabla 53

Calendario anual de implementación de la formación docente

Fases		Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Diagnóstico												
Diseño/adaptación y planificación												
Presentación del Plan												
Desarrollo	Formación previa											
	Formación inicial											
	Formación enseñanza disciplinar											
	Formación de formadores											
	Formación transversal											
Evaluación de la formación												
Presentación de la memoria de seguimiento anual.												

	• Detección de necesidades docente y demandas formativas.
	• Diseño/adaptación y planificación de la formación para el próximo curso.
	• Presentación del Plan de Formación docente del profesorado universitario
	• Desarrollo ²⁰ de las actividades formativas.
	• Evaluación de la formación.
	• Memoria de seguimiento anual del curso académico anterior.

²⁰ Aunque el desarrollo de las actividades formativas se ha planificado de diciembre a julio, las actividades formativas deben concretarse principalmente durante los meses en los que el alumnado se encuentre realizando exámenes para evitar solapamientos con la docencia. En buena parte de las universidades nacionales, estos meses son: enero, junio y julio.

1.12. Financiación

La institución universitaria sufraga el gasto de la formación de sus trabajadores y trabajadores, en este caso, la del profesorado universitario. El gasto de la oferta de actividades formativas se ajusta al presupuesto anual asignado a esta partida. El desarrollo de este Plan requiere de un apoyo político y técnico eficaz y eficiente, ofreciendo la institución implicada el soporte económico-administrativo necesario.

En el diseño del presupuesto anual se tiene en cuenta la tasa de matrícula del profesorado, el pago al profesorado experto encargado de impartir la formación, así como sus dietas.

1.13. Difusión de buenas prácticas docentes innovadoras fruto de la formación recibida

Cada año se propone la realización de unas jornadas a nivel institucional donde se difundan las prácticas innovadoras desarrolladas en la universidad. Estas jornadas se dividen en secciones en función de las disciplinas científicas. Se trata de un espacio para conocer y compartir las experiencias e inquietudes con el resto de compañeros y compañeras. Por cada disciplina científica, se selecciona cada año la mejor práctica docente y esta se incluye en el libro de buenas prácticas.

2. Marco específico

A continuación, se detalla la planificación de cada uno de los programas. Se trata de una serie de propuestas organizativas, institucionales y académicas para la mejora de la formación docente del profesorado universitario y, en consecuencia, de la calidad docente de la universidad.

2.1. Formación para cada etapa en desarrollo profesional del profesorado universitario

2.1.1. Programa de formación previa. La formación docente del futuro profesorado universitario

2.1.1.1. Justificación

En el actual mundo universitario, el grado académico de doctor habilita para la función de investigación y tiene una obligatoriedad y una universalidad incuestionable. No obstante, tras la finalización la persona poseedora del título de doctorado puede decidir o tener la oportunidad de quedarse en el mundo académico y, en consecuencia, entre sus obligaciones se encuentra la docencia. Incluso en algunos casos, para la función docente basta con la obtención de grados académicos

vinculados con la formación disciplinaria (como, por ejemplo, el profesorado asociado). Por tanto, se puede acceder a la docencia universitaria con o sin el requisito de doctor y sin ninguna preparación pedagógica y didáctica. Concretamente, los programas de doctorado no introducen créditos de formación en la docencia, por lo que no garantizan una formación pedagógica en todos los casos. Según la Comisión Europea (2017b), en el caso de España, se exige legalmente que impartan horas lectivas solamente el alumnado de doctorado que disfruta de un contrato o ayuda para la realización del mismo. Al mismo tiempo, se asume erróneamente que los futuros docentes universitarios conocen cómo enseñar porque tienen el recuerdo de cómo fueron enseñados (Sánchez y Mayor, 2006). Sin embargo, los retos de la enseñanza actual no pueden afrontarse a través de la imitación o el aprendizaje vicario. Ante esta preocupación, se crea esta propuesta formativa integrada principalmente dentro de la formación inicial o de inducción antes de iniciar la actividad profesional.

2.1.1.2. Objetivos

Esta propuesta formativa persigue los siguientes objetivos:

1. Conocer la propia institución de educación superior y su papel en ella.
2. Adquirir cierto grado en competencias docentes.
3. Acercar al futuro docente a la profesionalización del docente universitario.
4. Conocer la normativa vigente nacional, autonómica y propia de la universitaria necesaria para el correcto desempeño de la función docente.
5. Comprender los procesos de gestión de la docencia universitaria.
6. Conocer los procedimientos de evaluación de calidad docente del profesorado universitario.
7. Adquirir una base psicopedagógica y didáctica sobre cómo aprende el estudiante universitario.
8. Desarrollar un conocimiento sobre el nuevo paradigma docente, centrado en el aprendizaje del alumnado, como consecuencia de los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior.
9. Conocer los distintos recursos (aula virtual, biblioteca, guías de atención a la diversidad, aulas de informática, laboratorios...) que ofrece la universidad para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.
10. Adquirir un conocimiento práctico de la docencia universitaria y de la gestión de la misma en el aula.
11. Impulsar la reflexión en la práctica y sobre la práctica, a través de los esquemas conceptuales adquiridos que facilitan el análisis de la realidad en la que participa.
12. Capacitarles para colaborar en algunas actividades docentes.

13. Participar en las propuestas de mejora e innovación en las distintas dimensiones de la actuación docente.

2.1.1.3. Destinatarios

Prioritariamente, este programa va dirigido al alumnado que esté actualmente cursando un programa de doctorado en la propia universidad con o sin ayuda predoctoral, personal contratado con cargo a proyecto, beneficiario de una ayuda posdoctoral y personal asociado. En definitiva, aquellas personas que tienen posibilidad de iniciar una carrera como docente universitario.

En última instancia, también podrá matricularse el profesorado que haya accedido a la función docente universitaria sin una preparación pedagógica y didáctica previa.

2.1.1.4. Estructura

Se ofrecen contenidos formativos básicos y útiles para el desarrollo de la tarea docente. Se han diseñado las siguientes actividades de formación pedagógica que potencian la asimilación de los saberes inherentes a la profesión, que amplían y complementan los conocimientos propios de la función docente. La estructura del programa es la que se presenta en la tabla 54 siguiente.

Tabla 54

Estructura del Programa de formación previa

Fases	Módulos	Acciones formativas	Créditos/hora	Modalidad de formación según el evento	Modalidad de formación según el entorno	Profesorado responsable
Fase de formación: Función docente en la universidad	Módulo 1. Normativa vigente	Normativa estatal y autonómica vigente a tener en cuenta en el desempeño de la función docente.	1 crédito ECTS.	Curso	Presencial	Experto de la propia universidad en normativa.
		Normativa vigente interna en la propia universidad que afecta al desempeño de la función docente.				
	Módulo 2. Gestión de la docencia universitaria	Planes de estudio.	1 crédito ECTS	Curso	Presencial	Experto en planificación docente
		Sistemas de gestión de guías. Actualización de asignaturas.				
		Plan Docente del Departamento.				
		Coordinación docente: grupos docentes, titulación, asignatura, innovación, etc.				
		Recursos de apoyo a la docencia				
Módulo 3.	Evaluación	1 crédito	Curso	Presencial	Experto de la	

	Evaluación institucional	institucional. Evaluación de las titulaciones oficiales universitarias. Evaluación de la actividad docente del profesorado.	ECTS			propia universidad en sistemas de garantía de calidad.
	Módulo 4. Formación e Innovación docente	Formación e innovación en la universidad	1 crédito ECTS	Curso	Presencial	Responsable de la formación e innovación en la universidad en la propia universidad.
Fase de formación: Iniciación a la capacitación psicopedagógica y didáctica	Módulo 5. Reformas curriculares debido al Espacio Europeo de Educación Superior	Reformas curriculares debido al EEEES.	1 crédito ECTS	Curso	Presencial	Experto en docencia universitaria de la propia universidad.
	Módulo 6. Aprender a enseñar en la universidad	Paradigma docente centrado en el alumnado.				
Inicio al ejercicio de la profesión docente		Iniciación a la docencia universitaria	6 créditos ECTS	Prácticas docentes	Presenciales	Tutor o tutora de la asignatura

- *Fase de inicio al ejercicio de la profesión docente*

El alumnado elegirá un tutor o tutora de prácticas. Lo más recomendable es que sea el mismo que el de doctorado. Se pondrá de acuerdo en la asignatura a la que el alumnado asistirá, tanto a las clases teóricas como prácticas hasta completar 6 créditos ECTS.

Principalmente, las actuaciones a cometer en esta fase son la siguientes:

- Estudio y análisis de la práctica docente a partir de la observación sistemática.
- Interpretación y reflexión de la realidad, una vez detectados y seleccionados los elementos relevantes que la configuran o seleccionan.
- Colaboración en tareas docentes.
- Formulación de propuestas de intervención que contribuyan a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

- *Documentación*

La documentación necesaria para la implementación del programa es la siguiente:

- Modelo normalizado para las actividades formativas del Programa de formación previa. La formación docente del futuro profesorado universitario. Es cumplimentado por el responsable de la impartición de cada actividad formativa.

Tabla 55

Modelo normalizado para las actividades formativas del Programa de formación previa

PROGRAMA DE FORMACIÓN PREVIA. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL FUTURO PROFESORADO UNIVERSITARIO	
Título de la actividad formativa:	
Modalidad de la formación según el evento	<input type="radio"/> Curso. <input type="radio"/> Seminario. <input type="radio"/> Taller. <input type="radio"/> Conferencia. <input type="radio"/> Otros.
Modalidad de la formación según el entorno	<input type="radio"/> Presencia. <input type="radio"/> Semipresencial. <input type="radio"/> Virtual.
Profesorado encargado	Nombre y apellidos: Centro: Universidad: Correo electrónico: Teléfono:
Número de créditos/horas	1 crédito ETCS
Fecha y lugar	
Objetivos	
Contenidos	
Metodología	
Evaluación	
Observaciones	

- Formulario Fase de inicio al ejercicio de la profesión docente

Tabla 56

Formulario Fase de inicio al ejercicio de la profesión docente del Programa de formación previa

PROGRAMA DE FORMACIÓN PREVIA. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL FUTURO PROFESORADO UNIVERSITARIO	
FORMULARIO FASE DE INICIO AL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	
Datos del alumno o alumna	Nombre y apellidos: Programa de doctorado: Facultad: Correo electrónico: Teléfono:
Datos del tutor o tutora	Nombre y apellidos: Programa de doctorado: Facultad: Correo electrónico: Teléfono:
Asignatura de inicio de la docencia	Denominación: Código: Plan de estudios: Curso: Materia: Carácter: Duración: Créditos:
Lugar y fecha:	
Firmas:	
Fdo: _____	
Fdo: _____	

- Registro del análisis de las prácticas docentes

Tabla 57

Registro del análisis de las prácticas docentes del Programa de formación previa

PROGRAMA DE FORMACIÓN PREVIA. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL FUTURO PROFESORADO UNIVERSITARIO	
FASE DE INICIO AL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	
Datos del alumno o alumna	Nombre y apellidos: Programa de doctorado: Facultad: Correo electrónico: Teléfono:
Datos del tutor o tutora	Nombre y apellidos: Programa de doctorado: Facultad: Correo electrónico: Teléfono:
Análisis de contexto del aula	
Descripción de la observación (planificación, metodología, evaluación, comunicación, habilidades interpersonales, coordinación o trabajo en equipo, etc.)	
Tras el análisis de las prácticas docentes, ¿qué aspectos de la situación observada te parece que FAVORECEN el proceso enseñanza-aprendizaje?	
Tras el análisis de las prácticas docentes, ¿qué aspectos de la situación observada te parece que DIFICULTAN el proceso enseñanza-aprendizaje?	
De acuerdo con tu tutor o tutora, ¿qué actuaciones podrían realizarse para mejorar los resultados de la situación descrita? Describe las actuaciones.	
Lugar y fecha: Firmas de alumno o alumna y del tutor o tutora: Fdo: _____ Fdo: _____	

2.1.1.5. Duración

El programa tendrá una duración de un curso académico. Siguiendo con el calendario anual establecido. Durante el primer cuatrimestre se desarrollará la fase de formación, y durante el segundo, el inicio al ejercicio de la profesión docente. En el caso de que el tutor o tutora no tenga asignada docencia en el segundo cuatrimestre, podrá realizar la fase de prácticas durante el primer cuatrimestre del siguiente curso académico.

2.1.2. Programa de formación inicial. La formación docente del profesorado novel

2.1.2.1. Justificación

La mayoría del profesorado que accede por primera vez a la docencia universitaria no tiene por qué haber recibido ningún tipo de formación pedagógica al respecto. En los primeros años como docente universitario, además de tratar de dominar los contenidos de las asignaturas asignadas, se requiere la capacitación psicopedagógica y didáctica de un nuevo paradigma docente, centrado en el aprendizaje del alumnado. Por todo ello, resulta imprescindible la formación pedagógica justo al inicio de la actividad profesional basada en la adquisición de competencias básicas útiles para la docencia universitaria.

2.1.2.2. Objetivos

1. Facilitar al profesorado novel la adquisición de las competencias docentes que se consideran básicas en la impartición de enseñanzas de calidad en el ámbito de la educación superior conforme a modelos avanzados de enseñanza activa, de tal modo que el profesorado formado obtenga resultados tangibles en términos de aprendizajes y satisfacción del alumnado de los grados y másteres a los que imparta docencia (impacto individual o de aula).
2. Apoyar el desarrollo profesional docente del profesorado novel mediante un proceso de inducción con acompañamiento experto (práctica docente mentorizada, innovación tutelada) en el contexto de su docencia habitual.
3. Impulsar la emergencia dentro de la UCO de una red de formadores docentes que aseguren la transferencia y aumenten la capacidad de aprendizaje de las metodologías activas entre nuevos docentes.
4. Introducir al profesorado novel en procesos de reflexión e innovación docente mediante su incorporación a grupos docentes y proyectos de innovación en los que se puedan generar progresivamente actitudes positivas hacia la mejora permanente de la práctica profesional.

5. Adquirir estrategias para incorporar la perspectiva de género en las guías docentes y ponerlas en práctica en el aula.

2.1.2.3. *Destinatarios*

Profesorado novel que se encuentre entre el primer y el cuarto año de su carrera profesional como docente universitario. En el caso de que no se cubran todas las plazas, también podrá matricularse el alumnado que disfrute de una ayuda postdoctoral.

2.1.2.4. *Estructura*

El programa tendrá una duración de dos cursos académicos, en los que se desarrollarán las tres fases siguientes:

1. Fase centralizada. Incluye nueve cursos y seminarios breves de carácter teórico práctico, impartidos por profesorado de reconocido prestigio, en los que se proporcionará una introducción a las competencias docentes básicas. Los principios y estrategias que en ellos se presenten se aplicarán en las dos fases siguientes (práctica docente mentorizada e innovación tutelada) en los contextos docentes del profesorado y becarios participantes.

- a. Planificación Docente
- b. Metodología Docente
- c. Evaluación
- d. Orientación y tutoría
- e. Coordinación y trabajo en equipo
- f. Competencias personales, interpersonales y comunicativas
- g. Innovación e investigación docente
- h. Marco normativo y gestión universitaria
- i. Ética profesional y responsabilidad social (igualdad de género, atención a la diversidad, aprendizaje-servicio, cooperación al desarrollo, ciudadanía democrática, derechos humanos)

El número total de créditos de esta fase es de 9 y, aunque se consideren básicas todas las competencias enumeradas, el análisis anual de necesidades formativas servirá para ponderar en cada edición la carga crediticia de cada actividad formativa.

2. Fase de práctica docente mentorizada. Una vez finalizada la fase centralizada, se iniciará un proceso de inducción en el que el profesor o profesora novel, acompañado/a de una profesora o profesor experto (mentor/a), aplicará de manera eficiente los principios y estrategias presentados en la primera fase. El mentor/a

elaborará un programa de mentoría de 3 créditos ECTS (30 horas presenciales de acompañamiento experto y 45 no presenciales) en el que, durante un periodo de tres meses, asesorará al profesor/a mentorizado/a en la planificación de sus clases(enseñanza preactiva), supervisará la impartición de las mismas mediante observación directa (enseñanza interactiva), y le ayudará en el análisis reflexivo de su docencia y en la toma de decisiones para su mejora (enseñanza postactiva). Adicionalmente, supervisará mediante observación directa algunas de sus tutorías y reuniones de equipo docente y, siguiendo el mismo procedimiento que en la docencia de aula, le orientará en el posterior análisis y toma de decisiones. Cada mentor/a podrá acompañar como experto a un máximo de dos profesores noveles.

3. Fase de innovación tutelada. El profesor o becario en formación se incorporará a un grupo docente en el que su coordinador o coordinadora, o bien uno de sus miembros, cumpla con los requisitos establecidos para los tutores del programa. El tutor, que no podrá ser la misma persona que el mentor de la fase 2, diseñará un programa de formación de 6 créditos ECTS para el profesor/a novel en el que éste participe en la planificación de un proyecto de innovación, su implementación, evaluación y redacción de la memoria del mismo. Cada tutor/a podrá asesorar a un máximo de dos participantes.

El profesor/a novel elaborará una carpeta docente o portafolio de carácter digital durante los dos cursos académicos en los que se desarrollen las tres fases del programa. Si, además, ha cumplido con los criterios de asistencia y aprovechamiento establecidos, se le otorgará el Título correspondiente.

- *Dirección académica*

El programa contará con una dirección académica que desempeñará las funciones de planificación general, organización y seguimiento de las actividades de la fase centralizada, seguimiento de los programas individualizados de las fases de práctica mentorizada e innovación tutelada, coordinación general y evaluación del programa. Dicha dirección académica será asumida durante el plan piloto por la Dirección de Formación de Profesorado e Innovación Docente.

- *Selección, formación y reconocimiento del profesorado mentor y tutor*

Podrá participar en calidad de mentor/a o tutor/a todo aquel profesorado doctor con dedicación a tiempo completo y vinculación permanente a la universidad, que haya obtenido una puntuación superior a 3 en las encuestas de satisfacción del alumnado correspondientes a los últimos tres años. Adicionalmente, deberá reunir al menos tres de los siete requisitos siguientes (obligatoriamente el 3 en el caso del tutor/a):

1. Haber obtenido una puntuación igual o superior a noventa puntos en el programa Docencia.
2. Haber participado al menos en tres proyectos de innovación docente.
3. Haber coordinado o solicitado individualmente un mínimo de un proyecto de innovación docente.
4. Haber dirigido al menos cuatro trabajos académicos (TFG, TFM, tesis doctorales).
5. Haber actuado como director/a o tutor/a de al menos dos becarios/as con actividad docente reconocida.
6. Estar en posesión del Título de Experto para la Formación del Profesorado Universitario.
7. Acreditar experiencia en formación de profesorado universitario durante un mínimo de tres años.

Durante el periodo de inscripción que se abra para los destinatarios del programa, los solicitantes deberán ponerse de acuerdo con profesorado experto del PDI que deseen participar como formadores (mentores y tutores) y que cumplan los requisitos, adscritos a sus propios departamentos. Cada propuesta de mentor/tutor y persona en formación deberá ser aprobada por el Consejo de Departamento y comunicada a la Dirección de Formación de Profesorado e Innovación Docente en el plazo que se indique.

Con anterioridad al inicio de la segunda fase del programa se llevará a cabo, de manera centralizada, una jornada de formación para los mentores y otra para los tutores. Una vez finalizada la fase del programa en la que intervenga, el mentor/a o tutor/atendrá derecho a la certificación de su actividad formadora y se le reconocerá la reducción de créditos docentes.

2.1.2.5. Duración

La distribución de las tres fases es la siguientes:

- Fase centralizada: Primer cuatrimestre del curso académico.
- Fase de práctica docente mentorizada: Segundo cuatrimestre del curso académico.
- Fase de innovación tutelada: Primer cuatrimestre del siguiente curso académico.

Si el profesorado no tiene docencia asignada durante la fase de práctica docente mentorizada y la fase de innovación tutelada, puede aplazar ambas fases hasta el comienzo de su docencia.

2.1.3. Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar

2.1.3.1. Justificación

Es urgente la creación de equipos de carácter disciplinar que estén conectados con el equipo de gobierno de la universidad y centro y departamento para conseguir interesar e influir en los procesos de decisión de los responsables, y orienten adecuadamente el desarrollo profesional del profesorado y la gestión de la calidad de la enseñanza de una determinada disciplina.

En esa misma línea, se trata de crear equipos que trabajen en la elaboración de estrategias claras y continuadas para la mejora de la docencia en los diferentes centros y ofrezcan información continuada a la comunidad universitaria respecto a las políticas y las buenas prácticas que se estén desarrollando en cada momento, así como el liderazgo en la puesta en práctica de algunas de ellas.

Al mismo tiempo, la formación permanente sobre la docencia en cada disciplina científica puede ayudar a mejorar los resultados de la evaluación de la calidad docente realizada por el alumnado. McKeachie (2006) afirma que los malos resultados del profesorado con respecto a su docencia no se deben a la falta de interés y motivación, sino a la ansiedad y el sentimiento de incompetencia. La mayoría se sienten mejor y valoran más la docencia cuando adquieren las competencias suficientes.

2.1.3.2. Objetivos

1. Mejorar el perfil docente del profesorado de cada disciplina científica para la óptima adquisición por parte del alumnado de las competencias profesionales de su titulación.
2. Conocer las últimas innovaciones, las buenas prácticas docentes y los resultados de las investigaciones docentes desarrolladas en la didáctica de cada disciplina científica.
3. Fomentar la conexión con otros equipos docentes con los que compartir experiencias y buenas prácticas de la enseñanza de una disciplina determinada.

2.1.3.3. Destinatarios

Profesorado experimentado con más de cuatro años de experiencia docente que desee tener una mayor dedicación a la didáctica de su disciplina científica introduciendo innovaciones docentes. También va dirigida al profesorado que quiere mejorar su calificación en las evaluaciones docentes realizadas por el alumnado.

2.1.3.4. Estructura

Este programa formativo consta de dos modalidades que se repiten en cada disciplina científica:

Tabla 58

Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar. Estructura: Modalidad 1

Modalidad 1. Mejora docente	
Finalidad	Mejora de las competencias docentes para la enseñanza en una determinada disciplina científica.
Destinatarios	Profesorado experimentado que quiere mejorar la puntuación de la evaluación docente realizada por el alumnado.
Créditos/horas	1 crédito ECTS.
Modalidad	Presencial.
Profesorado responsable	Profesorado de la misma disciplina científica que desarrolla buenas prácticas docentes.
Fases formativas	Esta modalidad de formación se basa en un proceso de tutorización que consta principalmente de dos fases: la primera trata de la detección de dificultades o carencias docentes a través del diálogo, observación o acompañamiento en el aula; la segunda consiste en el asesoramiento para introducir progresivamente cambios docentes.

De manera independiente a la primera modalidad, el profesorado puede optar a la segunda:

Tabla 59

Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar. Estructura: Modalidad 2

Modalidad 2. Perfeccionamiento y actualización	
Finalidad	Perfeccionamiento y actualización en la enseñanza de la disciplina científica.
Destinatarios	Profesorado experimentado.
Créditos/horas	1 crédito ECTS.
Modalidad	Semipresencial
Profesorado responsable	Profesorado de la misma disciplina científica que desarrolla buenas prácticas docentes.
Fases formativas	Consta de tres fases formativas: la concreción de los intereses formativos con respecto a las últimas innovaciones o buenas prácticas docentes, la formación en las actividades formativas recopiladas y la tutorización en el diseño de la nueva experiencia de aprendizaje, puesta en práctica de la misma y evaluación.

2.1.4. Programa de formación. Formador de formadores

2.1.4.1. Justificación

Una de las preocupaciones de las universidades en relación con la formación del profesorado es el perfil de los formadores y formadoras y la construcción de equipos de personas encargadas de la formación docente. Es del todo impensable abordar la formación docente del profesorado universitario desde planteamientos individualizados donde a cada formador se le asigne una responsabilidad directa sobre algún colectivo y a partir de ahí se organicen actividades formativas oportunas.

Consecuentemente, una amplia experiencia de formadores y formadoras es absolutamente necesaria para conocer básicamente la cultura institucional y saber desenvolverse en su contexto.

No existe un planteamiento sistemático de la preparación del profesorado universitario responsable de todo ello, pese a su importante estratégica.

Vázquez (1998) consideraba que en la universidad se olvidaba al mejor profesorado en su función docente. Estos deberían ser considerados expertos en la formación del resto de compañeros y compañeras, así como en materia de apertura de nuevas líneas de investigación en la enseñanza universitaria.

2.1.4.2. Objetivos

1. Adquirir las competencias esenciales para el liderazgo en la función docente universitaria.
2. Crear equipos de formadores y formadoras expertas en docencia universitaria dentro de la propia universidad.

2.1.4.3. Destinatarios

Profesorado experimentado de cualquier disciplina científica que desarrolla buenas prácticas docentes y desea participar en la formación docente de sus compañeros y compañeras, adquirir las competencias propias del liderazgo docente, supervisar planes de estudio, evaluar proyectos de innovación docente, y abrir líneas de investigación sobre enseñanza universitaria.

2.1.4.4. Estructura

El profesorado encargado de impartir este programa formativo es aquel con una larga trayectoria en la formación docente universitaria. Los núcleos temáticos que recogería este programa son:

- El diseño, la implementación y la evaluación de las actividades de formación docente.
- Las orientaciones sobre el aprendizaje adulto.
- La participación en procesos de construcción de currículum completos.
- La supervisión y actualización de planes de estudio.
- La evaluación de la calidad docente.
- Los proyectos de innovaciones docente.

2.2. Formación transversal dirigida a todo el profesorado universitario

2.2.1. Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje

2.2.1.1. Justificación

La calidad de la docencia universitaria no solo es un efecto de la elevada preparación y conocimiento de la disciplina, sino también por un proceso de formación continua basada en la actualización pedagógica o didáctica.

Aunque el profesorado lleve muchos años como docentes universitarios, esta experiencia no es sinónimo de haber recibido una formación que les capacite para la docencia. Tiene un repertorio limitado y muchos de ellos y ellas usan frecuentemente la lección magistral como estrategia didáctica dominante o incluso única.

A menudo el profesorado experimentado considera que tiene adquiridas las competencias de planificación pedagógica, diseño curricular, metodologías y estrategias didácticas, y recursos y sistemas de evaluación en virtud de los años de experiencia como docente universitario. Igualmente, considera que enseñar es tener un conocimiento científico experto de la asignatura o disciplina curricular. No obstante, la docencia universitaria es una tarea compleja y exigente que requiere de una formación continua y una renovación metodológica. Ser un buen docente es un reto continuo a lo largo de la vida profesional, por lo que siempre se tiene que estar aprendiendo. Por tanto, se trata de un programa de perfeccionamiento y reciclaje del profesorado universitario.

2.2.1.2. Objetivos

1. Desarrollar un conocimiento sobre el nuevo paradigma docente, centrado en el aprendizaje del alumnado, como consecuencia de los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha supuesto cambios derivados

de propuestas teóricas, normativas y recomendaciones para armonizar titulaciones, partir del estudiante como eje del aprendizaje, diseño por competencias, etc.

2. Impulsar la reflexión en la práctica y sobre la práctica docente.
3. Actualizar al profesorado en nuevas propuestas pedagógicas innovadoras que supongan una transformación de la docencia universitaria.
4. Experimentar procedimientos y experiencias innovadoras.

2.2.1.3. Destinatarios

Se dirige al colectivo de profesorado universitario experimentado que necesita actualizarse, innovar y adaptarse a los cambios y las nuevas exigencias que se plantean ante el desarrollo de un nuevo paradigma docente en los marcos curriculares, nuevas titulaciones, planes de estudios, etc. En definitiva, profesorado dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de la carrera profesional. Tendrá prioridad aquel profesorado que haya finalizado el ‘Programa de formación inicial. La formación docente del profesorado novel’.

2.2.1.4. Estructura

Según el documento *Propuestas para la Renovación de Metodologías Educativas en la Universidad*, propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), algunas de estas metodologías, técnicas o estrategias innovadoras son:

- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje-servicio.
- Aprendizaje basado en problemas.
- *Flipped classroom*.
- Aprendizaje por proyectos.

En el caso de que el profesorado demandante de la actividad formativa proponga no solo un conocimiento teórico relativo a la temática seleccionada, sino también un asesoramiento en su puesta en práctica, la actividad formativa tendría dos fases:

Tabla 60

Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje. Estructura: Fase 1

FASE 1. Aprovechamiento	
Finalidad	Adquisición de la fundamentación teórica sobre la temática objeto de estudio.
Destinatarios	Profesorado del centro que quiera tener un acercamiento a la temática seleccionada (por ejemplo, una metodología activa de aprendizaje, técnica o estrategia innovadora).
Créditos/horas	1 crédito ECTS
Modalidad	Presencial
Profesorado responsable	Propuesto por el profesorado demandante.
Evaluación y acreditación	Se tendrá en cuenta la asistencia, así como las actividades evaluables por el profesorado responsable.

De manera opcional, el profesorado que desee poner en práctica lo aprendido continuará con la fase de tutoría.

Tabla 61

Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje. Estructura: Fase 2

FASE 2. Aplicación	
Finalidad	Asesoría o tutorización para transferir lo aprendido en la formación al aula por parte del profesorado experto.
Destinatarios	Profesorado que previamente ha cursado la fase 1 y quiere poner en práctica lo aprendido.
Créditos/horas	1 crédito ECTS
Modalidad	Semipresencial o virtual.
Profesorado responsable	Propuesto por el profesorado demandante.
Evaluación y acreditación	Diseño de la nueva experiencia de aprendizaje, puesta en práctica de misma, evaluación y propuestas de mejora.

2.2.2. Programa de formación en inglés

2.2.2.1. Justificación

Como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior, la internacionalización de las universidades, la movilización del profesorado y la atracción del alumnado internacional, cada vez más son las titulaciones en las que la docencia se imparte en inglés. Para ello, el único requisito no es el dominio del

idioma, sino también la aplicación de metodologías docentes adecuadas. Por tanto, este programa va dirigido a la formación en ambas cuestiones.

2.2.2.2. Objetivos

1. Apoyar el aprendizaje lingüístico avanzado en inglés para aquel profesorado que ya esté participando o vaya a participar en titulaciones bilingües o, en todo caso, imparta o se comprometa a impartir al menos una parte de sus créditos docentes en inglés.
2. Facilitar el desarrollo profesional en metodologías docentes avanzadas que promuevan el aprendizaje activo y autónomo del alumnado de grados y másteres cuando se utiliza el inglés como lengua de comunicación didáctica.

2.2.2.3. Destinatarios y estructura

- *Formación para la adquisición o la actualización de las competencias lingüísticas en inglés*

Tabla 62

Formación para la adquisición o la actualización de las competencias lingüísticas en inglés

Destinatarios	Profesorado del centro donde existen titulaciones bilingües que quiera iniciarse en el estudio del inglés o actualizar sus competencias lingüísticas.
Estructura	<ul style="list-style-type: none">• Nivel A1.• Nivel A2.• Nivel B1.• Nivel B2.• Nivel C1.• Nivel C2.
Duración	Cada nivel tendrá una duración de un curso académico.
Profesorado responsable	Departamento de idiomas de la universidad.
Evaluación y acreditación	Se tendrán en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

- *Formación para la docencia inglés*

Tabla 63

Formación para la docencia inglés

Destinatarios	Profesorado con un nivel acreditado de C1 del centro donde existen titulaciones bilingües que quiera mejorar sus competencias metodológicas para impartir su docencia en inglés.
Estructura	Destrezas para la enseñanza en inglés. Modelo AICLE.
Duración	Tendrá una duración de un curso académico.
Profesorado responsable	Departamento de idiomas de la universidad.
Evaluación y acreditación	Se tendrán en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como la evaluación de las actividades propuestas.

2.2.3. Programa de formación en TIC y e-learning

2.2.3.1. Justificación

El Informe Horizon 2017 sobre enseñanza superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017) remarca la idea de que tan importante es la dotación tecnológica como saber usarla, comprender el profundo impacto en el docencia universitaria y promover la colaboración para integrarla de una manera efectiva. Es el docente universitario quien decide el papel que han de cumplir las tecnologías. Indiscutiblemente, el desarrollo de la competencial digital del profesorado universitario es un elemento clave para la integración de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje como innovación.

El programa va dirigido a apoyar las aplicaciones docentes de lo que se considera en el contexto universitario una competencia clave del aprendizaje a lo largo de la vida: la competencia digital. El profesorado universitario debe disponer de una serie de capacidades acordes con las necesidades actuales.

2.2.3.2. Objetivos

1. Fomentar el uso didáctico de la plataforma virtual, así como de diversas herramientas tecnológicas de la información y la comunicación en la creación de entornos de aprendizaje autónomo, activo y colaborativo.

2. Identificar las tecnologías de la información y la comunicación más apropiadas para cada diseño pedagógico, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

2.2.3.3. Destinatarios

Este programa va dirigido a todo el profesorado universitario, independientemente del nivel de competencia digital.

2.2.3.4. Estructura

Está integrado por cursos y talleres aplicados sobre diversas herramientas tecnológicas de uso didáctico:

- Recursos multimedia para la docencia universitaria: pizarra digital y presentaciones colectivas informatizadas; recursos hipermedia y multimedia.
- Entornos de aprendizaje virtual y sistemas de gestión del aprendizaje: el caso de Moodle.
- La videoconferencia y otras herramientas de comunicación con fines de enseñanza y aprendizaje.
- Diseño de cursos online masivos y abiertos (MOOC).
- Integración de otras herramientas tecnológicas de última generación con las metodologías activas en la docencia universitaria.

2.2.4. Programa de formación en perspectiva de género

2.2.4.1. Justificación

La igualdad entre hombres y mujeres es piedra angular en la construcción de la nueva sociedad del conocimiento, y las universidades, espacios de reflexión, conocimiento e innovación, deben ser hoy más que nunca instituciones comprometidas con el desarrollo integral de las capacidades de las personas y la promoción de las transformaciones sociales necesarias para la consecución de una sociedad mejor. En este sentido, integrar la perspectiva de género en todas aquellas disciplinas potencialmente generadoras de cambios psicológicos y sociales, y hacerlo desde una óptica transversal (*mainstreaming*), puede ayudar sin duda a construir esos necesarios espacios de conocimiento, de equidad y de democracia.

2.2.4.2. Objetivos

1. Sensibilizar al profesorado en materia de igualdad de oportunidades, evitando actitudes discriminatorias en el aula.
2. Concienciar de los sesgos de género que empañan la docencia e incluso la esencia de las disciplinas universitarias.

2. Formar al profesorado para la integración de la perspectiva de género en los programas de las diferentes asignaturas, el desarrollo de buenas prácticas educativas y el diseño de materiales didácticos.

4. Orientar al profesorado universitario en un lenguaje inclusivo.

2.2.4.3. Destinatarios

Profesorado de cualquier disciplina científica que quiera introducir la perspectiva de género en su docencia.

2.2.4.4. Estructura

A continuación, se presenta la estructura de la formación sobre la perspectiva de género:

Tabla 64

Estructura del Programa de formación en perspectiva de género

Núcleos formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de igualdad en la universidad. • Conceptos básicos de igualdad. • Detección de sesgos de género: guías docentes, metodologías, contenidos, etc. • Elaboración de guías docentes con perspectiva de género. • Uso correcto del lenguaje inclusivo. • Perspectiva de género en docencia universitaria. Buenas prácticas en las diferentes titulaciones
Créditos/hora	1 crédito ECTS/ núcleo formativo
Modalidades de formación según el evento	s, talleres, jornadas
Modalidad de formación según el entorno	Presencial
Profesorado responsable	Persona experta de la propia universidad en la temática

2.2.5. Programa de formación en atención a la diversidad y educación inclusiva

2.2.5.1. Justificación

La propia universidad se ha marcado como gran reto ser una universidad inclusiva, aquella capaz de poner en marcha mecanismos proactivos de búsqueda de personas diversas y ofrecer un entorno acogedor que facilite los apoyos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades. El profesorado es el gran aliado en esta atención, no solo como personas que acogen la diversidad, sino como responsables de hacer realidad la atención educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

2.2.5.2. Objetivos

1. Mejorar la preparación académica y profesional en atención educativa a la diversidad del profesorado universitario desde una formación humanizadora sustentada en la igualdad, la justicia social y la solidaridad.
2. Conocer los diferentes colectivos protegidos, así como la respuesta educativa más adecuada a cada uno de ellos.
3. Conocer estrategias y buenas prácticas desarrolladas en entornos universitarios vinculadas a la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
4. Aplicar el conocimiento y resolver problemas en entornos y contextos transdisciplinarios de diversidad.

2.2.5.3. Destinatarios

Este programa va dirigido a todo el profesorado universitario, especialmente a aquel que ha tenido o tiene alumnado que requiera una atención educación más especializada.

2.2.5.4. Estructura

El programa se divide de en dos fases: la primera es una introducción a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, y la segunda trata de una formación especializada para la respuesta educativa a determinados colectivos.

Tabla 65

Programa de formación en atención a la diversidad y educación inclusiva. Estructura: Fase 1

FASE 1. Introducción a la atención a la diversidad y educación inclusiva	
Finalidad	Adquisición de la fundamentación teórica sobre la temática objeto de estudio.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de atención a la diversidad y educación inclusiva. • Atención a la diversidad en la universidad. • Accesibilidad universidad y diseño para todos. • Diseño universal de aprendizaje. • Buenas prácticas educación inclusiva.
Créditos/horas	1 crédito ECTS
Modalidad	Presencial
Profesorado responsable	Profesorado experto de la universidad

Tabla 66

Programa de formación en atención a la diversidad y educación inclusiva. Estructura: Fase 2

FASE 2. Formación especializada para la respuesta educativa	
Finalidad	<p>A partir del estudio sobre los colectivos que merecen una atención educativa más especializada en la institución universitaria, se propone la oferta formativa concreta. Por ejemplo: formación para la atención a la diversidad de alumnado con discapacidad auditiva, visual, síndrome de Asperger, etc.</p> <p>Cada temática será un curso formativo con un programa específico. En líneas generales, es importante abordar la conceptualización, las recomendaciones para la adaptación de la docencia y los ejemplos de buenas prácticas docentes.</p>
Destinatarios	Profesorado que previamente ha cursado la fase 1.
Créditos/horas	1 crédito ECTS/ curso formativo.
Modalidad	Presencial.

2.2.6. Programa de formación en investigación educativa

2.2.6.1. Justificación

El profesorado universitario requiere de la formación y apoyo necesario para investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla. El profesorado

pertenece a diferentes áreas de conocimiento en las que no comparte las metodologías de investigación en educación. La formación en investigación educativa forma parte de un proceso de garantía de calidad para la mejora de las prácticas docentes, el desarrollo profesional y la mejora de los resultados de aprendizaje, abordándose desde el sentido más amplio, es decir, la redacción de artículos, la gestión de proyectos científicos y la difusión de los resultados.

2.2.6.2. Objetivos

1. Comprender los paradigmas de investigación educativa.
2. Conocer los principales métodos y técnicas de investigación educativa.
3. Conocer ejemplos de investigaciones educativas realizadas en las diferentes enseñanzas disciplinares.

2.2.6.3. Destinatarios

Profesorado experimentado que quiera introducirse en la investigación educativa, así como en su puesta en práctica en futuros estudios científicos.

2.2.6.4. Estructura

A continuación, se presenta la estructura de la formación sobre la investigación educativa:

Tabla 67

Estructura del Programa de formación en investigación educativa

Núcleos formativos	<ul style="list-style-type: none">• Fundamentos metodológicos de la investigación educativa.• El proceso de investigación en educación.• Investigación educativa desde la perspectiva metodológica cuantitativa.• Investigación educativa desde la perspectiva metodológica cualitativa.• Investigación educativa desde la perspectiva metodológica de investigación-acción.• Difusión, divulgación científica y transferencia del conocimiento en ciencias sociales.
Créditos/hora	1 crédito ECTS/ núcleo formativo
Modalidades de formación según el	Cursos

evento	
Modalidad de formación según el entorno	Presencial
Profesorado responsable	Persona experta de la propia universidad en la temática (en este caso, profesorado del departamento o área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación)

CAPÍTULO 8

Propuesta de formación docente en centros universitarios

1. Introducción
2. Objetivos
3. Destinatarios
4. Gestión del programa de formación docente en centros
5. Documentación
6. Algunas propuestas de formación en centros
7. Duración
8. Evaluación del programa de formación en centros

1. Introducción

La macroplanificación dibuja un plan al que puede incorporarse cualquier docente independientemente de la facultad o escuela universitaria, ya que se ajusta a líneas prioritarias, criterios y principios comunes y útiles que suponen una respuesta eficaz a las necesidades del profesorado en función de su etapa profesional. Partiendo de que el profesorado de cada centro puede tener necesidades docentes específicas debido al contexto donde realiza su función docente y a las características metodológicas de las asignaturas de las diferentes titulaciones de grado y posgrado, es imprescindible la descentralización parcial de la formación. En los diferentes centros se fomentan acciones colectivas especialmente dirigidas a la realización de proyectos didácticos conjuntos, por lo que son importantes actividades formativas que fomenten el trabajo compartido y sean capaces de articular respuestas educativas diferenciadas y múltiples. Las orientaciones del plan marco de formación docente contribuyen a crear una estructura interna dentro de cada facultad o escuela universitaria.

Desde la microplanificación de la formación, se ofrece un modelo de gestión de la formación que permite la autonomía de cada facultad o escuela universitaria. Se desarrolla una concreción contextualizada de la formación que tiene como punto de partida las necesidades formativas expresadas a nivel individual o colectivo por parte del profesorado. Por consiguiente, se atiende debidamente las necesidades docentes surgidas de las distintas realidades, definidas por disciplinas, centros y culturas distintas y diversidad del alumnado. Es imprescindible, por tanto, facilitar la participación del profesorado en la gestión de la formación contribuyendo a la optimización de los recursos internos.

La microplanificación no deja de ser el diseño de un programa formativo en el que se adopta un liderazgo institucional compartido (equipo decanal, coordinación de titulación, departamentos, etc.) en el ámbito de la formación docente universitaria.

Las propuestas formativas explícitas en este diseño de formación docente en centros universitarios parten de las necesidades, las opiniones y las sugerencias manifestadas por el profesorado participantes en la evaluación del Subprograma de formación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

La satisfacción por la formación recibida y la adquisición de nuevos aprendizajes ha hecho que en esta propuesta siga manteniendo una fase de aprovechamiento o de acercamiento a la temática objeto de estudio en el diseño de los cursos formativos. Al mismo tiempo, se ha introducido una nueva fase de aplicación o puesta en práctica de los aprendizajes que parte de la percepción del profesorado de la no adquisición de suficientes competencias docentes para la realización de la transferencia al aula. Otra

de las carencias expuestas por profesorado es el manera en la que se produce el intercambio de experiencias educativas: informal, puntual y voluntaria. Pues bien, en relación con ello se propone el desarrollo de jornadas de buenas prácticas docentes con cierta periodicidad. Así mismo, la Facultad de Ciencias de la Educación, centro en el que se imparten titulaciones bilingües, requiere que el profesorado se inicie, actualice o perfeccione en el inglés. Fruto de esta necesidad se proponen dos modalidades de formación: la primera basada en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en inglés y, la segunda en la formación para la docencia en este idioma.

2. Objetivos

1. Favorecer la asunción compartida de la responsabilidad de la formación entre el vicerrectorado competente, los centros, las titulaciones y los departamentos.
2. Sensibilizar al profesorado sobre la necesidad del aprendizaje profesional docente a lo largo de la vida laboral, favoreciendo su integración con la práctica docente en los contextos específicos de la misma (áreas de conocimiento, departamentos, titulaciones y centros, grupos docentes).
3. Establecer una estructura de gestión en cada centro, en el que la figura de coordinador o coordinadora dinamice la formación dentro de cada contexto.
3. Formar al profesorado en metodologías docentes que promuevan el aprendizaje activo y autónomo del alumnado en las competencias específicas de las titulaciones de Grado y Máster de cada contexto universitario.
4. Estimular la innovación y la investigación colaborativa sobre la docencia como procesos inherentes al propio desarrollo profesional a lo largo de la vida laboral, de tal manera que el profesorado que forma parte de un mismo equipo docente sea capaz de autorregularse con el objeto de mejorar permanentemente sus prácticas docentes en las titulaciones de Grado y Máster en las que participa.
5. Evaluar la formación implementada en el programa formativo de cada centro universitario atendiendo a los diferentes objetos y dimensiones implicadas.

3. Destinatarios

Los destinatarios de la formación docente son principalmente el profesorado universitario demandante de la actividad formativa, así como el resto de profesores y profesoras inscritas en cada centro universitario. En el caso de que no se haya completado la totalidad de plazas, el resto de profesorado de la universidad puede matricularse. El número de plazas en cada actividad formativa depende de su modalidad (curso, taller, seminario, jornada, etc.), aunque este no es elevado al tratarse de una formación en centros.

En función de la financiación concedida por la universidad a cada programa de formación en centros, se estipula un número mínimo de profesorado matriculado para determinar si finalmente procede o no la realización de la actividad formativa.

4. Gestión del programa de formación en centros

La microplanificación de la formación docente conlleva la puesta en práctica de programas de formación en cada centro universitario. Para facilitar su gestión es importante que dentro de cada facultad se nombre un coordinador o coordinadora que dinamice la formación. Es preferible que forme parte del equipo decanal y que tenga conocimientos previos sobre formación del profesorado.

El coordinador o coordinadora de cada centro universitario, como figura imprescindible en todo el proceso, cumple principalmente las siguientes funciones:

- Detección, análisis e interpretación de las necesidades docentes e intereses formativos manifestados por el profesorado universitario adscrito al centro.
- Identificación de los puntos fuertes y débiles del centro universitario para dar respuesta a las demandas formativas del profesorado.
- Diseño e implementación de cada actividad formativa previamente propuesta.
- Garantía de que los centros universitarios ponen a disposición los espacios y los recursos tecnológicos para la realización de las actividades formativas.
- Seguimiento y evaluación del programa formativo una vez iniciada su implementación, posibilitando una visión panorámica del mismo para determinar no solo los avances sino también la posible transferencia de los aprendizajes a las prácticas docentes.
- Colaboración y contacto permanente con el líder administrativo encargado de la unidad centralizada de formación docente del profesorado universitario.

A continuación, se expone un modelo de procedimiento para la puesta en práctica de los programas de formación en centros. Este procedimiento puede adaptarse a cada contexto universitario de la manera más oportuna. El coordinador o coordinadora en cada centro es el encargado de desarrollar las acciones que se recogen en la siguiente tabla 68.

Tabla 68

Propuesta de fases y acciones a desarrollar en cada programa de formación en centros

Fases	Acciones
Fase 1. (septiembre)	<ul style="list-style-type: none"> • Información al profesorado universitario del programa de formación docente del centro universitario. • Información al profesorado universitario por correo electrónico de la apertura del plazo para solicitar actividades formativas. • Registro de las actividades formativas propuestas por el profesorado. • Aprobación si procede de las actividades formativas demandadas.
Fase 2. (octubre)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de cada actividad formativa aprobada. • Realización del programa de cada actividad formativa por parte del profesorado responsable de su impartición.
Fase 3. (noviembre)	<ul style="list-style-type: none"> • Difusión de todas las actividades formativas que componen el programa de formación docente del centro universitario.
Fase 4. (enero, junio y julio)	<ul style="list-style-type: none"> • Información a todo el profesorado universitario por correo electrónico de la apertura de la inscripción online a la actividad formativa (tres semanas antes del comienzo de cada actividad formativa). • Publicación de la lista del profesorado admitido dos semanas antes del comienzo de cada actividad formativa. • Apertura del periodo de matriculación online una semana antes del comienzo de cada actividad formativa. • Realización de la actividad formativa. • Evaluación de cada actividad formativa.
Fase 5. (julio)	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria de seguimiento y evaluación del programa de formación docente.

Es importante que todas las actividades formativas se programen para los meses en los que el profesorado no imparte docencia y, por consiguiente, no tenga problemas

de compatibilidad con su horario de clases. Normalmente, en muchas universidades nacionales son los meses de enero, junio y julio cuando el alumnado se encuentra de exámenes y el profesorado cuenta con más disponibilidad, si bien todo ello depende de cada contexto universitario.

5. Documentación

La documentación para la puesta en práctica del programa de formación en centros es importante que se encuentre en formato online en la web del órgano competente. La documentación imprescindible para su puesta en práctica es la siguiente:

- Formulario a cumplimentar por el profesorado universitario interesado en solicitar actividades de formación docente.

Tabla 69

Formulario de actividades de formación docente a demanda

FORMULARIO DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE A DEMANDA					
DATOS DEL PROFESORADO SOLICITANTE DE LA FORMACIÓN					
Nº	Nombre y apellidos	Correo electrónico	Teléfono	Departamento	Facultad o escuela
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
INFORMACIÓN PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA					
La formación demandada parte de una:			<input type="radio"/> Acción individual. <input type="radio"/> Acción colectiva.		
Si parte de una acción colectiva, especifica el tipo de agrupamiento del profesorado demandante:			<input type="radio"/> Grupo docente. <input type="radio"/> Coordinación de la asignatura. <input type="radio"/> Coordinación de la titulación.		

	<input type="checkbox"/> Equipo de un proyecto de innovación docente. <input type="checkbox"/> Área de conocimiento. <input type="checkbox"/> Departamento. <input type="checkbox"/> Otros. Especifica cuál:
Posible título de la actividad formativa:	
Temática de la actividad formativa:	
Justificación de la necesidad formativa:	
Datos del profesorado propuesto para impartir la actividad formativa:	Nombre y apellidos: Correo electrónico: Teléfono: Departamento: Universidad:
Modalidades de formación según la estructura del evento formativo:	<input type="checkbox"/> Curso. <input type="checkbox"/> Seminario. <input type="checkbox"/> Taller. <input type="checkbox"/> Conferencia. <input type="checkbox"/> Otros. Especifica cuál:
Modalidad de formación según el entorno en que se desarrolla la formación:	<input type="checkbox"/> Presencial. <input type="checkbox"/> Semipresencial. <input type="checkbox"/> Online.
Preferencia de horario:	<input type="checkbox"/> Mañana. <input type="checkbox"/> Tarde.
Periodo del curso académico con mayor disponibilidad:	
¿Qué te gustaría aprender? (Expectativas, contenidos, competencias a adquirir, metodología....)	
OBSERVACIONES	

- Ficha informativa de la actividad formativa a cumplimentar por el profesorado encargado de impartirla.

Tabla 70

Programa de la actividad de formación docente a demanda

PROGRAMA DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Título de la actividad formativa:
Centro en el que se imparte la actividad formativa:
Profesorado que imparte la actividad formativa:
Nombre y apellidos:
Correo electrónico:
Teléfono:
Departamento:
Facultad:
Universidad:
Número de créditos y/o horas (<i>indicar horas presenciales y no presenciales</i>):
Precio de matrícula:
Fecha y horario:
Plazo de inscripción y de matriculación:
Número de plazas y criterios de admisión:
Tendrá prioridad el profesorado demandante de la actividad formativa, así como el resto de profesores y profesoras inscritas en ese centro. Se ofertarán un total de 20 plazas. En el caso de que no se hayan completado en su totalidad, podrá matricularse el resto del profesorado de la universidad. Será de 10 docentes el mínimo de profesorado matriculado para que pueda realizarse la actividad formativa.
Breve justificación:
Objetivos expresados en términos de las competencias que el alumnado debe alcanzar:
Contenidos:
Metodología:
Evaluación:
Referencias básicas:
Observaciones:

- Inscripción en la actividad formativa a cumplimentar por el profesorado universitario interesado.

Tabla 71

Inscripción en la actividad de formación docente a demanda

FICHA DE INSCRIPCIÓN EN LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Título de la actividad formativa:
Centro en el que se imparte la actividad formativa:
Docente interesado o interesada:
Nombre y apellidos:
Correo electrónico:
Teléfono:
Departamento:
Facultad:
Universidad:

- Matriculación en la actividad formativa a cumplimentar por el profesorado universitario interesado.

Tabla 72

Matrícula en la actividad de formación docente a demanda

MATRÍCULA EN LA ACTIVIDAD FORMATIVA
Título de la actividad formativa:
Centro en el que se imparte la actividad formativa:
Docente interesado o interesada:
Nombre y apellidos:
Correo electrónico:
Teléfono:
Departamento:
Facultad:
Universidad:
Pago de la matrícula (en el caso de que una parte esté a cargo de la dotación económica al profesorado en su departamento):

6. Algunas propuestas de formación docente en centros

Las actividades de formación en centros dependen de las solicitudes realizadas por el profesorado universitario de cada centro. A continuación, se exponen algunas propuestas formativas.

- *Cursos formativos*

En el caso de que el profesorado demande cursos formativos, es importante ofrecer no solo la adquisición de los conocimientos teóricos necesarios sobre la temática seleccionada, sino también el asesoramiento para su puesta en práctica. Por tanto, el diseño de la actividad formativa tiene dos fases:

Tabla 73

Fase 1 de la actividad de formación docente a demanda

FASE 1. Aprovechamiento	
Finalidad	Adquisición de la fundamentación teórica sobre la temática objeto de estudio.
Destinatarios	Profesorado del centro que quiera tener un acercamiento a la temática seleccionada (por ejemplo, una metodología activa de aprendizaje, técnica o estrategia innovadora).
Créditos/horas	1 crédito ECTS
Modalidad	Presencial
Profesorado responsable	Propuesto por el profesorado demandante.
Evaluación y acreditación	Se tendrá en cuenta la asistencia, así como las actividades evaluables por el profesorado responsable.

De manera opcional, el profesorado que desee poner en práctica lo aprendido continuará con la fase de tutoría.

Tabla 74

Fase 2 de la actividad de formación docente a demanda

FASE 2. Aplicación	
Finalidad	Asesoría o tutorización para transferir lo aprendido en la formación al aula por parte del profesorado experto.
Destinatarios	Profesorado que previamente ha cursado la fase 1 y quiere poner en práctica lo aprendido.
Créditos/horas	1 crédito ECTS
Modalidad	Semipresencial o virtual.
Profesorado responsable	Propuesto por el profesorado demandante.
Evaluación y acreditación	Diseño de la nueva experiencia de aprendizaje, puesta en práctica de misma, evaluación y propuestas de mejora.

- *Formación en inglés en centros con titulaciones bilingües*

Excepcionalmente, en aquellos centros en los que existan titulaciones bilingües se pueden establecer dos modalidades de formación en inglés dentro del programa de formación en centros con el doble objetivo de mejorar las competencias lingüísticas y metodológicas y, así, aumentar el número de créditos impartidos en inglés dentro de las titulaciones.

Tabla 75

Formación en inglés en centros con titulaciones bilingües (Modalidad A)

Modalidad A. Formación del profesorado universitario para la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en inglés.	
Destinatarios	Profesorado del centro donde existen titulaciones bilingües que quiera iniciarse en el estudio del inglés o actualizar sus competencias lingüísticas.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel A1. • Nivel A2. • Nivel B1. • Nivel B2. • Nivel C1. • Nivel C2.
Duración	Cada nivel tendrá una duración de un curso académico.
Profesorado responsable	Departamento de idiomas de la institución universitaria.
Evaluación y acreditación	Se tendrá en cuenta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Tabla 76

Formación en inglés en centros con titulaciones bilingües (Modalidad B)

Modalidad B. Formación del profesorado universitario para la impartición de la docencia en inglés	
Destinatarios	Profesorado con un nivel acreditado de C1 del centro donde existen titulaciones bilingües que quiera mejorar sus competencias metodológicas para impartir su docencia en inglés.
Estructura	Destrezas para la enseñanza en inglés. Modelo AICLE.
Duración	Tendrá una duración de un curso académico.
Profesorado responsable	Departamento de idiomas de la institución universitaria.
Evaluación y acreditación	Se tendrá en cuenta el nivel de referencia Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, así como la evaluación de las actividades propuestas.

- *Jornada de buenas prácticas docentes*

Tras la finalización de cada programa de formación docente, se puede diseñar una Jornada de Innovación Docente en cada centro universitario con la finalidad de crear un espacio para compartir con los compañeros y compañeras las innovaciones que introducimos en la docencia, las dificultades encontradas y los posibles retos a afrontar. Los aspectos a abordar son los siguientes:

- Exposición de innovaciones docentes que se estén desarrollando en cada una de las titulaciones del centro.
- Posibles mejoras a introducir en las titulaciones que conlleven procesos de innovación y cambio en el trabajo docente.
- Propuestas de formación docente que ayuden a la puesta en marcha de dichas mejoras.

7. Duración

La ejecución del programa de formación en centros tendría una duración de un curso académico. Anteriormente, se han especificado las acciones a desarrollar en cada periodo. Cada curso académico se renuevan las actividades formativas.

8. Evaluación del programa de formación en centros

Para la realización de una evaluación completa del programa de formación en centros, se detallan en la tabla siguiente cada uno de los agentes, las dimensiones, los momentos de evaluación y el diseño de evaluación a tener en cuenta en cada caso.

Tabla 77

Resumen del protocolo de evaluación de los programas de formación en centros

Agentes	Dimensiones de evaluación	Momentos de la evaluación	Diseño de la evaluación
Profesorado participante de la formación	Satisfacción	Justo al finalizar la actividad formativa.	Cuestionario de satisfacción de la formación.
	Aprendizaje y retención	Antes y justo al finalizar la actividad formativa.	Cuestionarios de aprendizajes previos y adquiridos de la formación.
	Generalización y mantenimiento	Entre 6 y 9 meses de la finalización de la actividad formativa.	Cuestionario o entrevista sobre la transferencia de los aprendizajes al aula.
	Impacto individual	Entre 6 y 9 meses de la finalización de la actividad formativa.	Cuestionario o entrevista sobre la repercusión en rol docente y la identidad profesional.
Profesorado experto encargado de impartirla	Planificación de la actividad formativa	Justo al finalizar la actividad formativa.	Cuestionario de autoevaluación del diseño de la actividad formativa.
	Congruencia entre el programa de la actividad formativa y el enfoque didáctico dado	Justo al finalizar la actividad formativa.	Cuestionario de autoevaluación de la práctica docente desarrollada.
	Evaluación del aprendizaje del profesorado participante	A estipular por el profesorado experto encargado de impartir cada actividad formativa.	A estipular la evaluación de los aprendizajes del profesorado participante por el profesorado experto encargado de impartir cada actividad formativa.
	Perfil profesional	Justo al finalizar la actividad formativa.	Cuestionario de satisfacción del profesorado participante en la evaluación sobre el profesorado experto encargado de impartir la formación.
Alumnado del	Aprendizajes	Entre 6 y 9 meses de la	A estipular la evaluación de los aprendizajes

profesorado participante en la formación		finalización de la actividad formativa.	del alumnado por parte del profesorado participante en la formación.
Coordinación de la formación a nivel de centro	Coherencia con el plan marco	Justo al finalizar el programa formativo.	Análisis de la documentación de la macroplanificación y microplanificación realizada.
	Congruencia entre el programa formativo y las necesidades docentes.		Cuestionario de satisfacción de las necesidades docentes.
	Pertinencia y eficacia de los recursos y materiales		Cuestionario de satisfacción del profesorado participante en la evaluación sobre la pertinencia y eficacia de los recursos y materiales.
	Recursos financieros asignados a la formación		Análisis del presupuesto asignado.
	Condiciones del escenario laboral		Análisis de los apoyos y las reticencias tanto del profesorado como los órganos de gestión del centro universitario.
	Compromiso de la institución con la formación		Análisis del grado de compromiso y colaboración con la entidad centralizada.
	Impacto institucional		Evaluación de la cultura docente en el centro universitario (innovación en las titulaciones, trabajo en equipo, evaluación docente, intercambio de experiencias , etc.).

SECCIÓN IV.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APLICACIONES NORMATIVAS

CAPÍTULO 9

Discusión, limitaciones y directrices futuras

1. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre el análisis de las necesidades docentes y actitudes hacia la formación del profesorado universitario
2. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre la evaluación del subprograma de formación docente de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

1. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre el análisis de las necesidades docentes y actitudes hacia la formación del profesorado universitario

Las necesidades docentes presentadas por el profesorado de este estudio no difieren en exceso de las presentadas en otros estudios. En líneas generales, el profesorado no percibe que tenga muchas necesidades de formación docente como ocurre en las muestras de los estudios de Álvarez-Rojo et al. (2011) y Jato et al. (2014). Zabalza et al. (2014) consideran que la clave está en la decisión de acceder a la formación y argumentan que el profesorado que ha participado en alguna actividad formativa siente la necesidad de ir ampliando cada vez más, mientras que el que no lo haya hecho apenas siente esa necesidad y no demanda ninguna formación.

El profesorado de este estudio manifiesta que necesita muy poca o alguna formación en competencias relacionales y, por consiguiente, en todo lo vinculado con la tutoría, la comunicación, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. No obstante, en la investigación llevada a cabo por Triadó et al. (2014), entre las competencias valoradas por el profesorado como muy importantes para el desempeño de la función docente se encuentra la competencia comunicativa y la interpersonal. Según Troiano, Elías y Amengual (2006), la principal competencia de la función docente ha sido la correcta transmisión de los contenidos de las asignaturas hasta la creación del EEES. Tal vez resulte inusual que el profesorado de este estudio perciba pocas carencias en el dominio de competencias docentes que tradicionalmente no han sido consideradas especialmente relevantes para el desempeño de la función docente. La formación docente por sí sola no garantiza la calidad de la enseñanza. Realmente, se producen cambios sustanciales en la cultura pedagógica cuando se producen esfuerzos colectivos y procesos grupales coordinados para los que son imprescindibles las competencias relacionales (Muradás y Mendoza, 2010). Imbernón (2012) apunta a que tradicionalmente la profesión docente universitaria se ha desarrollado de manera individualista, amparada en la libertad de cátedra y con escasos espacios para la reflexión e intercambio de experiencias educativas. Aun en pleno siglo XXI parece que el trabajo en equipo se limita con frecuencia a compartir ideas, pero no se extiende al compromiso colectivo en la resolución constructiva de conflictos (Koeslag-Kreunen, van derKlink, van den Bossche y Gijsselaers, 2018).

A diferencia de las competencias relacionales, el profesorado de este estudio reconoce la necesidad de alguna formación en competencias didácticas vinculadas con la planificación, la metodología, la evaluación y la innovación. Resultados similares fueron encontrados en el estudio de Jato et al. (2014), en el que el profesorado percibió una necesidad formativa media en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la planificación de la enseñanza. El estudio realizado por

Oleson y Hora (2014) pone en evidencia que el profesorado universitario enseña utilizando la forma en la que fueron enseñados. Concretamente, basan el concepto de enseñanza universitaria en mayor medida en el recuerdo de la didáctica empleada por el profesorado universitario que les impartió clase en su etapa universitaria. Resulta coherente que estos planteamientos no les sirvan para afrontar los nuevos retos docentes basados en el aprendizaje activo y autónomo del alumnado, y necesiten formación en competencias didácticas.

Además, existe una conciencia creciente sobre la necesidad de formación para enseñar en inglés, ya que son las competencias lingüísticas y de docencia en inglés en las que el profesorado percibe alguna y bastante necesidad de formación, sobrepasando el valor medio de la escala. Según Martín del Pozo (2013), este progresivo interés por la adquisición de competencias lingüísticas en lengua inglesa se produce por la movilidad del profesorado y alumnado, las salidas profesionales de los egresados, la atracción de alumnado internacional o la internacionalización de la universidad, entre otras cuestiones. En este sentido, la autora propone la satisfacción de este tipo de necesidades desde dos dimensiones formativas: la dimensión lingüística y la dimensión metodológica.

Por otra parte, el profesorado de este estudio manifiesta una actitud positiva hacia la mentoría, la formación pedagógica para poder desarrollarla y el compromiso personal y de todo el profesorado con la formación docente. Si se compara con estudios anteriores como la investigación de Fernández et al. (2010), también se concluye que el profesorado muestra actitudes positivas hacia la capacitación docente para así ajustarse a los planteamientos propuestos por el EEES. Tras los resultados, se puede deducir que la mentoría es una modalidad formativa que encaja con las actitudes del profesorado y, por tanto, es importante considerarla en la planificación de la formación.

En relación con las variables sociodemográficas, en este estudio se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos. En cuanto al género, las profesoras presentan ligeramente mayores necesidades formativas en competencias didácticas y tienen una actitud más positiva hacia la formación y compromiso pedagógico que los profesores. En la literatura no existe consenso en torno a esta cuestión. En el estudio de Jato et al. (2014) son las profesoras las que demandan más formación que los profesores universitarios. Todo lo contrario ocurre en la investigación de Fernández et al. (2010). Sin embargo, en la de Koc et al. (2015) no existen diferencias significativas entre ambos. No obstante, se ha comprobado cómo las profesoras participan más en actividades de formación docente que los profesores (Postareff et al., 2008; Postareff y Nevgi, 2015; Subbaye y Dhunpath, 2016; Trautwein, 2018; Ulla, 2018).

Debe destacarse que aproximadamente la mitad del profesorado universitario participante en el estudio tiene menos de cuarenta años y se encuentra entre los quince primeros años de su carrera como docente universitario y en las categorías profesionales más bajas y, sin embargo, no percibe necesidades de formación docente más elevadas. No obstante, cuanto mayor es la edad, los años de experiencia como docente y la categoría académica del profesorado, menores son sus necesidades formativas percibidas y menos favorable es su actitud hacia la formación docente. El hecho de que el profesorado tenga más años de experiencia docente y una mayor estabilidad laboral no exime de la revisión crítica de su práctica docente y de la necesidad de una formación continua. Giner de los Ríos (1933) comentaba en 1887 lo siguiente:

¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene que ver con ellos? Parece como si a medida que se asciende en la llamada ‘jerarquía’ de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo. (p. 80-81)

La universidad con todas sus mucetas, borlas y medallas tiene mucho que aprender de la escuela. (p. 94)

La mejora de la docencia debe producirse a lo largo de la carrera profesional. El diseño de las propuestas formativas en las universidades tiene que reavivar las necesidades docentes percibidas y la actitud hacia la formación del profesorado de más edad, experiencia y categoría profesional.

Por otra parte, las actitudes hacia la formación y compromiso con la formación son ligeramente más positivas entre el profesorado de Ciencias de la Educación. En la investigación de Askerc y Kocar (2015), el profesorado de educación tiene certificado mayor número de horas de participación en actividades de formación docente que el resto de profesorado de disciplinas científicas. Esta participación más frecuente puede ser el resultado, entre otros factores, de las actitudes más favorables hacia la formación. Un futuro reto sería extender el interés y la motivación por la formación docente, más allá de las facultades de educación, al profesorado que a priori no tiene una motivación subyacente por la pedagogía.

Por último, es importante resaltar que las actitudes hacia la formación son más positivas que la medida en que el profesorado percibe las necesidades formativas. Es decir, por una parte este reconoce la importancia en general que tiene la formación docente pero, al mismo tiempo, no percibe una necesidad relevante de formación en competencias docentes. Esta escasa formación docente demandada por el profesorado universitario en torno a las competencias docentes propuestas refleja las necesidades sentidas por el profesorado. Según Aránega (2013), las necesidades

sentidas no tienen por qué ser las reales, ya que existen limitaciones como la de estar aquellas condicionadas por la moda o tendencia formativa del momento, sentirlas pero no verbalizarlas, no expresarlas adecuadamente y ser contradictorias con las necesidades normativas. Esta última limitación se refiere a la formación que necesita el profesorado para desarrollar las innovaciones docentes que los cambios de la institución universitaria requieren.

La formación en innovación docente se erige en tema prioritario. Euler (2015) afirma que los programas formativos para el profesorado universitario están focalizados en la adquisición individual de competencias docentes en las que han olvidado la innovación. Para este autor, la mejora de la calidad docente requiere de un enfoque más amplio basado en el desarrollo organizativo de estructuras y culturas universitarias que apoyen la innovación.

Las principales directrices nacionales, europeas e internacionales insisten en la importancia de la formación docente del profesorado universitario para la modernización de los sistemas de educación superior: la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) (Ministerio de Educación, 2010), la Agenda Renovada de la Unión Europea para la educación superior Comisión Europea (2017a) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009). En el estudio de Amador (2012) se comprueba cómo las universidades han canalizado dichas directrices realizando propuestas de formación docente de manera progresiva para dar respuesta a las nuevas demandas del sistema de educación superior. La formación no debe basarse en una cuestión mecánica, sino en una profunda reflexión. Siguiendo la idea de Elliott y Norris (2011), el diseño de la formación docente tiene que partir del proceso de investigación sistemática que se realiza sobre la propia práctica con el fin de reflexionar y mejorar la calidad de las intervenciones educativas futuras. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de repensar el análisis que se realiza de las necesidades docentes en relación con la calidad de la docencia que verdaderamente se imparte y, así, contribuir realmente a la modernización desde la formación docente. Al mismo tiempo, las actitudes positivas hacia la formación apuntan a la creación progresiva de una cultura que da relevancia a la formación pedagógica en la universidad.

Principalmente, las limitaciones encontradas en este estudio se relacionan con los elevados coeficientes de consistencia interna en dos de las seis dimensiones empíricas resultantes de los análisis factoriales exploratorios, que pueden indicar una cierta redundancia en los ítems que las componen, o bien en la operatividad de un efecto de halo que habría hecho basar muchas de las respuestas en la impresión general sobre la necesidad de formación. En investigaciones futuras, será interesante determinar las carencias docentes utilizando otras técnicas y consultando a otros

agentes universitarios. Una opción es comprobar si las carencias docentes del profesorado universitario coinciden con la evaluación de la calidad de la docencia que realiza el alumnado. En este sentido, Gimeno (2012) apunta a que la docencia es un aspecto que no se analiza, discute, cuestiona y observa por otras personas abiertamente, sino que tiene un carácter reservado y es el alumnado el único que puede verla. La falta de revisión crítica y reflexión de la práctica docente del profesorado universitario hace que la percepción sobre la calidad de su docencia esté sesgada. Otra línea de investigación interesante es la evaluación de la calidad docente a través de procesos de observación por pares. Aránega (2013) denomina las necesidades que surgen a partir de la observación con los demás como necesidades relativas o comparativas. La información que ofrece al profesorado puede ser más detallada y más proclive a ser utilizada para su mejora docente. Por tanto, supone un avance reconocer ante los demás que cada cual enseña de una manera y que uno podría mejorar con la formación adecuada.

También es interesante tener en cuenta otros agentes institucionales a la hora de la detección de las carencias docentes. Las personas responsables de la unidad de calidad, los equipos decanales, los coordinadores y coordinadoras de titulación o los directores y directoras de departamentos ofrecen una visión global de la docencia y de las estrategias futuras para su mejora. Ante la diversidad de agentes que puede ser tenidos en cuenta en las investigaciones, resulta necesario combinar técnicas cuantitativas y cualitativas como las entrevistas y los grupos de discusión.

En definitiva, se trata de diseñar un proceso de diagnóstico de necesidades docentes formativas más complejo que reduzca las diferencias entre las necesidades docentes sentidas y las percibidas por otros. Obtener información a través de diversos mecanismos y desde diferentes agentes enriquece la investigación y la dota de una mayor precisión a la hora de contextualizar los planes formativos de la institución universitaria.

2. Discusión, limitaciones y directrices futuras del estudio sobre la evaluación del subprograma de formación docente de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

El segundo estudio empírico ha puesto de manifiesto que el profesorado que participa en más actividades de formación docente es el que más formación demanda. Esto ha sido demostrado por la participación continua del profesorado de este estudio en las actividades formativas sobre metodología y/o modelos activos de aprendizaje ofertadas desde el Subprograma de Formación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como ya se ha argumentado anteriormente, el profesorado

que ha tenido alguna experiencia formativa es el que siente la necesidad de ir la ampliando cada vez más (Zabalza et al., 2014), al tiempo que desarrolla estrategias que incrementan su autoconfianza y el control de su entorno laboral (van Lnkveld, Schoonenboom, Volman, Croiset y Beishuizen, 2017).

Otro aspecto llamativo es que el profesorado universitario que tiene una titulación académica vinculada con la educación es el que más formación demanda. En la Facultad de Ciencias de la Educación, existen departamentos en los que el profesorado presenta diversas titulaciones. Este hecho puede tener una doble lectura. A priori, el profesorado que cuenta con una titulación relacionada con la educación posee mayores competencias pedagógicas y, por tanto, puede estar más formado. Al mismo tiempo, puede ser el más concienciado de la necesidad de formarse continuamente.

Por otra parte, el profesorado participante en los cuatro cursos sobre metodología y/o modelos activos de enseñanza y aprendizaje del Subprograma de Formación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación se ha sentido satisfecho con la formación recibida, y percibe que sus aprendizajes han aumentado y ha transferido algunos de los contenidos formativos al aula.

Teniendo en cuenta las expectativas y el nivel competencial inicial, la satisfacción y el nivel competencial adquirido han sido mayores en los cursos de aprendizaje cooperativo, aprendizaje-servicio y *flipped classroom*. La capacidad para afrontar situaciones difíciles de la docencia, la duración y el horario de cada actividad formativa son las cuestiones en las que el profesorado se ha sentido menos satisfecho. Igualmente, percibe que necesita más formación en las habilidades y las destrezas para poner en práctica las diferentes metodologías y/o modelos activos de aprendizaje.

Estas cuestiones son también señaladas por el profesorado en cuanto a la transferencia. Concretamente, el profesorado manifiesta que la duración de la actividad formativa permite un acercamiento a las nuevas metodologías y/o modelos activos de aprendizaje, pero no a la adquisición de suficientes competencias docentes para la transferencia al aula. En ese sentido, demandan una formación más práctica basada en la tutorización durante la puesta en práctica de los aprendizajes que le sirva de apoyo ante las dificultades futuras. Así mismo, el horario establecido le dificulta la asistencia debido a la incompatibilidad con el resto de tareas profesionales. Por tanto, las limitaciones manifestadas en relación con el diseño de la formación tendrán que ser tenidas en cuenta en futuras actividades formativas con el fin de ser solucionadas.

A pesar de ello, la mayoría del profesorado ha transferido algún aspecto de lo aprendido, especialmente vinculado con las metodologías de aprendizaje cooperativo y aprendizaje-servicio.

Principalmente, se pueden resumir las limitaciones que presentó el estudio en cuatro cuestiones. En primer lugar, la muestra no era representativa de la población objeto de estudio. No llegaba a un tercio del total del profesorado adscrito al centro en ninguna de las cuatro actividades de formación docente. Ello hace que la evidencia empírica sea limitada. No obstante, si se compara con estudios muy similares llevados a cabo por Stes y van Petegem (2015) y Stes et al. (2013) en los que participaron en la formación 20 profesoras y profesores en el primero y 15 en el segundo, se puede concluir que la muestra propia no es muy diferente a estas investigaciones realizadas sobre la misma temática. Aunque la mayoría del profesorado había transferido algún aspecto de lo aprendido en la formación, el impacto institucional es asimismo reducido debido al tamaño muestral. Principalmente, los motivos de la falta participación en actividades de formación docente pueden asociarse a la escasa tradición de la institución universitaria en relación con la formación a demanda de los centros. La formación docente no ha sido una característica intrínseca de la cultura docente de la facultad. A lo largo de los años, el profesorado universitario ha decidido a título personal recibir o no formación docente externa al centro. En el momento de recogida de los datos, el programa formativo no estaba consolidado, sino que se trataba de un programa piloto caracterizado por las dudas, las inseguridades y las imperfecciones propias de algo que se pone en práctica por primera vez. Algunas de las consecuencias que se pueden derivar de ello son la falta de información y concienciación, de revisión crítica y reflexión de la práctica docente y de colaboración entre el profesorado para la coordinación de innovaciones docentes que requieran de una formación. Como consecuencia de todo ello, existe la necesidad de que el programa formativo se base en la autonomía y la flexibilidad en la toma de decisiones y en la participación del profesorado para que lo perciba y sienta como algo cercano y útil.

En segundo lugar, otra de las limitaciones del estudio encontradas estuvo relacionada con el diseño de investigación pretest-postest y el diseño de las actividades formativas –más concretamente, con la planificación temporal–. El profesorado universitario no dispone de un espacio temporal dirigido exclusivamente a su formación, sino que lo tiene que compatibilizar con el resto de tareas asignadas (clases, tutoría, reuniones, investigación, etc.). Para que el estudio se hiciera con todas las garantías y rigurosidad, el cuestionario debía cumplimentarse justo al inicio de la actividad formativa y justo al finalizar esta. Pues bien, debido precisamente a la incompatibilidad horaria, no todo el profesorado era puntual al comienzo de la

actividad formativa ni permanecía hasta el final en la misma, dificultado así la cumplimentación del cuestionario por todos los participantes.

En tercer lugar, el estudio se basaba en un proceso de evaluación coherente con las dimensiones establecidas en la literatura. Una de las dimensiones tradicionales en la evaluación de cualquier actividad formativa era la satisfacción. En el procedimiento de investigación, hubo un solapamiento entre las encuestas oficiales de satisfacción de la propia universidad que todo el profesorado participante debe rellenar al finalizar una actividad formativa, y el cuestionario del estudio en el que se evaluaba, entre otros aspectos, si se habían cumplido las expectativas hacia la formación. Por tanto, el profesorado participante tuvo que rellenar al finalizar la formación dos encuestas diferentes, pero sobre la misma temática.

Por último, se ha abordado la evaluación de la calidad de las actividades de formación docente de forma limitada. La falta de evaluación rigurosa y sistemática es una de las principales preocupaciones en la literatura sobre la formación docente del profesorado universitario (Postareff et al., 2007). Principalmente, la evaluación estuvo centrada en medir las expectativas, la satisfacción y la percepción de los aprendizajes adquiridos. En relación con esta última cuestión, no se ha conocido realmente lo que ha aprendido el profesorado participante, ya que los resultados se han basado precisamente en sus percepciones y no en las calificaciones del profesorado experto encargado de impartir la formación docente. Una de las principales limitaciones expuestas en la literatura relacionada con esta temática de estudio es que las evaluaciones se han limitado a medir la satisfacción y no han estado orientadas a saber qué es lo que realmente aprende el profesorado durante la formación (Fishman, Marx, Best y Tal, 2003). Chalmers y Gardiner (2015) realizaron un estudio en países anglosajones con tradición en la evaluación de la formación docente y dedujeron que existe la necesidad de ir más allá de la cultura extendida de la evaluación y la acreditación de la formación del mérito solo por la mera asistencia.

Así mismo, se estudió la transferencia de los aprendizajes al aula, pero no el verdadero impacto que estos tienen en el aprendizaje del alumnado de aquel profesorado que puso en práctica algunos de los contenidos aprendidos durante la formación. Norton et al. (2005) consideran que a pesar de la importancia de la evaluación de la calidad de la formación reconocida en la literatura, se conoce poco sobre la influencia en la práctica docente diaria. Por tanto, la imposibilidad de realizar una evaluación completa de los diferentes objetos y dimensiones de la evaluación es una limitación de este estudio, similar por otra parte a la encontrada en otros sobre la misma temática.

Para evitar que la evidencia empírica sea limitada en el ámbito metodológico, una de las cuestiones prioritarias es la muestra del estudio. La evaluación de la formación docente tiene sentido si se puede evaluar el impacto que tiene luego en la calidad de la docencia de la institución universitaria. El aumento del acceso y la participación del profesorado universitario en la formación docente es clave. Para lograr esto, es necesaria una formación más contextualizada, en la que se involucren y participen el mayor número de profesorado. La creación de una comisión permanente de formación docente en los centros universitarios, en cuya composición participarían los coordinadores de titulación, directores de departamento, representantes de grupos docentes o incluso coordinadores de asignaturas, puede ser una iniciativa para la elaboración de una propuesta formativa de mayor interés y utilidad para el profesorado.

Por otra parte, la cultura de la evaluación de la formación docente en las instituciones universitarias tiene una trayectoria relativamente reciente en el contexto nacional, por lo que su institucionalización es tan importante como el resto de cuestiones. Particularmente, las investigaciones futuras sobre la evaluación de la formación docente requieren de un proceso sistemático que contemple el mayor número de agentes y dimensiones.

Los efectos de la formación se han centrado principalmente en la evaluación del profesorado universitario, principalmente atendiendo a la satisfacción, el aprendizaje y las intenciones de enseñanza. La mayoría de los estudios indican el efecto positivo de la formación en cada una de las anteriores cuestiones (Postareff et al., 2008). Sin embargo, el efecto es estudiado en la mayoría de los casos desde la evaluación al profesorado participante en la formación. La evidencia sobre el impacto de la formación del profesorado universitario se limita a los datos relativos a las percepciones del profesorado. Existe una clara necesidad de realizar análisis sobre el profesorado experto que imparte la formación o el alumnado del profesorado participante en la formación. En definitiva, la investigación debe ir más allá relacionando la percepción del profesorado con la de otros agentes con el fin último de conocerla transferencia e impacto real.

La evaluación por parte del profesorado experto del verdadero aprendizaje adquirido por el profesorado, las percepciones del alumnado sobre la transferencia de la formación al aula y los resultados de los aprendizajes del alumnado pueden utilizarse también como indicadores reales del efecto que tiene la formación (Penuel, Fishman, Yamaguchi y Gallagher, 2007). Los pocos estudios previos que han informado del impacto de la formación desde otros agentes como el personal encargado de impartir la formación o el alumnado del profesorado participante en la formación, han empleado en la mayoría de los casos una metodología cuantitativa basada en pretest

y posttest o un diseño cuasiexperimental (Stes et al., 2010, 2013). Otros lo han combinado con la metodología cualitativa presentando únicamente resultados posttest para el grupo experimental (Stepp-Greany, 2004).

La última tendencia en la investigación sobre la evaluación de la formación docente universitaria es el estudio del impacto en el cambio de las culturas de enseñanza y aprendizaje de la institución universitaria (Freixas et al., 2015). También es denominado impacto institucional (Luna y Cordero, 2014) o superación del nivel supraindividual (Guskey, 2002). Se basa en que los diseños de investigación desarrollen una propuesta más compleja y holística, superando la medida del impacto de la formación al nivel individual de la aplicación de los aprendizajes. Ello conlleva la toma en consideración del contexto específico de trabajo. El contexto en el que se transfiere la formación es único y en él eclosionan normas institucionales, tradiciones culturales y prácticas académicas. La interpretación rigurosa del impacto de la formación sobre la docencia de la institución tiene que hacerse desde el análisis y la comprensión de las circunstancias y las condiciones propias de cada contexto.

CAPÍTULO 10

Propuesta de institucionalización de la formación docente universitaria

1. Introducción
2. Institucionalización de la formación docente: Administración Central
3. Institucionalización de la formación docente: Comunidades Autónomas
4. Institucionalización de la formación docente: Universidades
5. Institucionalización de la formación docente: Facultades y Escuelas

1. Introducción

La promoción de un docente universitario excelente requiere de un cambio radical en la importancia institucional que se otorga actualmente a la docencia. La formación docente universitaria contribuye a la alta exigencia de la excelencia docente en una cultura de calidad institucional. El proceso de profesionalización docente se verá favorecido con la institucionalización de la formación. La necesidad de una formación docente universitaria institucionalizada debe ser una prioridad de la administración educativa central y de las propias universidades como iniciativa para equilibrar el prestigio y la incentivación de las funciones docentes e investigadoras asignadas al profesorado. Es urgente dedicar esfuerzos y recursos notables para la mentalización y la implicación del profesorado universitario en su propia formación.

La propuesta que a continuación se presenta tiene como finalidad contribuir desde las distintas instancias de participación a la configuración de un sistema de formación docente universitaria coherente y transferible. Institucionalizar la formación docente exige el compromiso de los diferentes niveles de gobierno (administración central, comunidades autónomas, universidades y centros que las integran). Para facilitar el desarrollo de cada propuesta se especifica el destinatario y se describe brevemente su contenido.

2. Institucionalización de la formación docente: Administración Central

Los nuevos cambios políticos apuntan a la institucionalización de la formación para avanzar en la revalorización de la función docente del profesorado universitario. Resultan necesarias políticas que impulsen acciones más que las retóricas sobre la calidad docente. En relación con este ideal, la propuesta de indicadores de institucionalización a tener en cuenta por la administración educativa central (ministerio en cuestión) sería la siguiente:

- *Obligatoriedad de la formación docente para el acceso a la carrera docente universitaria.* Obligar legalmente a la realización de estudios de posgrado sobre formación docente para acceder a la carrera docente universitaria.
- *Obligatoriedad de implementación de formación docente universitaria.* Obligar legalmente a cada institución universitaria a diseñar y ofertar actividades de formación docente contextualizadas y acordes a cada etapa de la carrera profesional del docente universitario.
- *Comisión permanente de expertos y expertas en formación docente universitaria.* Formar a un grupo de expertos y expertas que desarrollen un

trabajo técnico basado en la elaboración del marco nacional de la formación docente universitaria de acuerdo con las directrices europeas.

- *Acreditación de títulos de formación docente universitaria.* Acreditar y supervisar los títulos de formación docente universitaria, estableciendo para ello un protocolo oficial o programa de apoyo para la evaluación de los planes de formación docente universitaria.
- *Acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.* Equilibrar las puntuaciones de los méritos de la función investigadora y docente, así como establecer dentro de esta última la formación docente universitaria como un mérito importante para la acreditación de cualquier categoría profesional.
- *Sistema nacional de acreditación docente.* Diseñar un procedimiento más detallado y completo que verdaderamente refleje las mejoras que el profesorado universitario ha realizado en relación con su función docente, teniendo en cuenta la formación como uno de los méritos.
- *Incentivación y recompensa.* Equiparar las recompensas (económica, reducción de créditos, etc.) que se obtienen de la productividad investigadora y de los méritos de la actividad docente.
- *Programa Erasmus con fines de formación como herramienta de perfeccionamiento y formación continua.* Valorar la satisfacción, la transferencia y el impacto que tiene el programa Erasmus con fines de formación, estableciendo para ello líneas de investigación que demuestren si se cumple o no el verdadero espíritu con el que se creó para así diseñar propuestas de mejora. En definitiva, se trata de asegurar una movilidad significativa.
- *Creación de redes nacionales de excelencia docente.* Fomentar la cooperación y la colaboración de diversos grupos docentes que trabajen de manera excelente a nivel nacional sobre una temática concreta para aunar esfuerzos y alcanzar mayores avances al respecto.
- *Nuevos parámetros para computar las tareas docentes.* Diseñar nuevos parámetros para computar el tiempo real del trabajo del profesorado en materia docente, en el que se tengan en cuenta entre otros muchos aspectos (proyectos de innovación, tutorías, preparación y actualización de materiales didácticos, etc.) la dedicación a la formación.
- *Premios de buenas prácticas docentes en cada disciplina científica.* Conceder de manera periódica premios de buenas prácticas docentes en cada disciplina científica, paralelamente a la difusión de las mismas.

3. Institucionalización de la formación docente: Comunidades Autónomas

Las comunidades autónomas legislan, financian y parcialmente evalúan las universidades públicas de su territorio, luego también podría corresponderles un papel en la institucionalización de la formación docente. A continuación, se proponen indicadores de institucionalización de la formación docente a nivel de comunidad autónoma:

- *Comisión permanente de expertos y expertas en formación docente universitaria.* Formar a un grupo de expertos y expertas que desarrollen un trabajo técnico basado en la elaboración del marco regional de la formación docente universitaria de acuerdo con las directrices nacionales y europeas.
- *Acreditación para el acceso a las figuras de PDI contratado.* Equilibrar las puntuaciones de los méritos de la función investigadora y docente, así como establecer dentro de esta última la formación docente universitaria como un mérito importante para la acreditación de las categorías de PDI contratado.
- *Sistema autonómico de acreditación docente.* Diseñar un procedimiento más detallado y completo que verdaderamente refleje las mejoras que el profesorado universitario ha realizado en relación con su función docente, teniendo en cuenta la formación como uno de los méritos.
- *Incentivación.* Equiparar los incentivos que se obtienen de la productividad investigadora y de los méritos de la actividad docente en el baremo de las convocatorias de complementos de productividad autonómicos
- *Creación de redes regionales de excelencia docente.* Fomentar la cooperación y la colaboración de diversos grupos docentes que trabajen de manera excelente a nivel autonómico sobre una temática concreta para aunar esfuerzos y alcanzar mayores avances al respecto.

4. Institucionalización de la formación docente: Universidades

Las universidades como instituciones parcialmente dependientes de las políticas de la administración educativa central y autonómica acatan las iniciativas propuestas en torno a la formación docente del profesorado universitario. No obstante, en el ejercicio de su autonomía (artículo 27.10 de la Constitución Española) pueden tener presente los siguientes indicadores de institucionalización:

- *Alineación con el plan estratégico de la universidad.* Vincular la formación docente del profesorado universitario con las líneas estratégicas establecidas en la universidad.

- *Evaluación institucional de la formación docente.* Llevar a cabo esfuerzos continuos y sistemáticos para la evaluación de todas las actuaciones formativas desarrolladas en la institución.
- *Unidad centralizada de la formación docente.* Crear una entidad formal centralizada encargada de coordinar todas las acciones vinculadas con la institucionalización de la formación docente dentro de la universidad.
- *Liderazgo administrativo.* Instaurar una figura de liderazgo cuya responsabilidad sea promover la formación docente dentro de la institución universitaria.
- *Liderazgo compartido.* Crear una comisión permanente formada por miembros de la comunidad universitaria de las distintas facultades o centros universitarios que hagan como suyos los objetivos planteados en la formación docente del profesorado universitario, al tiempo que supervisen el trabajo y aporten ideas para la mejora.
- *Planificación estratégica.* Diseñar e implementar un plan estratégico oficial para promover la formación docente en la universidad, incluyendo objetivos viables de institucionalización a corto, medio y largo plazo, así como criterios y principios de acción como marco de referencia de la planificación de los programas formativos que atienden a las necesidades en cada etapa del desarrollo profesional.
- *Transferencia de la formación al aula.* Fomentar cauces para que el profesorado universitario desarrolle innovaciones o mejoras docentes a partir de la formación docente recibida.
- *Financiación de la formación docente.* Sufragar el gasto de la formación de todo el profesorado.
- *Evaluación de la calidad docente.* Mejorar la evaluación de la calidad docente diseñando otros procedimientos e instrumentos de recogida de información que complementen las encuestas oficiales.
- *Formación docente como proceso de cambio y mejora.* Proporcionar al profesorado la opción de formarse para mejorar y cambiar todas aquellas competencias en las que no haya obtenido una puntuación adecuada en la evaluación de la calidad docente.
- *Grupos docentes transversales.* Fomentar la creación de grupos docentes de carácter transversal (no ligados a disciplinas científicas) que compartan intereses y motivaciones con respecto a aspectos docentes concretos (por ejemplo, una metodología didáctica en particular) con la finalidad de intercambiar ideas, experiencias o investigaciones. En definitiva, se trataría de grupos que contribuyeran a la creación de una cultura docente de trabajo en equipo en la institución universitaria, así como a la mejora de la formación del propio profesorado involucrado.

- *Doble finalidad de la formación docente.* Diseñar la formación docente con una doble finalidad: el análisis crítico y la reflexión sobre la propia práctica docente, y la adquisición de competencias docentes.
- *Acreditación de la formación docente.* Tener una consideración académica institucional de la formación realizada con reconocimiento y acreditación.
- *Promoción profesional.* Establecer como mérito para la promoción profesional la participación en actividades de formación docente.

5. Institucionalización de la formación docente: Facultades y Escuelas

Las propuestas de institucionalización de la formación docente también pueden concretarse a nivel de facultad o escuela universitaria:

- *Figura de coordinación de la formación docente en cada centro universitario.* Diseñar, implementar y evaluar todas las actividades de formación docente del centro. Colaborar con la unidad centralizada de formación docente en todos los asuntos que lo requiriesen.
- *Comisión permanente sobre formación docente universitaria en cada centro universitario.* Organizar reuniones periódicas para plantear iniciativas de formación docente y supervisar las puestas en práctica. Esta comisión puede estar compuesta además de por el coordinador o coordinadora de la formación, por los coordinadores y coordinadoras de titulación, los directores y directoras de departamento, los representantes de los grupos docentes o, incluso, por los coordinadores y las coordinadoras de asignaturas.
- *Formación a demanda del profesorado.* Registrar y ofertar las temáticas formativas de acuerdo a las necesidades e intereses mostrados por el profesorado adscrito a cada centro universitario.
- *Formación docente disciplinar.* Centrar la formación docente en la didáctica de la disciplina científica de cada contexto de trabajo.
- *Grupos docentes.* Fomentar la creación de grupos docentes estables a los que se incorpore profesorado de diferentes niveles de preparación y de años de experiencia para compartir proyectos comunes de desarrollo profesional conectados siempre con el proyecto formativo propuesto por la institución universitaria.
- *Jornadas de buenas prácticas docentes.* Desarrollar jornadas de buenas prácticas docentes de forma periódica en las que el profesorado adscrito a una misma facultad o centro universitario pueda intercambiar experiencias e ideas innovadoras.

- *Microculturas de aprendizaje entre docentes.* Crear redes de mentorización y tutorización o “comunidades de aprendizaje” entre facultades o escuelas de distintas universidades para la puesta en práctica de innovaciones docentes.
- *Participación de los departamentos en la formación docente.* Involucrar a los departamentos en la formación docente de su profesorado a través de procesos de indagación, revisión crítica y reflexión didáctica de la calidad de la docencia que imparten, yendo más allá de la distribución de las asignaturas y de los contenidos de cada una de ellas.
- *Participación de la coordinación de titulación en la formación docente.* Desarrollar un diagnóstico de la calidad de la docencia que se imparte en cada titulación por parte de la coordinación de la misma y establecer vías de mejora docente basadas en la demanda de formación y en el diseño e implementación de proyectos de innovación correctamente coordinados y de intercambio de experiencias entre el profesorado que imparte docencia en la misma titulación.

Este informe de investigación doctoral ha evidenciado que la formación docente del profesorado universitario se viene forjando lentamente a lo largo de la historia de la educación superior, encontrándose en estos momentos al inicio de un proceso de institucionalización al que aún le queda un largo recorrido. De esta última circunstancia se deriva nuestra propuesta normativa, tanto en lo que se refiere a la macro y microplanificación de la formación como al reto más amplio de la institucionalización y cambio cultural de la profesionalización docente en la universidad. Las actitudes positivas del profesorado hacia la formación, puestas de manifiesto en nuestro primer estudio empírico, y los beneficios reconocidos de la formación que han aflorado en nuestro segundo estudio representan pilares relevantes desde los que deben potenciarse los nuevos pasos institucionalizadores. Ambas dimensiones de la investigación realizada, empírica y normativa, hacen avanzar el conocimiento sobre la profesionalización docente en las universidades e identifican el momento histórico actual como crítico para el inicio de una fase decisiva en la superación de la retórica política universitaria de tipo tradicional y la incorporación plena de la cultura docente a la vida universitaria.

SECCIÓN V.

REFERENCIAS Y ANEXOS

REFERENCIAS

- Abascal, M.D. (2010). Evaluación del uso oral como proyecto de centro. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 53, 48-57.
- Aceigo, R., Martín, E. y García, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 53-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=818900>
- ACNUDH. (2010). *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Adame, M.T. (2012). La orientación y tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educació i Cultura*, 15, 215-232. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75883/96478>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007a). *Plan de Actuación 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2007b). *Programa de evaluación de profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2015). *Programa DOCENTIA: Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/551398/pep_2010_07_ppios_070515.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2017). *Méritos evaluables para la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/ACADEMIA/Criterios-de-evaluacion-noviembre-2017>
- Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 15 (2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.615906>

Referencias

- Aguilera, J.L. (2009). *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores. Ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Akerlind, G.S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32 (1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03075070601099416>
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Allen, J.L., Long, K.M., O'Mara, J., & Judd, B.B. (2008). Students' Predispositions and orientations toward communication and perceptions of instructor reciprocity and learning. *Communication Education*, (57), 20-40. <https://doi.org/10.1080/03634520701670908>
- Alonso Rodríguez, B. (1972). *Juan Alfonso de Benavente, Ars et doctrina studendi et docendi*. Salamanca: Bibliotheca Salmanticensis.
- Alonzo, M.D. (2007). *Análisis de necesidades de formación de profesorado universitario para la integración de las TIC como herramientas docentes dentro del Marco del Espacio Europeo* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Altbach, P. G. (1989). *Perspectives on Comparative Higher Education: Essays on Faculty, Students and Reform. Special Studies in Comparative Education*. New York: Comparative Education Center.
- Altbach, P.G., & Salmi, J. (2011). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*. Washington: World Bank Publications.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupi3n, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmer3n-Vílchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17 (1), 1-22. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5433>
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Málaga: Aljibe.

- Amador, J.A., Carrasco, S., González, E., Gracenea, M., Marzo, L., Mato, M., Pagès, T. y Sayòs, R. (2011). *La mentoría, un sistema de tutorización del Máster en Docencia universitaria para profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/132550926.pdf>
- Amador, J.A. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Amayuela, G., Álvarez, N. y Colunga, S. (2005). Docencia universitaria y comunicación educativa. *Contexto educativo: Revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (36).
- Anderson, R. (2017). Professors and examinations: ideas of the university in nineteenth-century Scotland. *Journal of the History of Education Society*, 46 (1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1148201>
- Aramburuzabala, P., Hernández, R. y Ángel, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 345-357. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41835/23861>
- Aramburuzabala, P., Martínez, C. y García, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, XXII (43), 7-25. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494/7733>
- Aránega, S. (2011). *Detecció i anàlisi de les necessitats formatives del docent universitari. Un estudi de casos múltiple* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-21. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/367/347>
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Askerc, K., & Kocar, S. (2015). Teaching and the pedagogical training of university teaching staff – practice and opinions under Slovenian higher education

Referencias

- legislation. *Education Inquiry*, 6 (2), 159-175. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25591>
- Aylett, R., & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Lalmer Press.
- Bacharach, N., Washut, T., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (3), 9-16. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i10.1532>
- Baez, E.R. (2009). *La formación multimedia del profesorado universitario en el proceso de integración curricular de las TIC. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santiago de los Caballeros* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Baldwin, T.T., & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41 (1), 65. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Barquín, M. (2015). El régimen de la universidad y sus facultades disciplinarias en la tradición anglosajona. *Cuestiones constitucionales*, 33, 3-32. <https://doi.org/10.1016/j.rmhc.2016.03.013>
- Barnes, C.A. (junio, 1992). *Developing Teachers: "When the Student Is Ready..." The Developmental "Waves" of Teachers as Learners*. Paper presented at The International Faculty Development Conference, Vail, Colorado. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354020.pdf>
- Barrio, J.A. y Barrio, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1). <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1160>
- Baume, C. y Baume, D. (2001). Un Plan Nacional de formación y acreditación para profesores universitarios. *REDU-Revista de docencia universitaria*, 1 (3), 5-13.
- Becher, T. (1995). The Internalities of Higher Education. *European Journal of Education*, 30 (4), 395-406. <https://doi.org/10.2307/1503513>

- Becher, T., & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bedon, A. (1998). *Evaluación de necesidades de formación y desarrollo profesional docente del profesorado universitario en Ecuador: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago.
- Bellomo, M. (1979). *Saggio Sull'università Nell'età del diritto comune*. Catania: Editrice Giannotta.
- Benavides J. (2008). El estado de la comunicación en la enseñanza universitaria: una reflexión sobre el futuro y el pasado inmediato. *Comunicación y pluralismo*, (5), 173-194. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2720683>
- Benedito, V. (1983). La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesorado universitario. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (24), 143-162. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_024_07.pdf
- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones Facultad de Pedagogía.
- Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., & Broughton, M. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, 75 (2), 271–286. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9>
- Bennett, N.D., Crawford, M., & Riches, C. (1992). *Managing Change in Education: individual and organizational perspectives*. London: P. Chapman.
- Bernard, H. (1994). *Quelle est la situation de l'évaluation de l'enseignement dans les universités. Dans Enseignement Supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Actes du colloque international de Hull en août 1993* (pp. 53-58). Hull: UQAH.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bexley, E., Arkoudis, S., & James, R. (2013). The motivations, values and future plans of Australian academics. *Higher Education*, 65 (3), 385–400. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-012-9550-3>

Referencias

- Biencito, Ch. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Relieve*, 10 (2), 101-116. <https://doi.org/10.7203/relieve.10.2.4324>
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Billot, J., & King, V. (2015). Understanding academic identity through metaphor. *Teaching in Higher Education*, 20 (8), 833-844. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1087999>
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., Hofgaard, K.L., & O'Connor, K.M. (2004). *Academic development: What purpose and whose purpose?* Cambridge: Jill Rogers Associates.
- Blockmans, W., & Hoppenbrouwers, P. (2014). *Introduction to Medieval Europe 300-1500*. London: Routledge.
- Blume, B., Ford, K., Baldwin, T., & Huang, J. (2010). Transfer of training: A meta analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1.065-1.1.05. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bolden, R., Gosling, J., & O'Brien, A. (2014). Citizens of the academic community? A societal perspective on leadership in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 754-770. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.754855>
- Bolívar, A. (2005a). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-39. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681/24580>
- Bolívar, A. (2005b). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-93.pdf>
- Born, M. (1948). *Max Karl Ernst Ludwig Planck, 1858-1947*. London: The Royal Society Publishing.
- Borragán, A, Barrio J.A. y Borragán, V. (2009). *El Arte de Hablar. Oratoria Eficaz*. Madrid: Ministerio de Educación.

- Borrero, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Tomo I. Historia universitaria: La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. New Jersey: Princeton.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G., & Whitelaw, M. G. (1994). *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387>
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- 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), 238-257. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077
- Bozu, Z. y Jarauta, B. (2013). El EEES y la mejora de la docencia. Modelos y perspectivas de la enseñanza en profesores universitarios. En M.T. Ramiro, T. Ramiro y M.P. Bermúdez (Comps.), *X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 961-966). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2011). Evaluating students' evaluations of professors. *IZA discussion Paper*, 1-53. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>
- Brahm, T. (2013). Institut zweite Hochschulentwicklung-Studien programmentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen. In S. Seufert und Ch. Metzger. (Hrsg.),

Referencias

- Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (pp. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Brennan, J., & Shah, T. (1993). Higher Education Policy in Great Britain. In F. Kaiser, P. Maassen, L. Meek, F. van Vught, E. de Weert & L. Goedegebuure, *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective* (pp. 176–93). Oxford: Pergamon Press.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Brockbanck, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brockliss, L.W.B. (1987). *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*. Oxford: Clarendon Press - Oxford University Press.
- Brockliss, L.W.B. (1999). Capítulo 14: Los planes de estudio. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la universidad en Europa. Volumen II. Las universidades en la Europa Moderna Temprana (1500-1800)* (pp. 605-667). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Buchbinder, P. (2012). *Historia de las Universidades Argentinas* (segunda edición). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Bermúdez, M.P. y Sierra, J.C. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de Formación de Profesorado Universitario y de Formación de Personal Investigador. *Cultura y Educación*, 23 (2), 273-283. <https://doi.org/10.1174/113564011795944767>
- Bueno, C. (2017). *Evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario. El caso del diploma de formación inicial de la Universidad de Zaragoza* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Bullough, V.L. (1966). *The Development of Medicine as a Profession: the Contribution of the Medieval University to Modern Medicine*. Basilea: Karger.
- Burden, P.R. (1997). Teacher development. In W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula. (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-328). New York: Macmillan.

- Burke, L.A., & Hutchins, H.M. (2007). Training Transfer: An integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Bushnell, R.W. (1996). *A Culture of Teaching. Early Modern Humanism in Theory and Practice*. Ithaca: Cornell University Press.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Caballero, K. (2011). Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, (360), 483-508. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Caballero, K. y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77. Recuperado de: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/110442/2015_Red_Uvol13%281%29057_CaballeroRodr%C3%ADguez_Bolivar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C.M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (1), 1-15. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>
- Calvo, A. y Mingorance, A.C. (2011). Valoración universitaria de la formación de competencias: el esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. *Educación Siglo XXI*, 29 (2), 283-312. Recuperado de: http://dspace.ceu.es/bitstream/10637/6918/1/Valoracion_Calvo%26Mingorance_EducatioXXI_2011.pdf
- Campana, A. (1946). The Origin of the Word "Humanist". *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 9, 60-73. <https://doi.org/10.2307/750309>
- Candy, P.C. (1996). Promoting Lifelong Learning: Academic Developers and the University as a Learning Organization. *International Journal for Academic Development*, 1 (1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/1360144960010102>
- Cano, E. (2005a). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Colección desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

Referencias

- Cano, E. (2005b). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2015a). *Evaluación por competencias en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2015b). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51 (1), 109-125. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.684>
- Cano, E. y Fernández, M. (2014). Creación de un instrumento para la evaluación de la transferencia de la formación. En E. Cano y A. Bartolomé (Coords.), *Evaluar la formación es posible. Colección Transmedia XXI* (pp. 149-171). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Universitat de Barcelona.
- Carañana, J.P. (2012). La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas*, 34 (2). http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40743
- Casado, R., Greca, I.M., Tricio, V., Collado, M. y Lara, A.M. (2014). Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 323-342. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5626>
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/06/246-002.pdf>
- Casillas, S., Cabezas, M. y Pinto, A.M. (2015). Evaluación del profesor universitario: ¿A mayor categoría profesional mejor profesor? *EKS*, 16 (3), 106-123. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015163106123>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A
- Castro González, O.A. (2015). *La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Chadha, D. (2012). Reconceptualising and reframing graduate teaching assistant (GTA) provision for a research-intensive institution. *Teaching in Higher Education*, 18 (2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696537>
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51 (1), 53-80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- Chalmers, D., Stoney, S., Goody, A., Goerke, V., & Gardiner, D. (2012). *Identification and implementation of the indicators and measures of the impact on teaching preparation programs in higher education*. Sydney: Office for Learning and Teaching, Australian Government.
- Charle, C. (2004). Chapter 2: Patterns. In W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries* (pp. 33-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chávez, G. y Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, 1-13. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/8033/1/b4_2.pdf
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73 (6), 563-565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Cifuentes, P. (2008). Panorama de la Educación Superior en Europa en el marco del proceso de Bolonia. En Flecha, J. R. (coord.). *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa* (pp. 45-66). Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cilliers, F.J., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 253-267. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497698>
- Clark, C. M. (1980). Choice of a model for research on teacher thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 12 (1), 41-47. <https://doi.org/10.1080/0022027800120105>
- Clark, B. (Ed.) (1985). The High School and the University: What Went Wrong in America. *Phi Delta Kappan*, 66 (6), 391-97.

Referencias

- Clark, B. (Ed.) (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18 (5), 4-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X018005004>
- Clark, B. (1993). *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B., & Neave, G. (1992). *The Encyclopedia of Higher*. Oxford: Pergamon Press.
- Clarke, M., Drennan, J., Hyde, A., & Politis, Y. (2015). Academics' perceptions of their professional contexts. In T. Fumasoli, G. Goastellec, & B. M. Kehm (Eds.), *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives* (pp. 117–131). Basel: Springer International Publishing.
- Cobban, A. (1999). *English university life in the Middle Ages*. London: University College London.
- Cochran-Smith, M. (2009). Re-culturing teacher education: inquiry evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0022487109347206>
- Comisión Europea. (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. (2000). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Comisión Europea. (2006). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

- Comisión Europea. (2010a). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2010b). *Iniciativa emblemática de Europa 2020. Unión por la innovación*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2010c). *Juventud en movimiento. Una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2011). *Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2012). *Comunicado de prensa. Un grupo de alto nivel se va a centrar en la calidad y la excelencia educativa*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2017a). *Agenda Renovada de la Unión Europea para la educación superior*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión Europea. (2017b). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal Académico 2017. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Comunicación de la Comisión <<Educación y formación 2010>>. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: European Commission Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2008). *Informe de la Comisión al Consejo relativo a la Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. Bruselas: European Commission Press.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro*

Referencias

- del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad.* Recuperado de: <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Connelly, J. (2000). *Captive University: The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956*. Chapel Hill: UNC Press Books.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. INFORME GLOBAL 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de la Unión Europea. (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la enseñanza superior*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de Marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas: European Commission Press.
- Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas. (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Maastricht: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo y Comisión Europea. (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva»*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Constitución Española. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978. (BOE, 311, de 29 de diciembre de 1978).

- Contreras, C. (2013). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Cordero, G., Luna, E., McAnally, L. y Serna, A. (Coords.) (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*. Barcelona: Octaedro.
- Cordero, G., Luna, E., Pons, R.M. y Serrano, J.M. (2011). La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal. En E. Luna (Coord.), *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes* (pp. 155-179). México: UABC-Porrúa.
- Cordua, C. (2013). El humanismo. *Revista Chilena de Literatura*, (84), 9-17. Recuperado de: <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/28498/30289>
- Curtis, M.H. (1959). *Oxford and Cambridge in Transition, 1558-1642: An Essay on Changing Relations Between the English Universities and English Society*. Gloucestershire: Clarendon Press.
- D'Abate, C., & Eddy, E.R. (2009). Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (4), 363-378. <https://doi.org/10.1080/13611260802433692>
- Dafouz, E., & Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. In E. Dafouz & M. Guerrini (eds.). *CLIL across education levels: opportunities for all* (pp. 101-113). Madrid: Richmond Publishing.
- Daillant, G. (1990). *Universality, Diversity, Interdependence: IAU 1950–1990. a Commemorative Essay*. Paris: International Universities Bureau, International Association of Universities.
- Darby, A. (2008). Teachers' Emotions in the Reconstruction of Professional Self-Understanding. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24 (5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30 (2), 42-50.

Referencias

- Dear, P. (2009). *Revolutionizing the Sciences: European Knowledge and its Ambitions, 1500-1700*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Decreto 2566/1972, de 18 de agosto, por el que se crean las Universidades de Córdoba, Málaga y Santander. (BOE, 235, 30 de septiembre de 1972).
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. (BOJA, 8, 11 de enero de 2013).
- Decreto 212/2017, de 26 de diciembre, por el que se aprueba la modificación de los Estatutos de la Universidad de Córdoba, aprobados por Decreto 280/2003, de 7 de octubre. (BOJA, 4, 5 de enero de 2018).
- De Ketele, J.M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de educación*, (331), 143-169. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6fc1750b-4e67-4f88-9cca-bad8d18af51f/re3310711294-pdf.pdf>
- De la Cruz, M.A. (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (4), 65-88.
- De la Cruz, M.A. (2000). Formación pedagógica inicial del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 19-35. Recuperado de: http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223489926.pdf
- De la Cruz, M.A. (2001). *La Formation Pédagogique Initiale et Permanente du Professeur Universitaire en Espagne: quelques propositions pour l'avenir. En Actes 18 Colloque de L'Association Internationale de Pédagogie Univesitaire. Dakar* (pp. 91-98). Dakar: Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Recuperado de: http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ens/aipu/th_11.pdf
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista de educación*, (331), 35-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670567>
- De la Fuente, J., Asensio, E., Smalec, I., y Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 257-276. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>

- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En A. de la Herrán, F. Pérez. y V. Díaz. (Eds.). *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp. 203-235). Madrid: Fundación UAX.
- De la Orden, A. y Jornet, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64 (2), 69-88. Recuperado de: [https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La utilidad de l as evaluaciones de sistemas educativos 3960801.pdf](https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La%20utilidad%20de%20las%20evaluaciones%20de%20sistemas%20educativos%203960801.pdf)
- Delgado Benito, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, (331), 13-34. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=11294>
- Department of Education and Training. (2016). Selected higher education statistics— 2016 staff data. Retrieved from: <https://docs.education.gov.au/node/42371>
- De Pablos, J. (Coord.) (2006). *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Rijdt, C., Stes, A., Van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F., & Devolver, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1.084-1.093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.002>
- Díaz Martín, W. B. (2015). *Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Referencias

- Didriksson, A. (2015). Economía Política del conocimiento: contrapuntos. *Economía Informa*, 394, 38-67. <https://doi.org/10.1016/j.ecin.2015.09.005>
- Doherty, I. (2011). Evaluating the Impact of Professional Development on Teaching Practise: Research Findings and Future Research Directions. *US-China Education Review*, 703-714. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527691.pdf>
- Donche, V., & Van Petegen, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26 (2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>
- Drucker, P.F. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Duarte, M.V. (2012). *La formación continua del profesorado universitario: Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- Ducan, G.D. (1986). Public Lectures and Professorial Chairs. In J. McConica (Ed.), *The History of the University of Oxford. Volume III: The Collegiate University* (pp. 335-361). Oxford: The Clarendon Press.
- Duderstadt, J.J. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Palermo: Universidad de Palermo.
- Duta, N., & Folostina, R. (2014). Psycho-Pedagogical Training Needs Of University Teaching Staff –A Comparative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 453 – 458. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.079>
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75 (1), 25-42. <https://doi.org/10.17763/haer.75.1.q8177028482350h4>
- Eisenstein, E. (1983). *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna Europea*. Madrid: Ediciones Akal.
- Elliott, J., & Norris, N. (2011). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse*. London: Routledge.
- Elton, L. (2018). University teaching: a professional model for quality. In R. Ellis & E. Hogard, *Quality assurance for university teaching* (1st Edition) (pp. 133-148). Buckingham: Open University Press.

- Ennals, P., Fortune, T., Williams, A., & D'Cruz, K. (2015). Shifting occupational identity: Doing, being, becoming and belonging in the academy. *Higher Education Research & Development*, 35 (3), 433-446. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107884>
- Entwistle, N.J. (2005). Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses in electronic engineering: an introduction to the ETL project. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 42, 1-6. <https://doi.org/10.7227/IJEEE.42.1.2>
- Erikson, E.H. (1986). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 11-27. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-01.pdf>
- Escudero, J.M. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: condiciones, procesos, resultados e interrogantes. En J. Bautista, *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 53-84). Barcelona: Editorial Graó.
- Escudero, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, (331), 101-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670569>
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad de la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Espinosa, M.T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 161-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J.M., Altopiedi, M. y Torres, J.J. (2005). Las necesidades formativas docentes del profesorado universitario. *Revista Fuentes*, (6), 74-95. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2393/2353>
- Esteve, J. M. (2004). *La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI*. Recuperado de: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>

Referencias

- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educar*, 51 (1), 149-165. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.640>
- European Commission. (1973). *For a Common Education Policy*. Brussels: European Commission Press.
- European Commission. (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Ministers in charge of Higher Education. (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Prague. Retrieved from: <http://www.encore-edu.org/ENCoRE-documents/prague.pdf>
- European Ministers responsible for Higher Education. (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Berlin. Retrieved from: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>
- European Ministers responsible for Higher Education. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Bergen. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/20050412-13_Mondorf/67/6/BFUG5_8_Draft_579676.pdf
- European Ministers responsible for Higher Education. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London. Retrieved from: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/76/4/20070517_EuropeanCommission_note_588764.pdf
- European Ministers responsible for Higher Education. (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve. Retrieved from: https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communique-pdf/
- European Ministers responsible for Higher Education. (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*.

- Bucharest. Retrieved from: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- European Ministers responsible for Higher Education. (2015). *Yerevan Communiqué*. Yerevan. Retrieved from: <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>
- European Students' Union. (2005). *Bologna With Student Eyes 2005*. Bergen: European Students' Union.
- European Students' Union. (2007). *Bologna With Student Eyes 2007*. London: European Students' Union.
- European Students' Union. (2009). *Bologna With Student Eyes 2009*. Leuven: The European Students' Union.
- European Students' Union. (2010). *Time for a New Paradigm in Education: Student Centred Learning – T4SCL*. Brussels: European Students' Union.
- European Students' Union. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*. Brussels: European Students' Union.
- European Students' Union. (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. Berlin: European Students' Union.
- European University Association. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- European University Association. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- European University Association. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- European University Association. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association.
- Evans, L., Homer, M., & Rayner, S. (2013). Professors as Academic Leaders The Perspectives of 'the Led'. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 674-689. <https://doi.org/10.1177/1741143213488589>

Referencias

- Ewing, R., Freeman, M., Barrie, S., Bell, A., O'Connor, D., Waugh, F., & Sykes, C. (2009). Building community in academic setting: the importance of flexibility in a structured mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/13611260802231690>
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent* (Tesis doctoral). Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Feixas, M., Durán, M.M., Fernández, I., Fernández, A., García, M.J., Márquez, M.D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellwege, F. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 219-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5527>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionante de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51 (1), 81-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Feixas, M., Márquez, M.D. y Sabaté, S. (2015). Experiencia de evaluación de la transferencia de la formación del profesorado universitario: la aplicación del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente en la Universitat Autònoma de Barcelona. En E. Cano y A. Bartolomé (Coord.), *Evaluar la formación es posible. Colección Transmedia XXI* (pp. 53-81). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Universitat de Barcelona.
- Fernández Cruz, M. (1999). Ciclo de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (266), 52-57.
- Fernández, I. y Márquez, D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español. En C. Monereo, *Enseñando a enseñar en la universidad: La*

- formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 251-293). Barcelona: Octaedro.
- Fernández March, A. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, (331), 171-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670572>
- Fernández, M.A. y González, S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 237-249. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>
- Fernández, M.J., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60 (1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Fernández, M. y Quesada, C. (2017). Estrategias de aprendizaje del profesorado universitario: género y etapa educativa. *Bordón*, 69 (1), 67-81. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38597>
- Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hispagraphis.
- Fernández Salinero, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del EEES: perfiles actuales. *Teoría de la educación*, 26 (1), 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Finkenstaedt, T. (2011). Chapter 5: Teachers. In W. Rüegg, *A history of the university in Europe. Volume IV. Universities since 1945* (pp. 162-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, B.J., Marx, R., Best, S., & Tal, R.T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 643-658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: A moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38 (4), 613-622. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594501>
- Fives, H., & Buehl, M.M. (2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M.

- Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Flecha, R. y Racionero, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin?, ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J. Bautista, *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Editorial Graó.
- Fletcher, J.M., & Deahl, J. (1977). *The History of European Universities*. Birmingham.
- Fortanet, I. (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fortune, T., Ennals, P., Bhojti, A., Neilson, C., Darzins, S., & Bruce, C. (2016). Bridging identity ‘chasms’: Occupational therapy academics’ reflections on the journey towards scholarship. *Teaching in Higher Education*, 21 (3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1141289>
- Frijhoff, W. (1999). Capítulo 2: Modelos. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa. Volumen II. Las universidades en la Europa Moderna Temprana* (pp. 45-109). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fuentes Márquez, E. (2005). *Elementos condicionantes de la formación del profesorado universitario: Análisis de un programa institucional y propuesta* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Fyffe, J. M. (2018). Getting comfortable with being uncomfortable: A narrative account of becoming an academic developer. *International Journal for Academic Development*, 23 (4), 355–366. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1496439>
- Gabriel, A.L. (1974). The Ideal Master of the Mediaeval University. *Catholic Historical Review*, 60 (1).

- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 119-140). Madrid: Síntesis.
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8 (5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/551/55119084002/>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77. Recuperado de: http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf
- Galbraith, C.S., & Merrill, G.B. (2012). Predicting student achievement in university-level business and economics classes: Peer observation of classroom instruction and student ratings of teaching effectiveness. *College Teaching*, 60 (2), 48-55. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.627896>
- Gaona, J.M.L (2011). *Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario de Paraguay en el área de contabilidad: Propuesta de un programa formativo* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, Jaén.
- García Berbén, A.B. (2008). *Proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- García del Dujo, A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional. *Revista española de pedagogía*, (208), 525-540. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/1v/no-208/la-formacion-del-profesorado-universitario-como-accion-estrategica-en-la-mejora-de-la-calidad-institucional/101400002107/>
- García, J. y Mondaza, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social*. Madrid: Narcea.
- García López, R. (2006). El profesorado universitario ante la ética profesional docente. *Revista Española de Pedagogía*, (235), 545-566. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/09/08-Rafaela-Garcia.pdf>

Referencias

- García Montalvo, J. (2008). La ayuda al desarrollo: su eficacia y métodos experimentales para su evaluación. En J. García Montalvo (Ed.), *El análisis experimental de la ayuda al desarrollo. Lo que funciona y lo que no funciona* (pp. 17-48). Bilbao: Fundación BBVA.
- García, M.P. y González, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *Revista de Educación*, (9), 181-205. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2067/b1517511x.pdf?sequence=1>
- García, M.P. y Maquilón, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678744>
- García, M.R., Barrio, J.A. y Borragán, A. (2006). La formación del profesorado universitario. La comunicación en el aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 13-21.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: [https://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/docs/materiales-iniciacion/tutoriauniversitariad135/!](https://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/docs/materiales-iniciacion/tutoriauniversitariad135/)
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>
- Geertsema, J., & Bolander, K. (2019). Turning challenges into opportunities: (re)vitalizing the role of academic development. *International Journal for Academic Development*, 24 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1557870>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>

- Gibb, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *Journal for Academic Development*, 18 (1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691>
- Gilbert, A., & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21 (2), 131-143.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Higher Education*, 49 (6), 531-554. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7>
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Narcea.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. Bautista, *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Editorial Graó.
- Giner de los Ríos, F. (1933). *Obras completas (XII). Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2008). Developing conception of teaching and the scholarship of teaching through a graduate certificate in higher education. *International Journal for Academic Development*, 13 (3), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13601440802242382>
- Ginzo, A. (1994). Humanismo filosófico y Renacimiento. *Indagación: Revista de Historia y Arte*, (0), 85-98. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9450/humanismo_ginzo_IND_1994.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Gómez García, M.N. (1986). Las primeras Universidades Europeas: Anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones pedagógicas*, 3, 11-22. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/3/art_1.pdf
- Gómez, M., Escofet, A. y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior. ¿Utopía o realidad? *Revista Española de Pedagogía*, (259), 509-523. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-07.pdf>

Referencias

- Gómez, M., Pérez-Vacas, C. y Sánchez, S. (2009). Percepción del mercado laboral de jóvenes estudiantes universitarios: una aproximación cualitativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 221-229. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832323025>
- González Cuevas, O. M. (1997). El concepto de universidad. *Revista de la Educación Superior*, 26 (2), 49-78. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/102/2/1/es/el-concepto-de-universidad>
- González, J.C. y Ojeda, J.F. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en ciencias sociales. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, X (618). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-618.htm>
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. y Guerrero, S. (2003). Descripción de centros de desarrollo educativo II. *REDU-Revista de docencia universitaria*, 1 (3), 41-48.
- González Sanmamed, M. (2005). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de convergencia europea. Informe final*. EA 2006-0072 . Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Programa de Estudios y Análisis. Recuperado de: https://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_EEES.pdf
- González Sanmamed, M., Muñoz, P.C., Quián, A.I. y Rodríguez, J. (2007). Iniciativas de formación en la universidad española. El EEES en el horizonte. En A. Barca M. Peralbo , A.M. Porto, B. Silva y L. Almeida, *IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. Universidade da Coruña, Coruña.
- González Sanmamed, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/93891/90541>
- 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*. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Goodlad, S. (1997). Responding to the perceived training needs of graduate teaching assistants. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 83-92. <https://doi.org/10.1080/03075079712331381151>
- Graddol, D. (2010). *English next India: The future of English in India*. London: The British Council.
- Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The Transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Guerra, V.V. (2009). *La formación de docentes de educación superior en la creación de entornos de construcción de conocimiento con soporte tecnológico* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Guskey, R.T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gutok, G.L. (1995). *A History A History of the Western Educational Experience: Second Edition*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- Halse, C., Deane, E., Hobson, J., & Jones, G. (2007). The research-teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in higher education*, 32 (6), 727-746. <https://doi.org/10.1080/03075070701685155>
- Halsey, A.H., & Trow, M.A. (1974). *British Academics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hattie, J., & Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542. <https://doi.org/10.3102/00346543066004507>
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2nd ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Referencias

- Heim, S., Sachse, C., & Walker, M. (2009). *The Kaiser Wilhelm Society under National Socialism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herrán, A. (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 11-38. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1806/1915>
- Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide.
- Herring, J. (2012). *Yes 7 student, Information Literacy and Transfer: A Grounded Theory*. Chicago: American Library Association.
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development – reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development*, 4 (1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/1360144990040107>
- Higher Education Statistics Agency. (2013). Statistical first release 209—staff at HE providers in the UK. Retrieved from: <https://www.hesa.ac.uk/news/18-12-2014/sfr209-staff>
- Hirle, V. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FABDA* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42 (2), 143-169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- House, E.R. (1998). Acuerdos institucionales para la evaluación. *Perspectivas*, XXVIII (1), 123-131.
- Huang, Y., Pang, S.-K., & Yu, S. (2016). Academic identities and university faculty responses to new managerialist reforms: Experiences from China. *Studies in Higher Education*, 43 (1), 154-172. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157860>
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.

- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Hunt, D.E. (1971). *Matching models in education. The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics*. Toronto: Ontario Institute of Studies in Education.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351), 385-407. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Ifemeje, C. (1988). *Introduction to History for Universities and Colleges*. Seattle: Pacific Publishers.
- IJsewijn, J., & Paquet, J. (1978). *The Universities in the Late Middle Ages*. Leuven: Leuven University Press.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latino América. *Revista Educar*, (30), 15-25. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Reflexiones_globales_sobre_la_formacion_y_desarrollo_profesional_del_profesorado.pdf
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: ICE, Editorial Octaedro.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista, *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Editorial Graó.
- Ingvarson, L. (1987) Models of in service education and their implication for professional development policy. Paper presented at a conference on

Referencias

- Inservice Education. Trends of the Past, Themes for the Future.* Melbourne, Australia.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Ivan, S. (2014). *The new humanism and the paradigm of knowledge in the globalization era.* Bucharest: Editura Universitară.
- Iyanga, A. (2000). *Historia de la Universidad en Europa.* Valencia: Universitat de València.
- Jato, E., Muñoz, M.A. y García, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU-Revista de docencia universitaria*, 12 (4), 203-229. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5621>
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J., & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive.* Gallen: Institut Für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372-374). New York: Routledge.
- Kagan, R. (1975). *Students and Society in Early Modern Spain.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Kalivoda, P., Rogers, G., & Simpson, R. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institution interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18 (4), 255-272. <https://doi.org/10.1007/BF01191048>
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 7 (1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/14681360902742845>
- Karpen, U., & Hanske, P. (1994). *Status und Besoldung von Hochschullehrern im internationalen Vergleich.* Waldseestraße: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co.

- Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The Journal of Higher Education*, 85 (1), 91-125. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777320>
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2010). *Evaluating Training Programs: The Four Levels. Third Edition*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D.L. y Kirkpatrick, J.D. (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Klinge, M. (2004). Chapter 5: Teacher. In W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries*, (pp. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knol, M. (2013). *Improving University Lectures with Feedback and Consultation*. Amsterdam: Ipskamp Drukkers.
- Koc, M., Demirbilek, M., & Yilmaz, E. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Education and Science*, 40 (177), 297-311. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2545>
- Koeslag-Kreunen, M. G. M., van der Klink, M. R., van den Bossche, P., & Gijssels, W. H. (2018). Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 75 (2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
- Kohlberg, L. (1999). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. Englewood Cliffs.
- Krause, K.L. (2009). Interpreting Changing Academic Roles and Identities in Higher Education. In M. Tight, K.H Mok, J. Huisman & Morphet, Ch.C. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 413-425). London: Routledge.
- Kreber, C., & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6 (2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>

Referencias

- Krupp, J. (1989). Staff development and the individual. In S.D. Caldwell (Ed.), *Staff development: a handbook of effective practices* (pp. 44-57). Oxford: National Staff Development Council.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28 (4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- León, B. y Latas, C. (2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 45-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4627681>
- León, V. (1989). *La Europa Ilustrada*. Madrid: Istmo.
- Lester, J. N., & Evans, K. R. (2009). Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 373-382. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869322.pdf>
- 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, núm. 307, de 24/12/2001).
- 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 13/04/2007).
- Lindblom-Ylänne, S., & Hämäläinen, K. (2004). The Bologna Declaration as a Tool to Enhance Learning and Instruction at the University of Helsinki.

- International Journal for Academic Development*, 9 (2), 153-165.
<https://doi.org/10.1080/1360144042000334645>
- Lobato, C. y Ilvento, M.C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 17-25. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5564>
- Locke, W. (2014). *Shifting academic careers: implications for enhancing professionalism in teaching and supporting learning*. York: The Higher Education Academy.
- Loevinger, J. (1982). *Ego development: conception and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López Cámara, A.B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- López Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón*, 68 (4), 89-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López Herrerías, J.A. (2008). *La universidad (y el proceso de Bolonia: EEES)*. Sevilla: Hergué.
- López, M.A., Hinojosa, E.F. y Sánchez, M.D. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (3), 377-391. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL10.pdf>
- Loucks-Horsley, S., & Stiegelbauer, S. (1991). Using knowledge of change guide staff development. In A. Liebermann & L. Miller. (Ed), *Staff development for education in the 90s* (pp. 15-36). New York: Teachers College Press.
- Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 189-203. <https://doi.org/10.1080/13540600902875290>

Referencias

- Lucas, L. (2007). Research and teaching work within university education departments: fragmentation or integration? *Journal of further and higher education*, 31 (1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/03098770601167849>
- Luna, E. y Cordero, G. (2014). Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos. En E. Cano y A. Bartolomé (Coords.), *Evaluar la formación es posible. Colección Transmedia XXI*. (pp. 15-33). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Universitat de Barcelona.
- Maasen, A. M., & van Vught, F. A. (Eds.) (1996). *Inside Academia: New challenges for the academic profession*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Madinabeitia, A. y Lobato, C. (2015). ¿Puede el impacto de las estrategias de desarrollo docente de larga duración cambiar la cultura institucional y organizativa en educación superior? *Educación*, 51 (1), 127-147. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.697>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (2001). El Proyecto Docente: una ocasión para aprender. En A. García Valcárcel (coord.), *La enseñanza universitaria* (pp. 45-78). Madrid: La Muralla.
- Marcelo, D. (1996). The beyond enterprise. In J. Stewart (ed.), *Beyond the Symbol Model: Reflections on the representational nature of language* (pp. 303-334). Albany: SUNY Press.
- Marchant, T., & Wallace, M. (2013). Sixteen years of change for Australian female academics: progress or segmentation? *Australian Universities Review*, 55 (2), 60–71. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016858.pdf>
- Marentic, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150 (3-4), 341-359. Retrieved from: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123247&lang=en
- Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de

- Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_04.pdf
- Marrero, J. (Ed). (2009). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martà, J.F. (2008). Pedagogía y universidad. Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, II (2), 30-44. <https://doi.org/10.18359/reds.749>
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 197-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526>
- Martín del Pozo, M.A. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Martínez Hervás, N. (2017). *La formacio pedagogica del professorat universitari. Valoracio de l'impacte del curs d'iniciacio a la docencia universitaria de la Universitat Catolica de Valencia Sant Vicent Martir* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia.
- Mas, O. (2011). El profesorado universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación el profesorado*, 15 (3), 195-211. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94152>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias y prácticas de los estudiantes. *Educar*, (33), 59-76. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.261>
- Mateo, J. (2012). La formación de formación en Educación Superior. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 211-223. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6104>
- Mayor, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Referencias

- Mayor, C. y Sánchez, M. (2000). *El reto de la formación de los profesores universitarios: una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Minerva.
- McClelland, C.E. (1980). *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, C.E. (2017). *Berlin, the Mother of All Research Universities*. London: Lexington Books.
- McClelland, D.C. (1993). Introduction. In L.M. Spencer & S.M. Spencer, *Competence at Work. Competence at Work: Models for Superior Performance* (pp. 3-8). New York: Wiley.
- McCulloch, G. (1991). *Philosophers and Kings: Education for Leadership in Modern England*. New York: Cambridge University Press: Cambridge.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: Genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (1), 125-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x>
- McKeachie, W.J. (2006). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Belmont: Wadsworth.
- Meyer, J. y Schofer, E. (2006). La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 15-36. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1201.pdf>
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Modalidades de formación y formación en centros. Documento 3*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ministros de Educación de 29 países europeos. (1999). *Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior*. Bolonia. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: http://www.industriales.upct.es/pdfs/propuesta_renovacion_crue.pdf

- Ministerio de Educación. (2010). *Estrategia universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Recuperado de: http://www.uab.cat/doc/DOC_cei_estrategia2015_edicio2010
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Resumen Informe HORIZON. Edición 2017. Educación Superior*. Recuperado de: http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707
- Ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998). *Declaración conjunta de La Sorbona para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París. Recuperado de: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), 237-256. <https://doi.org/10.1174/113564009789052343>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitario competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C., Monte, M. y Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo, y J. I. Pozo, (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I.M. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferentes. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (2), 265-280. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/13268099.pdf>
- Moreno Molina, A. (2005). *La universidad de ayer y de hoy*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Referencias

- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at?: An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34 (2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/01411920701532194>
- Muradás, M. y Mendoza, P. (2010). ¿Se puede socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (20), 1-22. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/725/853>
- Murray, H., Gillese, E., Lenon, M., Mercer, P., & Robinson, M. (1996). *Ethical Principles in University Teaching*. North York: Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- National Center for Educational Statistics. (2005). *Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS)*. United States: Department of education.
- Nauert, C. (2006). *Humanism and the Culture of Renaissance Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naval, C. (2003). Centros de enseñanza y aprendizaje en las universidades. Algunas experiencias de Estados Unidos. *REDU-Revista de docencia universitaria*, (3), 49-58. <https://doi.org/10.4995/redu>
- Neave, G. (2011). Chapter 2: Patterns. In W. Rüegg, *A history of the university in Europe. Volume IV. Universities since 1945* (pp. 31-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53 (2), 269-277. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- 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 (4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Nowotny, H., Scott, P.B., & Gibbons, M.T. (2008). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Núñez Domínguez, T. (2004). Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje. En L.M. Villar, *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 179-195). Madrid: Pearson – Prentice Hall.

- Nyquist, J.D., & Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about Tas. In M. Mariconvich., J. Prostko. & F. Sout. (Eds), *The Professional Development Graduate Teaching Assistants* (pp. 61-88). London: Anker Publishing Company.
- Obarrio, J.A. y Masferrer, A. (2015). *La universidad. Lo que ha sido, lo que es y lo que debería ser*. Madrid: Digital Reasons.
- O'Boyle, L. (1983). Learning for Its Own Sake: The German University as Nineteenth-Century Model. *Comparative Studies in Society and History*, 25 (1), 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0010417500010288>
- OCDE. (2009). *Teachers Professional Development: Europe in international comparison*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. Paris: OCDE.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.O., Schaffer, J.K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38 (2), 339-353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Oleson, A., & Hora, M.T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 68 (1), 29-45. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pagès, T. (Coord.). (2014). Memoria final. *Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes*. Red Estatal de Docencia Universitaria. Recuperado de: https://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDUC2012-Teresa_Pages.pdf
- Palomero, J. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 21-41. Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1222125826.pdf

Referencias

- Parker, J. (2008). Comparing research and teaching in university promotion criteria. *Higher Education Quarterly*, 62 (3), 237-251. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00393.x>
- Parra, M.C. (2008). *La intimidación de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Zulia: Universidad del Zulia. Educación del Vicerrectorado Académico.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J., & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. York: Higher Education Academy, research series.
- Pavón, S. (2013). *La Universidad Excelente. Un estudio de las universidades públicas españolas* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Pereira, M.F. (2011). *Perfil de satisfação e necessidades de formação dos professores do ensino superior portugueses no espaço europeu de educação superior- o exemplo de Lisboa* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pérez Cabrera, M.J. (2016). *El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Castro, J. (2013). Ética profesional y formación de profesores universitarios. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 33-42. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a19.pdf>
- Pérez Díaz, R. (2016). *Competencias TIC del profesorado de educación superior y su relación con el uso de los recursos tecnológicos: análisis de su formación, uso académico y actitudes desde la perspectiva de género* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

- Pérez Sancho, C. (2007). *Una propuesta de formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior: el portafolios docente* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W. (1976). *Open University: A Personal Account by the First Vice-Chancellor*. Milton Keynes: Open University.
- Pineda, P. (2003). *Auditoría de la formación: Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pineda, P., Quesada, C., & Ciraso, M. (2011). Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain. *The 7th International Conference on Researching Work and Learning*. Shanghai, China.
- Piñón, F. (2003). Universidad y Humanismo. *Tiempo*, 13-17. Recuperado de: <http://www.uam.mx/difusion/revista/junio2003/pinon.pdf>
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30 (4), 459 – 467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Ponnusamy, R., & Pandurangan, J. (2014). *A Hand Book on University System*. India: Allied Publishers.
- Portilla, A.B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Post, G. (1932). Masters' Salaries and Student Fees in the Mediaeval Universities. *Speculum*, 7, 161-198. <https://doi.org/10.2307/2850758>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>

Referencias

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56 (1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51 (1), 37-52. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.647>
- Poumay M., & Dupont, C. (2007). The teaching portfolio as a tool for professional development in higher education. *Assessment design for learner responsibility*, 29-31. Retrieved from: https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/16904/1/Teaching_portfolio_for_professional_development_in_higher_education.pdf
- Pounder, J.S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile?: An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15 (2), 178-191. <https://doi.org/10.1108/09684880710748938>
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, M. Martín y E. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Pozos, K. (2016). *Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Probert, B. (2015). *The quality of Australia's higher education system: how it might be defined, improved and assured*. Australian Government: Office for Learning and Teaching.
- Puig, J.M., Battle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pulido, A., y Vizcarro, C. (Dirs.) (2002). *Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora: Planteamiento y Experimentación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Puy, F. (2017). *La universidad humanista en un mundo globalizado*. Madrid: Editorial Reus.
- Quesada, C., Fernández, M. y Gairín, J. (2017). ¿Cómo aprende el profesorado universitario español? Comprendiendo el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (376), 135-162. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-347>
- Rábade, M.P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.
- Rashdall, H. (1895). *The universities of Europe in the middle ages*. Oxford: The Clarendon Press.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Extraído de: <http://www.rae.es/>
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE, núm. 298, de 14 de diciembre de 1987).
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. (BOE, núm. 216, de 9 de septiembre de 1989).
- Real Decreto 1450/1989, de 24 de noviembre, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1930/1984, de 10 de octubre, por el que se desarrolla el artículo 45.1 de la Ley orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE, 291, de 5 de diciembre de 1989).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE, núm. 260, de 30/10/2007).
- Recoder, M. J., Cid, P. y Perpinyà, R. (2008). Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo. *5è Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. El canvi en la cultura docent universitària*. Universitat de Lleida, Lleida.
- Rectores de las Universidades Europeas. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Bolonia.
- Regina, S. (2017). *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.

Referencias

- Reglamento 1/2018 de Formación del Profesorado de la Universidad de Córdoba. (BOUCO, 2018/00670, 26 de octubre de 2018).
- Reinalter, H. (1989). Masonería y Democracia. En J. A. Ferrer Benimeli (coord.), *Masonería, Política y Sociedad. Actas del III Symposium de Metodología aplicada a la Historia de la Masonería Española* (55-72). Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16 (3), 187–199. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596702>
- Resolución de 10 de junio de 1998, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de las áreas de funcionamiento del Rectorado de la Universidad y de delegación de competencias. (BOJA, 103, 12 de septiembre de 1998).
- Resolución de 4 de abril de 2001, por la que se modifica la Resolución de 10 de junio de 1998, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de las áreas de funcionamiento del Rectorado y de delegación de competencias. (BOJA, 14 de abril de 2001).
- Resolución de 18 de noviembre de 2002, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de las áreas de funcionamiento del Rectorado y de delegación de competencias. (BOJA, 140, 30 de noviembre de 2002).
- Resolución de 1 de diciembre de 2003, de la Universidad de Córdoba, por la que se nombra a miembros de su Equipo de Gobierno. (BOJA, 32, 17 de febrero de 2004).
- Resolución de 12 de julio de 2006, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 149, de 3 de agosto de 2006).
- Resolución de 18 de septiembre de 2009, por la que se procede a la modificación de la de 12 de julio de 2006, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 193, 1 de octubre de 2009).
- Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 136, 13 de julio de 2010).

Resolución de 17 de octubre de 2011, por la que se procede a la modificación de la de 30 de junio de 2010, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 213, 31 de octubre de 2011).

Resolución de 24 de septiembre de 2012, por la que se procede a la modificación de la de 30 de junio de 2010 y 17 de octubre de 2011, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 193, 2 de octubre 2012).

Resolución de 9 de agosto de 2013, de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2013, de diversas actuaciones contempladas en el Subprograma Estatal de Formación y en el Subprograma Estatal de Movilidad, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 194, de 14 de agosto de 2013).

Resolución de 18 de noviembre de 2013, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan diversas ayudas para la formación de profesorado universitario de los subprogramas de Formación y de Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i. (BOE, 279, de 21 de noviembre de 2013).

Resolución de 17 de junio de 2014, de la Universidad de Córdoba, sobre estructura y determinación de los Vicerrectorados y del régimen de delegación de competencias. (BOJA, 122, 26 de junio 2014).

Resolución de 4 de septiembre de 2014, de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2014, de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 218, de 8 de septiembre de 2014).

Resolución de 26 de diciembre de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los subprogramas de Formación

Referencias

y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 313, de 27 de diciembre de 2014).

Resolución de 5 de junio de 2015, de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2015, de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 140, de 12 de junio de 2015).

Resolución de 19 de noviembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 284, de 27 de noviembre de 2015).

Resolución de 1 de septiembre de 2016, de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2016 de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 217, 8 de septiembre de 2016).

Resolución de 22 de diciembre de 2016, de la secretaría de Estado de Educación, Formación Profesorado y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en et marco del Plan Estatal de Investigación científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 14, de 17 de enero de 2017).

Resolución de 5 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, de los Subprogramas de Formación y de Movilidad incluidos en el Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y

- Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 301, de 12 de diciembre de 2017).
- Resolución de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria, correspondiente al año 2017 de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. (BOE, 224, de 16 de septiembre de 2017).
- Resolución de 4 de octubre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se convocan ayudas para la formación de profesorado universitario, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. (BOE, 244, de 9 de octubre de 2018).
- Resolución de la Presidencia de la Agencia Estatal de Investigación por la que se aprueba la convocatoria de tramitación anticipada, correspondiente al año 2018, de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. (BOE, 244, de 9 de octubre de 2018).
- Reverter-Masià, J. Alonso, J. y Molina, F. (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211. <https://doi.org/10.21001/ie.2016.1.16>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Robertson, D.L. (1999). Professors' Perspectives on Their Teaching: A New Construct and Developmental Model. *Innovative Higher Education*, 23 (4), 271-294. <https://doi.org/10.1023/A:1022982907040>
- Rodríguez, J., & Casani, F. (2013). Higher Officials' Training Needs on Managerial Competencies in Spanish Universities: Preliminary Findings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 43-62. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059848.pdf>

Referencias

- Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesorado universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (7/8), 35-55. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/7_8/art_2.pdf
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, (331), 67-99. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=11294>
- Rodríguez Gómez, M.P (2016). *Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Román, J. y Manso, J. (1999). Especialista en docencia universitaria: Un título propio de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
- Romero y Huesca, A., Moreno, J.C., Soto, M.A., Ponce, F.J., Alejandro, D. y Ramírez, J. (2006). La enseñanza de la Medicina en la Universidad de Bolonia en el Renacimiento. *Revista de Investigación Clínica*, 58 (2), 170-176. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2006/nn062j.pdf>
- Ros, A. (2014). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32 (12), 500-524. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>
- Rosenberg, M.J., & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M.J. Rosenberg & C.I. Hovland (Eds.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Roxa, T., & Martesson, K. (2011). *Understanding strong academic microcultures: An exploratory study*. Estocolmo: Lund Univesity Publishers.
- Ruè, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruè, 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: UAB, RED-U.

- Rüegg, W. (1987). Diversification and Competition in Higher Education. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11 (2), 221–232.
- Rüegg, W. (1999). Capítulo 1: Temas. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa. Volumen II. Las universidades en la Europa Moderna Temprana* (pp. 3-42). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rüegg, W. (2004). Chapter 1: Themes. En W. Rüegg (Ed.), A history of the university in Europe. Volume III. *Universities in the nineteenth and early twentieth centuries*, (pp. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37 (146), 115-132. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Rybalko L., & Soloviev, E. (1980). *Reflection on the Future: Educational Development and Forecasting in socialist societies*. Paris: UNESCO.
- Sánchez Blanco, F. (2013). *La ilustración y la unidad cultural europea*. Madrid: Marcial Pons.
- Sánchez Fernández, F. (Coord.) (2005). *Modelos de Formación del Profesorado y su Valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de resultados*. Convocatoria del Programa de Estudios y Análisis 2005, Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto EA2005-0150. Recuperado de: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0150%5B1%5D.pdf
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, (339), 923-946. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Sanders, L. (2011). *Teaching-stream positions: some implications*. Toronto: Council of Ontario Universities.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. VOLUME 1. SPECIAL FEATURES: GOVERNANCE, FUNDING, QUALITY*. Paris: OECD.

Referencias

- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 369-391. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/147563/1224341617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saravia, M.A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Sarramona, L., Colom, A. y Vázquez, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: The Lisbon Council.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje de los profesionales*. Madrid: Paidós-MEC.
- Seldin, P., Miller, E., & Seldin, C.A. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (Fourth Edition). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf
- Sheridan, V. (2013). A risky mingling: Academic identity in relation to stories of the personal and professional self. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (4), 568–579. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.810617>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- Shulman, L.S. (1998). *Fostering a Scholarship of Teaching and Learning. Annual Louise McBee Lecture The University of Georgia Institute of Higher Education*. University of Georgia, Athens.
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S.J. Ball, & I.J. Goodson, *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Philadelphia: Falmer Press.
- Sindal, H. (1966). *Structures of University Staff: Schemes of Academic Hierarchy and Dictionary of Terms*. Strasbourg.
- Simon, R.J., Clark, S.M., & Tifft, L.L. (1966). Of Nepotism, Marriage, and the Pursuit of an Academic Career. *Sociology of Education*, 39 (4), 344-358. <https://doi.org/10.2307/2111918>
- Simpson, R.D., & Smith, K.S. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. *Innovative High Education*, 18 (2), 133-146. <https://doi.org/10.1007/BF01191891>
- Smith, J., & Rattray, J. (2016). Preface: Mapping the terrain of identity-work research. In J. Smith, J. Rattray, T. Peseta, & D. Loads (Eds.), *Identity work in the contemporary university* (pp. 7–13). Rotterdam: Sense.
- Sosa, L.A. (2016). *Necesidades formativas del profesorado universitario de la UNPHU, en relación con la atención a la diversidad* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Soto, M.H. (1990). *Marco referencial para una propuesta de innovación en la formación de profesores de la Universidad De La Serena (Chile)* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Southwell, D., & Morgan, W. (2009). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature. A report for the Australian Learning and Teaching Council (ALTC)*. Australia. Australian Learning and Teaching Council.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, K., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28 (6), 497-526. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

Referencias

- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23 (4), 274-285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Stepp-Greany, J. (2004). Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants. *Foreign Language Annals*, 37 (3), 417-426. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02699.x>
- Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training program: Long term and institutional impact. *The International Journal of Academic Development*, 12 (2), 99-109. <https://doi.org/10.1080/13601440701604898>
- Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51 (1), 37-52. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.647>
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. *Higher Education*, 60 (2), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2013). Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behavior as perceived by students. *Internacional Science*, 41 (6), 1.103-1.126. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9267-4>
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2012). Instructional Development for teachers in higher education: effects of students' learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17 (3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611872>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in Higher Education. The state of the art of research. *Education Research Review*, 5, 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51 (1), 13-36. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.642>

- Subbaye, R., & Dhunpath, R. (2016). Early-career academic support at the University of KwaZulu-Natal: towards a scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 41 (10), 1.803-1.819. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1221657>
- Sutherland, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23 (4), 261-273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Teather, D. C. B. (1979). *Staff Development in Higher Education: An International Review and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Tejada, J. y Fernández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora de las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/167/289>
- Temple, P. (2014). *Universities in the knowledge economy. Higher education organisation and global change*. London and New York: Routledge.
- Tomàs, M. (Coord.). (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomàs, M., Castro, D., y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 343-367. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6135>
- 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. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>

Referencias

- Torrecilla, E., Rodríguez, M.J., Herrera, E. y Martín J. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 79-99. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11260/10784>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23 (8), 995-1.010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Triadó. X.M., Estebanell, M., Márquez, M.D. y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, (257), 55-76. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-257/identificacion-del-perfil-competencial-docente-en-educacion-superior-evidencias-para-la-elaboracion-de-programas-de-formacion-continua-del-profesorado-universitario/101400010384/>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32 (1), 77–87. <https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Troiano, H., Elías, M. y Amengual, A. (2006). Las misiones de la Universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 595-614. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97211/93341>
- Tünnermann, C. y de Souza, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO.
- Turner, R.S. (1975). University Reformers and Professorial Scholarship in Germany 1760-1806. In I. Stone (ed.), *The university in society. Volume II: Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century* (495-531). New Jersey: Princeton University Press.
- Ulla, M. B. (2018). In-service Teachers' Training: The Case of University Teachers in Yangon, Myanmar. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (1), 66-77. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.4>

- Unruh, A., & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Actas de la Conferencia General celebrada en París, 21 de octubre - 12 de noviembre de 1997*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001102/110220s.pdf>
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior "Educación Superior en el siglo XIX: Visión y acción"*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad de Córdoba. (2006). *Plan estratégico 2006-2015*. Recuperado de: <http://helvia.uco.es:8080/handle/10396/14448?show=full>
- Universidad de Córdoba. (2007). *Plan Propio de Calidad de la Enseñanza con una duración de cuatro años (2007-2010)*. Recuperado de: <https://www.uco.es/organizacion/calidad/planPropio/plan.pdf>
- Universidad de Córdoba. (2016). *II Plan Estratégico (2016-2020)*. Recuperado de: <https://www.uco.es/organizacion/planestrategico/iipeuco/iipeucos.pdf>
- Vajoczki, S., Fenton, N., Menard, K., & Pollon, D. (2011). *Teaching-stream faculty in Ontario universities*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2003-0040. Recuperado de: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>

- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf
- Valdez, E.F. (2016). *Estudio de la formación permanente del profesorado universitario de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Vandermeersch, P.A. (1999). Capítulo 5: Los profesores. En H. Ridder-Symoens, *Historia de la Universidad en Europa. Volumen II. Las Universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)* (pp. 221-270). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Van der Wusten, H. (1998). *The Urban University and its Identity. Roots, locations, roles*. Amsterdam: Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36 (2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Van Vught, F.A., & Westerheijden, D.F. (1996). Institutional evaluation and management for quality. The CRE programme: background, goals and procedures. *CRE Action*, 107, 9-40.
- Vázquez, R. (octubre, 1998). *El presente de la Universidad*. Conferencia pronunciada en los Encuentros Interuniversitarios Universidad-Sociedad, organizados por la Fundación Universidad-Empresa en su 25 Aniversario, Madrid.
- Verger, J. (1992). Capítulo 5: Profesores. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa. Volumen I. Las universidades en la Edad Media* (pp. 163-191). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, (número extraordinario), 177-212. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf

- Villa, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. *Tiempo y Sociedad*, 26, 59-131. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345942>
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La formación del profesorado universitario: Aportes para su discusión. *UDUAL*, (39), 3-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>
- Von Wilamowitz-Moellendorff. (1982). *History of Classical Scholarship*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Walker, G.E., Golde, C.M., Jones, L., Conklin, A., & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Weimer, M. (2007). Intriguing connections but not with the past. *International Journal for Academic Development*, 12 (1), 5-8. <https://doi.org/10.1080/13601440701217204>
- Weisz, G. (2014). *The Emergence of Modern Universities In France, 1863-1914*. New Jersey: Princeton University Press.
- Westerheijden, D., & van Vught, F. (1995). Assessment of quality in Western Europe. *Assessment update*, 7 (2), 1-4. <https://doi.org/10.1002/au.3650070202>
- Weston, C.B., & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 89-97. <https://doi.org/10.1002/tl.19>
- Williams, G. (1974). *Academic Labour Market: Economic and Social Aspects of a Profession (Studies on education)*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Wurdinger, S.D. (2016). *The Power of Project-Based Learning. Helping Students Develop Important Life Skills*. London: Rowman & Littlefield.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educación siglo XXI*, (24), 17 – 34. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>
- Zabalza, M.A. (2000). *La enseñanza universitaria: una visión de conjunto*. Madrid: Narcea.

Referencias

- Zabalza, M.A. (2002a). *Enseñar en la universidad. Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea. Madrid.
- Zabalza, M.A. (2002b). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, (6-7), 113-136. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>
- Zabalza, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), 69-95. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/4437/06.Zabalza.pdf;jsessionid=9286D08D6AABE65C9337E7AB549E8C1B?sequence=1>
- Zabalza, M.A. (2009a). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 69-81. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>
- Zabalza, M.A. (2009b). Repensando la “formazione” nella società della conoscenza. En D. ROCCO (Coord.), *Giornate pedagogiche a Trieste* (pp. 77-88). Bergamo: Edizioni Junior.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M.A. (2011). Evaluación de los planes de formación docentes de las universidades. *Educar*, 47 (1), 181-197. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244628/327650>
- Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica* (Tesis doctoral). Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens.

- Zabalza, M.A., Cid, A. y Trillo, A. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, (257), 39-54. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-257/formacion-docente-del-profesorado-universitario-el-dificil-transito-a-los-enfoques-institucionales/101400010366/>
- Zeichner, K.M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional. Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 309-325). Sevilla: Universidad de Sevilla.

ANEXOS

ANEXO 1. Tesis doctorales sobre la formación del profesorado universitario en el contexto nacional

Tabla A1.1

*Tesis doctorales sobre la formación del profesorado universitario en el contexto nacional*²¹

Universidad	Autoría	Título
Universidad de Zaragoza	Bueno (2017)	Evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario. El caso del diploma de formación inicial de la Universidad de Zaragoza.
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Martínez Hervás (2017)	La formacio pedagogica del professorat universitari. Valoracio de l'impacte del cursd'iniciacio a la docencia universitaria de la Universitat Catolica de Valencia Sant Vicent Martir.
Universidad de Extremadura	Regina (2017)	La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales.
Universidad de Almería	Valdez (2016)	Estudio de la formación permanente del profesorado universitario de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
Universidad de Barcelona	Pérez Cabrera (2016)	El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario.
Universidad de Salamanca	Pérez Díaz (2016)	Competencias TIC del profesorado de educación superior y su relación con el uso de los recursos tecnológicos: análisis de su formación, uso académico y actitudes desde la perspectiva de género.
Universidad de Sevilla	Rodríguez Gómez (2016)	Evaluación de un programa de formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias.
Universidad Autónoma de	Pozos (2016)	Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento.

²¹ La búsqueda se ha realizado utilizando Teseo, base de datos que recopila tesis doctorales defendidas en las universidades españolas desde 1976. La búsqueda se completó introduciendo palabras clave en castellano, catalán, valenciano, gallego y euskera.

Barcelona		
Universidad de Sevilla	Sosa (2016)	Necesidades formativas del profesorado universitario de la UNPHU, en relación con la atención a la diversidad.
Universidad de Sevilla	Castro González (2015)	La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el instituto de profesionalización y superación docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Díaz Martín (2015)	Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional.
Universidad Complutense de Madrid	Martín del Pozo (2014)	Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües.
Universidad Autónoma de Barcelona	Contreras (2013)	La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos.
Universidad de Burgos	Delgado Benito (2013)	La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos en la Universidad de Burgos (2000-2011).
Universidad de Castilla-La Mancha	Duarte (2012)	La formación continua del profesorado universitario: Un estudio de caso.
Universidad de Jaén	Gaona (2011)	Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario de Paraguay en el área de contabilidad: Propuesta de un programa formativo.
Universidad de Barcelona	Aránega (2011)	Detecció i anàlisi de les necessitats formatives del docent universitari. Un estudi de casos múltiple.
Universidad de Sevilla	Pereira (2011)	Perfil de satisfaçáo e necessidades de formaçao dos professores do ensino superior portugueses no espaço europeu de educação superior- o exemplo de Lisboa.
Universidad de Barcelona	Hirle (2010)	Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FABDA.

Universidad de Salamanca	Baez (2009)	La formación multimedia del profesorado universitario en el proceso de integración curricular de las TIC. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santiago de los Caballeros.
Universidad Complutense de Madrid	Aguilera (2009)	La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores. Ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior.
Universidad de Barcelona	Guerra (2009)	La formación de docentes de educación superior en la creación de entornos de construcción de conocimiento con soporte tecnológico.
Universidad de Barcelona	Bozu (2008)	La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos.
Universidad de Salamanca	Alonzo (2007)	Análisis de necesidades de formación de profesorado universitario para la integración de las TIC como herramientas docentes dentro del Marco del Espacio Europeo.
Universidad de Navarra	Pérez Sancho (2007)	Una propuesta de formación del profesorado para el Espacio Europeo de Educación Superior: el portafolios docente.
Universidad Complutense de Madrid	Fuentes Márquez (2005)	Elementos condicionantes de la formación del profesorado universitario: Análisis de un programa institucional y propuesta.
Universidad Autónoma de Barcelona	Portilla (2002)	La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación.
Universidad de Santiago de Compostela	Bedon (1998)	Evaluación de necesidades de formación y desarrollo profesional docente del profesorado universitario en Ecuador: un estudio de caso.
Universidad de Barcelona	Soto (1990)	Marco referencial para una propuesta de innovación en la formación de profesores de la Universidad De La Serena (Chile).

Fuente:

Elaboración

propia.

ANEXO 2. Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación

CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS Y ACTITUDES HACIA LA FORMACIÓN

El informe 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions', encargado por la Comisión Europea y publicado en 2013, **recomienda que todo el personal docente haya recibido formación pedagógica certificada para el año 2020 y que, además, la formación docente continua sea un requisito obligatorio para todo el profesorado.** Anticipándonos a la respuesta que nuestras universidades puedan dar a este tipo de recomendaciones, presentes cada vez con mayor intensidad en la agenda europea para la modernización de la educación superior, **te rogamos que contestes a este cuestionario acerca de tus necesidades de formación docente**, para así poder ir construyendo entre todos y todas el plan formativo que pueda dar una mejor respuesta a nuestras demandas, a las del alumnado y a las de los títulos en los que impartimos docencia.

Te garantizamos el tratamiento totalmente anónimo de los datos, y te agradecemos por adelantado tu tiempo y dedicación.

INFORMACIÓN BÁSICA

1. Género

<input type="checkbox"/>	Hombre
<input type="checkbox"/>	Mujer

2. Edad

Respuesta: _____

3. Años de experiencia como docente universitario/a

Respuesta: _____

4. Categoría profesional

	Profesorado titular de universidad/catedrático de escuela universitaria
	Profesorado catedrático de universidad
	Profesorado titular de escuela universitaria
	Profesorado contratado doctor
	Profesorado ayudante doctor
	Profesorado colaborador
	Profesorado asociado o sustituto interino
	Otras categorías docentes (especifica cuál): _____

5. Facultad o escuela universitaria a la que estás adscrito/a

	Facultad de Veterinaria
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y de Montes
	Facultad de Medicina y Enfermería
	Facultad de Ciencias
	Facultad de Filosofía y Letras
	Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales
	Facultad de Ciencias de la Educación
	Escuela Politécnica Superior de Córdoba
	Facultad de Ciencias del Trabajo
	Escuela Politécnica Superior de Belmez

VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DOCENTES

En relación con las siguientes tareas y papeles docentes, agrupados por dimensiones, NECESITO...	NINGUNA formación	MUY POCA formación	ALGUNA formación	BASTANTE formación	MUCHA formación
DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	1	2	3	4	5
1. Diseñar la asignatura (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) en relación con las competencias profesionales del título.					
2. Adecuar las actividades prácticas al contexto teórico de la asignatura.					
3. Diseñar actividades prácticas que permitan adquirir competencias vinculadas a situaciones reales de la profesión.					
4. Evaluar la puesta en práctica de la planificación docente en relación con el aprendizaje y la adquisición de competencias.					
DIMENSIÓN METODOLÓGICA	1	2	3	4	5
5. Combinar la lección magistral con metodologías más activas y participativas.					
6. Utilizar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje basado en resolución de problemas.					
7. Desarrollar una metodología basada en proyectos.					
8. Llevar a la práctica experiencias que fomenten aprendizajes basados en estudios de casos.					
9. Trabajar con el alumnado a través de técnicas de aprendizaje cooperativo.					
10. Utilizar diferentes recursos didácticos (manuales didácticos de apoyo a la asignatura, cuaderno de prácticas, fuentes bibliográficas, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
11. Fomentar que el alumnado aprenda a trabajar en equipo.					
12. Diseñar actividades que estimulen la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.					
13. Desarrollar actividades que fomenten el autoaprendizaje del alumnado.					
14. Utilizar y gestionar las TICs como entornos virtuales de aprendizaje o <i>e-learning</i> .					

15. Crear un clima de trabajo entusiasta y de participación en clase.					
16. Adquirir competencias metodológicas para impartir docencia en inglés.					
17. Adquirir competencias docentes específicas de mi área de conocimiento y/o rama.					
DIMENSIÓN EVALUACIÓN Y MEJORA	1	2	3	4	5
18. Realizar una evaluación por competencias.					
19. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa (la que se utiliza para ayudar al alumnado en la adquisición de aprendizajes, no para emitir calificaciones).					
20. Proporcionar al alumnado información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.					
21. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje del alumnado.					
22. Tomar decisiones a partir de los resultados de las encuestas de evaluación cumplimentadas por el alumnado sobre la práctica docente.					
23. Utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.					
24. Tomar decisiones a partir de los resultados de la autoevaluación docente.					
DIMENSIÓN TUTORÍA	1	2	3	4	5
25. Planificar tutorías adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.					
26. Orientar el trabajo académico del alumnado.					
27. Desarrollar tutorías virtuales con el alumnado.					
DIMENSIÓN COMUNICATIVA	1	2	3	4	5
28. Proporcionar una comunicación fluida y espontánea.					
29. Adecuar el lenguaje científico al nivel del alumnado.					
30. Aportar ejemplos, reformulaciones y definiciones para una mayor claridad y comprensión del contenido.					
31. Conocer técnicas para el uso correcto de la voz.					
32. Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.					
33. Mejorar las competencias lingüísticas en una segunda lengua (inglés).					

DIMENSIÓN TRABAJO EN EQUIPO	1	2	3	4	5
34. Compatibilizar la libertad de cátedra con la colaboración en el equipo docente de asignatura, curso o titulación.					
35. Planificar conjuntamente, entre el profesorado de una misma asignatura, curso o titulación, las guías docentes de las asignaturas.					
36. Organizar conjuntamente, entre el profesorado de una misma titulación, actividades como jornadas académicas, debates, mesas redondas, talleres, viajes de prácticas, etc.					
DIMENSIÓN INNOVACIÓN DOCENTE	1	2	3	4	5
37. Introducir iniciativas concretas de innovación docente relacionadas con nuevas metodologías o actividades.					
38. Desarrollar nuevos instrumentos, materiales o recursos didácticos para la mejora de las competencias profesionales.					
39. Participar en proyectos y experiencias de innovación docente en coordinación con más profesores/as para el desarrollo de competencias profesionales.					
DIMENSIÓN INTERPERSONAL	1	2	3	4	5
40. Considerar la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia.					
41. Crear un clima de empatía entre profesorado y alumnado.					
42. Desarrollar prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad (cultural, lingüística, de género, o vinculada a necesidades específicas de apoyo educativo), tratando de satisfacer las necesidades de todo el alumnado.					
43. Promover la motivación para que el alumnado se interese por su proceso de aprendizaje.					
44. Adquirir compromisos éticos con la formación y la profesión docente.					

ACTITUD HACIA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La última parte de este cuestionario es ya muy breve. En ella te pedimos que respondas a algunas cuestiones generales sobre la importancia de la formación pedagógica para el profesorado universitario y, ya más en concreto, sobre tu disposición a aceptar la mentoría como estrategia formativa. El proceso de mentoría hace referencia a la relación formal de carácter formativo, orientador e integral que se establece entre un mentor o mentora (profesor/a con experiencia docente) y un mentorizado (profesor/a novel). El mentor o mentora se encarga de supervisar la formación y la práctica docente del profesorado novel, así como de acompañarlo en la integración en equipos docentes y de orientarlo en la toma de decisiones que como profesional ha de asumir.

Expreso mi grado de acuerdo sobre los siguientes enunciados:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Considero fundamental una formación pedagógica para impartir clases en la universidad.					
2. Soy consciente de que los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior requieren una renovación pedagógica del profesorado universitario.					
3. Estoy dispuesto/a a participar en un programa de formación inicial para adquirir competencias docentes básicas; o, en su caso, de formación continua para reciclar metodologías docentes.					
4. Creo que tanto el profesorado novel como el experto debería participar en proyectos de innovación docente como estrategia cooperativa de formación permanente.					
5. Soy partidario de la puesta en práctica de la mentoría dentro de la formación del profesorado novel de la Universidad de Córdoba.					
6. Adoptaría el rol de mentor.					
7. Adoptaría el rol de mentorizado.					
8. Considero que en la formación del profesorado universitario novel, la					

mentoría puede ser una estrategia más eficaz que la formación basada únicamente en cursos.					
9. Me preocupa que el profesor/a mentor/a no cuente con la formación pedagógica suficiente para adquirir ese rol.					
10. Considero que la elección de mentor-mentorizado ha de ser de mutuo acuerdo.					
11. Pienso que el profesorado mentor debe obtener un reconocimiento por su participación y compromiso en el programa por parte de la Universidad de Córdoba.					
12. Creo que la función del profesor/a mentor/a puede ser muy útil en los inicios de la carrera docente del profesorado novel.					
13. Considero que, una vez que se implante el proceso de mentoría, habrá un mayor reconocimiento de la formación docente universitaria por parte del profesorado.					

Observaciones

ANEXO 3. Análisis preliminares. Índice de homogeneidad de los ítems**CONSTRUCTO ‘PERCEPCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS’**

Tabla B3.1.

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 1 (Competencias Relacionales) al eliminar cada ítem

Ítems	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
10. Utilizar diferentes recursos didácticos (manuales didácticos de apoyo a la asignatura, cuaderno de prácticas, fuentes bibliográficas, etc.) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	.768	.967
11. Fomentar que el alumnado aprenda a trabajar en equipo.	.749	.967
15. Crear un clima de trabajo entusiasta y de participación en clase.	.727	.967
17. Adquirir competencias docentes específicas de mi área de conocimiento y/o rama.	.716	.967
2. Adecuar las actividades prácticas al contexto teórico de la asignatura.	.721	.967
25. Planificar tutorías adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.	.799	.966
26. Orientar el trabajo académico del alumnado.	.823	.966
27. Desarrollar tutorías virtuales con el alumnado.	.592	.969
28. Proporcionar una comunicación fluida y espontánea.	.835	.966
29. Adecuar el lenguaje científico al nivel del alumnado.	.833	.966
30. Aportar ejemplos, reformulaciones y definiciones para una mayor claridad y comprensión del contenido.	.848	.966
32. Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	.621	.968
34. Compatibilizar la libertad de cátedra con la colaboración en el equipo docente de asignatura, curso o titulación.	.702	.967
35. Planificar conjuntamente, entre el profesorado de una misma asignatura, curso o titulación, las guías	.792	.966

docentes de las asignaturas.		
36. Organizar conjuntamente, entre el profesorado de una misma titulación, actividades como jornadas académicas, debates, mesas redondas, talleres, viajes de prácticas, etc.	.696	.968
40. Considerar la opinión de los estudiantes en cuestiones relacionadas con el desarrollo de la docencia.	.844	.966
41. Crear un clima de empatía entre profesorado y alumnado.	.859	.966
42. Desarrollar prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad (cultural, lingüística, de género, o vinculada a necesidades específicas de apoyo educativo), tratando de satisfacer las necesidades de todo el alumnado.	.767	.967
43. Promover la motivación para que el alumnado se interese por su proceso de aprendizaje.	.805	.966
44. Adquirir compromisos éticos con la formación y la profesión docente.	.834	.966

Tabla B3.2

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 2 (Competencias Didácticas) al eliminar cada ítem

Ítem	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
1. Diseñar la asignatura (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) en relación con las competencias profesionales del título.	.704	.967
12. Diseñar actividades que estimulen la capacidad crítica y reflexiva del alumnado.	.781	.966
13. Desarrollar actividades que fomenten el autoaprendizaje del alumnado.	.787	.966
14. Utilizar y gestionar las TICs como entornos virtuales de aprendizaje o <i>e-learning</i> .	.581	.968
18. Realizar una evaluación por competencias.	.749	.966

19. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa (la que se utiliza para ayudar al alumnado en la adquisición de aprendizajes, no para emitir calificaciones).	.793	.966
20. Proporcionar al alumnado información precisa y frecuente sobre su aprendizaje.	.819	.966
21. Revisar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje del alumnado.	.835	.966
22. Tomar decisiones a partir de los resultados de las encuestas de evaluación cumplimentadas por el alumnado sobre la práctica docente.	.763	.966
23. Utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.	.770	.966
24. Tomar decisiones a partir de los resultados de la autoevaluación docente.	.793	.966
3. Diseñar actividades prácticas que permitan adquirir competencias vinculadas a situaciones reales de la profesión.	.686	.967
37. Introducir iniciativas concretas de innovación docente relacionadas con nuevas metodologías o actividades.	.772	.966
38. Desarrollar nuevos instrumentos, materiales o recursos didácticos para la mejora de las competencias profesionales.	.785	.966
39. Participar en proyectos y experiencias de innovación docente en coordinación con más profesores/as para el desarrollo de competencias profesionales.	.706	.967
4. Evaluar la puesta en práctica de la planificación docente en relación con el aprendizaje y la adquisición de competencias.	.778	.966
5. Combinar la lección magistral con metodologías más activas y participativas.	.785	.966
6. Utilizar estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje basado en resolución de problemas.	.811	.966
7. Desarrollar una metodología basada en proyectos.	.684	.967
8. Llevar a la práctica experiencias que fomenten aprendizajes basados en estudios de casos.	.742	.967

9. Trabajar con el alumnado a través de técnicas de aprendizaje cooperativo.	.755	.966
--	------	------

Tabla B3.3.

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 3 (Docencia en Inglés) al eliminar cada ítem

Ítem	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
16. Adquirir competencias metodológicas para impartir docencia en inglés.	.662	.492
31. Conocer técnicas para el uso correcto de la voz.	.298	.904
33. Mejorar las competencias lingüísticas en una segunda lengua (inglés).	.738	.391

CONSTRUCTO ‘ACTITUDES HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE’

Tabla B3.4.

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 1 (Mentoría) al eliminar cada ítem

Ítem	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
5. Soy partidario de la puesta en práctica de la mentoría dentro de la formación del profesorado novel de la Universidad de Córdoba.	.779	.863
6. Adoptaría el rol de mentor.	.584	.896
8. Considero que en la formación del profesorado universitario novel, la mentoría puede ser una estrategia más eficaz que la formación basada únicamente en cursos.	.734	.871
11. Pienso que el profesorado mentor debe obtener un reconocimiento por su participación y compromiso en el programa por parte de la Universidad de Córdoba.	.664	.882

12. Creo que la función del profesor/a mentor/a puede ser muy útil en los inicios de la carrera docente del profesorado novel.	.825	.858
13. Considero que, una vez que se implante el proceso de mentoría, habrá un mayor reconocimiento de la formación docente universitaria por parte del profesorado.	.719	.873

Tabla B3.5.

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 2 (Formación Pedagógica) al eliminar cada ítem

Ítem	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
1. Considero fundamental una formación pedagógica para impartir clases en la universidad.	.594	.688
2. Soy consciente de que los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior requieren una renovación pedagógica del profesorado universitario.	.627	.668
9. Me preocupa que el profesor/a mentor/a no cuente con la formación pedagógica suficiente para adquirir ese rol.	.512	.734
10. Considero que la elección de mentor-mentorizado ha de ser de mutuo acuerdo.	.515	.729

Tabla B3.6.

Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 3 (Compromiso personal) al eliminar cada ítem

Ítem	Homogeneidad del ítem (correlación ítem-total corregida)	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
3. Estoy dispuesto/a a participar en un programa de formación inicial para adquirir competencias docentes básicas; o, en su caso, de formación continua para reciclar metodologías docentes.	.607	.570
4. Creo que tanto el profesorado novel como el experto debería participar en proyectos de innovación docente como estrategia cooperativa de formación permanente.	.579	.614
7. Adoptaría el rol de mentorizado.	.481	.740

ANEXO 4. Propuesta formativa del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación²²

Formación investigadora:

- ❖ **Módulo Metodológico Genérico:**
 - Diseños de investigación en el ámbito socioeducativo.
 - Metodologías de investigación a través de encuestas.
 - Metodología de la investigación: diseños y estadística en psicología.
 - Estándares éticos de la investigación: con personas, con niños, con animales.
- ❖ **Módulo de diseño de instrumentos:**
 - Diseño de técnicas de encuesta en el ámbito socioeducativo.
 - Diseño de técnicas de observación y entrevista en el ámbito socioeducativo.
- ❖ **Módulo de análisis de información:**
 - **Submódulo de análisis cualitativo:**
 - Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos.
 - Técnicas avanzadas de análisis cualitativo: el Atlas.ti.
 - **Submódulo de análisis cuantitativo:**
 - Estadística multivariante: regresión, análisis factorial exploratorio y análisis de varianza.
 - Estadística multivariante: análisis factorial confirmatorio, análisis de sendas y análisis estructural.
 - Representación gráfica de datos con diferentes software: spss...
 - Análisis de datos de investigación con SPSS.
- ❖ **Módulo de difusión de resultados y transferencia:**
 - Preparación y elaboración de proyectos europeos e internacionales.
 - El oficio de escribir en investigación social.
 - Redacción de artículos científicos y criterios de calidad en el ámbito socioeducativo.
 - Patentes y transferencia del conocimiento en investigación social (concepto, estrategias, alianzas,...).

Formación docente:

- Formación en idioma extranjero (inglés). Nivel B1, B2 y C1.
- Metodologías docentes activas en formación del profesorado,
- ¿Cómo crear un MOOC (Massive Open Online Courses)?.

²² Esta propuesta fue proporcionada por el equipo decanal en enero de 2016.

ANEXO 5. Evaluación de la actividad formativa del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación

CURSO _____

(Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria/ Aprendizaje-servicio en la universidad/ *The flipped classroom* o el aula inversa en la universidad/ Aprendizaje por proyectos en la universidad)

Cuestionario de expectativas y de nivel competencial inicial

Antes de la actividad formativa

A continuación, te presentamos un cuestionario que sirve para realizar una evaluación diagnóstica acerca de tus expectativas hacia esta actividad formativa y sobre tu nivel competencial inicial. Así se podrá saber si al finalizar la formación se han cumplido tus expectativas y si has alcanzado un nivel competencial óptimo para transferir los aprendizajes a tu docencia. El tratamiento de los datos es totalmente anónimo. Te agradecemos por adelantada tu participación.

➤ **Información básica:**

- Sexo: Hombre Mujer
- Edad: _____
- Años de experiencia como docente universitario:

- Formación previa. Licenciado en:

- ¿Has asistido algún curso de formación docente recientemente?
 Sí No
- Categoría profesional:

➤ **Expectativas hacia la formación:**

Totalmente en desacuerdo	Bastante de desacuerdo	Ni de acuerdo ni el desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Espero adquirir nuevos aprendizajes útiles para mi práctica docente a través de la formación.					
2. Confío en que la formación me aporte una base teórico-					

práctica que me sirva de punto de partida para iniciarme en aspectos didácticos concretos.					
3. Deseo que la formación me aporte diferentes estrategias didácticas que me permitan elegir la que mejor se adapte a mi docencia.					
4. Espero que la formación me proporcione claves para afrontar algunas dificultades que se me puedan plantear en la docencia.					
5. Aspiro a que la formación me proporcione información sobre buenas prácticas docentes desarrolladas en la universidad.					
6. Considero que la formación me va a ayudar a tener una evolución positiva en mi práctica docente.					
7. Considero que podré aplicar los aprendizajes a mi docencia universitaria a partir del diseño de la actividad formativa.					
8. Creo que proveerá de recursos y materiales didácticos interesantes para el aprendizaje.					
9. Creo que la duración de la actividad formativa es apropiada.					
10. Espero que el profesorado encargado de impartir la formación sea experto en la materia.					
11. Considero que el horario de la actividad formativa facilita mi asistencia a ella.					
12. Creo que la ubicación de la actividad formativa es idónea.					
13. Espero que la formación propicie un buen ambiente de trabajo.					

➤ **Percepción del grado competencial inicial:**

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Conozco los principales fundamentos de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
2. Distingo las diferentes fases en la planificación de la _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
3. Identifico las funciones del profesorado y del alumnado en el desarrollo de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-					

servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
4. Conozco los procedimientos de evaluación de experiencias de aprendizaje basadas en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos / <i>flipped classroom</i>).					
5. Soy capaz de planificar una experiencia de aprendizaje basada en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos/ <i>flipped classroom</i>) adaptada a mi labor docente.					
6. Soy capaz de poner en práctica _____ la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
7. Soy capaz de realizar una evaluación de experiencias de aprendizaje basadas en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos / <i>flipped classroom</i>).					
8. Valoro los efectos en el aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado, que puede tener la implementación de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología de aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
9. Reconozco las ventajas e inconvenientes (o dificultades) que puedo encontrarme en el desarrollo de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					

Observaciones:

**EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD FORMATIVA DEL SUBPROGRAMA
DE FORMACIÓN DOCENTE:
CURSO _____**

(Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria/ Aprendizaje-servicio en la universidad/ *The flipped classroom* o el aula inversa en la universidad/ Aprendizaje por proyectos en la universidad)

Cuestionario de percepción de la formación y de nivel competencial adquirido

Al finalizar la actividad formativa

Esta evaluación final tiene como objeto determinar las creencias y las percepciones de la formación recibida y del nivel competencial adquirido. La evaluación de ambos aspectos contribuirá a determinar los factores que favorecerán u obstaculizaran la transferencia de los aprendizajes. El tratamiento de los datos es totalmente anónimo. Te agradecemos por adelantado tu participación.

➤ **Información básica:**

- Sexo: Hombre Mujer
- Edad: _____
- Años de experiencia como docente universitario:

- Formación previa. Licenciado en:

- ¿Has asistido algún curso de formación docente recientemente?
 Sí No
- Categoría profesional:

➤ **Percepción de la formación recibida:**

Totalmente en desacuerdo	Bastante de desacuerdo	Ni de acuerdo ni el desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. He adquirido nuevos aprendizajes útiles para mi práctica docente gracias a la formación.					
2. La formación me ha aportado una base teórico-práctica que me sirve de punto de partida para iniciarme en aspectos didácticos concretos.					
3. La formación me ha aportado diferentes estrategias					

didácticas que me permiten elegir la que mejor se adapta a mi docencia.					
4. La formación me ha proporcionado claves para afrontar algunas situaciones difíciles que se me plantean en la docencia.					
5. Gracias a la formación he adquirido información sobre buenas prácticas docentes desarrolladas en la universidad.					
6. La formación recibida me va ayudar a tener una evolución positiva en mi práctica docente.					
7. La formación recibida ha sido suficiente para que en el futuro pueda aplicar los aprendizajes a mi docencia universitaria.					
8. Se han proporcionado recursos y materiales didácticos interesantes para el aprendizaje.					
9. Creo que la duración de la actividad formativa ha sido la apropiada.					
10. El profesorado encargado de impartir la formación ha sido experto en la materia.					
11. El horario de la actividad formativa ha facilitado mi asistencia a ella.					
12. La ubicación de la actividad formativa ha sido la idónea.					
13. La formación ha propiciado un buen ambiente de trabajo.					

➤ **Percepción del grado competencial adquirido:**

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Conozco los principales fundamentos de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/ el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
2. Distingo las diferentes fases en la planificación de la _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/ el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
3. Identifico las funciones del profesorado y del alumnado en el desarrollo de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/ el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
4. Conozco los procedimientos de evaluación de experiencias de aprendizaje basadas en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos/ <i>flipped classroom</i>).					
5. Soy capaz de planificar una experiencia de aprendizaje					

basada en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos/ <i>flipped classroom</i>) adaptada a mi labor docente.					
6. Soy capaz de poner en práctica _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo/ la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/ el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
7. Soy capaz de realizar una evaluación de experiencias de aprendizaje basadas en el _____ (aprendizaje cooperativo/ aprendizaje-servicio/ aprendizaje por proyectos / <i>flipped classroom</i>).					
8. Valoro los efectos en el aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado, que puede tener la implementación de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo / la metodología de aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					
9. Reconozco las ventajas e inconvenientes (o dificultades) que puedo encontrarme en el desarrollo de _____ (la metodología de aprendizaje cooperativo / la metodología aprendizaje-servicio/ la metodología de aprendizaje por proyectos/el modelo de <i>flipped classroom</i>).					

Observaciones:

ANEXO 6. Protocolo de entrevista sobre la transferencia de la formación docente de las actividades del Subprograma de formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación

1. Datos de identificación

- Nombre y apellidos:
- Edad:
- Años de experiencia como docente universitario
- Titulación:
- Categoría profesional:
- Fecha de realización de la entrevista:
- Lugar de realización de la entrevista:

2. Cuerpo de la entrevista

Áreas temáticas	Cuestiones
Diseño de la formación y aprendizaje realizado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que la formación recibida ha sido ha sido diseñada (profesorado, temario, material didáctico aportado, horario, infraestructuras, etc.) para que el profesorado pueda aplicarla? • ¿Crees que gracias al aprendizaje adquirido en la formación está más capacitado para innovar en algún tipo de metodología y/o modelo activo de aprendizaje? • ¿Has empleado alguna metodología y/o modelo activo de aprendizaje en el aula gracias a la formación recibida?, ¿en qué ha consistido?
<i>Feedback</i> del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valora el alumnado las innovaciones introducidas en la docencia?, ¿en qué lo has percibido?
Predisposición al cambio	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se fomenta a nivel institucional la puesta en marcha de innovaciones que provienen de la formación? • ¿Cómo calificaría el apoyo recibido desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento) para la aplicación de innovaciones docentes? • ¿De qué manera cree que se podría apoyar al profesorado que quiere introducir mejoras en su docencia recibido desde los distintos niveles institucionales (universidad, centro y departamento)?
Recursos del entorno	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que el profesorado dispone de suficientes materiales, recursos económicos e

	infraestructuras para aplicar lo aprendido en la formación?, ¿qué cosas demandaría?
Apoyo del responsable docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que desde la coordinación de la titulación, como persona responsable de la docencia, se implica en facilitar mejoras docentes?, ¿qué iniciativas te gustaría que se tomaran desde esta figura?
Cultura docente del equipo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que entre el profesorado de su facultad se fomenta el intercambio de ideas y experiencias docentes innovadoras?, ¿a qué se debe?, ¿qué vías te gustaría que se estableciesen?
Organización personal del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye su carga de trabajo en la introducción de mejoras en la docencia?
Reconocimiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo calificaría el reconocimiento institucional de la participación en actividades de formación docente? • ¿Cómo crees que la institución debería valorar la implementación de la formación para la promoción profesional?

3. Observaciones, aclaraciones o hechos que se desee hacer constar

ANEXO 7. Índice de tablas y figuras

A. Índice de tablas

Tabla 1. Principales diferencias entre las categorías profesionales del profesorado universitario en la Edad Media.....	32
Tabla 2. Metodologías o estrategias didácticas empleadas en las diferentes titulaciones o facultades en el Medioevo.....	34
Tabla 3. Principales categorías profesionales en la Edad Moderna.....	41
Tabla 4. Elementos influyentes en el desarrollo profesional del profesorado universitario según Caballero (2009).....	83
Tabla 5. Fases del desarrollo del profesorado universitario de Kugel.....	87
Tabla 6. Estadios del desarrollo profesional del profesorado universitario novel de Nyquist y Sprague (1998).....	89
Tabla 7. Las tres perspectivas del rol docente universitario propuesto por Robertson (1999).....	90
Tabla 8. Dimensiones y elementos de evaluación de la actividad docente propuesto en el programa DOCENTIA.....	94
Tabla 9. Versión resumida del modelo estructural de competencias del profesorado universitario propuesto por Saravia (2011).....	100
Tabla 10. Perfil de competencias docentes propuesto por Simpson y Smith (1995).....	101
Tabla 11. Clasificación de las competencias que se trabajan en las acciones de formación, propuesta por Cordero et al. (2014).....	103
Tabla 12. Perfil de competencias docentes propuesto por Torra et al. (2012).....	106
Tabla 13. Indicadores de las competencias docentes según el nivel de formación propuestos por Triadó et al. (2014).....	108
Tabla 14. Variables que inciden en la formación docente.....	127
Tabla 15. Descripción de las prácticas docentes estipuladas en las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU).....	140
Tabla 16. La formación docente en los criterios de evaluación establecidos en el sistema de acreditación de la ANECA (2017) para el acceso al cuerpo de TU y CU.....	145
Tabla 17. Diez requisitos para programas efectivos según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2010).....	162
Tabla 18. Modalidades de formación según el entorno en que se desarrolla la formación.....	173
Tabla 19. Unidades de análisis y dimensiones de evaluación.....	184
Tabla 20. Factores del Cuestionario de Transferencia de la Formación Docente.....	188

Tabla 21. Protocolo de evaluación de los programas institucionales de formación del profesorado universitario propuesto por Zabalza (2011).....	194
Tabla 22. Órganos centrales con competencia en formación del profesorado universitario en la Universidad de Córdoba.....	204
Tabla 23. Participación del profesorado por centros.....	225
Tabla 24. Participación del profesorado en función de las categorías profesionales.....	229
Tabla 25. Estructura del primer borrador del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente.....	231
Tabla 26. Descripción del grupo de expertos y expertas participantes en la validación de contenido del instrumento.....	232
Tabla 27. Estructura del Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente.....	235
Tabla 28. Características de las respuestas al Cuestionario de Necesidades Formativas y Actitudes hacia la Formación Docente.....	235
Tabla 29. Análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax (percepción de necesidades formativas docentes): matriz de configuración rotada.....	237
Tabla 30. Análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax (actitudes hacia la formación docente): matriz de configuración rotada.....	241
Tabla 31. Medias y desviaciones típicas en los factores del constructo ‘percepción de necesidades formativas docentes’.....	243
Tabla 32. Medias y desviaciones típicas en los factores del constructo ‘actitudes hacia la formación docente’.....	244
Tabla 33. Pruebas <i>t</i> para grupos dependientes entre factores de necesidades y actitudinales hacia la formación docente.....	245
Tabla 34. Pruebas <i>t</i> para grupos independientes sobre diferencias de género en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente....	246
Tabla 35. Pruebas <i>t</i> para grupos independientes sobre diferencias entre los dos grupos de experiencia docente (menos de 14 años, y 14 o más años) en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente.....	249
Tabla 36. Análisis de varianza para el contraste de diferencias entre 4 grupos de categorías profesionales en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente.....	250
Tabla 37. Análisis de varianza para el contraste de diferencias entre 6 agrupamientos de los centros de la UCO (5 ramas de conocimiento y Facultad de CC. de la Educación) en factores de necesidades y actitudes hacia la formación docente.....	253
Tabla 38. Cursos de formación docente impartidos en la Facultad de	

Ciencias de la Educación en los cursos 2015-2016 y 2016-2017.....	258
Tabla 39. Descripción de variables sociodemográficas y formativas del profesorado participante en metodologías y/o modelos pedagógicos activos.	261
Tabla 40. Características socioprofesionales del profesorado participante en el estudio.....	262
Tabla 41. Características socioprofesionales de los jueces expertos y expertas que participaron en la validación de contenido de los cuestionarios.....	263
Tabla 42. Índice de Validación de Contenido (IVC) en pertinencia y claridad del cuestionario.....	264
Tabla 43. Cuadro-resumen de las entrevistas al profesorado participante....	265
Tabla 44. Adaptación de la propuesta de Feixas (2013). Categorías, códigos y definición de los mismos.....	267
Tabla 45. Resultados descriptivos de las expectativas hacia la formación y la satisfacción por la formación recibida.....	271
Tabla 46. Resultados descriptivos de la percepción del nivel competencial inicial y adquirido.....	275
Tabla 47. Tramitación de las actividades formativas.....	295
Tabla 48. Integrantes de la comisión de formación docente y tareas acometer.....	297
Tabla 49. Protocolo de evaluación de cada programa formativo del Plan marco.....	298
Tabla 50. Protocolo de evaluación del Plan marco.....	300
Tabla 51. Reconocimiento y acreditación de la formación docente.....	301
Tabla 52. Soporte tecnológico de la formación docente universitaria.....	303
Tabla 53. Calendario anual de implementación de la formación docente....	305
Tabla 54. Estructura del Programa de formación previa.....	309
Tabla 55. Modelo normalizado para las actividades formativas del Programa de formación previa.....	312
Tabla 56. Formulario Fase de inicio al ejercicio de la profesión docente del Programa de formación previa.....	313
Tabla 57. Registro del análisis de las prácticas docentes del Programa de formación previa.....	314
Tabla 58. Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar. Estructura: Modalidad 1.....	320
Tabla 59. Programa de formación permanente en enseñanza disciplinar. Estructura: Modalidad 2.....	320
Tabla 60. Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje. Estructura: Fase 1.....	324
Tabla 61. Programa de formación en metodologías activas de aprendizaje.	

Estructura: Fase 2.....	324
Tabla 62. Formación para la adquisición o la actualización de las competencias lingüísticas en inglés.....	325
Tabla 63. Formación para la docencia inglés.....	326
Tabla 64. Estructura del Programa de formación en perspectiva de género.....	328
Tabla 65. Programa de formación en atención a la diversidad y educación inclusiva. Estructura: Fase 1.....	330
Tabla 66. Programa de formación en atención a la diversidad y educación inclusiva. Estructura: Fase 2.....	330
Tabla 67. Estructura del Programa de formación en investigación educativa.....	331
Tabla 68. Propuesta de fases y acciones a desarrollar en cada programa de formación en centros.....	338
Tabla 69. Formulario de actividades de formación docente a demanda.....	339
Tabla 70. Programa de la actividad de formación docente a demanda.....	341
Tabla 71. Inscripción en la actividad de formación docente a demanda.....	342
Tabla 72. Matrícula en la actividad de formación docente a demanda.....	342
Tabla 73. Fase 1 de la actividad de formación docente a demanda.....	343
Tabla 74. Fase 2 de la actividad de formación docente a demanda.....	344
Tabla 75. Formación en inglés en centros con titulaciones bilingües (Modalidad A).....	344
Tabla 76. Formación en inglés en centros con titulaciones bilingües (Modalidad B).....	345
Tabla 77. Resumen del protocolo de evaluación de los programas de formación en centros.....	347
Tabla A1.1. Tesis doctorales sobre la formación del profesorado universitario en el contexto nacional.....	439
Tabla B3.1. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 1 (Competencias Relacionales) al eliminar cada ítem.....	449
Tabla B.3.2. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 2 (Competencias Didácticas) al eliminar cada ítem.....	450
Tabla B3.3. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 3 (Docencia en Inglés) al eliminar cada ítem.....	452
Tabla B3.4. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 1 (Mentoría) al eliminar cada ítem.....	452
Tabla B3.5. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 2 (Formación Pedagógica) al eliminar cada	

ítem.....	453
Tabla B3.6. Valores de los índices de homogeneidad de cada ítem y del índice de fiabilidad del Factor 3 (Compromiso personal) al eliminar cada ítem.....	454

B. Índice de figuras

Figura 1. Marco de referencia del desarrollo universitario en el área de la enseñanza y el aprendizaje.....	122
Figura 2. Etapas del modelo pedagógico aprendizaje reflexivo-experiencial.....	178
Figura 3. Ámbitos de impacto formativo de los portafolios docentes orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario novel.....	179
Figura 4. Variables influyentes y moderadoras en la transferencia de la formación en educación superior teniendo como referencia el marco conceptual de Baldwin y Ford (1988).....	188
Figura 5. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según su categoría profesional.....	221
Figura 6. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según su adscripción al centro.....	222
Figura 7. Frecuencia acumulada del profesorado de la UCO según el género.....	223
Figura 8. Frecuencia absoluta de participantes en la muestra por facultad o escuela.....	224
Figura 9. Porcentaje de los participantes de cada rama de conocimiento.....	226
Figura 10. Porcentaje de los participantes en función del género.....	226
Figura 11. Porcentaje de los participantes según su edad.....	227
Figura 12. Porcentaje de los participantes según sus años de experiencia docente.....	228
Figura 13. Frecuencia absoluta de participantes por categoría profesional...	228
Figura 14. Medias de hombres y mujeres en el factor de necesidades formativas en Competencias Didácticas y en los factores actitudinales Formación Pedagógica y Compromiso Formativo.....	247
Figura 15. Medias de profesorado con menos de 14 años de experiencia docente y con 14 o más años en los factores de necesidades formativas en Competencias Relacionales, Competencias Didácticas y Docencia en Inglés, y en el factor actitudinal Compromiso Formativo.....	250
Figura 16. Medias del profesorado perteneciente a 4 categorías profesionales en los factores de necesidades formativas en Competencias	

Relacionales, Competencias Didácticas y Docencia en Inglés, y en el factor actitudinal Compromiso Formativo.....	252
Figura 17. Medias del profesorado agrupado por macroáreas en los factores actitudinales de Formación Pedagógica y Compromiso Formativo..	254
Figura 18. Frecuencia del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, según su categoría profesional.....	259
Figura 19. Frecuencia del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, según el sexo.....	260
Figura 20. Proceso de recogida de información.....	270
Figura 21. Análisis DAFO del Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario.....	303

ANEXO. 8. *English version.*

Chapter 9. Discussion, limitations and guidelines for future research

CHAPTER 9

Discussion, limitations and guidelines for future research

1. Discussion, limitations and guidelines for future research on the analysis of teaching needs and university faculty attitudes towards teacher training
2. Discussion, limitations and guidelines for future research on the assessment of the teacher-training sub-programme in the Faculty of Education of the University of Córdoba

1. Discussion, limitations and guidelines for future research on the analysis of teaching needs and university faculty attitudes towards teacher training

The teaching needs proposed by the professors involved in this study do not differ vastly from those presented in other studies. Overall, the teaching staff do not perceive they have many teaching training needs, as happens in the samples of other studies from scholars like Álvarez-Rojo et al. (2011) and Jato et al. (2014). Zabalza et al. (2014) consider that the crucial factor is the decision to access training activities and argue that the professors who have taken part in any training activity feel the need to expand their knowledge, while those who have not do rarely feel this need and do not appear to be interested in any training programmes.

The professors taking part in this study state that they need very little, or just some limited training on relational competences and, therefore, on all the aspects linked to mentoring, communication, teamwork and interpersonal relations. However, a work of research by Triadó et al. (2014) identifies the communicative and interpersonal competences as considered of a greater importance by professors in relation to their roles as teaching professionals. According to Troiano, Elías and Amengual (2006), the main competence characterising the teaching profession until the creation of the EHEA was the successful transmission of subject-specific contents. The fact that the professors involved in this study do not identify major weaknesses in the mastery of competences that have not traditionally been considered especially relevant for teachers, nevertheless, may seem unusual. Teacher training per se does not guarantee quality education. In fact, substantial changes in pedagogical culture are achieved only through collective efforts and coordinated groups, which require relational competences (Muradás and Mendoza, 2010). Imbernón (2012) points out that the teaching profession has been traditionally developed in an individualistic manner in universities, under the pretence of academic freedom, thus leaving a very limited number of spaces for the debate and exchange of educational experiences. In the very 21st century, teamwork continues to be frequently understood as the mere sharing of ideas, without extending the notion to a shared commitment to resolve conflicts in a constructive manner (Koeslag-Kreunen, van derKlink, van den Bossche and Gijsselaers, 2018).

In contrast to relational competences, the professors taking part in this study do acknowledge the need for some training on teaching competences linked to planning, methodology, evaluation and innovation. Similar results were found in a study by Jato et al. (2014), in which teachers expressed their awareness on their need for some training on teaching and learning strategies, evaluation and teaching planning. A

study conducted by Oleson and Hora (2014) highlights the idea that university professors teach in the same way they were taught themselves. In particular, they inherit the teaching approaches used by the professors they had in their university years, reproducing the same type of teaching practices. Hence, the fact that these approaches do no longer help them to face new pedagogical challenges based on active and autonomous learning by the part of the students is understandable. For this reason, their need for training on teaching competences is evident.

In addition to this, there is growing awareness of the need for training in order to teach in English, for the teaching staff identify the need for some, or even intensive training precisely in the linguistic competence, as well as teaching competences in English, surpassing the mean value of the scale. According to Martín del Pozo (2013), this increased interest in the acquisition of the linguistic competence in English is due to a number of reasons, such as students and faculty mobility, graduates career opportunities, the need to recruit international students, or the internationalisation of Spanish universities, among other factors. In this sense, the scholar proposes two dimensions for training that need to be met in order to satisfy these types of needs: the linguistic dimension and the methodological dimension.

On the other hand, the teaching professionals participating in this study have a positive attitude towards mentoring, as well as the pedagogical training required to allow for its development and the personal commitment of the teaching staff in relation to teaching training. When compared to previous studies, like a piece of research by Fernández et al. (2010), the present study shows conclusively that professors have positive attitudes towards teacher training with the intention to comply with the approaches suggested by the EHEA. The results of this study constitute conclusive evidence that mentoring is a teaching modality that fits the attitudes of teachers and, therefore, it is very important to consider it in professional training planning.

In regards to socio-demographic variables, this study has identified significant differences between the groups involved. As regards gender, training needs in teaching competences are slightly higher in female professors, and they have a more positive attitude towards training and pedagogical commitment than male professors do. Throughout the literature, there is no consensus on this issue. The study by Jano et al. (2014) concludes that female professors are keener to receive training than male university professors. The opposite is actually the case in a work of research conducted by Fernández et al. (2010). Still, other works, such as Koc et al. (2015) do not identify major differences between the two groups. Nevertheless, it has been proven that female professors tend to participate in teaching training activities more

than their male counterparts (Postareff et al., 2008; Postareff and Nevgi, 2015; Subbaye and Dhunpath, 2016; Trautwein, 2018; Ulla, 2018).

It should be noted that around a half of the university professors taking part in this study are younger than forty and have been university teachers for less than fifteen years. Despite the fact that they occupy the lower professional categories, they do not perceive a need for additional teaching training. However, the older the university professors, the longer their teaching careers and the higher their position, the lesser their perceived training needs and their positive attitudes towards teaching training. The fact that some professors have more experience and greater job stability than others should not exempt them from reflecting critically on their teaching practices and their needs for continuous training. Giner de los Ríos (1933) commented on this idea, back in 1887, by stating the following:

¿Cuántos catedráticos dan muestra de sospechar que la pedagogía tiene que ver con ellos? Parece como si a medida que se asciende en la llamada ‘jerarquía’ de los estudios, decreciese la importancia del problema educativo. (p. 80-81)

La universidad con todas sus mucetas, borlas y medallas tiene mucho que aprender de la escuela. (p. 94)²³

The improvement of the quality of teaching must take place throughout a person’s entire professional career. The design of training proposals in universities needs to reinvigorate the perceived teaching needs and the attitudes of older professors, who have extensive experience and a higher rank.

Conversely, the attitudes towards training and the commitment with it are slightly more positive in the case of Educational Sciences professors. In a research study conducted by Askerc and Kocar (2015), Educational Sciences professors are certified to have participated in training activities for more hours than professors belonging to other scientific fields. These increased levels of participation may be the result of more favourable attitudes towards training, among other factors. At this point, one possible challenge would be to broaden interest and motivation for teaching training outside the Education faculties, focusing on professors who do not have an underlying motivation towards pedagogy to begin with.

²³ *The translated quotes included in this passage are the following:*

How many high rank professors seem to acknowledge the fact that pedagogy has anything to do with them? It seems as if the higher one goes in the academic hierarchy, the lesser importance they attribute to educational problems (pp. 80-81).

Universities, splendid with mozzettas, tassels and medals, have to learn a lot from schools (p. 94).

Lastly, it is worth highlighting that the attitudes towards training are actually more positive than the extent to which the teaching staff perceive their training needs. That means that, on the one hand, professors acknowledge the importance of teaching training, but, on the other hand, they do not perceive their need for training on teaching competences. This low demand for teaching training related to the proposed teaching competences by university teachers reflects their perceived needs. Nonetheless, according to Aránega (2013), perceived needs do not always correspond to real needs, as the former find some limitations: in some occasions, perceived needs are conditioned by current training trends. Additionally, professors might feel specific needs that they do not verbalise or express adequately, and these needs might contradict the existing policy requirements. The latter limitation refers to the type of training needed by professors to develop the innovative practices required by the changes undergone by universities.

Training in teaching innovation constitutes a truly pivotal topic. Euler (2015) states that the training programmes aimed at university professors focus on the individual acquisition of teaching competences, disregarding innovation. For this scholar, the improvement of the quality of education requires a broader approach based on the development of university structures and cultures that support innovation.

The main national, European and international policies and standards insist on the importance of teaching training for university professors for the modernisation of higher education systems. Some examples are: *Estrategia Universidad 2015* (EU2015) (Ministerio de Educación, 2010), the Renewed EU Agenda for Higher Education adopted by the European Commission (2017a) and the World Conference on Higher Education (UNESCO, 2009). A study by Amador (2012) demonstrates that universities have been increasingly translating the previous guidelines into several proposals for teaching training in an attempt to meet the emerging demands that arise from higher educational systems. Training should not be treated as a mechanical process, but rather as a mature, profound reflection. Following the idea proposed by Elliott and Norris (2011), the design of teaching training programmes must start from a process of systematic research on real practices, in order to reflect about them and improve the quality of future educational interventions. The results of this study reveal the necessity of rethinking the analysis of teaching needs in relation to the quality of actual teaching practices. In this way, teaching training will ultimately contribute to modernisation. Furthermore, professors' positive attitudes towards training point to the development of a culture which favours teaching training at universities.

The main limitations in this study result from the high coefficients of internal consistency in two of the six empirical dimensions derived from the exploratory

factor analysis of the variables. This might indicate some redundancy in the items included in such dimensions, or the existence of a halo effect that might have based many responses on the overall impression of a need for training. A relevant point for future research will be determining teaching weaknesses by means of the use of other techniques, and consulting other university professionals. One possible option would be to check whether the weaknesses of faculty teaching performance coincide with the points identified by students in their assessment of the quality of teaching. In this sense, Gimeno (2012) argues that teaching is not an aspect to be analysed, discussed, questioned and observed by people openly, as it has a private nature and students are the only agents exposed to it. The lack of critical examination and reflection by professors of their teaching practices lead to the perception of the quality of their teaching being biased. Another interesting line of research is the assessment of the quality of teaching through peer review processes. Aránega (2013) uses the terms 'relational' and 'comparative' needs to label the needs that arise from joint observation. The information that this practice offers professors may be more detailed and appropriate to be used by them to improve their teaching. Thus, acknowledging that everyone teaches in a different manner and adequate training might be beneficial represents a significant advance.

It is also interesting to take into account other institutional actors when identifying teaching weaknesses. Some other professionals, such as the ones in charge of the quality unit and decanal teams, degree coordinators and heads of departments, also offer a global vision of teaching practices and future strategies for their improvement. Given the diversity of agents that can be taken into account in research projects, it is necessary to combine both quantitative and qualitative techniques, such as interviews and discussion groups.

The ultimate objective we need to entertain is the design of a more complex process for the diagnosis of teaching needs that is capable of reducing the existing differences between one's perceived teaching needs and the needs perceived by others. Obtaining information from a wide variety of sources and using various mechanisms enriches a piece of research and provides it with greater accuracy when contextualising universities' training plans.

2. Discussion, limitations and guidelines for future research on the assessment of the teacher-training sub-programme in the Faculty of Education of the University of Córdoba

The second empirical study constituting this research has revealed that professors who participate in more teaching training activities are those who demand more training. This claim has been demonstrated by the continuous participation of the professors taking part in this study in the training activities on methodology and/or active learning models offered by the Teacher Training Sub-programme in the Faculty of Education. As argued above, the professors who have taking part in any training experience are the ones who feel the need to expand such experiences (Zabalda et al., 2014), while developing strategies to increase their self-confidence and control of their work environment (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset and Beishuizen, 2017).

Another remarkable aspect is the fact that the professors with academic qualifications related to education are those who demand more training activities. In some departments in the Faculty of Education, there are members with different qualifications. This fact can be interpreted in several ways. In principle, the professors with academic qualifications related to education have greater teaching competences and could be considered to be more competent. At the same time, however, their qualification might make them aware of the need to take part in continuous training.

Moreover, the professors who have attended any of the four courses on methodology and/or active learning models offered by the Teacher Training Sub-programme in the Faculty of Education have expressed their satisfaction towards their training. They have also shared their belief that their knowledge has expanded, with the ultimate transfer to their classes of some of the contents acquired in the training activities.

Taking into account professors' expectations and their initial competence levels, the degrees of satisfaction and the competence levels acquired have been higher in the courses devoted to cooperative learning, service-learning and flipped classroom. The aspects of the training activities that have been negatively valued by professors have been their duration, their time schedule, and their capacities to face difficult situations related to teaching. Similarly, they perceive that they need more training on their skills and abilities in order to implement different methodologies and active learning models.

Professors also point out at these issues when commenting on their abilities to transfer the new methodologies and/or active learning models to their classes. While they agree that the duration of the activities have enabled them to approach the

contents of the courses, they state that they have not acquired a sufficient level of teaching competences to transfer such contents to their classes. In this sense, they demand more practical training activities based on mentoring during the implementation of the contents acquired, so that they can feel supported when facing difficulties. Similarly, professors comment that the time schedule of the activities made it difficult for them to attend the courses, given their incompatibility with other professional duties. Hence, the limitations identified in the design of the training activities need to be taken into account in the light of future training planning.

Despite the inconveniences exposed, the majority of the professors have been able to transfer some of the aspects they have learnt, especially those linked to cooperative learning methodologies and service-learning.

The limitations encountered by this study can be summarised in four central issues. Firstly, the sample of this study was not representative of the population under study. The professors attending any of the four training activities did not account for even one third of the professors working at the Faculty of Education. This limits the possibilities of empirical evidence. However, when compared to other studies dealing with the same issue, the sample in the present study does not differ vastly from those in works by scholars like Stes and van Petegem (2015) and Stes et al. (2013), where only 20 and 15 professors attended training activities, respectively. Despite the fact that most professors participating in the activities had transferred some of the aspects learnt during the training, its institutional impact is quite limited, due to the sample size. The main reason for the weak participation in teaching training activities may be ultimately linked to the lack of tradition of universities concerning training. Teaching training has never been an intrinsic feature of the teaching culture in the Faculty of Education. Throughout the years, the decision as to whether to participate in external teaching training has depended solely on professors. At the time of data collection, the training programme was not consolidated, and it consisted of a pilot programme. Its initiation, therefore, was characterised by many doubts, uncertainties and imperfections. Therefore, some evident outcomes due to the initial stage of the programme were the lack of information and sensitisation, critical examination and reflection of teaching practices, and participation of professors in the coordination of teaching innovations that required some previous training. Consequently, it is necessary to apply some changes so that the training programme is based on autonomy and flexibility in decision making and professor attendance. In this way, teaching professionals will be able to perceive training as something useful.

Secondly, another limitation of this study was linked to the design of the pre-test and post-test research and to the design of the training activities, specifically their time planning. University professors do not have slots devoted exclusively to training in their time allocation. Instead, they have to make training compatible with other duties, such as giving lectures, mentoring, or participating in meetings and research activities, among many others. To guarantee the proper implementation of the study, the questionnaires aimed at professors needed to be completed at the very beginning of the training activity and right after its completion. However, due to incompatibilities in time management, many professors were late for the training activity or left the training sessions before their completion, making it difficult for the organisers to have all the questionnaires completed.

Thirdly, the study consisted on an assessment process that was coherent with the dimensions identified in the literature. One of the traditional dimensions taken into account in the assessment of any training activity was satisfaction. In the process of research, there was an overlap between the official satisfaction surveys by the University, which professors are requested to complete after their participation in a training activity, and the questionnaire of the present study, where professors were asked whether the training had met their expectations, among other aspects. Thus, the professors participating in the activities had to complete two different surveys on the same topic.

Lastly, the assessment of the quality of the teaching training activities has been approached in a limited manner. The lack of a systematic and rigorous method of assessment is one of the main concerns about university teaching training manifested in the literature (Postareff et al., 2007). In this case, the assessment focused on the measurement of professors' expectations, satisfaction and perception of the knowledge acquired. As regards this last issue, this study has not brought to light the knowledge acquired by the professors, since the results are based on their perceptions rather than the ratings and grades given by the expert professionals in charge of the teaching training. One of the major limitations of studies dealing with this topic identified by the literature is precisely the fact that assessment of teaching training has usually focused on professors' satisfaction instead of the actual knowledge acquired during the training (Fishman, Marx, Best and Tal, 2003). Chalmers and Gardiner (2015) conducted a study in Anglo-Saxon countries with a long-standing tradition in the assessment of teaching training and concluded that it is necessary to go beyond a culture that assesses and certifies training based on mere attendance.

In the same manner, the transference of the knowledge acquired during the training was studied, but attention was not paid to the real impact of this transference in students' learning. Norton et al. (2005) consider that, despite the importance

attributed to the assessment of the quality of training in the literature, not much is known about its influence in daily teaching practices. Hence, the impossibility to conduct a full assessment of the different objects and dimensions conforming assessment constitutes another limitation of this study, which is similar to the situation in other studies on the same topic.

In order to avoid any potential methodological limitations in the empirical evidence of a study, one of the main issues is the selection of a sample. The assessment of teaching training only makes sense if it can be subsequently used to assess the impact that it has on the quality of university teaching. The increase in the access and participation of professors in teaching training is a key factor. In order to attain this goal, it is necessary to develop a more contextualised type of training in which a higher number of professors are involved. An initiative for the creation of a training proposal of interest and utility for professors could be the creation of a permanent training commission in the different faculties, composed by the degree coordinators, heads of departments, teaching groups representatives and even module coordinators.

Furthermore, the culture of assessment of teaching training in universities has a recent history in the national context, which makes its institutionalisation as important as other major issues. Particularly, future research on the assessment of teaching training requires a systematic process capable of contemplating a very high number of agents and different dimensions.

The effects of teaching training have mainly focused on the assessment of university professors, paying attention to their satisfactions, the knowledge acquired and their teaching intentions. The majority of studies highlight the positive effect of training in all of the previous points (Postareff et al., 2008). Nevertheless, these effects are mostly studied from the point of view of the assessment of the professors participating in the training. The evidence of the impact of training on university professors is limited to the data related to their perceptions. There is a clear need for an analysis focusing on the expert professionals providing the training or in the students that receive classes from the professors attending the training. In essence, research should go one step beyond, in an attempt to relate the professors' perceptions to that from other agents, so that the transference of the knowledge derived from training activities and its real impact can be assessed.

Several factors, such as the assessment by expert professionals of the knowledge acquired by professors, the students' perceptions on the transfer of training contents to the classes and the students' learning results, can be used as real indicators of the effects of training (Penuel, Fishman, Yamaguchi and Gallagher, 2007). Only a few previous studies have analysed the impact of training from the perspective of other

agents, such as the professionals in charge of training activities or the students attending the classes of the professors participating in the training. These studies have followed a quantitative methodology based on pre-test and post-test or a quasi-experimental design (Stes et al., 2010, 2013). Some other studies have combined these types of design with qualitative methodology, applying only post-test results in the experimental group (Stepp-Greany, 2004).

The most current trend in research on the assessment of university teaching training is the study of the impact of the evolving teaching and learning cultures in universities (Freixas et al., 2015). This object of study is also frequently labelled as institutional impact (Luna and Cordero, 2014) or the improvement in the supra-individual level (Guskey, 2002). It is based on the idea that research designs should develop a more complex, holistic proposal, going beyond the study of the impact of training programmes at the level of individual transfer of knowledge. This includes taking into consideration the specific context. The context where the transfer takes place is unique and is characterised by the presence of institutional regulations, cultural traditions and varied academic practices. A rigorous interpretation of the impact of training on university teaching must start from the analysis and understanding of the circumstances and specific conditions of each context.

