



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE
FORMACIÓN DE PROFESORADO EN
LA MEJORA DE LA CALIDAD
DOCENTE**

FERNANDO GRIJALVO LOBERA

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2004



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES Y PSICOLOGÍA Y
SOCIOLOGÍA

Programa de Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE
FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA
MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE**

Trabajo de investigación en orden a obtener el grado de doctor

Dirección. Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez y Dr. D. José Juan Castro Sánchez

Doctorando: Fernando Grijalvo Lobera

VºBº

VºBº

Las Palmas de Gran Canaria, octubre de 2004





UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES
Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

D. Gonzalo Marrero Rodríguez, Catedrático del área de Psicología y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y D. José Juan Castro Sánchez, Titular de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Certifican:

Que Don Fernando Grijalvo Lobera ha realizado bajo nuestra dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada “Incidencia de los cursos de formación de profesorado en la mejora de la calidad docente”

Una vez finalizado el manuscrito definitivo, consideramos que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez

Dr. José Juan Castro Sanchez

Las Palmas de Gran Canaria, Octubre de 2004



Anexo I

D/D^aM^a Carmen Mato Carrodegas, SECRETARIO/A DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 05/10/2004 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "*Incidencias de los Cursos de Formación de Profesorado en la Mejora de la Calidad Docente*" presentada por el/la doctorando/a D/D^aFernando Grijalvo Lobera. y dirigida por el/la Doctor/a D. Gonzalo Marrero Rodríguez y Dr.D. José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 6 de Octubre de dos mil cuatro.



M.ª C. Mato



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTOS DE DIDÁCTICAS ESPECIALES Y PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

**INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

D. FERNANDO GRIJALVO LOBERA

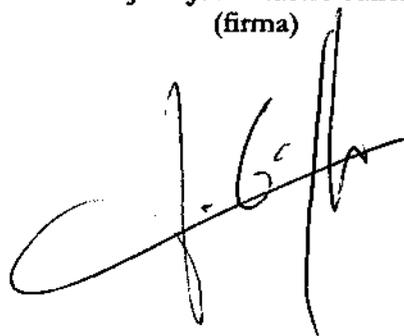
**Dirigida por los doctores: D. GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ Y D. JOSÉ
JUAN CASTRO SÁNCHEZ**

**Los directores
Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez
(firma)**

**El doctorando
(firma)**



**Dr. José Juan Castro Sánchez
(firma)**



Las Palmas de Gran Canaria, Octubre de 2004

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL 3

**Capítulo 1
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO**

INTRODUCCIÓN..... 11

**1. LA FORMACIÓN Y LA CARRERA DOCENTE DEL
PROFESORADO EN LA LRU Y EN LA LOU. 12**

**2. LOS PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORADO 19**

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO..... 22

3.1. EL DESARROLLO PROFESIONAL 22

3.1.1. La enseñanza como profesión y el docente como profesional..... 32

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. 37

3.3. EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO 47

3.3.1. Definición del profesor universitario..... 48

3.3.2 Tareas del profesor universitario..... 56

3.4. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN. 60

3.4.1. Objetivos y componentes de los programas de iniciación..... 70

3.4.2. Los problemas del profesor principiante. 77

3.4.3. La figura y funciones del profesor mentor..... 88

**4. PERSPECTIVAS FUTURAS EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO..... 91**

**4.1. TRANSICIÓN DE UNA DOCENCIA BASADA EN LA ENSEÑANZA A
OTRA BASADA EN EL APRENDIZAJE..... 91**

**4.2. LA INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA
POTENCIAR EL AUTOAPRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE A
DISTANCIA..... 92**

**4.3. INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS MODALIDADES DE
APRENDIZAJE BASADAS EN EL TRABAJO CON MAYOR PRESENCIA
DE EMPRESAS E INSTITUCIONES EN LOS PROGRAMAS DE
FORMACIÓN. 93**

5. CONCLUSIONES 93

Capítulo 2

LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN.....	99
1. LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	102
1.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD.....	102
1.2. LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	108
2. LA UNIVERSIDAD Y LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD	113
2.1. MODELOS DE UNIVERSIDAD	114
2.2. LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.	126
2.3. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DEL TERCER MILENIO.....	129
3. DIFICULTADES Y MOTIVACIONES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS HACIA LA FORMACIÓN PERMANENTE	136
4. DIMENSIONES DE UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO	139
4.1. LA CULTURA DE LA FORMACIÓN.....	139
4.2. PRINCIPIOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE.....	141
4.3. ESTRUCTURAS Y CONTEXTOS DE FORMACIÓN	145
4.4. ELEMENTOS NECESARIOS PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	148
5. LAS TIC EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.....	151
5.1. EL VÍDEO Y TELEVISIÓN	152
5.2. LOS RECURSOS INFORMÁTICOS	153
5.3. LOS NUEVOS CANALES DE COMUNICACIÓN	154
5.4. LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA DOCENCIA ON-LINE	156
6. CONCLUSIONES.....	157

Capítulo 3

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y EN LA ULPGC

INTRODUCCIÓN.....	165
1. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.....	167
1.1. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.....	167
1.1.1. <i>Objetivos</i>	167
1.1.2. <i>Actividades</i>	168
1.1.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	169
1.2. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.....	170
1.2.1. <i>Objetivos</i>	170
1.2.2. <i>Actividades</i>	172
1.2.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	170
1.3. UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO.....	171
1.3.1. <i>Objetivos</i>	171
1.3.2. <i>Actividades</i>	172
1.3.2. <i>Valoración y conclusiones</i>	172
1. 4. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA	173
1.4.1. <i>Objetivos</i>	173
1.4.2. <i>Actividades</i>	174
1.4.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	175
1.5. UNIVERSIDAD DE MURCIA	176
1.5.1. <i>Objetivos</i>	176
1.5.2. <i>Actividades</i>	177
1.5.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	178
1.6. UNIVERSIDAD DE SEVILLA.....	178
1.6.1. <i>Objetivos</i>	179
1.6.2. <i>Actividades</i>	179
1.6.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	180
1.7. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA	180
1.7.1. <i>El Programa de Acogida Universitario (PAU)</i>	180
1.7.1.1. <i>Objetivos</i>	180
1.7.1.2. <i>Actividades</i>	181
1.7.2. <i>Programa de Formación Pedagógica Inicial para el Profesorado Universitario</i>	182
1.7.2.1. <i>Objetivos</i>	182
1.7.2.2. <i>Actividades</i>	183
1.7.3. <i>Talleres de Formación Pedagógica (AME 4)</i>	184
1.7.3.1. <i>Objetivos</i>	184
1.7.3.2. <i>Actividades</i>	185
1.7.4. <i>Valoración y conclusiones</i>	185
1. 8. UNIVERSIDAD JAUME I	186
1.8.1. <i>Objetivos</i>	186
1.8.2. <i>Actividades</i>	186

1.8.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	188
1.9. UNIVERSIDAD DE ALICANTE	188
1.9.1. <i>Objetivos</i>	188
1.9.2. <i>Actividades</i>	190
1.9.3. <i>Valoración y conclusiones</i>	190
2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ALGUNAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	191
2.1. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES	196
3. LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO EN LA ULPGC	197
3.1. ACCIONES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ULPGC	200
3.1.1. <i>El Plan de Formación</i>	201
3.1.2. <i>Objetivos del Plan</i>	202
3.1.3. <i>Organización de los cursos</i>	203
3.1.4. <i>Acreditación</i>	204
3.1.5. <i>Cursos de formación realizados</i>	204
3.1.6. <i>Desarrollo de los cursos</i>	207
3.1.7. <i>Formación didáctica en tecnologías de la información para el profesorado de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la ULPGC</i>	211
3.2. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	212
3.3. LOS MANUALES DOCENTES	217
3.4. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES	221

Estudio empírico 2
SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ULPGC
CON LOS CURSOS DE FORMACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN.....	301
1. OBJETIVOS.....	301
2. POBLACIÓN Y MUESTRA	302
3. INSTRUMENTO.....	302
4. PROCEDIMIENTO	303
5. RESULTADOS	304
5.1. DATOS DE LOS CUESTIONARIOS	304
5.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 1.	306
5.2.1. Resultados.....	320
5.2.2. Conclusiones.....	323
5.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 2.....	327
5.3.1. Resultados.....	336
5.3.2 Conclusiones.....	339
5.4. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 3.....	341
5.4.1. Cuestión 1: <i>¿Le recomendaría este programa de formación docente a otro profesor/a?</i>	341
5.4.2. Cuestión 2: <i>¿Qué aspectos tendría en cuenta a la hora de planificar otros cursos de estas características?</i>	341
5.4.3. Cuestión 3: <i>¿Qué otros cursos cree que deben incluirse en la formación docente del profesorado universitario?</i>	353
5.5. CONCLUSIONES	360

INTRODUCCIÓN A LAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS227

Estudio empírico 1
INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN LA
MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE

INTRODUCCIÓN.....	233
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA PLANTILLA DOCENTE DE LA UPLGC.	235
2. PERFIL DEL PROFESORADO DE LA UPLGC QUE HA REALIZADO CURSOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	240
2.1. OBJETIVOS.....	240
2.2. METODOLOGÍA.	241
2.3. RESULTADOS.....	241
2.3.1. <i>Cursos de formación didáctica y años de celebración.....</i>	<i>241</i>
2.3.2. <i>Categoría profesional.</i>	<i>244</i>
2.3.3. <i>Antigüedad en la Universidad.</i>	<i>245</i>
2.3.4. <i>Áreas de conocimiento.....</i>	<i>247</i>
2.3.5. <i>Cursos realizados.</i>	<i>248</i>
2.3.6. <i>Profesores que realizaron cursos por áreas y departamentos.....</i>	<i>252</i>
2.3.7. <i>Datos sobre los cursos realizados.....</i>	<i>265</i>
3. CONCLUSIONES	295

Estudio empírico 3
ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN EL
PROFESORADO QUE HA ASISTIDO A LOS CURSOS
DE FORMACIÓN DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS
ENCUESTAS DE EVALUACIÓN.

INTRODUCCIÓN.....	365
1. OBJETIVOS	365
2. CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA	366
3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	367
4. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN CON LOS FACTORES DE CALIDAD	367
4.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	367
4.2. CÓMO EVALUAR EN LA UNIVERSIDAD	372
4.3. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	376
4.4. COMUNICACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE	381
4.5. PLANIFICACIÓN DOCENTE	384
4.6. NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	389
4.7. FACTORES TOTALES.....	393
5. CONCLUSIONES	399
CONCLUSIONES GENERALES.....	405
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	417
ANEXOS	443

Introducción general

La formación psicopedagógica del profesorado universitario ha sido una asignatura pendiente para las universidades españolas hasta fechas relativamente recientes. Las tendencias conservadoras y poco innovadoras de las universidades y las políticas educativas no han contribuido a la promoción de esta profesión como un estamento digno de consideraciones y necesidades especiales. Poco a poco las instituciones de educación superior parecen haber evolucionado favorablemente gracias a leyes cada vez más exigentes que proponen parámetros de calidad y excelencia. Algunas de estas exigencias pasan por mejorar la calidad de la formación de los estudiantes y, por ende, de los profesores que colaboran en su formación. Esto exige a su vez a las Universidades que cuiden las actuaciones de sus docentes y que se preocupen de que cumplan unas normas básicas y fundamentales. En la actualidad, y gracias entre otras cosas a las valiosas aportaciones de numerosos autores del panorama universitario nacional, la Universidad parece haber reconocido la emergencia de estos cambios, y que la docencia es uno de los pilares de la calidad. Y lo que es más importante, ha empezado a establecer programas de formación docente inicial y permanente.

Este trabajo consta de seis capítulos, tres teóricos y tres empíricos. En el primer capítulo, analizamos las medidas que adoptó la LRU para mejorar la Universidad español y se explican algunas de las propuestas más importantes que ha introducido la LOU para la mejora de la formación del profesorado universitario.

Hablamos también de los cambios que se están produciendo en el ámbito universitario como la heterogeneización del alumnado, la reducción de los fondos económicos, la cultura de la calidad, las nuevas titulaciones o la incorporación de las nuevas tecnologías. Estos cambios han provocado que actualmente la sociedad demande personas con múltiples capacidades,

flexibles y no hiperespecializadas en una tarea. Por otro lado, se busca un tipo de formación que contribuya al desarrollo global, potenciando la madurez y la capacidad de compromiso social y ético de los sujetos. Cada vez se demanda con más frecuencia una formación que permita el desarrollo global de las personas, que potencie su madurez y su capacidad de compromiso social y ético.

En todo este panorama de cambios es necesario citar las nuevas tareas y compromisos a que tiene que hacer frente el docente universitario. Ya no se trata de un mero transmisor de conocimientos, sino de un facilitador de aprendizajes. Además, en muchos casos debe realizar tareas de gestión, buscar financiación, negociar proyectos y convenios, etc.

Aportamos una visión general de los paradigmas en la formación del profesorado que nos ayudará a comprender las líneas de actuación y pensamiento de las distintas iniciativas formativas en nuestro país. Por otro lado, definimos conceptos necesarios en nuestra investigación como profesionalidad, profesional o desarrollo profesional con la intención de justificar la necesidad de una formación psicopedagógica específica para el docente universitario que permita su profesionalización. Una de las afirmaciones importantes es que el profesor universitario necesita poseer una serie de competencias específicas más allá del dominio de sus materias y de las técnicas de investigación que utilice. Esto es, requiere de una formación sólida que le convierta en un profesional de la enseñanza.

La formación inicial del profesor universitario se perfila como una alternativa eficaz y necesaria para una enseñanza-aprendizaje de calidad y podría ser definida como un conjunto de actividades breves y concretas que realiza el docente antes de empezar a enseñar. Sin embargo, no existe consenso a la hora de definir al profesor novel, que podría ser incluido entre los 3 y los 5 años de experiencia docente. Veremos que esta formación no debe ser implementada como obligatoria y que no es suficiente con formar acerca de las nuevas teorías de la enseñanza o sobre las técnicas más modernas. Es importante que el docente en proceso de

formación se implique a nivel personal y de forma crítica y reflexiva. En esta línea, el MEC propuso unos planteamientos orientados a estimular el deseo de mejora del colectivo docente y facilitar los medios a quienes desean mejorar profesionalmente.

También se debate acerca de la utilidad de determinar un perfil de profesor universitario, aproximándonos a una definición coherente y a un modelo de lo que podríamos denominar un buen profesional de la enseñanza superior.

Hemos creído importante repasar los programas de iniciación y comentar sus características básicas, así como los problemas a que se enfrenta el profesorado novel. La utilidad de la figura del mentor durante su período de adaptación es otro de los aspectos a que haremos referencia. Concluimos este capítulo con algunas notas sobre el futuro de la formación inicial del profesorado universitario y la incorporación de las nuevas tecnologías, el autoaprendizaje y el aprendizaje a distancia.

El segundo capítulo se compone de cinco apartados. En primer lugar, se define el concepto de calidad, estableciendo a continuación un nexo de unión entre ésta y la formación didáctica del profesorado universitario. Tras un recorrido por los diferentes modelos de Universidad justificamos la necesidad de una formación didáctica para el docente universitario y explicamos cómo es y cómo será en el nuevo milenio.

Los problemas a que se enfrenta el profesorado respecto a la formación permanente y su motivación son tratados en el punto tres de este capítulo, donde concretamos las dificultades de tipo institucional y personal que pueden provocar falta de interés hacia estas iniciativas.

En cuarto lugar, recorreremos algunos de los principios generales que forman parte de la formación permanente y establecemos los elementos necesarios para una adecuada política de formación del profesorado universitario. Para finalizar aportamos algunas consideraciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación y cómo pueden contribuir al desarrollo de la formación permanente.

El tercer y último capítulo teórico propone el análisis de varios planes de formación de algunas universidades españolas con la intención de conocer cuáles son las tendencias que en materia de formación psicopedagógica predominan en nuestro país.

En un segundo apartado se realiza una comparación entre las diferentes universidades que pretende cotejar puntos fuertes y débiles de unas y otras y que nos sirve como punto de referencia para estudiar la formación didáctica del profesorado universitario en la ULPGC. En él se explican los planteamientos básicos del Plan Estratégico Institucional 2002-2006 de la ULPGC y se especifican las estrategias propuestas para cumplir estos objetivos. También se citan los puntos fuertes y débiles detectados en la ULPGC a partir del informe DAFO así como las estrategias a seguir en orden a mejorar la calidad docente de nuestra Universidad. Se explican igualmente las acciones formativas más importantes que se han venido desarrollando desde el año 1995 hasta la actualidad. En esta línea, se especifican cuáles son los objetivos del Plan de Formación Psicopedagógica para el Profesorado de la ULPGC, por un lado, y su organización, por otro, haciendo mención de las líneas de actuación y objetivos que se plantea el Vicerrectorado de Planificación y Calidad, con una mención acerca de la acreditación y el reconocimiento institucional que supone la realización de cursos de formación didáctica.

Uno de los puntos más destacables de este capítulo es el dedicado a los cursos que componen el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario de la ULPGC. En él se citan cada uno de los 12 cursos que realizados desde el curso 1994/1995 hasta el 2002/2003, mencionando los años en que fueron realizados y los objetivos que proponen y describimos algunos aspectos relacionados con el desarrollo de dichos cursos.

Otro apartado recoge la formación didáctica en tecnologías de la información para el profesorado de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la ULPGC. En él se describen los objetivos que se propusieron y explicamos

qué cursos se realizaron para mejorar la calidad docente de esta Facultad y los resultados obtenidos.

También comentamos el desarrollo de la 1ª Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y de Calidad de la Docencia, cuáles son sus objetivos, los protocolos de actuación, las categorías que contempla, así como información sobre los títulos de los proyectos presentados, el número de títulos concedidos, etc. Comentamos el apartado relativo a los manuales docentes, citamos los objetivos de esta iniciativa para la mejora de la calidad docente se explican las diferentes categorías posibles y el procedimiento a seguir para su aprobación y publicación.

Respecto a los estudios que conforman la parte empírica de este trabajo, el primero aporta una descripción de la plantilla docente de nuestra Universidad como punto de referencia para analizar el perfil de los profesores que han realizado cursos de formación del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario de la ULPGC.

El segundo estudio empírico aborda la satisfacción de los profesores con los cursos de formación psicopedagógica con el objetivo de conocer los puntos fuertes y débiles del Programa de Formación Psicopedagógica de esta Universidad. Los datos fueron obtenidos mediante un cuestionario en que, además, se recogió información acerca del género, antigüedad en la Universidad, departamento a que pertenecen o si poseían o no el grado de doctor.

El capítulo empírico tres analiza los cambios producidos en el profesorado que ha realizado cursos de formación didáctica para determinar si se han producido o no mejoras en las evaluaciones que los estudiantes hicieron a los profesores que realizaron cursos de formación desde el curso 1994/1995 hasta el curso 2001/2002.

Al final se recogen las conclusiones generales más importantes, las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo 1

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Capítulo 1

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo desarrollamos un tema de gran interés en el ámbito docente universitario como es la formación inicial del profesor universitario. Asimismo, estudiamos como la LRU y la LOU se cuestionan la figura del profesor de educación superior y la calidad de la enseñanza. A continuación, haremos un repaso a los paradigmas sobre la formación de profesorado y abordaremos la formación explicando cómo ha sido el panorama en torno a la docencia universitaria durante muchos años y algunos conceptos y definiciones de formación inicial del docente universitario.

En el apartado de definición del profesor universitario vamos a intentar determinar si es posible hablar de docente universitario como ideal profesional y cuáles han de ser las competencias de un buen docente y las cuáles son las tareas que debe cumplir y analizaremos los programas de iniciación, sus objetivos, utilidad, aplicabilidad, metodología y estructura.

Consideramos los problemas de los docentes noveles universitarios y aportamos ideas interesantes para prevenir que abandonen la Universidad y hacer que se inserten en la institución sin demasiadas dificultades y estudiamos la figura del profesor mentor, donde definiremos sus funciones y posibilidades.

Para finalizar, y a modo de síntesis, concretaremos algunas características generales que ha de poseer la formación inicial del profesorado universitario.

1. LA FORMACIÓN Y LA CARRERA DOCENTE DEL PROFESORADO EN LA LRU Y EN LA LOU

Una de las ideas que se repetirán a lo largo de este trabajo es que para mejorar la calidad de la enseñanza en los centros docentes, el profesorado es una pieza fundamental. Por este motivo, los poderes públicos deben poner un especial empeño en garantizar el acceso a la función docente a aquellos aspirantes con una preparación técnica y didáctica que ofrezca la suficiente garantía. Basándonos en este argumento defendemos y proponemos la creación y consolidación de un contexto de formación de profesorado en el que se atienda la formación académica, investigadora y didáctica del docente universitario.

Los poderes públicos responsables han de realizar unos planes coherentes de adaptación entre la formación de los propios profesores, las funciones educativas a desarrollar y los requisitos que deben cumplir para acceder al cuerpo docente. Para ello, la *formación inicial del profesorado universitario* debe encontrarse en permanente cambio y evolución y estar estrechamente vinculada a las novedades en materia didáctica, psicológica y técnica.

Para encuadrar específicamente la formación de profesorado universitario veamos algunos de los aspectos que la LRU propuso en su día para mejorar la Universidad española. De forma sintética, comentaremos como se estructuraban dentro de esta Ley los diferentes estratos docentes, así como algunas peculiaridades de los mismos.

La LRU trató de organizar y simplificar la estructura del profesorado proponiendo distintas categorías docentes. Sin embargo, no explicó con precisión qué es la *carrera docente*, que quedó pobremente definida. En esta Ley cabe distinguir entre profesorado (ordinario o permanente) en régimen de funcionarios de carrera, y profesorado extraordinario o temporal, en régimen de contratación administrativa. Aparecían las figuras de ayudante (de Facultad, de Escuela Técnica Superior o de Escuela Universitaria), de

profesor asociado y profesor visitante y, por otro lado, el profesor emérito, el interino docente y el profesor asociado de nacionalidad extranjera.

La figura de profesor ayudante era un primer paso en la carrera docente. Parecida es la figura del becario, que participa en grupos de investigación, realiza colaboraciones y cuenta con un mentor que dirige su tesis doctoral. Este ayudante puede acceder a profesor titular de universidad o de escuela universitaria interino, para lo cual se necesitaría la licenciatura, ingeniería o arquitectura, siempre y cuando impartiera docencia en primer ciclo en facultades, escuelas técnicas superiores o en escuelas universitarias. Para ello, el ayudante debía tener finalizados los cursos de doctorado y acreditar al menos dos años de actividad investigadora, sin que ambas pudiesen darse simultáneamente en el tiempo. Para las escuelas universitarias era suficiente ser diplomado, ingeniero técnico o arquitecto técnico.

La figura de profesor asociado incluye a personas de reconocida competencia con actividad profesional remunerada externa. Esta figura ha sido utilizada para reconvertir a aquellos profesores no numerarios que no superaron las pruebas de idoneidad o no pudieron presentarse a ellas por no ser doctores o no haber sido profesores colaboradores previamente.

Con respecto a estas figuras hemos de destacar dos aspectos. Por un lado, el profesor ayudante es considerado un *paso previo* hacia la docencia universitaria por lo que la formación inicial y el aprendizaje de técnicas docentes, motivacionales, etc. deberían estar dirigidos precisamente hacia este colectivo. Igualmente sucede con la figura del becario, que se dedicará o no a la docencia, pero es necesario que cuente con algunas estrategias y orientaciones sobre la enseñanza.

Con la instauración de la LOU se ha intentado responder a la necesidad de una nueva ordenación de la actividad universitaria, la cual debe sistematizar y actualizar aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión para afrontar los retos de la sociedad de la

información y el conocimiento. Desde esta nueva Ley se plantea mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión de la Universidad, fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje central de la actividad académica, responder a los retos de la enseñanza superior no presencial mediante las nuevas tecnologías y de la formación a lo largo de la vida y convertirse en un referente dentro del marco universitario europeo. Dos de los aspectos en los que hace hincapié son *la formación y el conocimiento*. Nuestra sociedad demanda con urgencia profesionales altamente cualificados y, por otro lado, se exige una formación a lo largo de toda la vida.

Desde estos planteamientos, la LOU propone dotar a la Universidad española de un marco normativo donde pueda alcanzar altas cotas de dinamismo y calidad y plantea además un modelo de Universidad con autonomía para su autogestión y actividades sin separarse de la sociedad, que la impulsa y financia.

En cuanto al profesorado, la LOU propone garantizar los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección de los docentes funcionarios y contratados y a tal fin articula mecanismos que aseguren la calidad de la enseñanza. En primer lugar, establece un sistema de selección más abierto, competitivo y transparente donde prevalecerán los méritos docentes e investigadores de los candidatos y donde se garantiza la objetividad en las pruebas de selección, respetando la autonomía de cada Universidad.

Por otro lado, se da la máxima flexibilidad para que las universidades puedan desarrollar sus políticas de profesorado y planificar sus necesidades docentes e investigadoras y se crean nuevas figuras como profesor ayudante doctor. Con la finalidad de controlar y supervisar estos y otros aspectos se ha creado un Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que impulse la mejora de la calidad docente e investigadora a través de un sistema objetivo que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el

acceso del profesorado, así ~~como una~~ correcta gestión y eficacia de la administración de la Universidad.

En cuanto al marco europeo, y dada la tendencia a la apertura internacional de la Universidad, se adoptarán medidas dirigidas a potenciar la colaboración europea, como permitir el acceso de ciudadanos de Estados miembros de la Unión Europea a la función docente e investigadora en la universidades españolas como personal funcionario o contratado, facilitando así la movilidad del profesorado.

La carrera docente del profesorado universitario exige, como afirma Zabalza (2000a), cada vez mayores y más urgentes necesidades de formación debido a la avalancha de nuevos retos a que está sometida profesión docente. Esos cambios y exigencias a que hacemos alusión se podrían agrupar en tres áreas: el escenario universitario, la formación a impartir y el papel de los profesores.

A) CAMBIOS EN EL ESCENARIO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Son diversos los aspectos y frentes abiertos al cambio en el entorno universitario como son la heterogeneidad del alumnado, la reducción de los fondos económicos, la cultura de la calidad, las nuevas titulaciones, la tendencia hacia la orientación centrada en el aprendizaje, la incorporación de las nuevas tecnologías o la educación a distancia. Ciertamente, cada uno de estos problemas ha generado importantes cambios tanto en la gestión económica como en los planes de formación docente de las universidades.

Brew (1995) ya proponía algunas características del contexto universitario que están en la base de los cambios que se están produciendo en la formación del profesorado:

- El hecho de haberse situado durante mucho tiempo al margen de la sociedad circundante, siendo los académicos los que decidían lo que se enseñaba y para qué.
- La necesidad de una mayor exigencia de los Gobiernos para el control del gasto público a través de un sistema de evaluación y control.
- Una progresiva heterogeneización de las instituciones y diversificación del concepto de Universidad y de los tipos de contrato de los profesores.
- Una evolución de las demandas de los futuros profesionales, pues solicitan cada vez más personas capaces de aprender, de tomar decisiones conscientes de sí mismas, con dotes comunicativas, etc. y la consideración de la formación como una tarea a lo largo de toda la vida.
- Una mayor implicación en la formación por parte de las empresas y de los empleadores.
- La internacionalización de los estudios superiores y de las expectativas de movilidad laboral.
- La creciente precariedad de los presupuestos y una activa búsqueda de autofinanciación.
- Un sistema de gestión cada vez más cercano al de las grandes empresas.

Aún cabría incluir otro elemento dentro de este panorama cambiante: la *globalización* e *internacionalización* de los estudios y los marcos de referencia. Por una lado, existen muchos referentes comunes en la mayoría de las universidades: sistemas de evaluación, políticas de personal, reconocimiento de las titulaciones, movilidad de estudiantes y profesores, etc. y, sin embargo, se hace cada vez más hincapié en la importancia del contexto como factor determinante de lo que sucede en cada Universidad y de la dificultad de crear criterios y normas generales, pues cada una es

consecuencia de un contexto político, social y económico idiosincrásico con una ubicación peculiar, unas características regionales, un tipo de financiación, un nivel de autonomía, una cultura institucional, etc.

B) CAMBIOS EN LA MISIÓN FORMATIVA Y EN LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO

Los conceptos de formación y conocimiento, tradicionalmente ligados al entorno universitario, también han evolucionado en función de las necesidades y expectativas tanto individuales como de la sociedad. Así, hoy en día se necesitan personas con múltiples capacidades, flexibles y no hiperespecializadas en una única faceta, que puedan adaptarse a situaciones diversas y de solucionar problemas. Pero también se está demandando un tipo de formación que permita un desarrollo global de las personas, que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético. Esto supone estimular paralelamente el desarrollo y madurez personales del estudiante para hacerlo más culto y completo como ser humano y exige un modelo de profesor universitario capaz de dar respuesta a estas exigencias.

Por otro lado, las nuevas tecnologías nos han introducido en un entorno cambiante y amplio, donde los nuevos soportes permiten una variedad de posibilidades. Es evidente la necesidad de una formación específica del estudiante, para que aprenda a obtener información y a adaptar los aprendizajes a las nuevas situaciones, lo que supone modificar los marcos tradicionales por otros nuevos que incidan más en las relaciones mutuas y la interdisciplinaridad (la formación de competencias, en estudios mixtos, etc.). Estas situaciones nuevas inciden necesariamente en la formación y el rol del docente universitario. Como plantea Rodríguez Rojo (2000), nos encontramos en una sociedad tecnológica, informática y globalizada donde la Universidad debe esforzarse por responder a nuevos y rápidos cambios que exigen un modelo de profesor universitario capaz de

-superar todos esos retos y que responda a un perfil de docente educador en contraposición al tradicional de profesor instructor.

C) CAMBIOS EN EL PROPIO PAPEL A EJERCER POR EL PROFESORADO

El perfil de profesor universitario ha sufrido transformaciones tanto en el tipo (profesorado asociado a tiempo parcial, tiempo completo, ayudante doctor, etc.) como en las demandas que debe cumplir. El principal y más llamativo ha sido el paso de considerarlo mero transmisor de conocimientos a facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Con las actuales bases de datos podemos acceder con facilidad a enormes cantidades de información pero se hace necesaria una orientación acerca de cómo seleccionarla, decodificarla y asimilarla, y es aquí precisamente donde entra en juego la labor del docente.

Otra de las tareas a que ha de hacer frente es la gestión (departamentos, facultades, comisiones, gobierno de la Universidad, etc.). Pero, además, observamos que incluso ha comenzado a tener que incluir en su perfil la búsqueda de financiación, negociación de proyectos y convenios con empresas e instituciones, participación en diversos foros científicos, etc., así como las relaciones interinstitucionales (desarrollo de las prácticas en empresas, convenios de cooperación nacionales o internacionales, programas de inducción en el empleo, etc.).

Como afirma Davies (1998), todo este panorama afecta directamente a las políticas de personal docente dentro de la Universidad de tal manera que:

- Aparecerá un nuevo perfil profesional que incorpore, junto con las tradicionales labores docentes (investigación y enseñanza), las nuevas tecnologías de la información (internet, etc.), la labor en equipo, la dirección de proyectos, conocimiento de diversos métodos pedagógicos, asesoramiento, etc.

- La necesidad de mantener relaciones y trabajar en un contexto de internacionalidad y, por tanto, el dominio de otras lenguas y la ampliación de las contrataciones internacionales.
- Será necesario desarrollar programas de formación para los docentes noveles, puesto que el nivel de exigencia así lo requiere, y dicha formación será una condición para la contratación y para alcanzar mejoras en los contratos.
- El personal docente de la Universidad tendrá un desarrollo permanente de modo que se combinen las necesidades de formación de la institución con las necesidades de formación personales.
- Se harán necesarios instrumentos que permitan al personal docente reflexionar sobre su labor y generar una formación permanente.

Estos planteamientos justifican la implementación de unas adecuadas políticas de formación del profesorado en las universidades, que necesariamente deben plantearse *qué tipo de formación se requiere y para qué; sobre qué se va a formar; quiénes se van a formar y quiénes impartirán la formación.*

2. LOS PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Hornilla (1999) afirma que la meta de la acción formativa es incrementar el conocimiento sobre el diálogo y el trabajo en equipo en torno a los problemas detectados en las prácticas educacionales y debe ampliar nuestra condición de personas críticas. También indica que la actividad del profesor no debe ceñirse exclusivamente a una serie de técnicas o teorías elaboradas por expertos, puesto que cada caso y situación es especial y específica. Así, la actividad docente debe ser reflexiva y adaptada al contexto docente y analizar ampliamente la práctica educativa, investigando, entre otros, los siguientes aspectos:

- El modo de organizar los contenidos, su estructura y las actividades, compaginando teoría y práctica.
- El valor y adecuación de los métodos y metodologías utilizadas en la actividad docente.
- La relación educativa, con sus diferentes modos y las implicaciones que conllevan.
- Los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación con sus diferentes modalidades.
- Las formas de relación y cooperación entre los diversos profesores.

Son diversos los paradigmas que conciben la formación del profesorado desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, cabe mencionar el *paradigma conductista o comportamental*, que implica una concepción técnica de la formación del docente y considera a éste como un entrenador que ha de prever el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, ha de ser capaz de conocer a priori el modo de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje y manejar una serie de competencias que le permitan ser eficaz y preciso. En otras palabras, se trata de un técnico cualificado que aplica reglas y rutinas con la finalidad de gobernar en el aula y obtener como resultado el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta perspectiva, la formación se concibe como un entrenamiento y repetición.

En segundo lugar, el *paradigma tradicional de oficio*, añade al esquema anterior la consideración de la enseñanza como un oficio y la formación debe ser el aprendizaje del oficio de enseñar. Así, el profesor en formación aprende por ensayo y error, fijándose en cómo lo hacen sus maestros. Como vemos es un modelo basado en la práctica y en él destaca el papel pasivo y no participativo del estudiante enfrentado a un papel predominante del profesor.

En tercer lugar, el *paradigma personalista o humanista*, hace hincapié en la persona del docente. Bajo este prisma, el autoconcepto resulta fundamental, pues el recurso más importante del profesor es él mismo y el objetivo de la formación es capacitar al docente para que sienta la necesidad de realizarse y extienda esta situación a sus estudiantes. En este caso las estrategias a potenciar serían la tutoría y el diálogo, buscando la participación activa en el descubrimiento de lo que se es y potenciando el diálogo y la comunicación entre los sujetos.

El *paradigma indagador, reflexivo o crítico*, propuesto por Zeichner y Liston (1993), en el cual el profesor se mira simbólicamente en un espejo para poder mejorar sus acciones y pretende que la formación de los profesores les permita ser capaces de reflexionar sobre los propósitos y consecuencias de sus acciones. En este caso, la figura del docente cobra protagonismo de investigador (investigación participativa o investigación-acción) de su propia práctica, analizando dentro de ésta la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el contexto (educativo y social) en que suceden. El profesor debe mostrarse predispuesto y capaz de reflexionar sobre sus orígenes, propósitos y las consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas de la clase, centro y contexto social en el que trabaja.

El docente universitario se hace poco a poco a base de esfuerzo y de entrenamiento que es preciso llevar a cabo no desde la pasividad o la inercia de repetir fórmulas educativas que alguna vez resultaron eficaces, sino desde la práctica diaria y la apertura a nuevos aprendizajes. Por otro lado, antes que profesores somos personas y como tales debemos ofrecer unas mínimas garantías (que se irán potenciando y desarrollando con la experiencia) a la enseñanza. Asimismo existen docentes con escasas capacidades de comunicabilidad o de acercamiento hacia sus estudiantes, lo que no significa que no sean buenos profesionales, pero sí son *susceptibles de mejora*. La capacidad para empatizar así como las habilidades comunicativas

son importantes para la docencia y si no se practican fuera del aula, difícilmente se pueden aplicar dentro de ella.

En cuanto a la autorreflexión del docente acerca de su labor, debe plantearse como una asignatura en los planes de formación para docentes universitarios, porque no resulta fácil ser objetivo y crítico con uno mismo, tanto para lo bueno como para lo malo, y menos aún cuando muchos profesores ni siquiera se plantean las posibles consecuencias de sus actitudes y su comportamiento y acción en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Es importante analizar el concepto de *desarrollo profesional* para comprender que supone un proceso continuo y que incluye tanto la *formación inicial* como la *permanente*. Sin embargo, en el capítulo dos haremos de nuevo alusión a este concepto para contextualizar específicamente la formación permanente. Asimismo, estudiamos la formación inicial del profesor universitario, el perfil y los programas de iniciación a la docencia.

3.1. EL DESARROLLO PROFESIONAL

Cuando hablamos de *profesionalidad* debemos pensar en *elevados índices de calidad, cualificación y eficacia*. Cualquier empresa considera profesionales a sus empleados para justificar que se trata de personal altamente competente en su tarea. Así, Popkewitz (1985) utilizó el término *profesional* para referirse a personas con una elevada preparación, competencia y especialización en un servicio determinado proporcionando, además, prestigio, autoridad y reconocimiento social a las personas que la reclaman. Por su parte Gimeno (1993) define la *profesionalidad* como expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; esto es, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores unidos a ellas constituyendo la entidad del profesor. Tenorth (1988) define el término

profesionalización como el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado.

Para Fernández Enguita (1990) existen dos colectivos laborales bien diferenciados en el ámbito laboral: los profesionales y los obreros. En medio de ellos se encontrarían las semiprofesiones, básicamente formadas por asalariados dependientes de la autoridad de los empresarios, pero con cierta autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, al igual que con unos salarios relativamente elevados que da lugar a un estatus intermedio. Por otro lado, las profesiones se caracterizarían por tener competencia (conocimientos de nivel superior), vocación, licencia (control de acceso a la profesión), independencia y capacidad de autorregulación.

Como plantea Zabalza (2001), poco a poco las universidades españolas han ido superando los prejuicios acerca de la necesidad de una formación para sus profesores y establecen planes de formación didáctica. Como apunta De la Cruz (2000) es cierto que la formación y profesionalización del profesorado universitario no han sido tenidas en cuenta hasta fechas recientes en la legislación española, al contrario de lo que ha sucedido en otros niveles educativos. Para justificar esta afirmación, haremos una breve alusión a la LOGSE y, concretamente, al nivel de exigencias didácticas y psicopedagógicas que proponía para los futuros docentes, para darnos cuenta de cómo éstas van disminuyendo drásticamente a medida que ascendemos en el sistema educativo. Así, para acceder al puesto de profesor universitario, no se ha contemplado con rigor la necesidad del factor pedagógico. En esta línea, los proyectos docentes para obtener la titularidad o la cátedra se han basado tradicionalmente en comentar los temarios de las asignaturas, sin prestar demasiada atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los lugares donde se produce la

experiencia, la indagación sobre la práctica didáctica, las estrategias y actividades didácticas experimentadas en los años de docencia, etc. Pero, además, esta falta de formación docente se hace también patente en la fase de preparación del futuro profesor y en los primeros pasos de la docencia universitaria.

Sánchez, Cruz, García-Valcárcel y Muñoz (2002) realizaron un estudio empírico sobre las características profesionales de los docentes que les permitió concluir que, a pesar de la falta de formación pedagógica del profesorado universitario estudiado, la mayoría consideraba necesario recibir una formación que le ayudase a desarrollar mejor su profesión y que debía abordar, al menos, las técnicas de motivación, la participación del alumnado, los métodos de enseñanza y didácticas específicas.

Por otro lado, el desarrollo profesional conforma la vida profesional de los docentes, y la formación es un elemento importante, además de la carrera docente, el estatus profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, el contexto laboral, etc. Es en este ámbito formativo donde nos centraremos al hablar del desarrollo profesional del docente universitario pues, como afirma Medina (1998), el *desarrollo profesional* consiste en la construcción de la *identidad profesional* que busca el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Por tanto, debe entenderse no sólo como un desarrollo personal del docente, sino también como el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así desde una perspectiva holística como señalan Good y Wilburn (1990). En esta línea, Day (1996) se basa en la idea de entender el desarrollo profesional y, por tanto, la formación como una combinación de múltiple factores, dimensiones y escenarios. Este autor propuso un modelo sintético que describimos en el siguiente gráfico.



En este diagrama vemos que la formación implica procesos de aprendizaje diversos, situados en un amplio abanico, que incluyen desde el análisis y reflexión sobre la propia práctica hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico, desde compartir experiencias e ideas con otros compañeros, colaborando en materia de planificación, prácticas de aula, evaluación y análisis crítico de la propia enseñanza y curriculum del centro, hasta la participación en contextos sociales y culturales más amplios, en colectivos profesionales y redes para compartir y conocer materiales, ideas, experiencias. Además, la formación debe encontrarse en interacción con factores personales (biografías docentes, estadios de la carrera docente, necesidades personales, etc.), lo que supone importantes retos respecto a su personalización, así como otros de carácter colegiado y contextual como son la cultura de los propios centros y las dinámicas institucionales. El profesor es el factor más importante en esta sociedad del aprendizaje y, por tanto, debe cuidarse especialmente tanto su formación inicial como la continua (Day, 2001).

A continuación, proponemos un cuadro con los aspectos de la vida profesional que pueden explicar en cierta manera el proceso de desarrollo por el que puede atravesar un docente universitario.



La trayectoria profesional se genera a partir de los relatos biográficos sobre los acontecimientos relevantes de la vida profesional del profesor, e integra tres facetas de su biografía: su vida privada, su vida pública y la historia colectiva.

El perfil profesional suele ser fruto de su trayectoria profesional y abarca tres elementos: identidad, conocimiento y cultura. El proceso de identificación del docente es considerado un proceso de construcción y reconstrucción constante, en función de los cambios institucionales, de funciones, etc. que le afectan. La identidad profesional incluye referencias a la autoimagen, la autopercepción en las tareas, autoestima, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del profesor.

Para explicar el conocimiento práctico actual personal de un profesor se debe comprender previamente cómo ha llegado a pensar y a actuar de la manera en que lo hace, lo que significa que el conocimiento personal y el

profesional se interrelacionan estrechamente. Este conocimiento de la profesión no se refiere exclusivamente al modelo personal que el profesor construye con el tiempo, sino que incluye también las vías de aprendizaje por las que lo ha hecho.

La cultura organizativa tiene en cuenta que lo social es el marco de relaciones de lo individual, de tal manera que las formas y estilos de acción están fuertemente determinados por la cultura organizativa de referencia. Este factor incluye la visión común y los valores compartidos de la enseñanza dentro del grupo de referencia del docente, la estructura organizativa del centro y los compromisos institucionales que asume. Respecto al desarrollo profesional, el informe que el MEC elaboró en 1992 lo define como cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades, como se aprecia en la siguiente figura:



Como podemos observar, en esta definición aparecen los *cambios pedagógicos y profesionales*, pero también el *terreno personal y social* del profesor con la finalidad de *mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión* que son las principales tareas del profesor universitario.

Como afirma Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional es distinto del de formación permanente y debe entenderse como un proceso planificado de crecimiento y mejora en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social. En esta línea, Edelfelt (1983) propuso el siguiente modelo donde incluye los conceptos de *desarrollo profesional, desarrollo del personal y mejora educativa*, como vemos en la siguiente figura:



El desarrollo profesional del profesor se ha centrado generalmente en el enseñante como individuo, olvidando en gran medida la faceta colectiva y produciendo el aislamiento entre éstos y el resto de la comunidad educativa y se considera que, a través de la mejora individual de

cada profesor, se podría mejorar la actividad docente y por tanto el rendimiento del estudiante.

Laffite (1991) afirma que el desarrollo profesional es un proceso planificado en el cual deben ser consideradas varias actividades de formación y evaluación, participación, etc. donde no sólo se pretenden mejorar los conocimientos y destrezas, sino también las actitudes personales, una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional y de su desarrollo con visión de futuro, una mejora en el clima de trabajo, así como un aumento de la satisfacción en la labor profesional. En otras palabras, desarrollo profesional equivaldría a *crecimiento, desarrollo, cambio, mejora y adecuación* del propio conocimiento con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando el nexo entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social.

Se han analizado los factores que influyen en el desarrollo profesional del enseñante mediante la interrelación entre los ciclos de la carrera, las características personales y la cultura y clima del centro educativo. En orden a una mayor clarificación, en la siguiente gráfica resumimos algunos de los elementos a destacar en cada uno de estos ámbitos.



Sin embargo, cuando hablamos de desarrollo no podemos obviar la faceta cognitiva de los diferentes estadios del desarrollo profesional que se han de referir, a su vez, a los siguientes niveles: juicio ético-moral, complejidad conceptual, desarrollo del yo y funcionamiento interpersonal. Para Leicester y Parker (2001) el aprendizaje a lo largo de toda la vida no sólo tiene relación con la adquisición de conocimientos, sino con las actitudes de desafío, la capacidad de emprender, la autoestima y la innovación. Algunas investigaciones insisten y explicitan los diferentes momentos por los que atraviesa el profesor en su carrera hacia una enseñanza de calidad, aunque hacen notar que dichas etapas no son fijas ni todos los profesores pasan por las mismas, pues son flexibles y han de ajustarse a cada profesor y a cada situación (Richardson y Placier, 2001).

La cualificación profesional del profesorado universitario se concibe como un proceso de formación continua que incluye una elevada preparación teórica, además de una reflexión sobre la especialidad de que se trate, con la preparación didáctica de ésta y contrastada con el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora. El profesor debe percibir el conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades que caracteriza al profesional competente como una necesidad para su propia formación como docente. De aquí podemos deducir la importancia de sensibilizar al profesorado acerca de las ventajas de este tipo de iniciativas. Igualmente son fundamentales su participación y colaboración, sobre todo en la fase de perfeccionamiento, en la definición de las necesidades de formación y en la posterior concreción de éstas en los planes y proyectos.

Por tanto, la formación es un continuo que implica dos fases estrechamente relacionadas: la preparación del futuro docente y del profesor novel y la del experimentado.

Para Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) el desarrollo profesional del docente universitario debe guiarse a través de las siguientes orientaciones:

— — — *Orientación profesional* o capacitación para las funciones del docente universitario:

a) *Orientación personal*. Se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la enseñanza.

b) *Orientación colaborativa*. La capacitación didáctica del profesor se lleva a cabo mediante el intercambio de experiencias y la información y participación en proyectos de innovación educativa.

Orientación reformatora, cuyo propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

Es necesario mencionar la *orientación administrativa del desarrollo profesional* (Mingorance, 1993), muy relacionada con la orientación profesional, pero que no incluiremos aquí por su escasa incidencia en los programas formativos. Desde un punto de vista administrativo, a este desarrollo profesional se le puede denominar *carrera docente* (Rodríguez López, 1998), es decir, un proceso de aprendizaje que se realiza en varios estadios de la vida y que combina el rol docente con otros como la atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera, la promoción de proyectos de innovación y calidad docente, la optimización de recursos en el diseño y desarrollo de planes de estudio, la gestión económica y laboral, la gestión académica-administrativa, las relaciones internacionales, la gestión de convenios relativos a las actividades prácticas y prácticum de los estudiantes, etc. (Martínez, Gros y Romañá, 1998).

Estas orientaciones integran las tres formas de desarrollo profesional que describe Bell (Bell y Day, 1991): a) individualista o personal, en la que el profesor actúa más o menos aislado, identificando y buscando respuestas a sus necesidades; b) de carácter grupal, donde los profesores actúan como grupo pero desde una iniciativa individual; c) de carácter

institucional, extendida a toda la institución y en la que los profesores plantean el análisis de necesidades y su priorización, la toma de decisiones como respuesta y la acción colegiada.

El desarrollo profesional supone una cultura de la colaboración (Day, 1991), entendido como un espacio de reciprocidad, aportación y superación compartida (Medina y Domínguez, 1995). En este sentido, la participación aislada e individual de profesores en programas de formación suele tener muy escasa incidencia en la enseñanza universitaria en la que trabajan al permanecer casi inalterables el resto de las variables que condicionan la calidad de la enseñanza. Sin embargo, las acciones de formación orientadas a colectivos más amplios de una misma institución, suelen tener una incidencia mayor que las anteriores (Aparicio y González 1994).

3.1.1. La enseñanza como profesión y el docente como profesional.

Para considerar la enseñanza como una profesión es necesario que cumpla una serie de requisitos que vamos a sintetizar a continuación. En primer lugar, se hace necesaria una base práctica y un consistente cuerpo de conocimientos (Moral, 2000). En el caso de los docentes universitarios, éstos se diferencian unos de otros en la medida en que se forman como profesionales distintos (psicólogos, abogados, etc.) con conocimientos específicos, habilidades, competencias, etc. Para Corrigan y Haberman (1990) los elementos que conforman una profesión son cuatro: el *conocimiento base* (consiste en el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias); los *controles de calidad* (métodos para evaluar si los candidatos poseen esos niveles de cualificación requeridos); los *recursos* (salarios, equipamientos, facilidades, etc.) y las *condiciones de la práctica* (elementos que deben existir en la situación de trabajo para que los profesionales puedan ser eficaces).

— En esta línea, Hoyle (1980) propone diez consideraciones cuando habla de profesionalización y desprofesionalización del docente universitario:

1. Una profesión es una ocupación que desempeña una función social.
2. Ejercitar dicha función requiere un considerable grado de destrezas.
3. Esta destreza se desarrolla en situaciones cambiantes, novedosas.
4. Se hace necesario un cuerpo de conocimientos que difícilmente puede adquirirse sólo a través de la experiencia.
5. Tanto el desarrollo de destrezas como la adquisición de este cuerpo de conocimientos necesitan un largo período de enseñanza.
6. El período de formación y entrenamiento implica igualmente la socialización de los candidatos en los valores y cultura de la enseñanza superior.
7. Estos valores suelen centrarse en el interés del cliente y en ocasiones se materializan en un código ético.
8. El profesional debe tener libertad para poder juzgar y decidir.
9. Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.
10. La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una alta remuneración.

Para Fernández Pérez (1989) la enseñanza como profesión debe poseer seis requisitos: a) un saber específico complejo con la suficiente dificultad como para que no todo el mundo pueda ser considerado profesional; b) un progreso técnico continuo; c) una fundamentación

crítico-científica; d) una autopercepción del profesional; e) un nivel de institucionalización y f) reconocimiento social.

Algunos autores afirman que hasta hace algunos años la enseñanza no cumplía muchos de estos requisitos. Por ejemplo, Fenstermacher (1994) consideraba que en la década de los noventa todavía no existía una teoría de la enseñanza, ni una estructura de conocimiento que explicase y orientase la práctica de la profesión y, como consecuencia de lo anterior, el período de formación docente era muy breve y no existía una cultura común a los docentes que se pudiese transmitir a los futuros docentes. Asimismo, el proceso de socialización del docente no se encontraba planificado formalmente, abundando las situaciones fortuitas y no sistemáticas. Finalmente, y respecto al prestigio social y económico de los profesores, el privilegio social no parece haber estado acorde con la remuneración económica.

Sin embargo, la actividad docente profesional se caracteriza por otros aspectos no menos importantes. Buchmann (1986) consideró la profesión docente como un trabajo aislado, con unos controles débiles, donde las recompensas guardan una relación incierta con el rendimiento y el éxito es algo fugaz, lo que ha provocado una especie de enquistamiento en el docente, impidiendo el cambio y la renovación profesional.

Schön (1992) afirmó que, a pesar de las diferencias existentes entre el profesorado universitario, este cuerpo profesional comparte un tronco común de conocimiento profesional explícito, propio de la función docente que desempeña. Para Shulman (1987), los conocimientos sobre los cuales se basa la profesión docente son los siguientes:

- Los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico, es decir, los aspectos legales de la educación.
- El conocimiento del contenido, es decir, de la materia que se enseña.

- El conocimiento del curriculum que ayude al profesor a comprender los problemas de su actividad profesional (principios generales de la enseñanza, los principios generales sobre los procesos de aprendizaje, la gestión de clase, las técnicas didácticas, motivacionales, etc.)
- El conocimiento de los estudiantes y sus características.
- El conocimiento del contexto organizativo donde se desarrolla la enseñanza.
- El conocimiento didáctico del contenido, es decir, la forma de presentar los contenidos al alumnado para hacerlo comprensible (Marcelo, 1993).

Tradicionalmente, el dominio de la materia ha sido el fundamento de la enseñanza universitaria durante muchísimo tiempo, bajo el lema de que *no se puede enseñar lo que no se sabe*. Sin embargo, hoy no es suficiente con dominar los conocimientos, sino que debemos saber cómo transmitirlos de forma que se facilite la comprensión del estudiante, se hace necesaria la dimensión didáctica de los contenidos. En esta línea, Hernández y Sancho (1993) hacen las siguientes afirmaciones:

- No existe una relación directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas de los docentes sobre los fenómenos que suceden en el aula y en el centro.
- Los profesores suelen tener dificultades para manejar lo que saben y cómo lo saben, de manera que es necesario comprender qué va a ser aprendido y cómo se va a enseñar.
- Las situaciones educativas son imprevisibles y espontáneas, lo cual dificulta la actitud reflexiva del profesor en la práctica de su clase, al tener que hacer frente a multitud de sucesos del aula de forma simultánea.

- Es necesario poseer recursos conceptuales y metodológicos como herramienta para entender e intervenir en la situación educativa, algo siempre complejo y difícil.

Con estas reflexiones consideramos justificada la importancia de los conocimientos didácticos por cuanto significan identificar los campos de conocimiento y las características de la enseñanza a partir del conocimiento de la materia, del curriculum, de los estudiantes, del contexto educativo y organizativo en el cual se trabaja, del conocimiento derivado de la propia práctica educativa durante el desarrollo profesional del profesor y de las interacciones con otros (profesores, estudiantes, etc.) en un determinado contexto educativo y del conocimiento personal del docente, fruto de sus creencias sobre la enseñanza, lo cual determina en gran medida lo que enseña y cómo lo hace (De Vicente, 1994). Desde este punto de vista, se considera que los conocimientos no son independientes de los valores, sino que están cargados de ellos.

Uno de los factores que permite al profesor transformar los contenidos en algo enseñable es la *autorreflexión* sobre lo que hace en clase, lo que transmite, cómo lo hace y cómo aprenden sus estudiantes. Para Schön (1983, 1992), Langer (2002) e Imbernón (2000b), esta racionalidad práctica es lo que permite el conocimiento profesional de quien reflexiona críticamente en la acción y sobre la acción, en vez de utilizar los conocimientos teóricos exclusivamente.

Otra razón importante que justifica la necesidad del perfeccionamiento profesional es la *obligatoriedad* actual de mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la docencia de los profesores universitarios. Por esta razón, insistimos en algunos de los argumentos que apoyan este tipo de formación:

- La insuficiente valoración social y académica de la docencia universitaria.

- La complejidad de llevar a cabo una tarea docente de calidad en unas condiciones y ambiente de trabajo que no sea el más apropiado.
- Los cambios rápidos y constantes que se producen en las ciencias, las tecnologías y en la sociedad en general.
- La juventud del profesorado universitario con muchos años por delante de futuro ejercicio profesional.
- Las exigencias que se plantean ante el desarrollo de las nuevas titulaciones y la implantación de unos planes de estudio modernos, flexibles y homologados en el espacio europeo de educación superior.

En síntesis, para que un profesor universitario sea considerado como *un profesional de la enseñanza* necesita poseer una serie de competencias específicas más allá del dominio de su materia y de las técnicas investigadoras que utilice; es decir, necesita poseer una formación sistemática que le acredite como tal, lo que significa el dominio de una serie de capacidades, aptitudes, conocimientos y destrezas como la planificación y desarrollo de su enseñanza, evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientar a los estudiantes, organizar y dirigir la investigación de modo tal que facilite la formación de futuros investigadores y profesores, etc. (De la Orden, 1987).

3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Para Benedito (1992) la formación inicial del profesorado universitario se ha convertido desde hace unos pocos años en objeto de necesidad. Para algunos sería importante plantear como obligatorio un periodo formación inicial para poder acceder al cuerpo docente aunque nos encontramos ante un debate de posturas contrapuestas, como iremos viendo más adelante.

La Universidad debe estar al servicio de la sociedad y, a la vez, es un reflejo del entorno en que se encuentra, reproduciendo sus tendencias y políticas. El equilibrio entre la producción, la reproducción social y la capacidad para generar alternativas, justifica la necesidad de una formación específica del profesor y, de esta manera, la formación, la investigación y la gestión deben estar en constante renovación. Sin embargo, este elemento innovador no ha de concebirse como algo individual potenciando factores individuales, sino con una proyección exterior. Son frecuentes los conflictos y dificultades que surgen en el ámbito universitario cuando se trata de innovar: la tradición, las actitudes, la cultura individualista de muchos sectores, la tendencia de muchos docentes a *enseñar a su manera*, etc. generan una especie de enquistamiento en el profesor universitario que, en algunos casos, lleva a la creencia de que llevar muchos años en la docencia implica siempre una buena calidad docente. Imbernón (1999a) plantea que este círculo cerrado podría ampliarse si permitiésemos la participación del alumnado en la transformación social que necesita la Universidad.

En términos generales, podemos afirmar que la formación docente del profesorado universitario debe ayudarle a:

- Contribuir al desarrollo y difusión de conocimientos y poner en contacto a la comunidad educativa con los diversos campos y vías de conocimiento, de la experiencia y de la realidad.
- Desarrollar una formación crítica y transformadora.
- Estar abierto a los cambios.
- Potenciar la autoafirmación.
- Implicarse en temas socioculturales y políticos.
- Mantener una estrecha vinculación teoría-práctica docente.

Según Doyle (1990) la formación del profesorado consiste en un conjunto de experiencias, tradicionalmente poco coordinadas, diseñadas para establecer y mantener un profesorado competente en los centros,

aunque como campo de conocimiento y como realidad práctica, adolece de estructuración, estabilidad y homogeneidad. Como afirman Gray y Hoy (1989) no ha existido tradición de entrenamiento profesional en la enseñanza superior y a los profesores jóvenes siempre se les ha dejado solos, o prácticamente solos. Esta situación se ha repetido en nuestro país, a excepción de algunas universidades, con lo cual podemos afirmar que la formación del profesorado universitario hasta fechas relativamente recientes ha contado con una escasa tradición. En la búsqueda de una alternativa viable, Noguera (2001) afirma que la formación didáctica inicial debería estar integrada necesariamente en el período formativo de los futuros docentes e incluir dos elementos fundamentales: una parte teórica (con sus correspondientes contenidos) y otra práctica, tutelada y guiada. Asimismo, es necesario valorar las cualidades docentes tanto como las investigadoras, como única forma de alcanzar la excelencia en la educación superior.

El interés por la formación del profesorado universitario y por la innovación didáctica ha ido creciendo paulatinamente y así lo demuestra el incremento en el número de congresos, seminarios y otras actividades que han sido avaladas y organizadas por diferentes universidades en nuestro país. Como veíamos anteriormente, el profesional reflexivo debe caracterizarse por sentir la necesidad de disponer de un cúmulo de conocimientos, actitudes y capacidades de cara a su formación y, en este sentido, la institución universitaria debe crear un clima apropiado para la motivación y sensibilización hacia estos aspectos, exigiendo la colaboración del profesorado a la hora de elaborar las necesidades de formación, los planes y los proyectos.

El MEC (1992) ya propuso en su día unas directrices básicas en cuanto a los criterios que debe seguir un plan de formación del profesorado que concretamos a continuación:

- La formación ha de centrarse en la práctica profesional. Esto es, deben favorecerse las iniciativas que propongan la discusión crítica de los profesores sobre su práctica.
- Las iniciativas deben surgir del profesorado. Los cursos no pueden imponerse obligatoriamente a todo el profesorado ni se puede obligar la asistencia a jornadas, seminarios o congresos, etc.; al contrario, se trataría de alentar y apoyar las alternativas que surgen del profesorado con el objetivo de mejorar.
- Deben tener un carácter colegiado y dar prioridad a las iniciativas grupales, dado que el enfoque investigación-acción necesita de la pluralidad y la discusión de experiencias, contrastar pareceres, decisiones de equipo, etc.
- Deben ser difundidas públicamente. Las experiencias e iniciativas de formación deben ser difundidas por toda la comunidad docente de modo que sean conocidas no sólo a nivel informativo, sino también con un objetivo motivador.

Hornilla (1999) afirma que la formación del docente universitario debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La formación del docente universitario no debe plantearse como algo obligatorio, debe existir libertad porque si no, no hay formación. A este respecto, Marcelo y Ruiz (1999) plantean que, teniendo en cuenta la escasa experiencia en cuestión de formación inicial que hemos tenido en nuestro país hasta fechas recientes, no sería adecuado establecer esta obligatoriedad al docente y propone como alternativa el desarrollo de cursos de postgrado, de especialización, etc. centrándose en la formación inicial y permanente del profesorado.
- b) El profesorado universitario no se forma exclusivamente a través del aprendizaje de ciertas teorías sobre la enseñanza. En este

sentido, sería absurdo implementar un modelo estándar de formación imposible de aplicar en un determinado contexto dadas sus características específicas., pues la teoría debe conjugarse con la práctica. Coincidimos con este planteamiento acerca de la necesidad de diseñar contenidos adecuados al lugar, entorno y momento de que se trate, ya que un programa altamente efectivo en determinada Universidad puede no ser extrapolable a otra y fracasar.

- c) El profesorado universitario no se forma sólo gracias a la adquisición de determinadas técnicas. Cada grupo de profesores es diferente y esto obliga a que los planteamientos didácticos se modifiquen; las técnicas concretas y objetivas son aplicables en situaciones ideales, pero no sistemáticamente. Por tanto, tampoco existen las fórmulas universales para todo y para todos.
- d) El profesorado universitario no se forma a través de una evaluación entendida como una auditoría y rechaza en este ámbito de formación el sistema evaluador *tradicional*, que castiga a los malos y beneficia sólo a los buenos.

Pero, además, la formación no puede ser concebida como una simple adaptación o acomodación al medio. Es algo mucho más complejo y exige que el profesor se implique a niveles más profundos, personales e incluso críticos frente a los objetivos e intenciones sociales de la educación. Esta capacidad ya comentada de analizar la propia práctica educativa es lo que define a un docente como reflexivo y crítico. Las mejoras a nivel personal y grupal asociadas a este tipo de análisis promueven la innovación educativa de la Universidad y, en definitiva, la auténtica mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la situación ideal sería la de un profesor que no busca solucionar sus problemas en las alternativas que se le ofrecen desde fuera, sino en ellos mismos y de manera autónoma, pero no aislada.

El MEC propuso una estrategia que coincide con estos planteamientos que acabamos de comentar, basada en propiciar el deseo de mejora, facilitar los medios para que quien lo desee pueda realizar su perfeccionamiento a través de la investigación sobre la práctica y la de generar condiciones para que quien lo haga no se vea perjudicado profesionalmente. Como es lógico, ésto presupone unas *necesidades* por parte del docente que suponen estar: motivado para efectuar su mejora profesional; disponer de tiempo para la reflexión sobre su práctica educativa; contar con recursos materiales suficientes; disponer de medios para recoger las evidencias sobre la práctica; contar con asesores pedagógicos que le ayuden y orienten y la existencia de colegas comprometidos en las tareas de exploración de equipo ya que, como hemos visto, la formación va más allá de la labor individual.

Además de estas *necesidades didácticas*, y de forma paralela, debemos tener en cuenta otras de carácter *estructural* como son:

- La ratio alumno/profesor. A pesar de que la tendencia actual es a la baja, el porcentaje desorbitado de estudiantes que ha caracterizado a muchas universidades españolas indica que la metodología didáctica en la Universidad ha sido desconsiderada.
- La disposición, configuración y calidad de los espacios donde se realice el proceso enseñanza-aprendizaje debe permitir las dinámicas de grupos y la flexibilidad metodológica.
- Se debe romper la tradición de potenciar y sobrevalorar la producción investigadora (publicaciones, etc.) en detrimento de una mayor atención al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Hay que generar un clima de mejora de la calidad de la Universidad, relacionando dicha mejora con la profesionalización del propio docente.

Está comúnmente aceptada la idea de que formación inicial se refiere a actividades organizadas que facilitan la adquisición, por parte del profesor, de conocimientos, destrezas y disposiciones requeridas para ejercer tal actividad. También suele ser considerada como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca toda la carrera docente. Desde este punto de vista, la carrera docente pasaría por diferentes etapas que suponen exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc. específicas y diferenciadas. Así, encontramos referencias a una *fase preformativa* que incluye las experiencias previas que el aspirante a profesor ha vivido generalmente como estudiante y que conforman una teoría implícita sobre la enseñanza, el aprendizaje, el profesor, etc. También se habla de una segunda fase, denominada *formación inicial*, que se desarrolla en una institución específica de formación de profesores, y en la cual el futuro profesor aprende los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para enseñar. Por último, una tercera fase, de *desarrollo profesional*, que incluye todas las actividades de mejora del profesor a lo largo de su carrera docente (Marcelo, 2001). Huberman (1990), por su parte, divide este período inicial en varias etapas: *entrada, fase de vacilación y fase de estabilización*.

Podríamos definir el concepto *formación inicial* como un conjunto de *actividades breves y concretas* en las cuales el docente se implica *antes de empezar a enseñar* y que, por lo general, están dirigidas a *profesores previamente seleccionados*. Esto significa que se trata de una formación selectiva, orientada particularmente a aquellos que van a dedicarse a la docencia universitaria.

Si bien no existe total consenso acerca de lo que significa ser un profesor novel, por lo general nos vamos a referir a personas principiantes *sin experiencia docente* previa en la Universidad. Como plantea Imbernón (1999b), esta etapa podría situarse alrededor de los tres primeros años de docencia, aunque podemos encontrar referencias a los cinco primeros años. Asimismo, en función de la *experiencia docente* también podemos diferenciar varios tipos de profesor:

- a) Profesores sin experiencia previa docente en ningún ámbito de la enseñanza.
- b) Profesores con experiencia docente en otras instituciones no universitarias (educación primaria, secundaria, formación profesional, etc.)
- c) Profesores con experiencia docente universitaria previa pero que ejercen por primera vez en una determinada Universidad.

Veamos a continuación algunos de los aspectos más relevantes respecto a la formación inicial del docente universitario:

- La formación inicial contribuye al desarrollo y capacitación tanto profesional como personal del profesorado universitario.
- A pesar de que muchos autores la plantean como voluntaria, consideramos que la formación inicial (al menos hasta cierto punto con criterios objetivos) debería ser obligatoria para los profesores noveles.
- La formación inicial debe insertarse en un plan de formación realista para cada Universidad.
- Los planes de formación inicial deben incluir multitud de ofertas y opciones (cursos, charlas, congresos, etc.) que le aporten atractivo y deben estar abiertos a la participación de toda la comunidad de profesores.

Otros dos aspectos que complican este panorama son el escaso acuerdo y claridad a la hora de definir cuáles son las *finalidades de la enseñanza universitaria* (Tejedor y Montero, 1990) y *para qué debe ser eficaz un profesor universitario*. En esta línea, Montero (1999) propone la preparación de profesores universitarios como *profesionales reflexivos* superando el dilema entre el técnico y el profesional competente, tanto en la formación del

profesorado como en la de los otros profesionales que conforman la Universidad.

Es cierto que en los últimos años se ha revalorizado el papel del profesor y que existe una demanda cada vez mayor de una buena formación. Creemos que la calidad del profesor se relaciona directamente con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza, pero quizás esta interacción no ha sido tomada en cuenta durante todos estos años o en todo caso el interés por ella ha resultado escaso.

Pero, ¿cómo percibe el docente universitario su formación? Resulta curioso que los docentes también minimicen la importancia de su formación justificando su deficiente preparación aludiendo a la baja calidad pedagógica de su Universidad, al número de estudiantes o a la escasez de recursos pero, raras veces, a sus carencias personales. Corrigan y Haberman (1990) señalan dos de las hipótesis por las que se ha mantenido durante tanto tiempo ese bajo estatus y aceptación hacia la formación por parte del profesorado como campo de estudio:

- a) Si el profesorado universitario admite que la profesión docente requiere unos conocimientos pedagógicos y la demostración de competencia bajo supervisión, tendrían que admitir que no están preparados para desempeñar su papel de profesores.
- b) Dado que la sociedad considera menos valiosa la enseñanza universitaria, inevitablemente los centros de formación sufren una menor consideración.

Si hacemos un balance de lo expuesto hasta ahora, veremos que el panorama sobre la formación docente de los profesores universitarios no parece muy halagüeño. Sin embargo, la aceptación de la evaluación de la enseñanza como un proceso formativo nos lleva a presuponer un progresivo interés sobre la formación a través de programas diseñados en función de las necesidades identificadas en las evaluaciones. Pero, ¿qué

pasará con la formación inicial? Montero y Vez (1990) plantean que tanto los institutos universitarios como los departamentos podrían ser los contextos idóneos para desarrollar este tipo de intervenciones, otorgando a éstos la responsabilidad y capacidad de llevar a cabo una mejor calidad en la enseñanza en el ámbito formativo. Zabalza (2000a) afirma que comienzan a considerarse ciertas exigencias y retos a la hora de hablar de una adecuada actividad docente, lo cual significa que poseer unos conocimientos y habilidades docentes podría ser un requisito necesario para la mejora de la calidad docente. Según este autor conviene distinguir entre la labor propiamente docente, la actividad investigadora y la actividad de gestión, pues poseen connotaciones y características diferentes de las de ser simplemente profesor. Todo ello justifica la necesidad de crear una identidad propia, al igual que en cualquier entorno profesional, con una preparación específica, unas exigencias para su entrada y un colectivo profesional concreto. Por tanto, parece oportuna la propuesta de una etapa de iniciación para el profesor novel, en la cual se deben abordar y solventar todas las facetas y aspectos que hemos reseñado, además de otros que tradicionalmente estamos acostumbrados a ver en nuestros departamentos (otorgar a los profesores principiantes responsabilidades semejantes a las de los profesores más veteranos, la carencia de apoyo por parte de los profesores experimentados, la repetición de conductas aprendidas en la época de estudiantes, etc.). Nosotros no consideramos que sea oportuno ceder este tipo de responsabilidades a un profesor novel, aunque sí se le debe ofrecer la posibilidad de observar y participar aportando ideas y posibles alternativas.

A modo de síntesis, podemos definir la formación inicial como un conjunto de actividades específicas y diversas dirigidas a los futuros docentes que les ayudan a comenzar a enseñar. Los planes de formación inicial deben adecuarse al entorno universitario donde se vayan a instaurar respondiendo a un *inventario de necesidades de su profesorado y alumnado*

(Casanova y Ruiz, 2000) y, si bien no podemos hablar de necesidades universales, éstas suelen concentrarse en técnicas de programación de las asignaturas, técnicas de motivación, metodología, herramientas de innovación didáctica, organización del tiempo, tutorización, recursos multimedia, etc. (Imbernón, 2000b).

En definitiva, algunas de las razones más importantes que justifican la necesidad de la formación inicial del profesor principiante universitario son: la relación entre calidad docente y formación del profesor; la elevada exigencia actual por una enseñanza de calidad; la relación entre formación e innovación didáctica; la formación y satisfacción laboral y la formación y desarrollo profesional continuado.

3.3. EL PERFIL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

En este epígrafe vamos a estudiar la utilidad de determinar un perfil del profesor universitario, aunque algunos autores proponen utilizar el término *modelo* en lugar de *perfil del profesor*. Sin embargo, autores como Salcedo (1998) plantean que la existencia de un perfil integral del profesor universitario contribuirá a orientar a la institución en la formulación y ejecución de programas de desarrollo, perfeccionamiento y evaluación del profesorado, en la medida en que ésta disponga de lineamientos claros acerca de las estrategias, acciones, operaciones y tareas requeridas por tales programas, dentro de la puesta en práctica de políticas orientadas a asegurar no sólo la supervivencia de la institución, sino su proyección futura.

Pero, ¿cómo definir un perfil integral del profesor universitario? La respuesta supone algunas dificultades. El perfil integral del profesor universitario puede ser definido como el conjunto organizado y coherente de atributos o características altamente deseables en un profesor universitario, los cuales se expresarían en los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que le permitan desempeñarse eficientemente y con sentido creador y crítico, en las funciones de docencia, investigación,

creación, extensión y servicio que corresponden a su condición académica, concebidas como funciones interdependientes, comprometidas en el logro de la misión de la universidad.

3.3.1. Definición del profesor universitario.

Para Dunkin y Barnes (1986) muchas de las investigaciones desarrolladas en enseñanza superior se han realizado dentro del paradigma proceso-producto, estudiando la conducta del profesor en cuatro dimensiones básicas: cognitiva (niveles de pensamiento promovidos en los estudiantes); socio-emocional (críticas, alabanzas, iniciación, respuesta); sustantiva (contenido de las lecciones) y comunicativa (lenguaje, claridad, fluidez, expresividad). Estas dimensiones han sido analizadas mediante diferentes técnicas pero los resultados no son suficientes como para considerar que conforman un perfil de docente universitario. Marcelo (1996) planteó la dificultad de hablar de un solo y único perfil de profesor, puesto que este último es el resultado de una gran cantidad de factores y variables tanto internas (personales, de carácter, formas de concebir su trabajo, etc.), como externas (sociales y académicas). Además, al hablar del perfil del profesor universitario nos referimos también a su función como formador de profesionales, y cada profesión posee unas características específicas en cuanto a conocimientos, destrezas o actitudes que se deben alcanzar, lo cual nos hace dudar mucho acerca de la utilidad del término.

Dinham y Stritter (1986) afirman que las variables que diferencian a unos profesionales de otros pueden ser: cognitivas, como la capacidad para obtener información o poseer habilidades de razonamiento; técnicas, como destrezas físicas y/o manipulativas; actitudinales, intereses, valores y un código ético, que guíe sus decisiones, razonamientos, acciones y resolución de problemas morales; psicosociales, características relacionadas con la interacción humana e interpersonal o la comunicación entre colegas; socialización, la internalización gradual de los valores de la profesión y del

rol como profesional; destrezas de aprendizaje o habilidades para decidir qué se necesita aprender, cómo hacerlo y cuánto se ha aprendido. Además, estos autores plantearon la necesidad de desarrollar investigaciones en las cuales se estudiaran las relaciones que se establecen entre tres elementos fundamentales: las características del profesional que se va a formar; las condiciones en que tiene lugar esa formación y el tipo de profesión de que se trate.

Analicemos ahora qué tipo de competencias que se le atribuyen a la Universidad como institución: debe modelo de transmisión y creación de conocimientos, de preparación de profesionales, de promoción y extensión de la cultura, la proyección social de los conocimientos y, en definitiva, la docencia e investigación y la preparación de profesionales. Como podemos apreciar, nos encontramos en un nivel educativo en el cual la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza coexisten (Rudduck, 1985) de tal modo que, cuando hablamos de formación del profesorado universitario, debemos aludir obligadamente a una triple vertiente: como docente, investigador y gestor.

Es ya largo el debate generado en torno a la prioridad de la docencia o la investigación dentro del entorno universitario y si, en caso afirmativo, supone potenciar un aspecto en detrimento del otro. Sin duda, se trata de uno de los asuntos más candentes dentro de nuestra universidad y supone una fuente de conflictos.

Una de las hipótesis barajadas en la explicación de la tradicional separación entre docencia e investigación en la enseñanza universitaria podríamos encontrarla en las propias Leyes Universitarias que, por lo general, premian más la investigación que la enseñanza. Parece existir un mayor prestigio social en aquellos docentes cuya actividad investigadora es rica, siempre y cuando ésta se divulgue y sea útil. Sin embargo, el beneficio de la investigación suele recaer en el propio profesor, mientras el fruto de una buena enseñanza es para el estudiante. Este fenómeno podría

~~plantearse como una muestra de la baja consideración que, por lo general, ha tenido la formación del profesorado en la Universidad (Gimeno, 1984; Ginsburg y Clift, 1990).~~

Otro ejemplo lo encontramos en el Real Decreto 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones de profesorado universitario respecto a los mecanismos de obtención de los dos complementos establecidos: el de mérito docente integrante del complemento específico, y el complemento de productividad. Si bien el primero puede ser obtenido por la casi totalidad del profesorado de cada universidad, el segundo tenía ámbito estatal y para obtenerlo se fijaron criterios de valoración, pudiendo ser rechazados algunos candidatos. Además, establecía que para que un ayudante pudiese permanecer en la Universidad debía ser doctor, lo cual significa otro escalón más hacia un perfil investigador. Desde este punto de vista, parece innegable la sobrevaloración de la productividad investigadora frente a la de la enseñanza.

Intentaremos responder ahora a una cuestión fundamental: ¿cómo debería ser un profesor universitario ideal? Elton (1987) lo define como un profesional bien organizado y preparado, interesado en la materia que da, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido y entregado. Ericksen (1984) destaca en el buen docente cualidades como saber seleccionar y organizar el material, ser guía para los estudiantes a la hora de asimilar la información, ser competente en los procedimientos y términos de su materia, ser capaz de mantener la curiosidad de sus estudiantes por su materia y promotor del aprendizaje independiente. Brown y Atkins (1991) afirman que una enseñanza universitaria eficaz debería constar, como mínimo, de un conocimiento profundo en la materia, una comunicación fluida con el estudiante y el conocimiento de los estilos de aprendizaje del estudiante y de la didáctica universitaria.

Ramsden (1992) afirma que los docentes universitarios deben poseer las siguientes características:

- Controlar un amplio repertorio de habilidades docentes específicas.
- No olvidar su meta: el estudiante universitario.
- Escuchar y aprender de sus estudiantes.
- Evaluar constantemente su actuación docente.
- Pensar que enseñar es hacer posible el aprendizaje.
- Enseñar con entusiasmo.
- Mostrar preocupación y respeto por los estudiantes.
- Hacerse entender con facilidad.
- Hacer del estudiante un aprendiz autónomo.
- Usar métodos que exijan al estudiante aprender activa y cooperativamente.
- Dar feedback al estudiante sobre sus trabajos.
- Enseñar los conceptos clave de su materia y evitar la sobrecarga de trabajo.

Centra (1987) propuso una lista de nueve condiciones que debe cumplir un buen profesor universitario: poseer destrezas de comunicación; mostrar actitudes favorables hacia los estudiantes; conocer bien los contenidos; tener una buena organización del contenido y del curso; mostrar entusiasmo con la materia; ser justo en los exámenes; estar abierto a la innovación; fomentar el pensamiento de los estudiantes y poseer capacidad discursiva.

Estos planteamientos se refieren a qué debe caracterizar a un buen docente universitario, pero creemos necesario estudiar también cuáles son las demandas de los estudiantes hacia sus profesores. De forma sintética, pueden categorizarse en cuatro dimensiones básicas: a) dominar la asignatura; b) utilizar métodos apropiados de enseñanza; c) saber

interactuar con los estudiantes y d) mostrar entusiasmo por la materia y la docencia.

Existen algunas experiencias, como la realizada durante años en la Universidad de Santiago por Tejedor y Montero (1990) sobre la evaluación que los estudiantes hacen del profesorado, donde se obtienen las siguientes categorías: dominio de la asignatura; interacción con los estudiantes; cumplimiento de las obligaciones y desarrollo del programa; adecuación de la evaluación y recursos utilizados y prácticas.

Autores como Wotubra y Wright (1975) ya aportaron alguno de los elementos que los estudiantes consideran parte de una enseñanza efectiva: a) actitudes favorables hacia los estudiantes; b) habilidades comunicativas; c) dominio de la materia; d) imparcialidad en los exámenes y calificaciones; e) animar al estudiante a pensar por sí mismo; f) buena organización del curso y asignatura; g) gusto por la materia; h) gusto por la experimentación; i) buen orador. Otros autores como Marsh (1987) han llegado a resultados muy similares en cuanto a las cualidades que los estudiantes universitarios demandan de sus profesores. Para Centra (1979) todo cuestionario que evalúe la labor docente debe recoger ítems relacionados con: la organización, la estructura y la claridad, la buena relación entre profesor-alumno, las habilidades comunicativas y de enseñanza, la carga de trabajo y dificultad apropiadas, los exámenes y calificaciones, el impacto sobre el estudiante y una evaluación global.

En resumen, podemos afirmar que el concepto de *buen docente* gira en torno a las siguientes áreas: a) lo relacionado con los valores, personalidad y afectividad del profesor (estimulante, inculcador de ideales, disposición a ayudar y cooperar, etc.) y b) sus competencias intelectuales y didácticas (suscitar el interés, exponer con claridad, dominar su materia, favorecer el desarrollo intelectual, motivar hacia el éxito, etc.). En concreto, los elementos que pueden ayudar a conformar un modelo de buen docente universitario son los siguientes:

1. Dentro de la Institución:

- A. Preparación para la enseñanza (claridad de objetivos y metas para el curso y preparación del contenido, guiones, materiales, equipos, etc.)
- B. Calidad al impartir la enseñanza (efectividad y excelencia de la lección magistral, enseñanza práctica, trabajos de campo y supervisión postgraduados).
- C. Volumen y extensión de la enseñanza (cantidad de tiempo empleado en enseñanza y experiencias diferentes de enseñanza con estudiantes, grupos y contenidos).
- D. Innovación en enseñanza (innovaciones en el diseño de cursos, metodología, etc., innovaciones reconocidas nacional o internacionalmente y desarrollo de programas modulares).
- E. Comunicación con los estudiantes (disponibilidad fuera de las horas de clase, asesoramiento y orientación y motivación de los estudiantes).
- F. Procedimientos de evaluación: (pruebas del sistema de evaluación utilizado e innovación en las técnicas de evaluación).
- G. Evaluación de la propia enseñanza: (reflexión sistemática sobre las prácticas ya citadas y utilización habitual de la autoevaluación y la evaluación por compañeros y estudiantes). En esta línea, Álvarez y Rodríguez (2000) investigaron sobre la utilidad de evaluar la propia actuación docente para mejorar la enseñanza, analizando y comparando los aspectos positivos y negativos de la metodología utilizada en varias asignaturas llegando a la conclusión de que la autoevaluación sobre la labor docente puede ayudar al profesor a mejorar la eficiencia de su trabajo y aumentar la calidad docente.

2. Otros criterios:

- Presidir comités de programas para el desarrollo de currículums, evaluación, etc.
- Invitaciones para enseñar en otros servicios (conferencias, seminarios o ponencias nacionales e internacionales).
- Miembro de grupos profesionales.
- Prestar servicio profesional a otras Universidades y Organizaciones (examinador externo, consejero/consultor, etc.).
- Publicaciones sobre enseñanza.
- Becas y contratos para enseñanza.

Es importante también analizar qué percepción tienen los propios docentes acerca de lo que significa ser un profesor de calidad. Cada uno de nosotros concibe el proceso enseñanza-aprendizaje de forma particular y tal vez esas visiones individuales podrían conformar la base de los programas de formación. Existen investigaciones acerca de las teorías implícitas y de la tarea docente y las concepciones personales que ofrecen ciertas tipologías a tener en cuenta a la hora de elaborar los programas de formación. En esta línea, Samuelovicz y Bain (1992) aseguran que todas las opciones que existen pueden ordenarse en un continuo con dos polos: por un lado, la tradicional del profesor como fuente principal de la información y del estudiante como receptor pasivo de la misma. Por otro, la enseñanza como una actividad de gestión de los procesos de cambio conceptual en los estudiantes a partir de sus conocimientos previos y el aprendizaje como un proceso de elaboración del conocimiento. A partir de estas ideas han surgido diferentes modelos de profesor universitario que pueden orientar los programas de formación inicial y desarrollo profesional.

El modelo que se plantea seguidamente está basado en elementos que pueden ser aprendidos y desarrollados y supone que el profesor universitario se va haciendo si está motivado y cuenta con medios para ello. El modelo exige los requisitos siguientes:

-
- El profesor debe ser especialista en su área de conocimiento al más alto nivel.
 - Formación en cada una de las tareas que debe desempeñar: investigación, docencia y gestión.
 - Motivado para la investigación y la docencia de su asignatura y sentir entusiasmo, interés y vocación por ella.
 - Debe presentar ciertos rasgos de personalidad como paciencia, tolerancia, apertura, adaptación, flexibilidad y sentido del humor.
 - Debe poseer ciertas habilidades personales básicas como facilidad para las relaciones interpersonales, habilidad para la comunicación, control del estrés, tolerancia a la frustración, etc.
 - Debe poseer habilidades docentes específicas: organización y estructuración de los conocimientos, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes, claridad expositiva, presentación de los contenidos de forma que despierte el interés del estudiante y promueva el aprendizaje, organizador y gestor de situaciones y recursos de aprendizaje.
 - Actitud crítica y reflexiva con respecto a su propia actuación como docente.
 - Tiene que ser innovador, abierto al cambio.

Pero esta formación debe contar con un marco teórico, ciertos elementos tecnológicos y con una faceta práctica supervisada que ayude al profesor en sus inicios y que aporte un desarrollo continuo al profesor experimentado. Las ventajas de este tipo de formación son numerosas: mejoras en la eficiencia, la satisfacción laboral, la posibilidad de innovación, el desarrollo de actitudes reflexivas y, en general, el desarrollo profesional. Como podemos apreciar, cada vez cobra mayor solidez el argumento de que la carrera docente como profesión requiere una formación específica y sistemática y en los últimos años ha crecido el interés dentro la comunidad

universitaria por mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la formación de los docentes universitarios. Según Imbernón (2000a) esta necesaria formación en docencia universitaria es debida a los siguientes factores:

- El cambio de perspectiva y tiempo. Cambios tanto desde el ámbito psicopedagógico como social (escolarización y acceso cultural masivo, auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc.).
- El cambio de los estudiantes. La realidad social y cultural del alumnado es muy diferente y las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado.
- El cambio profesional del profesorado y de la universidad. Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.
- La formación como un importante factor para entender la incertidumbre y el cambio. La formación no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender el cambio constante.

3.3.2 Tareas del profesor universitario.

Estamos describiendo un panorama basado en una separación entre la labor investigadora y docente del profesor universitario y donde parece evidente que esta figura necesita de una formación inicial y continua. Montero (1996) se lamenta de la escasa investigación existente sobre la enseñanza universitaria y confía en la creación de conocimientos, la profundización en diversos campos de estudio, en la ampliación de las fronteras de las disciplinas y en la articulación y sistematización de campos nuevos de conocimientos, destacando la importancia de los conceptos

transmisión para la enseñanza y creación para la investigación. Como observó Ferry (1983) la profundización en una disciplina científica, literaria o artística, suele comportar un entrenamiento en la observación, en el análisis y el autocontrol que se ven como elementos necesarios para abordar las situaciones educativas.

Respecto a las labores del docente universitario cabe decir que, además de las citadas, son muchas las ocupaciones que éste debe atender: gestión, administración, organización, etc., (Imbernón, 2000), aunque es común la creencia de que la docencia es una actividad que se desarrolla únicamente dentro del aula. A este respecto, De Miguel (1991) cree necesario completar el concepto docencia incluyendo en él una serie de *actividades pre, inter y postactivas* que el profesor ha de realizar para asegurar el aprendizaje del estudiante. Si asumimos que el docente no solamente debe atender a la situación dentro del aula, supondría un replanteamiento de la acción educativa que conllevaría consecuencias importantes a nivel de formación del propio profesorado. También existe la creencia de que los mejores investigadores no son precisamente los mejores docentes. Desde este punto de vista del docente universitario como investigador, parece existir una baja correlación entre la productividad del profesor (artículos publicados, libros, becas, investigaciones subvencionadas, etc.) y su eficacia docente. Así, cuando Sundre (1990) intenta factorizar el concepto *productividad del profesor*, encuentra cuatro elementos determinantes:

1. Pedagogía: actividades de la enseñanza (preocuparse por la materia, que los estudiantes encuentren interesante la asignatura, el respeto por los estudiantes, etc.).
2. Publicaciones y reconocimiento profesional: publicaciones y prestigio del profesor.
3. Características intelectuales del profesor: imaginación, espíritu de indagación, claridad de propósitos, honestidad, capacidad de

síntesis y de relacionar fenómenos, rigor intelectual y destrezas complejas de pensamiento.

4. Características creativas y artísticas: producción artística, actuaciones, exposiciones, etc.

La labor investigadora y la producción científica del docente le aportan fundamentalmente prestigio profesional en forma de reconocimiento social, capacidad de influencia, recompensas extrínsecas e intrínsecas, etc., de tal manera que una mediana calidad didáctica puede verse hasta cierto punto compensada por una buena labor investigadora. En el caso contrario, una buena docencia carente de investigación, carece de reconocimiento institucional y prestigio social. Probablemente, una de las causas de esta preferencia por la investigación, sobre todo en profesores recién iniciados, podamos encontrarla en la necesidad de estabilidad laboral.

La concepción de profesor como *sujeto crítico, abierto al cambio y reflexivo*, una de las más aceptadas en la actualidad y propuesta por Schön (1991), ha contribuido a popularizar en el campo de la formación del profesorado las teorías sobre la epistemología de la práctica. Del mismo modo, Ross (1990) planteó que el profesor deber mantener una postura abierta al cambio, analizar su enseñanza, ser crítico consigo mismo, y utilizar una serie de destrezas cognitivas y relacionales, además de ser capaz de trabajar en equipo y de investigar sobre su propia enseñanza.

También es necesario considerar el rol de formador de profesores universitarios. Cryer (1981) llegó a la conclusión de que un 64% de los formadores de las universidades politécnicas pertenecían a unidades especialmente creadas para la promoción de la enseñanza y aprendizaje, mientras que sólo el 37% de los formadores pertenecían a la Universidad. Bradley (1983) ha reconocido que esa figura debe estar contratada a tiempo completo en la Universidad y que se debe definir con precisión su naturaleza y funciones. En este sentido, Rutherford (1982) diseñó cuatro posibles filosofías para el establecimiento de relaciones entre el formador y

el docente universitario: el modelo orientado al producto, donde el profesor tiene una necesidad que cuenta al formador para que se la satisfaga; el modelo orientado a la prescripción, donde el profesor experimenta que algo le va mal y acude al formador para establecer un diagnóstico y obtener una solución, funcionando como supervisor clínico; el modelo orientado al proceso, donde el formador ayuda a perfeccionar destrezas de diagnóstico en relación con procesos que necesitan mejora poniendo el acento en la comprensión de las relaciones y acciones humanas; y el modelo orientado al problema, donde tanto profesor como formador trabajan juntos para diagnosticar y solucionar problemas.

Baldwin (1990) estudió otro concepto, la *vitalidad docente*, aplicable a los *líderes universitarios* o a los *profesores estimulantes*. La vitalidad puede variar en función del momento del desarrollo en que se encuentra un determinado profesor o de su grado de socialización (Corcoran y Clark, 1984). Si bien es un concepto difícil de perfilar, algunos estudios han comparado las actividades de los *profesores vitales* con las de otros que no lo son. Los resultados revelaron que los primeros son más activos y productivos (presentaciones en reuniones profesionales, asesoramiento, publicaciones y solicitud de ayudas económicas para proyectos, escriben más libros, colaboran más veces con colegas en actividades de enseñanza en equipo, realizan investigación cooperativa y trabajos conjuntos, se implican en actividades profesionales innovadoras como el establecimiento de nuevos programas y la experimentación de nuevas estrategias docentes, se mueven en diversos campos interdisciplinarios, realizan actividades de desarrollo profesional, etc.). Estos profesores son ideales como dinamizadores para el desarrollo profesional de los docentes y este rol guarda ciertas similitudes con lo que otros autores han denominado *profesor mentor* (Alleman y otros, 1984; Merriam, Thomas y Zeph, 1987).

3.4. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN

Respecto a los cursos de formación inicial, Main (1987) afirma que los cursos de formación inicial no han sido utilizados como criterio de selección del profesorado universitario y se han dirigido fundamentalmente a ayudantes o a estudiantes graduados que ya están en el sistema educativo, con la finalidad de mejorar las destrezas tutoriales o de enseñanza.

La iniciación a la enseñanza, que suele abarcar los primeros años y coincidir con una transición de estudiante a profesor, puede suponer tensiones y aprendizajes en entornos desconocidos donde el profesor principiante debe adquirir conocimientos profesionales además de un equilibrio personal. Este fenómeno denominado *inducción* (Vonk, 1996) es definido como la transición desde el profesor en formación hasta que llega a ser un profesional autónomo. La inducción se puede entender mejor como parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. Bolam (1995) lo define como el proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza.

Para Carter y Richardson (1987), los programas de formación del profesorado poseen tres elementos fundamentales: un *concepto de enseñanza y formación*, una *selección del conocimiento* que se considera adecuado poseer y una idea acerca de *cómo se adquiere ese conocimiento* (estrategias formativas que ayudan a su adquisición).

Marcelo (1999) plantea que es adecuado el desarrollo de *programas de iniciación* en la profesión docente para aquellos profesores universitarios que quieran comenzar en la enseñanza. Sin embargo, este tipo de programas parece haber tenido una mayor tradición en el ámbito internacional que en el nacional.

El proceso de enseñar a aprender que estamos planteando ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. Algunas destacan las

preocupaciones del profesorado como indicativas de las diferentes etapas del desarrollo profesional; otras conciben al profesor desde un punto de vista básicamente cognitivo y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual; otras hacen hincapié en los aspectos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante (Shempp, Sparks y Templin, 1993). Desde este último punto de vista, el período de iniciación es considerado como un proceso donde se aprende a interiorizar normas, valores, conductas, etc. propios de la cultura académica y, por tanto, la socialización puede ser considerada como el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización (Trowler y Knight, 2000). Para Schempp (1999), en cualquier profesión las personas deben atravesar un ritual y probarse a sí mismo que es apropiado para su puesto antes de convertirse en un miembro de la organización. Este autor señala que son numerosos los factores que influyen en el mantenimiento y cambio de las perspectivas y prácticas de los profesores principiantes y que su identidad depende de tres aspectos interrelacionados: su biografía, su yo identidad como docente y su identidad en la institución educativa.

También hay que mencionar el lugar donde se ubique la unidad de desarrollo, lo que puede determinar aspectos como el tipo de formador que se creará. Así, en el caso de los departamentos, el rol de director de departamento parece figurar en algunas universidades como líder de las innovaciones y promotor del desarrollo. Según Weinberg (1984), el papel del director de departamento no ha recibido suficiente atención entre los investigadores. Sus estudios evidencian la necesidad de investigar las funciones de este profesional que tiene, entre otras, la misión de crear el clima adecuado para que se promuevan actividades de desarrollo instruccional y profesional. La delimitación del perfil de director de departamento fue el objeto del estudio de Kremer-Hayon y Avi-Itzhak (1986) quienes factorizaron las percepciones de decanos y directores de

departamento de algunas universidades para determinar cuáles eran los componentes del rol del director de departamento. Entre otras se plantearon las actividades de currículum e instrucción, iniciación, desarrollo del profesorado, estilo de liderazgo democrático, etc.

Para Knight y Holen (1985) la figura del director de departamento ha ido creciendo en interés entre los universitarios, pero no entre los investigadores. Los estudios muestran que las competencias más eficaces del director de departamento son las que mantienen altos niveles de consideración y estructura. Caskey y Cochran (1989) son más explícitos al señalar que el liderazgo debe corresponder a los decanos, quienes tienen que preparar específicamente a los profesores ayudantes de la Universidad. Por otro lado, Zabalza (2000b) señala que los departamentos universitarios deberían ser entidades líderes en la formación de su profesorado, pues en ellos se da un ecosistema de convivencia y apoyo mutuo muy valioso en este sentido. Sin embargo, en nuestro país no se contempla esta responsabilidad departamental ni siquiera a nivel legal.

Otro factor a tener en cuenta es la *metodología* de dichos cursos. Parece que lo más apropiado sería buscar un equilibrio entre teoría y práctica si lo que deseamos es que el profesor analice su propia acción. Así, Marcelo (1994) plantea el modelo de formación desarrollado por Joyce y Showers (1988), Joyce, Weil y Showers (1992), quienes proponen que cualquier teoría didáctica debe ir acompañada de demostraciones tipo simulación, grabación en vídeo, audio, estudios de casos, etc., y que debe darse al profesor la oportunidad de que practique y reciba feedback. En este sentido, Kilbourn (1998) afirma que una buena opción para desarrollar la reflexión sobre la acción consiste en leer o escuchar historias, puesto que se trata de una experiencia vicaria. Las historias, episodios, narraciones, etc. bien contadas son un importante medio para reflexionar sobre la propia acción.

Sin embargo, los programas de inducción varían de unos países a otros. En Europa se dan grandes diferencias aunque, como veremos más adelante, es posible que en un futuro relativamente cercano podamos empezar a hablar de una cierta homologación en la formación dada la tendencia en Europa actual hacia un espacio universitario común. Así, en la Conferencia de Ministros de Educación de Helsinki (1987) se acordaron a compromisos tan importantes como el de que las universidades, como institución, debían mejorar el estatus y la cualificación de la profesión docente. A este respecto, Vonk (1995) afirmó que la inducción debería ser revisada en varias universidades europeas que carecían hasta ese momento de acciones políticas y de investigación en este ámbito. Actualmente este tipo de programas se ha extendido a la mayoría de los países europeos y podemos decir que goza de una buena aceptación.

En Estados Unidos los cursos de formación son frecuentes desde hace muchos años. Existe, por ejemplo, el Faculty Internship Program desde 1950, basado en seminarios semanales de corta duración sobre planificación, métodos de enseñanza eficaz, etc. En concreto, Leblanc (1987) describió un programa de formación inicial para profesores de la Universidad Estatal de Florida en el que participaban los profesores antes de comenzar las clases y donde se abordaban los siguientes temas:

- Los estudiantes, los profesores y la Universidad.
- Textos y materiales que se pueden utilizar.
- Grabaciones de clases y análisis de las mismas.
- Metodología docente.
- Gestión de clase y destrezas interpersonales.
- Métodos e instrumentos de evaluación.
- Utilización de recursos multimedia.

Furtwengler (1995) revisó los programas de iniciación para profesores principiantes en Estados Unidos, concluyendo que en su

mayoría se trataba de programas de un año que incluían variadas estrategias formativas como grupos de apoyo (formados por profesores experimentados) que asesoraban a los principiantes, donde también aparecía la figura del mentor, quien observa la clase del docente en formación y le aporta feedback y asesoramiento. Asimismo, Shaw, Belcastro y Thiessen (2002) formaron grupos educativos de discusión y cursos de formación tanto para docentes principiantes como para mentores con la finalidad de poder compartir experiencias con otros profesores, llegando a la conclusión de que estos grupos resultan altamente constructivos para los profesores tanto para los noveles como para los mentores.

Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad de Surrey (Reino Unido) que también realiza actividades para profesores principiantes tales como breves cursos de iniciación de dos días y medio de duración durante los cuales se les introduce en la Universidad y su organización y visualizan vídeos de lecciones de diez minutos. Como podemos apreciar, son intentos para racionalizar el proceso de iniciación de los nuevos profesores. Sin embargo, las opciones no resultaban muy variadas y los contenidos más frecuentes eran cómo explicar y discusiones y trabajo de laboratorio, mientras que los métodos más modernos, como las técnicas de simulación o enseñanza asistida por ordenador eran apenas utilizados. El programa de iniciación de la Universidad de Surrey en el Reino Unido que citábamos anteriormente y que de forma muy sintética explicamos a continuación:

Durante el primer año de docencia: discusiones de grupo sobre problemas de enseñanza y aprendizaje, así como la asignación a cada principiante de un colega de su mismo departamento.

A finales del primer año se realiza un curso intensivo de ocho días sobre las relaciones profesor-alumno.

Durante el segundo y tercer año continúan las reuniones grupales y los pequeños cursos sobre temas demandados por los propios profesores.

Este programa utiliza los seminarios de discusión sobre problemas prácticos que se centran en el análisis y mejora de la propia enseñanza (Cebrián, 1999a). Dichos seminarios son bien valorados por los profesores principiantes, sobre todo, si además se ofrece la posibilidad de analizar y reflexionar sobre situaciones reales y el estudio de casos.

Otro ejemplo es el proyecto *Teacher Induction Pilots Schemes* de Inglaterra y Gales, instaurado hace 25 años y que desarrolla iniciativas relacionadas con la formación de profesores principiantes tales como: tiempo para la preparación, apoyo estructurado, observación de clases de otros profesores expertos, actividades externas de inducción, etc. (Tickle, 1994).

Una investigación sobre el papel de las *Local Education Authorities* (LEA's) en el desarrollo de programas de iniciación en Inglaterra y Gales, de Kinder y Earley (1995) concluyó que existía una amplia variedad en relación a los programas de iniciación dependiendo de las LEA's. Así, unas duraban un año, otras dos trimestres, etc. Algunas LEA's incluso proporcionaban a los profesores un asesor externo. Por otro lado, algunas universidades disponen de programas propios para la iniciación de los principiantes contratados, consistentes en reuniones con los profesores, observación de clases o la presencia de un mentor. Además, para realizar estas actividades, el profesorado novel podía disponer de una reducción de su actividad docente.

En el ámbito político el interés por la *inducción* parece surgir cuando aparecen problemas de captación de profesores para intentar retenerles y mantenerles en la docencia. Sin embargo, muchos profesionales se interesan en la inducción porque la consideran un período puente entre la formación inicial y la permanente y, por tanto, un período fundamental para el desarrollo profesional continuo. Durante este período surgen dudas, tensiones, la necesidad de adquirir conocimientos adecuados y competencias profesionales en un período de tiempo corto e incluso

durante el segundo y tercer año todavía puede estar estableciendo una identidad propia personal y profesional (Esteve, 1997).

Todo lo expuesto hasta aquí, lleva a la necesidad de organizar y promover acciones dirigidas a facilitar la transición del profesor novel hacia un estatus de autonomía y seguridad en sí mismo como docente capacitado y como persona a través de programas de iniciación o inducción como fórmula para minimizar el *choque con la realidad del profesor principiante*. Por tanto, los programas de iniciación deben ofrecer asesoramiento y formación a los docentes en su primer año de enseñanza y se considera que la formación es un continuo que debe adaptarse a las necesidades de cada momento de la carrera profesional.

En 1990 Huling-Austin revisó los contenidos e investigaciones relativas a los programas de iniciación, llegando a la conclusión de que: a) los programas de formación inicial deben ser flexibles, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del propio profesor; b) el profesor de apoyo o profesor mentor son necesarios para los docentes noveles; c) es importante qué docencia se le asigna a estos profesores principiantes (la menos apreciada, los peores horarios, etc.).

Otro elemento fundamental es determinar *quiénes van a impartir estos cursos*. En este sentido, Zabalza (2000a) asegura que lo más adecuado es contar con personas con una experiencia importante en cuanto a maneras de hacer, actitudes y que sirvan de referente para los futuros profesores.

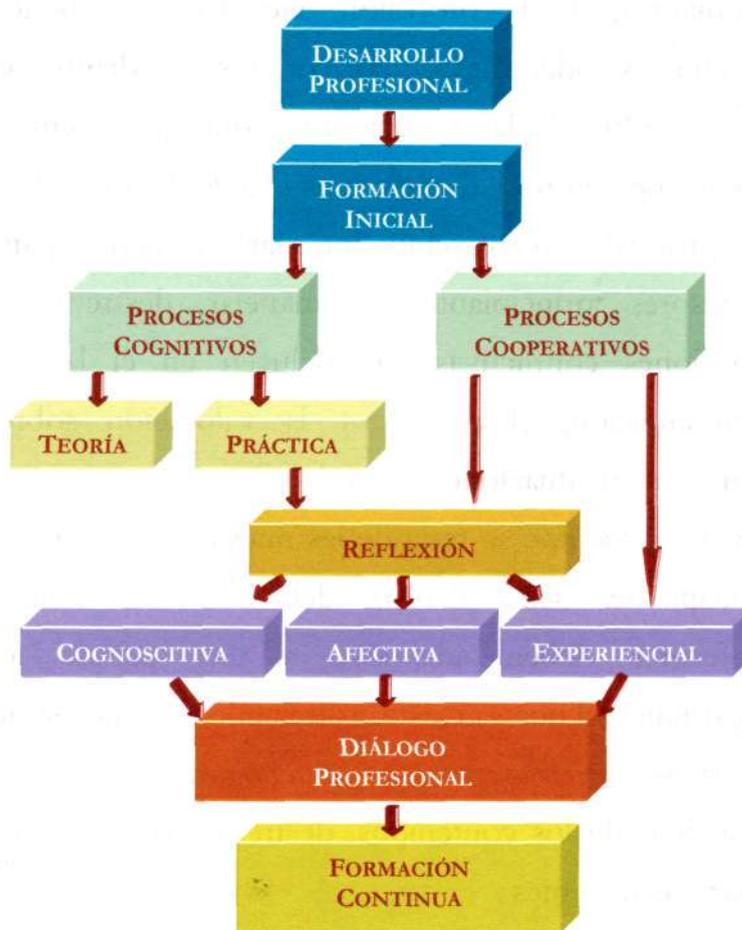
Vonk (1995) creó un modelo interesante en el que muestra las áreas de competencia profesional que deberían formar parte de los programas de inducción:

- *Dimensión personal*: es un elemento importante para el equilibrio del profesor novel, ya que el primer año suele ser de cambios. Durante los primeros meses se genera una autoimagen como docente que supone a la vez un cambio en la percepción de los

estudiantes, de la profesión, etc. En este periodo muchos docentes se identifican más con los estudiantes que con los colegas. Otra de las situaciones a que deben enfrentarse es la pérdida de control y disciplina en el aula. Esteve (1997) desarrolló un programa reconocido internacionalmente para formar a profesores principiantes a manejar destrezas sociales en situaciones conflictivas. Se incluyen en él la simulación, la representación, el análisis y la valoración sobre la propia actuación en situaciones controladas.

- *Dimensión ecológica:* se trata de las nuevas responsabilidades que el principiante tiene dentro del contexto educativo. Estos profesores deben adaptarse a una cultura académica y departamental que ya existe, asumiendo nuevas responsabilidades.
- *Dimensión de conocimiento y destrezas:* relativa a conocimientos didácticos de los contenidos, destrezas para gestionar la clase y destrezas docentes.

En nuestro país, Sánchez Núñez (2002) perteneciente al ICE de la UPM elabora un programa de formación inicial universitaria entendido como un programa de iniciación y que parte del siguiente mapa conceptual para orientar tanto los objetivos como las actividades de su programa.



En el esquema podemos apreciar cómo el desarrollo profesional depende de una formación inicial por la cual comienza todo el proceso formativo continuo y que se compone de dos tipos de procesos:

- Los procesos cognitivos, que son esquemas de conocimiento normativos que estructuran el pensamiento profesional a través de experiencias individuales y grupales, interacción entre la teoría y la práctica, etc.
- Los procesos cooperativos, que son acciones colaborativas en un clima institucional de apoyo y ayuda entre colegas, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales.

Ambos elementos dan lugar a tres niveles de reflexión que el docente ha de realizar acerca de su propia actuación profesional, con el fin de revisarla, analizarla y mejorarla:

- Cognoscitiva: relacionada con los conceptos, teorías, principios y creencias, lo cual contribuye a conformar el enriquecimiento del conocimiento y pensamiento del profesor.
- Afectiva: propicia que se desarrollen actitudes sobre la propia acción docente potenciando la autoestima y los sentimientos de responsabilidad con la profesión.
- Experiencial: permite valorar y analizar las propias acciones y facilita la toma de decisiones para mejorar la práctica educativa.

Es importante resaltar la escasa investigación existente en cuanto al impacto que están teniendo todas estas acciones formativas de los docentes sobre los estudiantes. Pensemos que investigaciones de este tipo podrían marcar las orientaciones de los futuros programas de formación del profesorado universitario, en la línea del trabajo realizado por Gibbs y Coffey (2001) acerca del efecto de la formación inicial sobre el aprendizaje de los estudiantes en 22 universidades de ocho países.

En nuestro país existen interesantes programas de formación en algunas universidades como la Autónoma de Madrid, la de Sevilla, Jaume I de Castelló, la Politécnica de Valencia, la Politécnica de Catalunya, la de Extremadura, la del País Vasco, la de Las Palmas de Gran Canaria, etc.

Nos plantearemos a continuación la adecuación de los programas de formación inicial al nivel de desarrollo del profesor; es decir, elegir la formación inicial más adecuada a cada caso concreto en función de la etapa del desarrollo del docente, lo que supone estudiar los profesores a lo largo del tiempo, sobre todo, en sus inicios y existen dos modelos de desarrollo:

1. - Modelo de Nyquist y Wulff (Gilbert & Gibbs, 1998), que afirma que las principales preocupaciones de los profesores en orden de aparición suele ser: a) *él mismo*; b) sus *habilidades*; c) *el estudiante*.
2. Modelo de Kugel (1993), que plantea un esquema similar en el que concreta las siguientes preocupaciones: a) *el sujeto*, incluyendo la preocupación sobre qué pensarán de él sus estudiantes, cómo va a superar el día a día, etc.; b) *la enseñanza*, cómo crear interés por la materia, la motivación, la metodología, etc.; c) el aprendizaje de los estudiantes, sus dificultades, qué están aprendiendo, etc.

3.4.1. *Objetivos y componentes de los programas de iniciación.*

Parece evidente que ha habido una fuerte resistencia para la implantación de la formación del profesorado universitario, dada la falta de tradición de investigación, experimentación y reconocimiento oficial. Brown (1991) y Donnay (1993) proponen algunas estrategias útiles para superar estas barreras:

- La formación debe implantarse dentro del marco institucional de referencia, con la consecuente implicación de sus autoridades académicas, la valoración académica de los méritos docentes y de investigación y la aportación de recursos para el programa y de la infraestructura organizativa.
- Se debe sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de formación inicial y, por tanto, articular medidas al respecto.
- Es necesario reconocer oficialmente dicha formación.
- Se deben establecer objetivos realistas en los programas de formación.
- Necesidad de focalizar los programas de formación en la resolución de problemas o dificultades de los profesores en sus tareas y satisfacción de necesidades percibidas.

- Asegurar la calidad de los programas y su realización.

Gibbs y Coffey (2001) proponen que la formación del profesor universitario novel debe abarcar dos niveles fundamentales:

1. Una *formación didáctica* que permita al docente aprender a enseñar, a manejar estrategias como la organización de una materia o área de conocimiento, diseñar y evaluar las asignaturas, fomentar dinámicas que favorezcan un aprendizaje significativo y profundo (Trigwell y Prosser, 1999) en los estudiantes, etc. Pero, además de desarrollar la capacidad reflexiva y crítica, la formación inicial persigue los siguientes objetivos:
 - Aportar información y recursos a los docentes y los departamentos para facilitar y mejorar su labor docente.
 - Colaborar con la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos.
 - Comprometer al departamento en la mejora de la calidad docente.
 - Enseñar a enseñar, promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente.
 - Facilitar la resolución de problemas docentes específicos.
 - Investigar sobre algunos aspectos de la docencia universitaria.
 - Mejorar las relaciones entre estudiantes, docentes y colegas.
 - Ayudar a ser un mejor profesor.
2. Un *programa de iniciación a realizar en los departamentos* que incluyese planes de acogida, sesiones de discusión sobre la materia, creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje, estudio de casos con otros profesores noveles, observaciones en el aula, etc.

En este punto cabe mencionar la mentorización que, como hemos señalado, debe ser realizada por profesores expertos y experimentados en la docencia universitaria y preocupados por la mejora de la enseñanza. Igualmente, han de ser competentes para

recoger las necesidades de los profesores noveles en áreas como la curricular, la psicológica, la gestión de la clase, etc. En esta línea, Jonson (2002) plantea la importancia de que los profesores noveles cuenten con un apoyo efectivo, proponiendo para ello una atención directa, la asistencia a demostraciones sobre cómo enseñar y el entrenamiento en técnicas de observación, feedback y modelado de conductas.

Medina (1998), propone que los programas de iniciación deben cumplir los siguientes requisitos:

- Poseer el *rango de curso/programa de postgrado*, lo cual le aporta prestigio y atractivo.
- Ser *condición necesaria* para ejercer como docente universitario.
- Estar concebido como integración teórico-práctica del saber-hacer universitario.
- Ser planteada como una *cualificación profesional*.
- Ser considerada como un *programa de indagación preferente* por parte de las universidades.
- Implicarse en las tareas básicas de cada departamento.
- *Reconocer* la dedicación del profesorado a esta docencia.

El mismo autor plantea los principios en los que debe fundamentarse cualquier programa de formación:

- Realista, es decir, centrado en la realidad educativa cercana de los sujetos. Por tanto, se hace necesaria una dinámica de detección de necesidades reales.
- Coherente, de forma que las estrategias a plantear y utilizar tengan un paralelismo lógico con los contenidos del programa.
- Flexible, para poder incluir en él elementos de interés inmediato que puedan surgir espontáneamente.

- La viabilidad, debiendo estar adecuados a las posibilidades y recursos disponibles.
- El aprendizaje debe ser activo, de manera que los docentes en formación puedan poner en marcha los contenidos y aprender con dicha práctica.
 - Debe articular correctamente la teoría y la acción, de manera que la primera sea referencia para la segunda.
 - Debe propiciar la autoevaluación como estrategia para la mejora de la propia docencia.
 - Utilizar las experiencias de los profesores en formación, con el fin de analizar sus necesidades y poder desarrollar estrategias personales adecuadas.
 - Asesoramiento y apoyo individualizado, dando la posibilidad al profesor novel de contactar con profesores expertos que le ayuden a reflexionar y resolver problemas. Esta ayuda, junto con el apoyo de compañeros, tutores y formadores, conforma uno de los aspectos clave de este tipo de programas.
 - Promover el aprendizaje entre iguales, quienes comparten experiencias y debaten sobre posibles soluciones y alternativas.
 - Apoyo institucional de los órganos de gobierno de la propia Universidad, integrando estos programas en programas más globales de desarrollo profesional, contar con recursos e infraestructuras organizativas a través de organismos centrales, implicar a cargos directivos y ser valorados como méritos para la carrera docente.
 - Los departamentos tienen que implicarse en estos procesos formativos noveles de los profesores colaborando a la hora de diseñar y desarrollar los programas, asignando tutores a los principiantes, reduciendo su carga docente durante el período formativo, facilitando el espacio y oportunidades necesarias o buscando alternativas para compensar el trabajo de los tutores.

- ~~— Contar con agentes educativos diversos como formadores, especialistas de enseñanza universitaria, mentores del área de conocimiento del profesor a formar, cargos académicos de la universidad, asesores pedagógicos, profesores expertos invitados o colaboradores, etc.~~

A continuación realizamos una comparación entre el programa de formación inicial y desarrollo profesional que propuso la profesora De la Cruz Tomé durante el curso 1989/1990 para la Universidad Autónoma de Madrid con el que propone Huling-Austin (1990) para comprender qué elementos pueden contener los programas de formación inicial en función de sus objetivos:

A. Objetivos de la formación inicial y desarrollo profesional del profesor universitario de De la Cruz:

- Adquisición de los conocimientos necesarios para la docencia.
- Entrenamiento de destrezas y habilidades docentes.
- Desarrollo de una actitud reflexiva sobre la práctica docente.

B. Objetivos generales que deberían incluir los programas de iniciación según Huling-Austin (1990):

- Mejorar la actuación docente.
- Aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de iniciación.
- Promover el bienestar personal y profesional de los profesores principiantes.
- Satisfacer los requisitos formales relacionados con iniciación y certificación.
- Transmitir la cultura del sistema a los profesores noveles.

Como podemos apreciar, el primer objetivo de De la Cruz coincide con el de Huling-Austin al proponer la necesidad de satisfacer y adquirir los conocimientos necesarios para ser docente. Respecto a la mejora de la

actuación docente, pasa por un entrenamiento de las destrezas y habilidades docentes que, a su vez, influye en la satisfacción personal y profesional del docente novel. Si bien De la Cruz aporta, además, un objetivo relacionado con la reflexión sobre la propia actuación docente, Huling-Austin se centra en la importancia de procurar que el docente novel no abandone la Universidad en los primeros años y que conozca la cultura del sistema educativo en el que va a trabajar.

El Programa de formación inicial y desarrollo profesional propuesto por De la Cruz en la UAM durante el curso 1989/1990 incorpora los siguientes elementos:

1. Contenidos:

- *Contenidos respecto al primer objetivo:* información sobre la institución universitaria (marco legal, historia, etc.); rol del profesor universitario y perfil de sus tareas; modelos de enseñanza universitaria: métodos y medios; investigación e innovación educativa; aprendizaje universitario; motivación del alumnado para el aprendizaje; comunicación educativa; evaluación educativa y técnicas de dirección (liderazgo, negociación, gestión de recursos).
- *Contenidos respecto al segundo objetivo:* planificar el curso y las asignaturas.; entrenamiento en lecciones magistrales participativas; enseñanza en grupos pequeños; enseñanza en laboratorio y clases prácticas; supervisión de investigaciones; dirección de tesis; manejo de tecnología educativa; trabajo en equipo y habilidades personales básicas.
- *Contenidos respecto al tercer objetivo:* información y desarrollo de actitudes reflexivas sobre la acción docente e investigación-acción.

2. Procedimiento:

- *Método:* expositivo y grupos de discusión; talleres y ejercicios de simulación y seminarios de análisis de problemas y grupos de discusión.
- *Medios:* módulos teórico-prácticos; minicursos y experiencia directa y fundamentación teórica.
- *Actividades:* lectura y discusión; imitación supervisada del modelo presentado en el taller y reflexión guiada y discusión.

3. Temporalización: formación previa a la docencia (cursos generales de capacitación didáctica para los futuros profesores, reconocidos como créditos en los programas de doctorado); formación inicial (cursos intensivos de preparación práctica para el ejercicio docente; Programa de formación inicial durante los dos primeros años de docencia) y formación permanente del desarrollo profesional para profesores en ejercicio.

4. Evaluación de los programas de formación inicial y de desarrollo profesional: evaluación del proceso (participación en las actividades y opinión de los participantes en el programa sobre actividades) y evaluación de los resultados (diseño pre-post, autoevaluación del profesor, evaluación por los estudiantes, evaluación por expertos y evaluación por compañeros).

El Programa de iniciación de Huling-Austin (1990) incorpora los siguientes elementos: a) materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas del centro educativo; reuniones y visitas previas; seminarios sobre curriculum y enseñanza eficaz; sesiones de entrenamiento realizadas por profesores y mentores y otro personal de apoyo; observaciones por supervisores, compañeros o grupos y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases.; entrevistas de seguimiento con observadores; consultas a profesores con experiencia; apoyo y asesoramiento de profesores mentores; oportunidad para observar a otros

profesores principiantes y/o mentores, reuniones en grupo de profesores principiantes, creación de situaciones de enseñanza en equipo, cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad y publicaciones para profesores principiantes.

El modelo propuesto por de la Cruz se ajusta al planteamiento de Gibbs y Coffey acerca de la formación docente, de manera que los objetivos de esta autora responden a los dos grandes criterios que plantean esos autores.

Estamos de acuerdo en que los programas de iniciación se elaboren a partir de un análisis de *necesidades reales, objetivas y actualizadas*, además de plantear objetivos acordes con ellas y realistas, es decir.

Tal vez dotando a estos cursos de una homologación como créditos docentes podrían resultar más atractivos y captar la atención de los docentes noveles, independientemente de si son planteados como voluntarios u obligatorios.

Es importante contar con profesores experimentados que ayuden en esa orientación inicial, puesto que pueden resultar de gran apoyo no sólo a nivel profesional, sino moral y personal. En este sentido, expresamos la necesidad de empezar a fomentar una cultura de ayuda y apoyo a los docentes noveles en los departamentos, de tal forma que los profesores más experimentados puedan ofertar su experiencia a los más novatos y que los cursos de formación inicial tengan un carácter eminentemente práctico y concreto, de tal forma que su utilidad y aplicabilidad sean reales e inmediatas.

3.4.2. Los problemas del profesor principiante.

El primer año de docencia es considerado como uno de los más impactantes en la vida profesional y personal de los docentes. Estas primeras experiencias suelen marcar sus percepciones, sus

comportamientos con los estudiantes, sus formas de enseñar, etc., de tal forma que, por lo general, si son agradables y gratificantes la impresión es positiva, pero si no, lo pueden llevar a sentimientos de frustración, fracaso, etc. Muchos de los docentes que sufren o han sufrido experiencias negativas abandonan la docencia para aliviar dicha frustración. Por eso, los programas de formación no deben atender solamente a las necesidades básicas de los profesores noveles, sino que también deben intentar motivarles para que permanezcan en la Universidad y en su puesto de trabajo. Gold (1997), en una investigación sobre profesores principiantes alude a un elevado porcentaje de profesores principiantes que abandonan la enseñanza en los primeros cinco años y muchos de estos docentes que abandonan suelen ser buenos profesionales, por lo que es necesario proporcionar apoyo personal y profesional para retenerles. Los trabajos de Daresh (2003) le permiten afirmar que el ingrediente clave para evitar estos abandonos y promover una mayor efectividad en los profesores es el mentor, proponiendo técnicas como la escucha mutua o compartir experiencias para reducir la insatisfacción y, asimismo, propone una guía con algunos consejos para elaborar un programa de mentorazgo, evaluar los progresos, etc.

Durante el *proceso de socialización* del profesor novel, entendido como su integración en el centro educativo donde desarrolla sus funciones, la percepción del apoyo que recibe de sus compañeros y la dirección, el interés por conocer sus opiniones y la creación de un clima de colaboración, son factores importantes para su evolución como ha puesto de manifiesto Barkhuizen (2001).

Podemos recordar nuestras primeras experiencias docentes, en muchos casos cargadas de idealismo, con unas elevadas expectativas sobre nuestra labor y posibilidades, con energía e ilusión por aplicar nuevos enfoques a nuestras clases, así como de explotar al máximo nuestras potencialidades. Recordemos también el interés por participar en la

organización del departamento y/o facultad o escuela, en actividades diversas, en la discusión de experiencias, etc. Sin embargo, las desilusiones, los grupos conflictivos, las franjas horarias menos agradables, el impartir docencia en los cursos más avanzados (lo cual implica mayor dificultad) o incluso en los primeros cursos, donde generalmente el número de estudiantes es muy elevado, podían hacernos cuestionar nuestra capacidad de control de la situación y llevarnos a cierta sensación de angustia. Cuando esto sucede se crea una seria discrepancia entre lo que el profesor imagina y lo que es real, situación que se agrava cuando no existen los recursos apropiados para hacer frente a todos estos conflictos. A esto cabe añadir factores como la necesidad de promocionar rápidamente, la inexistencia de una colaboración sólida, etc., de tal modo que éstas y otras circunstancias dan lugar a un cambio en la motivación inicial, en el estilo docente, en la satisfacción e, incluso, en la personalidad del docente. Es lo que Veenman denomina *reality shock o choque con la realidad* (Marcelo, 1993 y De la Cruz Tomé, 1999) que puede llegar a hacer abandonar la profesión.

El primer año significa no solamente un tiempo para aprender a enseñar sino también cambios a nivel personal (Tisher, 1984). Ello implica un intenso aprendizaje tipo ensayo y error en muchos casos, y podría hablarse incluso de supervivencia y predominio de lo práctico. Por todo ello, los programas de iniciación deben tratar de aportar y enseñar estrategias para reducir y/o afrontar más adaptativamente ese choque con la realidad.

Por otro lado, creemos que *la satisfacción* del docente novel es un factor importante, puesto que de ella depende la labor docente e investigadora de los profesores. En esta línea, Reynolds, Ross y Rakow (2002) investigaron el grado de satisfacción, retención en su puesto de trabajo y percepción sobre su formación en profesores que habían recibido una preparación profesional para la docencia y los que no lo habían hecho, a través de encuestas y entrevistas, concluyendo que los docentes que

reciben algún curso de formación para mejorar su labor suelen ser más efectivos, aunque no encontraron diferencias significativas respecto a los niveles de permanencia-abandono en su puesto de trabajo ni en la autopercepción de unos y otros en cuanto a su habilidad profesional. Por otra parte, Gold (1997) investigó acerca de la satisfacción en la carrera docente en relación con la permanencia en el trabajo, llegando a establecer estos factores:

- 1) La satisfacción de las necesidades psicológicas del profesor y el apoyo emocional. Al igual que en nuestra vida cotidiana, necesitamos apoyo personal y emocional, sentirnos escuchados y poder compartir con otros nuestras experiencias, los mentores, los profesores expertos y otros miembros de la comunidad universitaria deberían servir de apoyo para ayudar a compensar la sensación de falta de control, de confianza en sí mismos, etc. del profesor principiante. Además, el tránsito de estudiante a profesor suele venir acompañado de stress, que supone otro factor importante de abandono.
- 2) La calidad y el tipo de educación recibida. Las experiencias anteriores, nuestros modelos de referencia y nuestra preparación afectan al interés que se tenga por continuar o no en la docencia. En sus investigaciones, Gold (1997) encontró que entre el 30 y el 37 % de los profesores dejan la docencia en los cinco primeros años de ejercicio.
- 3) El compromiso que adopta el profesor novel hacia la enseñanza también es un indicador claro acerca del grado de retención, de tal modo que sus primeras experiencias pueden resultar decisivas para abandonar o no.
- 4) Los programas de desarrollo profesional que estén disponibles para el docente y que incluyen los practicums, los CAPs, las sustituciones, las primeras experiencias docentes como

responsable de un grupo de estudiantes o el tipo de formación didáctica que se desarrolla en su Universidad. Cabe decir que la mayoría de los profesores noveles perciben una gran diferencia entre su idea previa de lo que es enseñar y lo que realmente es.

- 5) La integración profesional y social en la docencia.
- 6) El rol de la dirección en la retención de los profesores. Sin ser el único motivo, algunos estudios aseguran que existe cierta causalidad entre la insatisfacción del docente novel y su relación con la dirección, puesto que tiene que ver en con el apoyo para mejorar sus condiciones laborales.

Sin embargo, no existe una cultura universitaria estándar, sino diversidad de culturas, normas, rituales, símbolos, etc. peculiares e idiosincrásicos. Por tanto no es posible hablar de una cultura de la organización universitaria, sino más bien de culturas diversas. En este contexto resulta impensable concebir al profesor como algo estático, pasivo y meramente imitador. Pero, el proceso de socialización no es unidireccional. Como afirma Rhoads (1997), el proceso de socialización supone una adaptación mutua entre la organización y el individuo en la que ambos se acomodan y, a veces, se enfrentan.

Desde otro punto de vista, Van Maanen y Schein (1979) definieron la socialización como el proceso por el cual un sujeto adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizativo. La carrera organizativa de un individuo se puede caracterizar como un proceso en el cual una persona ha desarrollado algunas creencias de sentido común, principios e interpretación o, de alguna forma, una perspectiva para interpretar las propias experiencias en la esfera del mundo del trabajo. Podemos decir que en el proceso de socialización del profesor novel actúan las siguientes estrategias sociales (Lacey, 1997):

- a) Un ajuste interiorizado, utilizado por profesores principiantes, que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Aquí no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización ya que hay sintonía entre el profesor y los valores y normas de la institución.
- b) Una sumisión estratégica, utilizada cuando el profesor reconoce públicamente y asume las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad pero mantiene ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.
- c) Una redefinición consistente en conseguir el cambio en los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que tienen de lo que sucede en una situación.

Algunos estudios sobre la iniciación han determinado varias fuentes de influencia, tanto estructurales como personales, que determinan la adopción por parte del profesor principiante de la cultura de la enseñanza. A este respecto Jordell (1987) propuso un modelo compuesto por cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: *dimensión personal*, *la clase*, *la institucional* y *la social*.

El primer nivel de influencia (personal) supone las experiencias previas del sujeto, su biografía y la experiencia en la institución de formación de profesorado, que influyen a nivel interior (teorías implícitas) sobre este tipo de profesores. En el segundo nivel, se encuentran las influencias en el ámbito de la clase. Se ha podido comprobar que ciertos elementos de la enseñanza como la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la impredecibilidad, la publicidad, la historia, etc. socializan a estos profesores. De este modo, los estudiantes, el ambiente de clase o la interacción en el aula influyen en la socialización. El tercer nivel (institucional), considera influencias como los propios colegas o los directores, así como el curriculum y la administración. Por último, incluye la

estructura económica, social y política en que se encuentra inserta la institución educativa.

Otros autores como Schempp, Sparkes y Templin (1993) proponen que los factores de socialización del profesor principiante son tres: el *biográfico* (experiencias personales previas del docente cuando era estudiante, su experiencia durante sus prácticas, etc.), *las expectativas* o demandas que el centro o los estudiantes tienen respecto al profesor novel y *los aspectos relativos al poder* (relaciones entre el profesorado, micropolítica, etc.).

Marcelo (1991) utilizó el modelo de Jordell en un estudio para analizar el proceso de socialización de los profesores principiantes y concluyó que los profesores generalmente aluden a las siguientes fuentes de socialización: recuerdo de sus antiguos profesores, familiares profesores (padres), estudiantes, experiencia, compañeros y otros (autodidacta, clases particulares, cursos de perfeccionamiento, etc.). Los resultados evidencian que los antiguos profesores poseen una gran influencia socializadora en los profesores noveles.

Un trabajo de Dunkin (1990) con un grupo de profesores en su período inicial de formación encontró que sus principales problemas se focalizaban en torno a:

- La enseñanza y aprendizaje, carga docente, problemas de conducta de los estudiantes, falta de comprensión.
- Recursos, biblioteca, personal de apoyo, equipamiento, espacio.
- Problemas de investigación, avance lento, falta de financiación, tiempo y orientación.
- Condiciones del empleo.
- Enfrentamientos con compañeros.

En esta línea, la investigación sobre los problemas que afectan a estos profesores llevada a cabo por Veenman (1988), enumera cuestiones

difíciles e interesantes como son la disciplina, la motivación, el tratamiento de las diferencias individuales o el empleo de los materiales de enseñanza. Resultados similares fueron encontrados por Marcelo (1991) a partir de cuestionarios y entrevistas, donde los problemas hacían alusión a la presión por el tiempo, el número de estudiantes, problemas de disciplina, la falta de información sobre el centro y los estudiantes, la motivación de los estudiantes, etc. Esteve, Franco y Vera (1995) identificaron problemas relacionados con la mala calidad del material, la calidad de las instalaciones, el excesivo número de estudiantes por aula, los horarios, etc.

Otra de las dificultades de los profesores principiantes es aprender las normas informales de proceder en la Universidad y, en este sentido, Mager y Myers (1982) consideran como primer problema el gran número de tareas de clase, de investigación, administrativas, etc. y como segundo el trato con los compañeros, situarse en la institución y aprender su cultura, sus valores, su historia no escrita, etc.

La siguiente clasificación refleja las problemáticas que perciben los profesores noveles según las investigaciones de Mingorance, Mayor y Marcelo en la Universidad de Sevilla (1993) y por De la Cruz Tomé de la UAM (1991):

- 1) Estudiantes: cómo motivarles; despertar el interés por la materia; acomodarse a los conocimientos previos de los estudiantes; ofrecer una atención individualizada y la relación profesor-alumno.
- 2) Asignatura: el dominio de la materia; la cantidad de los contenidos; el ritmo de las exposiciones en clase; la planificación y organización de la docencia; la falta de tiempo para preparar las clases; ofrecer una enseñanza creativa y confeccionar las pruebas de evaluación.

- 3) ~~Tareas~~ del profesor: compatibilizar tareas docentes e investigadoras; la falta de experiencia y preparación; la angustia antes del inicio de la clase; la falta de tiempo para cumplir las demandas; falta de tiempo para leer libros, revistas y preparar material docente y la innovación de medios didácticos, recursos, metodología, etc.
- 4) Contexto institucional: la falta de coordinación con el profesorado; la falta de apoyo institucional; la falta de material didáctico y las limitaciones en la infraestructura para investigar y ejercer la docencia.

Colén, Cano, Lleixá y Medina (2000) en la Universidad de Barcelona obtuvieron resultados muy similares y de los cuales destacamos los siguientes:

- 1) Estudiantes: conocer sus intereses; la relación profesor-estudiante y conocer técnicas de motivación y tutorización.
- 2) Asignaturas: determinar la preparación previa de los estudiantes; realizar una evaluación continua; adecuar las pruebas evaluadoras a cada situación concreta; evaluar su propia docencia y uso de medios audio-visuales u otras tecnologías en el aula.
- 3) Docente: establecer relaciones con otras materias; organización y distribución del tiempo y realización de prácticas y actividades aplicadas a la realidad.
- 4) Contexto institucional: necesidad de formación en metodología didáctica.

McKeachie (1999) propuso unos consejos para los profesores principiantes que supusieron una importante referencia para gran cantidad de docentes a nivel internacional y que podemos consultar en la página web <http://www.cte.iastate.edu/tips/syllabi.html>. De forma sintética citamos algunas de las alternativas que destaca:

- 1) Usar métodos variados: dividir la lectura de textos en partes lógicas, mostrarse y mantenerse animado, revisar y leer previamente el texto, etc.
- 2) Promover un aprendizaje activo.
- 3) Crear grupos de discusión.
- 4) Utilizar la resolución de problemas.
- 5) Conocer individualmente a los estudiantes cuando sea posible.
- 6) Ser emprendedor, colaborar y trabajar en grupos de investigación del departamento, facultad, etc.

Zuber-Skerritt (1992) estudió los temores que se generan en quienes se enfrentan a nuevas tareas y las exigencias que conlleva. Villar (1990) y Marcelo (1993) analizaron los problemas del profesor principiante, al igual que Veenman (1984), quien estudió los problemas educativos de los profesores principiantes y los cambios que éstos producen en sus estilos docentes, actitudes y personalidad o incluso en el abandono de la profesión. Borko (1986) destacó la presión y exigencias de esta etapa inicial en la docencia, que llega a desembocar en una auténtica *supervivencia persona*.

Fernández Pérez (1989) realizó un estudio en 17 universidades españolas, obteniendo la siguiente lista necesidades formativas, que aparecen en orden descendente de importancia: técnicas de programación, técnicas de motivación del alumnado, métodos didácticos psicología del joven, psicología del aprendizaje, estrategias de innovación y renovación didáctica y técnicas de definición y estimación de la calidad de la enseñanza.

En la Universidad de Sevilla, Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) analizaron qué problemas percibían los profesores noveles a través del cuestionario denominado Iniciación a la Docencia Universitaria (CIDU) y concretaron la falta de tiempo para preparar materiales, leer, estar en familia y con amigos o para investigar. En segundo lugar, aparecen en orden de importancia los servicios de la Universidad (actividades culturales,

deportivas o alojamientos), la metodología de la enseñanza (cómo motivar a los estudiantes, cómo hacer buenas exposiciones, cómo realizar actividades, etc.) y el factor investigación, aunque con una variación considerable entre los profesores. A partir de estas necesidades detectadas se realizó un programa de formación dirigido a profesores principiantes.

En la Universidad Autónoma de Madrid el Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria ya desaparecido y transformado en el CAI (Centro de Aprendizaje e Instrucción) investigó, a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas, las dificultades que encuentra este cuerpo de profesorado. A partir de los resultados se articularon algunos de los contenidos y metodologías de los programas de formación inicial, que permite agrupar las necesidades detectadas en cuatro categorías:

- Dificultades con respecto al estudiante: cómo motivar; cómo despertar y mantener el interés; cómo amoldarse a los conocimientos previos del estudiante y cómo individualizar la enseñanza.
- Dificultades con la asignatura: falta de dominio de la materia; cantidad de contenido y ritmo de exposición en clase; planificación y organización y falta de tiempo para preparar las clases.
- Dificultades con las tareas del profesor: compatibilizar docencia e investigación; falta de preparación y experiencia docente; ansiedad antes de iniciar la clase y falta de tiempo para cubrir todas las demandas.
- Problemas relacionados con el marco institucional: falta de coordinación entre profesores; falta de apoyo institucional; falta de materiales didácticos y condiciones materiales (infraestructura).

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se realizó un análisis de la demanda de formación didáctica del profesorado universitario en el año 1995 y se encontraron carencias relativas a:

- Proyecto docente.
- Técnicas de enseñanza.
- Estrategias motivacionales.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Recursos multimedia.
- Aplicaciones de las TICs a la docencia universitaria.
- Tutoría en la Universidad.

A partir de este análisis se diseñó e implementó un programa de formación inicial y permanente que sigue vigente en nuestra Universidad.

3.4.3. La figura y funciones del profesor mentor.

Para Carter y Francis (2001), la literatura en torno al profesor mentor y su influencia sobre los docentes noveles es muy abundante en los últimos tiempos y aumenta la importancia de los programas de mentorazgo durante el período de inducción de los profesores noveles. Muchos programas de iniciación incorporan esta figura, que puede estar formada por supervisores, directores, profesores e incluso compañeros del profesor novel. Para Borko (1986) y Galbraith (2002) el mentor debe cumplir los requisitos siguientes: ser profesor permanente, con experiencia docente, con habilidades en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, con conocimientos de los contenidos, con iniciativas para planificar y organizar y con cualidades personales como flexibilidad, paciencia, sensibilidad, etc. Por lo general, el profesor mentor hace alusión a docentes experimentados que prestan su conocimiento y experiencia a profesores principiantes, si bien su figura se ha visto reducida en muchos casos a la orientación y guía en el terreno de la investigación (Borlam, 1995).

Han sido muchas las investigaciones relativas a esta figura y los resultados indican que aquellos docentes asesorados por un mentor progresan más rápidamente en su carrera, realizan más publicaciones, alcanzan mayores rangos en la institución, obtienen más becas, etc. En este sentido, Marcelo y Sánchez (1993) y Marcelo (1991) concluyen que la figura del profesor experimentado dentro de los programas de iniciación es un elemento clave y que éstos deberían recibir algún tipo de formación en técnicas de observación, de supervisión, de comunicación, etc. Esta ayuda puede ser ofrecida de forma directa o indirecta, de tal forma que el mentor puede aportar información, orientar, observar clases y dar feedback sobre lo que observa, facilitar relaciones con otros profesores e instituciones y evaluar a los profesores noveles. Gold (1997) plantea que esta figura cubre tres tipos de necesidades: emocionales (autoestima, seguridad, etc.), sociales (relaciones, compañerismo, etc.) e intelectuales.

Galbraith (2002) señala que en el mentor son fundamentales las buenas destrezas comunicativas, y en los aprendices grandes habilidades de escucha. Los estudios de Smith (2000), Furlong (2000) y Sullivan-Catlin y Lemel (2001) sobre el rol del tutor en la formación inicial del profesorado universitario en Gran Bretaña les permiten afirmar que el apoyo y soporte generado en los programas con mentores resulta beneficioso tanto para los profesores principiantes como para los experimentados y les permite desarrollar relaciones interesantes con profesores de otras disciplinas.

El mentorazgo es un proceso complejo que requiere una buena capacidad de organización y cierta sensibilidad para adecuarse a las distintas situaciones. Otra de sus tareas básicas es la de asesorar didáctica y personalmente al principiante, además de ofrecer apoyo, ayuda y orientación. Se hace también necesario un tiempo para que ambas partes conecten y se comuniquen de forma positiva y efectiva para poder trabajar juntos en confianza mutua, respeto y con la creencia de que cada uno es capaz de mejorar de manera competente.

Maynard y Furlong (1995) propusieron tres modelos de mentorazgo: el modelo de imitación, el modelo de competencia y el modelo reflexivo. Elliot y Calderhead (1995) determinan tres situaciones en la relación mentor-principiante en función de cómo el primero propone al segundo actividades innovadoras o conservadoras, es lo que se ha denominado *desafío* que se combina con el apoyo que recibe el profesor novel, dando lugar a cuatro situaciones:

- Que se aporte poco apoyo y poco desafío, lo que conlleva a una situación de estancamiento y escaso progreso.
- Que se proponga excesivo desafío y poco apoyo, que conlleva al retraimiento y miedo a equivocarse por falta de seguridad en lo que se hace.
- Que se ofrezca mucho apoyo y poco desafío, lo que contribuye a mantener la situación actual.
- Que se ofrezca apoyo y desafío en dosis adecuadas, con el consiguiente crecimiento personal y profesional.



Gibbs y Coffey (2001) proponen algunas de las labores típicas de los profesores mentores en las universidades que investigaron: asesora acerca de los programas, temas, sesiones, lecturas, formato y tipo de trabajo escrito a presentar a los estudiantes a lo largo del curso; informa de los contenidos, estructuras y tipos de actuaciones en que se suelen ver

envueltos los profesores y aporta su experiencia en materia de evaluación de los estudiantes.

Gold (1997) justifica la figura del profesor mentor en que un docente novel no posee los recursos, conocimientos ni habilidades para enseñar correctamente y, por tanto, tampoco ha resuelto sus necesidades psicológicas y afectivas, con lo cual necesita de alguien que le acompañe durante su proceso de formación. Pero existen ciertas limitaciones y dificultades para su implantación, pues la relación mentor-principiante puede convertirse en algo frío y burocrático, donde ambos participen conjuntamente pero con propósitos diferentes del inicio profesional colaborativo y comprometido con el mejoramiento de la docencia (Little, 1990).

4. PERSPECTIVAS FUTURAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Para Zabalza (2000a), las cinco líneas básicas de desarrollo de los programas de formación universitaria para la integración en el espacio europeo de educación superior serán en los próximos años, en síntesis, las siguientes:

4.1. TRANSICIÓN DE UNA DOCENCIA BASADA EN LA ENSEÑANZA A OTRA BASADA EN EL APRENDIZAJE

Es fundamental la ruptura que se ha producido en el esquema de docente sabelotodo para convertirse en un profesional del aprendizaje. Desde este punto de vista, el principal objetivo son los estudiantes y el docente debe facilitarles el acceso a los contenidos y a la información. Ya hemos comprobado los perjuicios derivados del arcaico esquema que otorgaba al profesor la enseñanza y al estudiante el aprendizaje. El autor insiste en los siguientes puntos de referencia para la formación inicial del profesorado universitario:

- Transformar el aprender supone modificar también las estrategias y aprender a lo largo de toda la vida. Hoy resulta obsoleto orientar al alumnado a unos pocos documentos y/o realizar un tipo de evaluación cuyos contenidos olvidará al día siguiente de examinarse.
- Plantear las materias a impartir desde el punto de vista de los estudiantes, es decir, cómo las afrontarían mejor, qué problemas pueden encontrar en ellas, con qué apoyos pueden contar, etc. A este respecto, es muy útil aludir a la experiencia de cursos anteriores y tratar de corregir lo que no funcionó. En esta línea, señala que una de las experiencias más interesantes llevadas a cabo en la formación de profesores ha sido la elaboración de guías didácticas para los estudiantes. Al elaborar dichas guías, el profesor se ve obligado a elaborar su materia en función del estudiante e imaginar cuál sería el proceso que tendrían que llevar para afrontarla. De esta manera, es fácil prever las ayudas necesarias en material de apoyo, actividades, etc.
- Mejorar la formación del docente *acerca del aprendizaje* y sobre *cómo aprenden los estudiantes*. Es evidente que este conocimiento permitiría romper la tendencia de concebir el aprendizaje de los demás desde nosotros mismos en una actitud relativamente egocéntrica. Por tanto, es importante poseer conocimientos acerca de los estilos y estrategias más habituales de aprendizaje para aplicarlas en clase.

4.2. LA INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA POTENCIAR EL AUTOAPRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE A DISTANCIA

Las nuevas tecnologías están produciendo profundos cambios en el almacenamiento, recuperación y gestión de la información a nivel mundial. Sin embargo, lo más inquietante es cómo afectará todo esto a la formación

y a las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje: enseñanza semipresencial y a distancia, autoaprendizaje en diferentes soportes, formación en línea, etc. En este sentido, Santos (2000) propone la necesidad de cambios en el actual modelo docente universitario para mantener la calidad de la educación universitaria integrando la educación on line y semipresencial. Por esta razón, cuando hablamos de nuevas alternativas didácticas es inevitable hablar también de nuevas maneras de organizar la información, de facilitar el aprendizaje, evaluarlo, potenciar experiencias formativas, etc. y ya es posible disponer de programas informáticos orientados a estrategias de trabajo en equipo, de resolución de problemas, etc. Pero, es preciso tener en cuenta que no se trata sólo de *colgar* en la red una serie de apuntes de clase o información sobre la materia de que se trate, sino de ofrecer una red de tutorización y seguimiento de los aprendizajes y no se trata sólo de una formación del profesorado en el conocimiento y manejo de los recursos (internet, informática, etc.), sino en el uso de las posibilidades didácticas y formativas de dichas tecnologías.

4.3 INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS MODALIDADES DE APRENDIZAJE BASADAS EN EL TRABAJO CON MAYOR PRESENCIA DE EMPRESAS E INSTITUCIONES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Prácticamente todas las carreras universitarias actuales contemplan opciones mixtas de formación bien a través del prácticum, de prácticas en empresas, de formación compartida, de realización de proyectos, etc. Sin embargo, en la mayoría de los casos ello no ha supuesto cambios en la forma de enseñar de los profesores, quienes no vinculan la formación en prácticas con los contenidos del aula.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado este recorrido por distintos planteamientos y propuestas se pueden concretar las siguientes conclusiones:

- Para lograr la calidad de la enseñanza es imprescindible atender a la formación inicial del profesor universitario.
- La investigación sobre enseñanza universitaria debe favorecerse y potenciarse a través de ayudas institucionales y reconocimiento científico y profesional. Asimismo, investigar sobre enseñanza universitaria puede ayudar a romper la separación entre investigación y docencia.
- Es preciso estudiar los perfiles profesionales de las diferentes titulaciones y analizar sus repercusiones en la formación docente del profesorado universitario.
- La formación inicial del profesorado es necesaria, así como investigar acerca del contenido, estructura y personal formador para que dicha formación lleve a un perfil de profesor reflexivo.
- Se recomienda introducir en los programas de iniciación estudio de casos, grabaciones, discusiones en grupo, diarios, etc.
- La figura del profesor mentor o tutor, que ya existe en la formación investigadora del profesor universitario, debería promocionarse más en la formación docente.
- Se necesita profundizar en el análisis de las características de la enseñanza que los profesores universitarios realizan y las relaciones entre la investigación de la enseñanza, evaluación y formación.
- La problemática relación entre enseñanza e investigación y la creencia de que es suficiente saber para ser profesor universitario provoca situaciones poco favorables en la formación inicial y en la iniciación.
- Es importante investigar con mayor profundidad en el terreno de la formación inicial: su aceptación, condiciones que la facilitarían, etc. que ayuden a explorar mejor las características y efectos de la formación inicial.

- La formación inicial podría ajustarse a las pautas de un prácticum reflexivo o de programas de iniciación donde la figura de los tutores es fundamental.
- Un programa de formación inicial del profesorado universitario debe abarcar, al menos, los siguientes tópicos:
 - Un diseño propio para cada Universidad, es decir, un Plan de formación inicial debe ser elaborado de forma individualizada y coherente con las peculiaridades e idiosincrasia de cada Universidad.
 - Debe estar inmerso en la política de calidad universitaria para que le aporte solidez y continuidad.
 - Su organización conlleva un proceso de planificación y programación, tanto de actividades como de calendarios. Por ello, es adecuado contar con un grupo de personas capacitadas para diseñar las acciones y que sean sensibles a la realidad de la institución y del profesorado.
 - Es importante atraer la atención de los docentes e involucrarlos en el programa de formación, para lo cual los cursos deben ser programados fuera de la época de exámenes u otros eventos importantes; tener una duración ajustada para no interferir la actividad docente del profesor novel; presentar un planteamiento eminentemente práctico y una amplia divulgación, especificando tanto las fechas de celebración como los contenidos y actividades a realizar y garantizando que la información llegue a todos los profesores.

Capítulo 2

LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Capítulo 2

LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional del profesorado universitario, la formación y el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera docente es, sin duda, una de las vías de obligado recorrido para facilitar la mejora de la educación, aunque al mismo tiempo aparece como uno de los principales problemas a resolver. Esto es especialmente cierto si tenemos en cuenta la cultura y política universitaria de nuestro país en materia de formación del profesorado y desarrollo profesional. Se necesita un marco teórico y práctico sólido que permita tratar de forma comprensiva aspectos culturales, políticos y estratégicos que modulan ambas facetas de los docentes universitarios. Podemos considerar la formación continua o permanente del profesorado universitario como la gran olvidada en el panorama universitario durante muchos años y por esta razón no contamos con demasiadas referencias e investigaciones al respecto.

Para comenzar nos referiremos a un primer intento por mejorar la calidad de la enseñanza universitaria organizado por la UNESCO que tuvo lugar en Berlín en el año 1987 y que sirvió como base para la celebración en 1992 del Proyecto Internacional para la Enseñanza Técnica y Profesional (UNEVOC) que podemos consultar en lengua inglesa en la dirección <http://www.unevoc.de>, cuya finalidad fue desarrollar y mejorar la calidad de la enseñanza en los estados miembros de la Unión Europea. En el año 1995, la UNESCO publicó un *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* que proponía un doble objetivo que marcó algunas líneas de actuación en la Universidad: una *educación básica para todos* y el *fomento de una educación permanente*. Pero fue en 1996 cuando esta necesidad

quedó evidenciada completamente, al proponer Delors, Presidente de la Comisión Europea en la década entre 1985 y 1995, a la UNESCO unas orientaciones básicas relativas a una *educación para todos durante toda la vida*. La importancia de este documento fue decisiva, porque parecía prever los fundamentos de la educación del siglo XXI. En él se establecían normas para una educación permanente durante todo el ciclo vital y se utilizó el término *sociedad educativa* como elemento central de una sociedad del conocimiento.

En el año 1998 se establecieron las estrategias y líneas de actuación para la formación permanente del docente bajo la premisa de abrir las escuelas, colegios y universidades a todos los educandos adultos con el fin de transformar las instituciones de enseñanza en lugares de formación permanente. Así, la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* aprobó en 1998 la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI y el marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. En ella, Delors planteó una serie de recomendaciones a adoptar por parte de los distintos países de las cuales vamos a destacar dos que aluden a los retos de la profesión docente. Por un lado, prevé un aumento progresivo en los niveles de exigencia y unas elevadas expectativas de los profesores, promovidos por una sociedad de la información y una civilización científico-técnica interesados en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida. Por otro lado plantea que, para mejorar la calidad de la educación, debe empezarse por mejorar la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del docente, asegurando los conocimientos necesarios y sus competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación.

Otra de las conclusiones que nos parece importante destacar es la referente a la contratación y dignificación laboral de la profesión docente, la formación inicial y continuada y la cualificación de los formadores de profesores. Asimismo, se preveían nuevos desafíos y vías de desarrollo, la

evaluación y control de la profesión, su inclusión y participación en la administración y gestión de los centros, las condiciones de trabajo estructurales (salario, etc.) y profesionales (rediseño del puesto de trabajo, reorganización de los tiempos laborales, sistemas de incentivos para el desempeño de la docencia en contextos socioeducativos difíciles, medios y recursos disponibles en el contexto de la nueva cultura de la sociedad de la información y comunicación, sistemas de apoyo y colaboración tanto con la comunidad como con los profesionales de asesoramiento y asistencia externa, etc.).

En la citada conferencia se plantearon cuatro grupos de propuestas que recogemos a continuación porque nos parecen orientadoras para el desarrollo de este capítulo:

- Es necesario conformar un espacio de formación superior abierto donde se facilite el aprendizaje permanente y se garanticen las oportunidades de desarrollo individual y de movilidad social.
- Las instituciones de educación superior deben tener en cuenta y amoldarse a la formación permanente facilitando a sus estudiantes la posibilidad de entrar y salir sin dificultad del sistema y redefinir sus objetivos, de tal manera que suponga un espacio abierto permanente de aprendizaje con programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente.
- Las relaciones entre la enseñanza general, técnica y profesional deben ser revisadas desde una perspectiva de formación permanente. Así, el acceso a la educación superior debe ser posible para cualquiera que haya terminado sus estudios secundarios o similar o para quienes reúnan los requisitos necesarios sin tener en cuenta su edad.
- La institución universitaria debe saber analizar y prever las necesidades de la sociedad, adaptando sus planes de estudio al momento y lugar donde se encuentre localizada.

En este contexto estudiamos el concepto de calidad y la formación docente del profesorado universitario, la importancia que para la Universidad del siglo XXI tiene la formación psicopedagógica de su profesorado, tanto inicial como permanente, las dimensiones de la política de formación del profesorado y el impacto de la sociedad de la información y el conocimiento en esta formación didáctica.

1. LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1.1. EL CONCEPTO DE CALIDAD

Podríamos aportar una definición de calidad universitaria diciendo que pasa por atender a una población estudiantil numerosa y diversificada, construir un marco para la planificación de los programas de enseñanza amplio e interactivo, desarrollar nuevas estructuras de enseñanza y evaluación, introducir cambios en los métodos y en los modos de enseñanza, funcionar en colaboración con otros establecimientos educativos y con las empresas tanto en la enseñanza como en la investigación y crear una ética europea en todos los aspectos de la vida de los centros de enseñanza superior. Dichas iniciativas deberían correr a cargo de las universidades y, a su vez, los políticos e instituciones deberían permitir y promover tales cambios. En esta línea, Shattock (2000) afirma que hasta hace pocos años las relaciones entre la Universidad y las empresas tenían lugar ocasionalmente, o cuando la primera tenía problemas de tipo económico.

Cuando hablamos de calidad en educación superior debemos precisar los tres conceptos que la definen: el producto, las actividades y los clientes. El producto puede ser considerado como la adquisición de conocimientos, habilidades o, incluso, el proceso de aprendizaje del alumno

y del profesor (Álvarez y Rodríguez, 2000). Las actividades institucionales relacionadas con la calidad incluyen la calidad del método de enseñanza, la calidad del proceso de evaluación del alumno, la calidad de los cursos y la calidad del programa de desarrollo del profesorado.

Los expertos consideran la calidad de la educación como uno de los mayores retos de las universidades europeas del tercer milenio y, aunque este concepto no es fácil de definir, por lo general se acepta que su finalidad es responder a las exigencias de un contexto específico. Para Pérez Gómez (1991) el concepto calidad es polémico y se encuentra irregularmente valorado en función de diferentes perspectivas teórico-prácticas que proponen distintos y contrapuestos valores e intereses. Como afirma Carr (1989), es importante tratar cómo mejorar la calidad, además de determinar la forma de interpretar y comprender el concepto de calidad de la enseñanza cuya finalidad es responder a las exigencias de un contexto específico. Weber (1999) indica que los principales cambios que inciden directamente sobre la educación superior son la rapidez con que se está desarrollando el conocimiento, las tecnologías, la asunción de que las funciones de la Universidad deben ser la enseñanza, la investigación y los servicios a la comunidad, la necesidad de que ésta atienda más a las necesidades sociales y el problema de poseer unos recursos económicos limitados. En este sentido, Marqués (2000) señala que las funciones que realiza la Universidad en la sociedad son: a) ofrecer estudios teóricos y prácticos adaptados al momento y sociedad circundantes que permitan la formación de profesionales capaces, entre los que se encuentran la formación del profesorado y la formación permanente de los profesionales y personas que deseen incrementar sus conocimientos; b) formar personas cultas, críticas, analíticas, que sepan manejar las TIC y sepan trabajar de forma cooperativa; c) desarrollar investigaciones científicas junto con otras instituciones y empresas; d) contribuir al desarrollo económico y social del país; e) ser ejemplo ético y social; f) afirmar y preservar la identidad cultural

e histórica de su contexto y g) servir como plataforma de cooperación internacional para el intercambio de información.

Básicamente dos son los enfoques alrededor de los cuales se concentra el debate de la calidad: un enfoque instrumental, que resalta la importancia de la calidad de los procesos educativos de acuerdo a objetivos previa y exteriormente fijados y, un enfoque denominado por Pérez Gómez (1991) enfoque ético, preocupado por la calidad de los procesos educativos en sí mismos. Actualmente, en el contexto social, político y económico europeo se promueve más el primero de estos planteamientos es decir, el de mejorar la calidad universitaria a partir de unos objetivos preestablecidos. Así, todos los países de la O.C.D.E. tratan de adecuar su curriculum escolar a su economía procurando reestructurar y ajustar ambos. Esta actitud ha sido criticada puesto que podría originar políticas educativas muy intervencionistas al amoldar los objetivos educativos a las necesidades de los mercados. Desde este punto de vista, la enseñanza es considerada como un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos marcados por exigencias económicas, cuya calidad reside en la eficacia y eficiencia de su consecución.

Para Carr (1989) la calidad de la enseñanza sólo puede ser incrementada mejorando la capacidad de los profesores de realizar sus valores educacionales a través de su propia práctica. Esto debe tener lugar en un proceso de investigación en el cual el profesorado reflexione sobre su labor, utilizando el resultado de ésta como práctica educativa. Pero la situación del profesorado no es ésta, pues un estudio realizado en Eslovenia por Pozarnik y Levpuscek (2002) comprobó que, en su mayoría, los profesores universitarios no percibían la necesidad de cambiar su rol como docentes transmisores a docentes facilitadores de información y únicamente los que están muy motivados parecen más abiertos al cambio.

Poco a poco, los investigadores ha ido asumiendo que el concepto de calidad universitaria es relativo y multidimensional y que su análisis debe

hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan objetivos y sujetos. Veciana y Capelleras (2000) afirman que en los últimos años la preocupación por estudiar la calidad en las universidades ha comenzado a crecer considerablemente y señala como prueba de este interés distintos estudios como los de Camisón, Gil y Roca (1999) y Oldfield y Baron (2000). El concepto de calidad tiene muchas dimensiones y distintos trabajos permiten concretar, al menos, las siguientes:

- a) *Dimensión de la disciplina.* Asociada con la exclusividad, su finalidad es la excelencia y convertir a las instituciones en centros de excelencia. En buena parte se concreta al establecer un acuerdo sobre los estándares de las áreas específicas, con referencia a la disciplina académica incluida en las mismas y los expertos, a través de organizaciones de carácter científico-profesional, determinan dichos estándares.
- b) *Dimensión de la reputación.* Las diferentes audiencias sobre la calidad generan una opinión sobre una institución determinada que será la imagen de calidad que se transmita a la sociedad en general.
- c) *Dimensión de la perfección o consistencia.* En términos burocráticos se trata de hacer las cosas correctamente en tiempo y forma y tiene que ver con establecer especificaciones de realización para conseguir el menor número de defectos posible. Por esta razón, es obvia su aplicación en múltiples procedimientos dentro de la amplia diversidad de acciones que se llevan a cabo en la Universidad.
- d) *Dimensión económica o de resultados.* Es la calidad como disponibilidad de recursos. Esta conceptualización supone considerar el continuo proceso de desarrollo de los sistemas universitarios, especialmente en sus niveles iniciales. Otro concepto paralelo es el de la calidad del producto (eficacia) y

economía-de-la-producción (eficiencia). Dentro de este paradigma podría hablarse de dos extremos: el modelo de producción industrial y el modelo de desarrollo global. En el modelo de producción industrial se asume que el proceso educativo es un proceso semejante al de producción industrial. Aquí la calidad universitaria sería similar a la calidad de los profesionales producidos para satisfacer las necesidades técnicas del sector productivo y de servicios. Por tanto, las características del producto pueden ser especificadas con claridad, así como contar con un fundamentado modelo explicativo del proceso de transformación de los inputs (estudiantes) en outputs (graduados). En el modelo de desarrollo global la calidad de una Universidad estaría determinada por el valor añadido que consigue generar en sus estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, en cuanto a su progreso y desarrollo global como personas. Sin embargo, este concepto de calidad se ve dificultado por la imprecisión del término desarrollo personal.

Es fácil caer en el error de identificar la calidad productiva de una Universidad únicamente a partir de la tasa de ingreso/egreso y el coste por graduado. Si bien estos factores resultan necesarios no son los únicos a tener en cuenta.

- a) *Dimensión de la satisfacción de los usuarios.* En países de larga tradición de atención al ciudadano el más importante grupo de atención es el de los estudiantes. Sus intereses y necesidades deben guiar las decisiones sobre las prioridades y evaluaciones de la calidad. Dos son los conceptos derivados de este enfoque: la relevancia profesional, consistente en alcanzar los requisitos y expectativas del campo profesional para los que se están formando y la flexibilidad/capacidad de innovación que supone anticipar y/o

responder con rapidez a cuestiones y requerimientos de los clientes y a nuevos avances dentro del campo profesional.

- b) *Dimensión de la organización.* La Universidad posee la capacidad de desarrollar e implementar la normativa para satisfacer los requisitos de la calidad educativa deseada y, por lo tanto, tiene que afrontar la creciente demanda de mayor calidad e individualización en el producto o servicio que presta. Como respuesta a dicha demanda deberá incrementar la complejidad de las tareas que realizan sus miembros, exigiéndose una mayor cohesión para lograr los objetivos.

Si bien la mayoría de las investigaciones sobre la calidad de la docencia universitaria se han centrado en el papel del profesor, actualmente el interés se ha orientado, entre otras áreas, hacia la valoración global que los estudiantes hacen respecto a los servicios que la educación superior les ofrece. En esta línea, destacamos las investigaciones de Camisón, Gil y Roca (1999) y de Oldfield y Baron (2000), en las cuales analizan las percepciones y expectativas de los estudiantes en España y Reino Unido respectivamente, obteniendo como resultado una serie de dimensiones relacionadas con la percepción que tienen de una Universidad de calidad. Así, encontramos ítems relacionados con el personal de servicios, la accesibilidad y estructura docente, la formación de aspectos técnicos del profesorado, la dimensión funcional del profesorado, etc. En la investigación realizada por Veciana y Capelleras (2000) se detectaron los siguientes aspectos de la actividad docente universitaria que podrían servir para planear estrategias de mejora de la calidad: las actitudes y comportamientos del profesorado, las competencias de los docentes, el contenido de los planes de estudio de las titulaciones, las instalaciones y equipamientos y la organización de la enseñanza. Por otro lado, estos autores llegaron a la conclusión de que las actitudes y comportamientos de

los profesores son importantes puesto que se asocian a las percepciones que los estudiantes tienen de la calidad de la enseñanza.

Otras investigaciones, como la de Cledes, Ozanne y Tram (2001) revelan que en la percepción que tienen los estudiantes acerca de los servicios educativos intervienen tanto elementos técnicos como funcionales, y que factores como la calidad de la educación, las instalaciones y el entorno así como algunas características personales de los estudiantes, mediatizan dicha percepción.

1.2. LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La calidad es un término multifactorial y complejo máxime cuando se refiere al entorno universitario. Tradicionalmente esta institución ha intentado mantener unos cánones de calidad aceptables, por ejemplo, asegurando la idoneidad del profesorado a través de sistemas de selección, promoción y nombramiento, o la calidad de los estudiantes mediante pruebas de selección, becas, etc.; o la calidad de la investigación con la financiación y ayudas a proyectos de investigación, publicaciones, evaluaciones internas y externas periódicas, etc. Es de destacar la calidad de los planes de estudio y de la enseñanza en general a través de la evaluación o acreditación de programas y cursos, de la evaluación del profesorado o de los programas de formación en habilidades docentes. Por último, cabe citar la calidad del personal de administración y servicios, controlada gracias a los procesos de selección y formación.

Podemos afirmar que una Universidad de calidad podría serlo gracias a sus profesores, a sus estudiantes, a sus recursos económicos, a sus tasas académicas, a sus instalaciones, a su fama y tradición, etc. pero es una definición demasiado vaga. Para concretar más nos interesa descubrir cómo la formación didáctica del docente universitario puede suponer un factor de calidad.

En primer lugar, conviene precisar el término formación didáctica del profesorado universitario. Son numerosas las contradicciones en torno a dicho concepto, si bien el término *staff development* se encuentra muy generalizado. Sin embargo, el concepto es ambiguo y puede estar referido tanto a procesos orientados a la mejora de las competencias del personal académico o de la institución, como a procesos de desarrollo profesional que incluyen actividades más allá de la formación para la adquisición de habilidades docentes. Así, en la década de los 80 del siglo pasado en el Reino Unido primaban, por encima de las acciones educativas, las actividades formativas para la gestión y administración o el desarrollo y gestión de los Recursos Humanos. En esta línea, en 1979 Halliburton, fundador del Program for Faculty Renewal en la Universidad de Stanford propuso una definición del desarrollo de las aptitudes, *faculty development*, que incluía la teoría y la práctica de facilitar la mejora en el desempeño de las tareas del profesorado universitario en aspectos como el intelectual, el institucional, el personal, el social y el didáctico, modulando la importancia de cada uno en función de las situaciones. Durante los años 80 del siglo XX esta concepción se fue generalizando en las universidades americanas y hoy el desarrollo profesional del docente universitario incluye las relaciones entre lo que el profesor enseña, lo que piensan los profesores de lo que enseñan, lo que piensa el profesor sobre él mismo personal y profesionalmente, lo que piensa sobre su institución y cómo esto se relaciona con la actividad en el aula.

En las universidades francesas encontramos dos conceptos importantes y relacionados: la *pédagogie universitaire*, definida como la actividad teórico-práctica centrada en el estudio del contenido-materia en relación con los problemas específicos de enseñanza-aprendizaje; y la *didactique universitaire*, que coexiste con el anterior y se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su ubicación dentro del contexto socio-institucional. En el ámbito anglosajón, poco a poco, estas concepciones

aceptaron términos mucho más amplios y generales respecto a las actividades de mejora de la docencia. En el entorno latinoamericano, con una gran experiencia de reflexión teórica y práctica en la formación didáctica del profesorado universitario y la calidad de la docencia, se ha acuñado el término pedagogía universitaria en vez del de docencia universitaria.

En nuestro país es difícil precisar un término que englobe todas las orientaciones, investigaciones y actividades relacionadas con la formación del profesorado dirigidas a la mejora de la calidad de la docencia. Así, encontramos tres términos que coexisten: a) *didáctica universitaria*; b) *pedagogía universitaria*, relacionada directamente con las Ciencias de la Educación pero que necesita un enfoque interdisciplinar y donde todos los temas relacionados con la evaluación del profesorado o institucional son objeto de atención preferente, frente a los problemas de enseñanza-aprendizaje; y c) *desarrollo profesional del docente universitario*, concepto acuñado por los expertos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Veamos a continuación qué aspectos relativos al rol del profesor universitario como docente y su adecuada preparación profesional tienen relación con una alta calidad de la educación en la Universidad. El conjunto de acciones y actividades en torno a la formación didáctica del profesorado universitario es tan amplio y diverso que, como señala Main (1987), es difícil pensar en un modelo estandarizado de formación del profesorado. La realidad es que los modelos se encuentran sujetos a diversos requisitos particulares impuestos por las entidades y/o a los intereses del momento, las actitudes y las motivaciones personales de cada profesor. Sin embargo, aparece cierta tendencia en los programas de formación del profesorado hacia dos ideas contrapuestas que ha dado lugar a distintas modalidades de formación de profesorado.

Por un lado, el modelo basado en lo que Schön (1992) denominó una epistemología de la práctica asentada sobre la racionalidad técnica

desde el cual el conocimiento profesional se concibe como la aplicación del conocimiento teórico a la práctica, independientemente del contexto y de la situación concreta en que se aplica. Por otro lado, existe un modelo basado en los procesos que los profesionales desarrollan en contextos determinados por la incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. A este modelo Schön lo llamó el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

Este planteamiento origina dos concepciones de profesor contrapuestas: una que considera al docente como un profesional que imparte docencia sin necesidad de conocer o comprender cómo se produce el aprendizaje, qué comunicación existe en el aula o cómo se desarrollan los procesos de evaluación, entre otros muchos aspectos. Es un modelo donde la construcción de los conocimientos corre a cargo de unos expertos que elaboran los saberes necesarios para que el profesor los conozca y como técnico los aplique en el aula. En este sentido, la formación del profesional docente gira en torno a una serie de fuentes teóricas-prescriptivas, legislativas y técnicas, teorías pedagógicas, técnicas preparadas por expertos y materiales didácticos que, a su vez, guían su actuación. Y, otra concepción, donde el profesor es considerado como un profesional que desarrolla por sí mismo y/o en equipo un proceso de búsqueda, de indagación, de experimentación y de investigación sobre su práctica. A través de esa reflexión sistemática sobre su propia práctica didáctica el docente aprende a diagnosticar la situación del aula, a conocer el ritmo de desarrollo de los estudiantes, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico, los modos de intervención didáctica y las dificultades de las evaluaciones.

Un elemento clave que aparece vinculado al factor calidad es la necesidad de desarrollar procesos de evaluación que se justifican por las siguientes razones:

- Los costes se han elevado debido al número de personas que acoge la Universidad y, por tanto, las presiones económicas exigen una mayor efectividad.
- La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.
- La internacionalización de la producción y de la formación superior reclama niveles de calidad contrastados y contrastables.
- Todo usuario/cliente tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.
- Las universidades, como todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.
- La fase de expansión de los sistemas de enseñanza superior (centros y programas) ha puesto de manifiesto muchas debilidades de los mismos.
- Las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclaman la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, la eficacia y la eficiencia.

La elección del enfoque más apropiado para cada Universidad sólo debe hacerse tras un completo análisis y su modelo de evaluación ha de estar fundamentado en su realidad. En esta línea y, de forma general, deben tenerse en cuenta elementos como el nivel de desarrollo del sistema universitario de que se trate, la estructura del sistema, el marco jurídico de las relaciones universidad-gobierno, la estructura-consolidación de los recursos humanos, el modelo de financiación, la cultura evaluativa en el propio contexto universitario y en el contexto social del país, etc. En nuestro caso, el sistema universitario español tiene un carácter mixto. Por una parte, trata de asegurar que todos los programas tengan una calidad

suficiente y, por otra, a través de la diversidad, pretende incrementar la calidad del conjunto de las instituciones y programas universitarios.

Una de las medidas más interesantes para mejorar la calidad de las universidades españolas fue la creación de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación) que aparecieron con la ley General de Educación del 70 y que se dedicaban a la investigación educativa y la formación del profesorado de todos los niveles de enseñanza. Poco a poco otras instituciones como las Facultades de Educación adoptaron también estas competencias e, incluso, hacia 1982 se amplió la oferta de atención a la enseñanza con la creación de los nuevos centros de recursos. Posteriormente, con el desarrollo de los CEPs (Centros de Profesores para nivel no universitario) en 1984-85, las competencias de los ICE en materia de formación fueron básicamente enfocadas al mundo universitario. En algunos casos, los ICEs han tenido que asumir nuevas competencias como la evaluación del profesorado o la evaluación institucional de la calidad. En otros, se han adaptado a las necesidades de cada Universidad, convirtiéndose en servicios con títulos distintos y competencias más o menos similares como la formación y la investigación educativa en niveles universitarios.

Por último, en la evaluación de la calidad de las universidades, se incluyen otros aspectos como la eficacia y eficiencia de las inversiones en enseñanza superior; el cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional; la satisfacción de las demandas de formación de la sociedad y la respuesta a las necesidades que la sociedad demanda.

2. LA UNIVERSIDAD Y LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

En este epígrafe estudiamos los modelos de universidad, los planteamientos de la formación docente del profesorado universitario y la

necesidad de una formación didáctica del profesor en orden a ofrecer una enseñanza de calidad.

2.1. MODELOS DE UNIVERSIDAD

Como plantea García Guadilla (2002), a lo largo de la historia el conocimiento ha sido organizado y concebido de diversas maneras. La primera corresponde al período que abarca desde la creación de la Universidad (aproximadamente ocho siglos) hasta el final del renacimiento, donde predominó un conocimiento universal de las cosas. La segunda pertenece al periodo comprendido entre el boom del conocimiento científico hasta nuestros días, donde ha predominado la superespecialización del conocimiento en áreas muy concretas. Y, una tercera etapa, la actual, que para algunos autores es una vuelta a la filosofía renacentista (más holística), pero con la particularidad de que hoy podemos integrar grandes cantidades de conocimiento con metodologías interdisciplinarias y gracias a las NTIC. En este caso, lo importante no es ya acumular la información, sino manejarla, ordenarla, jerarquizarla, etc.

En medio de un panorama caracterizado por el uso de tecnologías de vanguardia para la difusión de la información ha surgido una nueva cultura relativa a las redes de información, las comunicaciones y la interconectividad. Sin embargo, el hecho de tener acceso a tantos datos no garantiza su correcta utilización, con lo cual es necesario aprender a seleccionarla, desarrollar esquemas de comprensión y discriminar lo que nos interesa.

No podemos hablar de sistemas educativos estándar sino, más bien, de diferencias idiosincrásicas entre países. En este sentido, encontramos diversos modelos de Universidad como los que citamos a continuación.

El modelo universitario germano, está basado en la tradición de la Universidad de Berlín de 1908 y se rige por el principio de libertad de enseñanza y aprendizaje y está caracterizado por la autonomía institucional

de la Universidad, defendiendo la libertad de enseñanza, de aprendizaje y de la investigación, consideró la unidad ciencia-enseñanza como clave en su idea de Universidad. Dentro de esta filosofía, la Nación-Estado debe garantizar la libertad y la autonomía institucional en las actividades académicas y de la investigación para buscar el conocimiento en sí mismo.

Otro modelo de referencia es el funcionalista americano, basado en la sociología de Parsons. Son la apertura y la competitividad algunas de sus características y la Universidad se comprende como parte de la cultura de la sociedad y su forma de organización depende de cómo se expresan las necesidades de ésta para las funciones culturales. Desde este punto de vista diferentes sociedades organizarían universidades diferentes. El Estado debe crear metas y proporcionar recursos, estimular la investigación y garantizar y proteger las ideas funcionalistas. El objetivo fundamental es la calidad de la investigación para alcanzar buenos resultados. El cambio en la organización de la Universidad se considera como algo deseable en cuanto supone una adaptación a la evolución de las necesidades sociales.

El modelo inglés, basado en el ideal de educación liberal, tiene una antigüedad de más de trescientos años en el Reino Unido. Aquí la formación del estudiante se realiza tanto a través del aprendizaje como de un estilo de vida común y actividades extraescolares. Estado-Nación no interviene en este proceso y de hecho hasta 1988 no ha existido una Ley de Educación Superior.

El modelo napoleónico francés o modelo de formación profesional enfatizó la formación para la profesión y el abandono mayoritario de la investigación fuera de las universidades. Su objetivo fue convertirse en el arma educativa del estado, combinando escuelas secundarias y la formación superior de maestros, con la intención de proporcionar cuadros de mando y mano de obra para los servicios del estado.

Dentro del modelo de Universidad en España, y con la Ley General de Educación de 1970 se creó una estructura universitaria unificada,

integrando las Escuelas Técnicas en el sistema universitario. Posteriormente la L.R.U. creó un modelo más dinámico de Universidad lo cual generó un fuerte impulso hacia actividades de investigación. En esta línea, el R.D. 1497/1987 de 27 de noviembre plantea como objetivos definir contenidos, disminuir la duración de la carga lectiva, estructurar los contenidos de forma cíclica en los planes de estudio, aumentar la oferta, adecuar ésta al contexto profesional, permitir una mayor flexibilidad curricular y una mayor relevancia práctica. La LOU plantea a las universidades el reto de sistematizar y actualizar los diferentes aspectos académicos de investigación, de docencia y de gestión en el seno de una sociedad de la información y el conocimiento. Para ello, la Universidad debe ser capaz de utilizar diferentes estrategias que le permitan desarrollar planes específicos acordes con sus características propias, con la composición de su profesorado, su oferta de estudios y sus procesos de gestión e innovación.

Nuestro modelo se puede considerar como innovador frente a las antiguas y rígidas estructuras. Además, aboga por la competencia y la calidad, respetando una mayor diversidad y dando un peso superior a las enseñanzas prácticas del que existía en etapas anteriores. La enseñanza universitaria en España ha cambiado mucho en los últimos años ya que, por un lado, se están cuestionando su funcionalidad y rendimiento y, por otro, la sociedad evoluciona de forma rápida y constante. Además, la internacionalización de las universidades está promoviendo la competitividad y ha generado nuevas necesidades y retos. En este sentido, son numerosas las acciones que nuestras universidades están llevando a cabo como la evaluación interna institucional y de titulaciones, departamentos y servicios en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades y en el II Plan de Calidad de las Universidades.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) se llegó a la conclusión de que el desarrollo económico y social actual está marcado por un modelo basado en el poder del conocimiento y el control

de la información que depende, en gran medida, de la formación de personal altamente cualificado y de la potencialidad de responder adecuadamente a las necesidades y carencias específicas de cada país, lo cual es un cometido de las universidades.

Para Coraggio (2002) nos encontramos probablemente ante un nuevo paradigma educativo ya esbozado por la UNESCO (2000), que promueve una educación de calidad accesible para todos y a lo largo de toda la vida. Desde este planteamiento, y como veremos en capítulos posteriores, la educación ha evolucionado considerablemente en los últimos tiempos, al haberse multiplicado las posibilidades de aprendizaje y pasar de una tendencia hacia la especialización a otra más adaptativa y flexible, de manera que ya no es posible concebir la formación como propia de un período concreto de la vida, sino como un aprendizaje que dura toda la vida y donde cada conocimiento repercute en los demás y los enriquece.

García Guadilla (2002) afirma que nos encontramos en una era donde tanto la información como el conocimiento son las claves fundamentales de la sociedad. Nuestra sociedad está potenciando actividades cognitivas como la memoria (bases de datos, archivos digitales, etc.), la imaginación, la percepción y el pensamiento. En este marco no prima la capacidad de memoria humana, sino su capacidad asociativa y organizadora. Desde este punto de vista se vislumbra la necesidad de cambios urgentes en las formas de transmitir los conocimientos que deben ser concebidos de manera más colectiva e interdisciplinaria.

También están cambiando algunas de las limitaciones tradicionales que siempre han acompañado a la enseñanza universitaria, como la ratio profesor-estudiante, el número de puestos por aula, la necesidad de aulas más grandes, la falta de tiempo para dedicar al estudio o perdido en los desplazamientos, etc. Actualmente el acceso casi ilimitado a la información con que contamos permite liberar mucho tiempo y acceder a ella desde cualquier sitio y en cualquier momento. Sin embargo, la docencia presencial

seguirá siendo importante, ya que siempre será necesario aprender a seleccionar la información y resolver dudas. También está cambiando la concepción de que cursar una carrera supone la culminación de un proceso y se empieza a contemplar más bien como el inicio de un aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, ya no se trata de enseñar a los estudiantes qué pensar, sino a pensar y cómo pensar. El nuevo paradigma educativo exige nuevos procesos de aprendizaje diversificados y la utilización de técnicas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas, centrándose la educación en enseñar a aprender y a emprender.

La LOU se enfrenta a un reto importante que está marcando el panorama universitario en nuestro país: el fuerte descenso en el número de estudiantes. A la larga, probablemente nos enfrentaremos a la desaparición de titulaciones que carezcan del número suficiente de estudiantes, con lo cual se hace necesario un plan de actuación que haga atractiva la oferta de estudios y sobre todo se adecue a la demanda real existente. Parece ser que esta última alternativa es la más apropiada, y así lo demuestra la tendencia hacia una Universidad de calidad adaptada a las demandas.

En síntesis, podemos afirmar que la Universidad se encuentra ante una serie de retos y cambios caracterizados por: a) una enorme ampliación de las posibilidades de acceso a conocimientos en función de intereses y demandas individuales; b) un incremento en la autogestión del conocimiento y una disminución de las limitaciones por razones de tiempo y/o espacio; c) un acercamiento entre la educación formal e informal; d) un desvanecimiento de las etapas escalonadas de acceso al conocimiento; y e) que la necesidad del conocimiento se extiende a lo largo de toda la vida, con lo cual los entornos educativos dejan de ser cerrados y verticales para convertirse en espacios abiertos y diversificados.

Actualmente, la información, el desarrollo de los conocimientos científicos, las TICs y la sociedad en red (Castelis, 1997) inciden en los sistemas educativos y determinan transformaciones en su fuerza, normas,

sistemas de regulación y de gobierno; y la educación como transmisión del conocimiento adquiere una importancia crucial y estratégica a la vez.

Nuestra sociedad requiere cada vez una mayor eficacia, calidad, racionalización y optimización de recursos y ello provoca cambios en los sistemas educativos tanto en los procesos y procedimientos de trabajo como en sus formas de gobierno y gestión, además de sus relaciones con el entorno social. En este sentido, la gestión de la calidad total aboga por el reconocimiento de los profesores y su formación como piezas claves para la excelencia institucional, la competitividad y la satisfacción de los clientes (Escudero, 1998). Como indica Rodríguez (2000), en una sociedad tecnológica, informatizada y globalizada se hace necesaria una Universidad que ofrezca respuestas eficaces y un profesorado competente y entusiasta capaz de aprovechar todos estos avances.

Las respuestas que ha dado la Universidad en los últimos años han sido varias. Una de las más importantes ha sido controlar la docencia del profesorado, la promoción de la autoevaluación institucional o la mejora de sus ofertas formativas y profesionales, poniendo mayor énfasis en la eficiencia de sus procesos y en la eficacia de sus resultados. Aquí la formación, particularmente la didáctica y centrada en la docencia, ha ocupado un lugar privilegiado, ya que las otras se consideran resueltas por los departamentos, grupos de trabajo e investigación y, sobre todo, por las propias pautas de socialización del docente universitario. Este movimiento podría resultar provechoso pues persigue que el profesorado abra sus esquemas de conocimiento y actuación a concepciones y prácticas propias de un modelo más coherente y racional.

Por otro lado, una educación universitaria de calidad ha de contar con unas condiciones estructurales y organizativas que permitan alcanzarla. Dicha calidad puede resultar difícil de lograr aún cuando se establezcan medidas como la formación permanente para la calidad si no se cumplen ciertos requisitos en las condiciones de trabajo y, particularmente, en el

ejercicio de la docencia. Tales el caso de los docentes en formación con una alta ratio de estudiantes, para quienes es complicado diseñar un sistema de formación de calidad docente. Es preciso conjugar simultáneamente contextos, culturas, políticas y condiciones sociales más amplias para que la formación del profesorado no se quede en un conjunto de buenos propósitos poco útil en la profesionalización docente, científica e investigadora del profesorado universitario.

Las universidades españolas y la Administración Educativa están atravesando un importante período de sensibilización hacia la formación. Así, Universidades como la de Málaga, Sevilla, Barcelona, Autónoma de Madrid y Las Palmas de Gran Canaria o País Vasco, por citar algunas, han elaborado iniciativas de formación didáctica de su profesorado muy importantes. Pero debemos insistir en que, sin un marco legal y una infraestructura que apoye este tipo de iniciativas para el desarrollo de la carrera docente universitaria, todo corre el riesgo de quedarse en meras intervenciones puntuales sin apenas incidencia en la mejora del sistema.

Sin infravalorar la formación inicial del profesorado, la formación a lo largo de toda la carrera docente o *desarrollo profesional* ha alcanzado especial relevancia en el contexto social actual. Podemos observar cómo la formación permanente se ha convertido en una estrategia imprescindible para cualquier organización que se plantee una perspectiva de presente y de futuro de tal manera que las empresas que no invierten en la modernización y actualización de sus empleados y objetivos tienen muchas probabilidades de quedar obsoletas en poco tiempo.

Pero en muchas ocasiones la necesidad no se da la mano con la realidad y se producen situaciones que dificultan este progreso. Una de éstas suele ser que el propio docente no sea muy receptivo al cambio y a la formación didáctica, porque la considera innecesaria o inconveniente. Intentar cambiar esta percepción y crear una formación permanente donde no ha existido previamente una formación inicial puede resultar

complicado. Desde este punto de vista, resulta más difícil intentar cambiar rutinas docentes no adecuadas que promover en los docentes capacidades didácticas correctas.

Parece pues imprescindible generar en el profesorado la *necesidad de formación* ofertándoles alternativas, actividades, apoyo y medios que les convenzan de la mejora que implica participar en un proyecto colectivo de perfeccionamiento. Es muy probable que de esta manera las probabilidades de implicación y compromiso por parte de los docentes en su desarrollo profesional se incrementen notablemente.

Una alternativa realista y sencilla podría consistir en comenzar esta labor con aquellos grupos más sensibilizados hacia la formación, abiertos a la participación en nuevas propuestas de forma que, una vez se haya difundido la necesidad de la mejora de la calidad de la docencia entre una gran parte del profesorado, se podrían realizar propuestas de acción extensibles a todo el ámbito universitario.

En nuestro país se dan distintas circunstancias que favorecen la formación didáctica del profesorado universitario y que deben ser aprovechadas:

La Universidad española está reaccionando frente al reto de la calidad, de la crítica estudiantil, de las exigencias sociales, de la competencia de universidades privadas y de la homologación europea. A este respecto, tanto el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes como las universidades están dispuestos a arbitrar medios que posibiliten una mejora y, para lograrlo, la calidad del profesorado es esencial.

Las experiencias nacionales e internacionales son muy numerosas y disponemos multitud de referencias y proyectos de mejora para la Universidad que nos pueden servir de guía para este fin como el notable aumento de congresos, conferencias, seminarios y otras actividades didácticas tanto en nuestro país como en el extranjero, en torno a la

formación y el desarrollo e innovación didáctica, entre los que citaremos sólo algunas que han tenido lugar en los últimos años:

- La Conferencia Internacional: Learner-Centered Universities for the New Millennium. Improving and Teaching en la Universidad Rand Afrikaans de Johannesburgo en el 2001.
- La Conferencia Internacional sobre Tecnologías Avanzadas de Aprendizaje (ICALT 2001) en EEUU.
- La IX Conferencia de la Universidad de Friburgo organizada por la EARLI (Asociación Europea para la Investigación del Aprendizaje y la Instrucción en el 2001.
- La Conferencia: New Challenges in Assesment en Alemania en el 2001.
- El II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria, celebrado en Chile en el 2001.
- El I Seminario de Formación para Asesores de Desarrollo Educativo Universitario: Estrategias y Tácticas de Actuación, organizado por la RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria) y el ICED (International Consortium for Educational Development) y celebrado en Madrid en el 2001.
- El II Seminario de la RED-U: La utilización de tecnologías de la información y las comunicaciones en educación superior: un enfoque crítico, celebrado en Madrid en el 2002.
- El III Seminario de la RED-U: El portafolios docente, celebrado en Madrid en 2002.
- El IV Seminario de la RED-U: La Formación Docente de los Profesores Universitarios, celebrado en Madrid en el 2002.
- El 4th International Consortium of Educational Developers Conference en Australia en el 2002.

- Próximamente se celebrarán en nuestro país el V Seminario de la RED-U: Planes de formación del profesorado y el VI Seminario de la RED-U: Evaluación para el desarrollo de la calidad de la docencia.

También han proliferado las asociaciones y redes de intercambio entre las que podemos destacar las siguientes:

European Association for Research and Development in Higher Education en Alemania (EARDHE), cuya principal misión es promocionar la educación, la investigación y el desarrollo en la educación superior, así como el asesoramiento a otros países.

Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU), organismo apoyado por diferentes entidades internacionales, que posee una sede en España (<http://www.ice.upv.es/profesor/aipu/aipu1.htm#tabla>), formada por profesores de todas las disciplinas y responsables de apoyo a la docencia. Entre sus objetivos más importantes destacamos: promover la cooperación interuniversitaria, la organización de encuentros y sesiones de trabajo para mejorar la docencia, creación de grupos de trabajo interdisciplinares, organización de reuniones, charlas, coloquios, etc., elaboración de materiales de apoyo y asesorar institucional y personalmente sobre aspectos relacionados con la mejora de la calidad docente.

Asociación para el Desarrollo de los Métodos de Formación en la Enseñanza Superior (ADMES) en Francia.

Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U), cuyos objetivos son promover la comunicación entre profesionales de la docencia universitaria, impulsar la formación docente del profesor universitario, intercambiar experiencias y recursos, apoyar las iniciativas dirigidas a una mejora de la calidad docente universitaria, favorecer las discusiones interdisciplinarias en materia universitaria y estimular políticas universitarias que promuevan la calidad docente: (www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu).

Respecto a la formación inicial, se están realizando intentos de crear programas estructurados de larga duración (EE.UU., Canadá, Francia, Suecia, España, etc.) que pretenden combinar la formación teórica con las actividades tutoriales, seminarios y amplias prácticas en los departamentos. Además, existen cursos específicos de corta duración y prácticas docentes tuteladas como en los C.I.Es franceses.

La formación permanente ofrece actividades variadas (cursos, seminarios, talleres, etc.) sobre cuestiones disciplinares y de didácticas especiales. En la mayoría de ellas predomina su carácter optativo y son interesantes las actividades de innovación a través de proyectos, becas y ayudas para la formación en didáctica universitaria.

Existen iniciativas externas a la Universidad que establecen convenios para promover la investigación, mejorar la enseñanza, organizar programas de desarrollo curricular y potenciar la formación profesional como el *Consejo para el desarrollo profesional universitario del Estado de Pennsylvania*, el *Coordinating Committee for the training of University Teachers* del Reino Unido y el *Instituto de Perfeccionamiento de los Catedráticos de Pedagogía y Psicología de las universidades de la antigua U.R.S.S.*, entre otros.

Además, son abundantes los cursos sobre psicopedagogía, asesoramiento, información y documentación, proyectos innovadores, etc., que aparece prácticamente en la totalidad de las Universidades importantes. Asimismo, existen Centros e Institutos (Gabinetes, Servicios, etc.) de desarrollo profesional que llevan a cabo iniciativas de formación inicial y permanente. Ya son clásicos en las universidades canadienses y han proliferado mucho en EE.UU. y Europa. Los datos indican que esta modalidad se hará progresivamente dominante en nuestro país.

Uno de los congresos que merece la pena citar fue el organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria celebrado en la UPM el 8 de mayo de 2003 donde se manifestó una preocupación especial por la calidad de la docencia ligada a la implicación del profesorado en las

TIC. Además de diverso material bibliográfico, podemos encontrar en la red muchos recursos orientados a introducir las TIC en la docencia, especialmente en Estados Unidos. Se trata de portales al servicio del personal académico y en muchos casos también de los estudiantes como el de la web del IHETS (Indiana Higher Education Telecommunication System), concretamente en su sección *Teaching and Learning with Technologies*. Igualmente encontramos referencias a seminarios como el *Teaching at an Internet Distance*, acerca de la utilización de Internet de la Universidad de Illinois (<http://www.vpaa.uillinois.edu/tid/report/toc.html>). O trabajos como el artículo del National Center for Education Statistics titulado *Teacher's tools for the 21st Century: a report on teacher's use of technology* que podemos encontrar en la siguiente dirección electrónica: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000102>.

Sin embargo, no es sólo el acceso a las TICs lo que preocupa en la mejora de la docencia. Existen diferentes recursos en la red destinados a ofrecer servicios al personal académico de las universidades en su mayoría asociaciones de profesionales que ofrecen recursos formativos y docentes. Así, la *American Association of University Professors* (<http://www.aaup.org>) es una de las plataformas de profesionales más importantes al servicio del profesorado universitario, y en su página web se halla información sobre los diversos programas y publicaciones al respecto. Otra de las iniciativas más significativas es el programa pedagógico *Teaching initiatives*, impulsado a través de la *American Association for Higher Education* (http://www.aahe.org/teaching/Teaching_Initiative_Home.htm) orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje universitario. También encontramos la página web del Center for Teaching de la Universidad de Iowa (<http://www.uiowa.edu/~centeach/about.shtml>). En Reino Unido existe la Association of University Teachers (<http://www.aut.org.uk>). Por su parte, *La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado* ofrece enlaces muy interesantes hacia todas las universidades españolas que desarrollan

algún programa de formación, además de recursos educativos en Internet y vínculos con otras entidades similares en Europa ([http:// www.uva.es/aufop/](http://www.uva.es/aufop/)).

En la siguiente web podemos encontrar resúmenes de ponencias internacionales sobre formación permanente y perfeccionamiento profesional: [http:// tecnologiaedu.us.es/ venezuela/ Web%20 Encuentro%20\(cd\) /modaponencias.htm](http://tecnologiaedu.us.es/venezuela/Web%20Encuentro%20(cd)/modaponencias.htm). Asimismo, en el enlace <http://www.uv.es/RELIEVE/> aparece la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, avalada por la Universidad de Valencia, donde disponemos de información acerca de artículos sobre formación de profesorado, didáctica, metodología, nuevas tecnologías, etc. En la página <http://prometeo.cica.es/idea/> encontramos el trabajo de un grupo de investigación de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Huelva en torno a la descripción, análisis y evaluación de la innovación educativa y sus repercusiones en la formación del profesorado.

El CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo: [http:// www.cinda.cl/](http://www.cinda.cl/)) es una institución académica internacional, formada por importantes universidades de América Latina y Europa, cuyo propósito fundamental es vincular las universidades entre sí y con los principales problemas del desarrollo y en su página web podemos consultar boletines, artículos, publicaciones y seminarios relacionados con el desarrollo profesional, nuevos recursos docentes, etc.

2.2.LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Ya hemos comentado que la enseñanza en el nivel universitario debe ser considerada necesariamente como un campo de estudio pero que necesita mayor apoyo para situarse a la altura de las actuales exigencias sociales, políticas, científicas y técnicas. Para Flórez (1994) la enseñanza es el principal proceso mediante el cual la sociedad moderna transmite su

saber a los individuos; es una tarea compleja desde la cual se estipulan procesos como la humanización, la socialización, la profesionalización y el desarrollo personal. Desde este punto de vista, la didáctica puede ser considerada como imprescindible para orientar la praxis del enseñante y cualificar su actuación. Sin embargo, aún no es reconocida como ciencia incluso por los propios docentes, y a menudo es relegada a un segundo plano.

Uno de los principales objetivos de la didáctica en la actualidad es romper con el reduccionismo y dispersión en la docencia y generar opciones en función del desarrollo integral del futuro profesional y de la sociedad. Asimismo, ha de afrontar las actitudes negativas que han mantenido los docentes y muchas de las universidades frente a la didáctica universitaria como: a) las reticencias del propio profesorado universitario que no la consideran la base teórica del quehacer docente; b) el descuido investigador por parte de los profesionales de la enseñanza; c) la escasa reflexión y divulgación en este ámbito; y d) el poco interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico (De la Cruz, 2000).

El problema en torno a la didáctica universitaria se intensifica porque en las propias facultades de educación comprometidas con la formación didáctica no hay una cultura de debate epistemológico y se valora pobremente la teoría como referencia para explicar los fenómenos sociales y para investigar sobre marcos definidos. No obstante, existen movimientos para mejorar la calidad de la educación superior y en muchas universidades se han concretado *Programas de Actualización Pedagógica o Didáctica y Maestrías*. Sin embargo, parece que el énfasis se ha dirigido hacia aspectos técnico-políticos o administrativos de la docencia o hacia aspectos específicos. En muchos programas la didáctica como ciencia básica del docente no está presente y, peor aún, muchos procesos de enseñanza niegan la didáctica, siguen siendo instrumentistas, se realizan sin marcos teóricos o con marcos

teóricos ya obsoletos; incluso los principios o criterios didácticos en cuanto a planificación, evaluación y seguimiento también están ausentes.

Es preciso convertir la didáctica en un marco interdisciplinario importante donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalidad y carácter científico al acto educativo en cualquier nivel y en cualquier disciplina. Asimismo, es preciso potenciar las didácticas especiales que han logrado mayor desarrollo en los últimos tiempos de forma que abundan los investigadores de la enseñanza de las distintas disciplinas o niveles. La didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político. Para comprender mejor sus roles nos parece oportuno puntualizar algunos conceptos:

- a) Existe consenso en reconocer que *el conocimiento* constituye la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y es punto de referencia para las nuevas formas de organización social presentes y futuras.
- b) La enseñanza universitaria es la más comprometida con la producción, divulgación y aplicación de este conocimiento.
- c) La intencionalidad, métodos, medios, espacios y recursos que utilice la Universidad para trabajar el conocimiento demostrará su vigencia histórica y su capacidad para reorientar sus opciones didácticas en función del desarrollo de la ciencia y de las reconstrucciones socioculturales del nuevo milenio.
- d) La enseñanza universitaria no es una práctica aislada y con objetivos inmediatos como parece asumir gran parte del profesorado.
- e) La enseñanza universitaria es un proceso complejo que incluye: un docente cualificado, estudiantes comprometidos y con

--- inteligencias --- potenciales, --- aprendizajes --- como experiencias significativas en cada alumno, contenidos temáticos, de procedimientos y actitudes apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico y la puesta en marcha de currículos contextualizados y en permanente revisión, etc.

Estas pautas nos llevan a la atención integral del docente considerado como el protagonista principal de lo que sucede en el aula, pues el docente es el recurso didáctico más importante en el aula como indica Pérez Gómez (1991). Por esta razón, su formación inicial y permanente se convierte en un elemento clave. Es preciso formar en el profesor universitario la conciencia sobre la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida y convertir la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia del docente universitario (Zabalza, 2000a).

2.3. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DEL TERCER MILENIO

A medida que la sociedad de la información adquiere mayores índices de desarrollo, los educadores necesitamos reciclar nuestra preparación. Las universidades motivadas por mejorar su currículo y reformarse deben plantearse como objetivo la formación didáctica de su cuerpo docente para lograr tales fines. Para ello, primero han de superar el aislamiento investigador, apoyar los esfuerzos colectivos e interdisciplinarios y asumir los siguientes objetivos:

- Formar docentes universitarios capaces de conducir con excelencia sus aulas.
- Consolidar un saber y un hacer didáctico.

- Asumir la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, prospectiva, de equipo e interdisciplinaria.
- Desarrollar la investigación didáctica como una parte inherente del desarrollo del currículum.
- Promover innovaciones didácticas.
- Asumir el aula universitaria como un espacio abierto de diálogo y crítico desde donde se construye el saber, se forma crítica y éticamente el profesional del nuevo siglo y se contribuye con la orientación del país.

En torno a los programas de formación del docente universitario comprometido con la enseñanza Alanís (1993) e Imbernón (2000a) plantean las siguientes sugerencias:

- Iniciar la enseñanza con la investigación de su propia práctica para que los profesores se conviertan en protagonistas de sus propias reformas.
- Propiciar el trabajo en equipo porque el trabajo científico exige la validación con los otros.
- Concebir el aula universitaria como un laboratorio desde donde construyan los nuevos significados, enfoques y estructuras del proceso de enseñanza.
- Incluir el conocimiento de la realidad nacional, social y política para contextualizar su labor en el aula.
- Incorporar al desarrollo personal del profesor lo ético, lo estético, lo intelectual y las actitudes.
- Facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos, teorías, medios, recursos y estrategias del propio profesor, porque sólo docentes creativos generan estudiantes creativos.
- Partir de problemas concretos para buscar soluciones en equipo y multidisciplinariamente.

Para aproximarnos a los planteamientos más actuales acerca de la formación del profesorado universitario vamos a extraer algunas de las ideas planteadas en el congreso organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria titulado *La profesión de profesor de universidad* celebrado en Madrid en septiembre de 2002 y comentadas por Michavila y Martínez (2002). Entre las finalidades se encontraba conformar un punto de encuentro donde se orientase y debatiesen las líneas a seguir en la profesión docente universitaria, atendiendo a las demandas sociales, culturales, etc. Asimismo, se planteó como objetivo prioritario despertar el interés en los responsables académicos y gerentes de las universidades, los miembros de los Consejos Sociales, expertos en educación superior y, sobre todo, en el docente universitario.

Entre las conclusiones del debate sobre la profesión docente universitaria desde dos ámbitos de influencia: la Universidad y la Administración, nos parece necesario destacar algunas conclusiones:

1. La profesión de profesor de Universidad requiere una permanente reflexión dados los cambios que se están produciendo: Ley Orgánica de Universidades, sociedad y cambios demográficos, gobierno y administración pública, desarrollo tecnológico, internacionalización y globalización y el espacio europeo de educación superior, entre otros.
2. Respecto a la formación de nuevos profesores: la definición de los nuevos profesores es una responsabilidad que debe observarse desde dos ámbitos: interno-Universidad y externo-entorno. Desde la perspectiva interna supone: a) la adecuación a las expectativas y características del nuevo alumnado; b) la actualización permanente de conocimientos; c) la incorporación del modelo de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por su orientación al aprendizaje, metodologías didácticas innovadoras, etc.; d) la adopción de un enfoque de colaboración entre docentes

y el impulso del carácter interdisciplinar; y e) la planificación estratégica de la actividad docente.

Por otra parte, desde la perspectiva externa es preciso considerar: a) la incorporación de una visión globalizada de la profesión de profesor de Universidad; b) la vinculación con las demandas sociales y laborales; c) la formación oportuna de nuevos profesores que atienda y se anticipe a las demandas; d) la participación en la definición de políticas, interactuando con los diversos actores de la política universitaria; y e) la reflexión permanente sobre políticas de incorporación de nuevos profesores.

Respecto al papel de la Universidad en la actualización de conocimientos, promoción y reconocimiento de la carrera profesional de los profesores universitarios es necesario destacar los siguientes elementos:

- Potenciación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en la definición de perfiles y formación para la actualización de conocimientos.
- Creación de redes universitarias para la formación del profesorado que propicie el intercambio de experiencias y metodologías.
- Planificación de un proyecto docente por parte de las universidades.
- Creación de un sistema de incentivos que motive la excelencia de la labor docente.
- Definición y diseño de una política integral para la carrera profesional del profesor universitario.
- Implantación de una política de formación del profesorado: diseño de planes desde las universidades, acreditación de los mismos por parte de una agencia, y seguimiento desde la Administración.

En cuanto a la movilidad, las redes, las innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores es preciso señalar los siguientes aspectos:

- Redefinición de criterios de evaluación para la eliminación de barreras a la interdisciplinariedad.
- Incorporación de la interdisciplinariedad en los contenidos observando el proceso educativo en su totalidad.
- Redefinición de las áreas de conocimiento.
- Reconocimiento del marco europeo como una oportunidad para la mejora de la calidad docente y la presencia de las universidades españolas en el espacio europeo de educación superior.
- Incorporación de la movilidad como un medio para la innovación docente.
- Potenciación de la capacidad de organización para la creación de redes para la docencia y la investigación.

A partir de estas conclusiones se realizó una formulación de las propuestas que recogemos a continuación:

- Reconocer y valorar la actividad docente del profesorado universitario sin detrimento de otras funciones esenciales: investigación y gestión.
- Articular con la Administración el reconocimiento de las diferentes funciones docentes respetando la autonomía universitaria.
- Determinar incentivos con el objeto de fomentar la formación del profesorado universitario, la creación de equipos docentes y la aplicación de nuevos métodos de enseñanza.
- Planificar adecuada y oportunamente las plantillas docentes.
- Generar recursos económicos que permitan convocatorias específicas para proyectos relacionados con la formación del profesorado y métodos educativos.
- Fomentar el reconocimiento social de la labor del profesorado universitario.
- Potenciar la innovación a través de la movilidad y de alianzas.
- Disponer de una estrategia de internacionalización.

En síntesis, como plantea Mitter (1996), una reforma educativa tiene que basarse en una mejora de la formación de su profesorado.

En el entorno europeo las reformas de la educación superior, fundamentalmente en Francia, Reino Unido, Alemania, Italia, Portugal, Grecia, Holanda y Bélgica comenzaron a finales de los años 80, en un intento de afrontar y responder a unas altas exigencias de calidad y eficacia. En Europa el marco cultural está caracterizado por la heterogeneidad de culturas, etnias, políticas, etc. y es aquí donde se plantea precisamente la formación del profesorado como elemento promotor de la interculturalidad. En esta línea, los próximos docentes de la Unión Europea estarán cualificados para ejercer su docencia en cualquier país de este ámbito. La política europeísta de la Universidad de respeto a las identidades y de interdependencia promoverá que muchos profesores se desplacen a otras universidades, aprendan otras lenguas, conozcan culturas distintas y contacten con otros docentes de distintas líneas de pensamiento.

Por este motivo, la formación del profesorado debe ser considerada como algo primordial, ya que se necesita adaptar los currículos a estas nuevas exigencias. Así, los gobiernos deben esforzarse en crear políticas educativas orientadas hacia esta tendencia multicultural y una forma de hacerlo es preparar a los docentes para comprender los determinantes culturales (valores, creencias, actitudes, etc.), crear climas de aprendizaje pluriculturales, etc.

Hoy existen intentos de promover el cambio en esta línea; así existen proyectos de investigación como el Esprit o el Race o los programas para intercambio tanto de docentes como de estudiantes universitarios (Erasmus) o los programas de cooperación universidad/industria e, incluso, el aprendizaje de lenguas con programas como el Lingua.

Para Kerr (1990) las universidades europeas se encuentran inmersas en un panorama caracterizado por: a) un enorme flujo de nuevos

conocimientos científicos aplicados; b) el intercambio de profesores universitarios; c) el flujo de estudiantes; e) cambios en los contenidos curriculares. Pero, además, las universidades modernas tienen que responder a necesidades y demandas muy importantes, como son la educación continua, el aprendizaje a distancia, las TICs, los nuevos canales de transmisión del conocimiento, etc. Por estas razones, la formación inicial y la permanente se perfilan como herramientas fundamentales para afrontar estos nuevos retos.

Sin duda, este panorama contribuye de manera decisiva a crear una Universidad española de calidad, competente y competitiva en el marco europeo y ajustada a las exigencias comunes de un gran porcentaje de las universidades extranjeras pues, como comentamos al principio de este capítulo y sintetizando las ideas de García Guadilla (2002), la nueva concepción de la Universidad implica necesariamente una formación del profesorado sensibilizado con las nuevas exigencias y que incorpore los siguientes elementos: a) una educación permanente capaz de responder a las necesidades de los individuos a lo largo de toda su vida, lo que supone modelos de aprendizaje flexibles, diversificados y horizontales; b) desarrollo del pensamiento creativo, crítico e innovador como parte fundamental de la educación superior; c) un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades de integración, categorización, clasificación, comparación, etc., más que hacia la acumulación de conocimientos; d) una formación de capacidades de comunicación global y, por tanto, la necesidad de conocer otras culturas e idiomas; e) una formación integradora de las ciencias sociales y naturales; y f) el desarrollo de habilidades para una mayor efectividad en equipos multidisciplinares, cada vez más importantes.

3. DIFICULTADES Y MOTIVACIONES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS HACIA LA FORMACIÓN PERMANENTE

Es importante considerar las dificultades que impiden la instauración y progreso de la formación permanente del profesorado y que podemos sistematizar en dos categorías: las *dificultades institucionales* y las del propio *profesorado*. Entre las *dificultades institucionales* destacamos las siguientes:

- La orientación administrativa y técnica que ha mantenido la Universidad y el abandono de los aspectos del desarrollo profesional de los docentes universitarios.
- La falta de interés y atención de la Administración hacia la calidad de la enseñanza universitaria.
- La escasa implicación institucional que ha tenido la Universidad en la formación didáctica de sus profesionales, al no considerar esta formación como algo prioritario.
- La potenciación de la investigación frente a la docencia.
- La falta de tiempo y energía del profesor para dedicarse a tareas de formación didáctica debido a una incorrecta planificación institucional.
- La masificación de las aulas, que impide la práctica reflexiva y una atención individualizada al alumno, además de la precariedad de los medios didácticos.

En cuanto a las dificultades atribuidas a los propios *profesores* podemos mencionar las siguientes:

- El individualismo y aislamiento del docente, que dificultan la investigación compartida y las actividades de mejora personal e institucional.
- La resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a la inexistencia de una formación inicial y a una enseñanza más

- centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención.
- La lealtad de los docentes a su profesión y no al ámbito donde la ejercen, lo que Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) denominan *el problema de la discrecionalidad*, olvidándose en ocasiones de sus clientes (los estudiantes) y de la organización.
- La escasa motivación del profesorado para su mejora docente.
- La tendencia a reproducir por imitación los modelos y rutinas que aprendieron cuando eran estudiantes (Manso, 1999).

Todos estos obstáculos y problemas que pueden impedir un adecuado desarrollo de la formación permanente del profesorado universitario provocan que se muestre una falta de iniciativa para su mejora profesional, tanto a nivel intrínseco como extrínseco. Así, un docente puede sentirse motivado por diversos factores como el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes, el gusto por su asignatura, el reconocimiento, la posibilidad de colaborar con otros colegas, la oportunidad de tener responsabilidades, el desafío sobre la destreza profesional, la inspiración, las perspectivas profesionales, etc. Para Dean (1991), la mayoría de estos factores pueden ser considerados *incentivos intrínsecos* puesto que forman parte del área personal del docente. Sin embargo, a estos incentivos intrínsecos podemos sumarle un factor no menos importante como es el clima laboral, entendido como el conjunto de estímulos que actúan sobre la persona en su lugar de trabajo y que afectan tanto a las relaciones interpersonales como a la conducta en la organización (González Tirados, 1991). No cabe duda de que un entorno colaborador entre colegas donde exista interacción y comunicación constante resulta un apoyo moral en la práctica de la docencia. Por el contrario, el aislamiento del docente hace que sus acciones formativas las realice casi siempre por iniciativa individual pudiéndose encontrar obstáculos en su departamento a la hora de llevar a la práctica modificaciones en la enseñanza. También

debemos incluir en este planteamiento los problemas del aula, producto de la apatía y la resistencia al cambio de los estudiantes. Cuando las innovaciones a instaurar por el profesor suponen un mayor trabajo y afecta a las calificaciones, pueden aparecer resistencias y tensiones en los estudiantes.

Por otro lado, encontramos los *incentivos extrínsecos* que hacen referencia a estímulos económicos y profesionales entre los que podemos citar: a) un sistema de retribuciones económicas adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; b) el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción del profesorado; c) la implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; d) el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; e) la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; f) el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; g) las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria, etc.

Rodríguez Espinar (1994) afirma que la mayoría de los profesores universitarios valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es preciso prepararles. Como propuso Murray (1993), hay que globalizar tanto las incentivaciones intrínsecas como las extrínsecas a la hora de proponer estrategias para mejorar la docencia. En otras palabras, es conveniente que se faciliten planes de acción formativa que contribuyan al desarrollo profesional del profesor, puesto que constituyen un importante elemento motivacional y es una forma eficaz de asegurar su éxito y, por tanto, de propiciar su motivación intrínseca así como su disposición hacia una formación continua. En palabras de Rodríguez Rojo (1999b), la formación del profesorado universitario es la clave del cambio de un profesor meramente *transmisor* a un profesor educador.

La acogida que han tenido las propuestas de formación entre el profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria nos hace

pensar en una motivación intrínseca elevada, no sólo respaldada por la cantidad de solicitudes para realizar cursos que se registran cada año, sino por las sugerencias que aportan acerca de la necesidad de programar nuevos talleres, actividades y cursos.

Por otra parte, como veremos más adelante, el papel del profesor universitario está cambiando en la enseñanza presencial a distancia (EAD) y en la semipresencial, pues se hacen necesarios nuevos papeles como el de mentor-guía y soporte del estudiante en su proceso de aprendizaje (Scheuermann y Barajas, 2003).

4. DIMENSIONES DE UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO

4.1. LA CULTURA DE LA FORMACIÓN

Para Fullan (1991) la formación del profesorado (inicial y permanente) es uno de los pasos fundamentales para la mejora de la educación pero, al mismo tiempo, uno de los problemas más difíciles de resolver. La cualificación y profesionalización de los docentes posee un papel decisivo en el tipo de educación que la Universidad ofrece a sus estudiantes y, sin embargo, han sido numerosos los problemas planteados por las políticas de formación desarrolladas en las últimas décadas. Tejedor (2000) afirma que en el ámbito universitario, el tipo de profesionalización que se da hoy está basado en: a) un análisis sistemático de la práctica profesional; b) una actitud de perfeccionamiento permanente; c) el dominio de competencias docentes; y d) la capacidad para tomar decisiones adecuadas. Ya hemos afirmado que la cualificación y potenciación del profesorado es una alternativa obligatoria en cualquier política que desee la mejora de la educación pero es un terreno complicado lleno de responsabilidades, ideologías y políticas culturales e institucionales que no permiten decisiones rápidas ni sencillas. En un entorno donde la definición

del papel docente se sitúa en dos frentes: uno que defiende y reclama las responsabilidades del profesor, y otro que infravalora sus condiciones de trabajo e intensificación profesional, vamos a proponer algunas cuestiones generales acerca de lo que podría considerarse una adecuada política universitaria de formación del profesorado universitario.

En primer lugar, debemos considerar la *formación desde una perspectiva amplia, relacional y sistemática*, no como algo puntual y aislado. En los últimos años se ha incrementado el número de actividades de formación didáctica destinadas al profesorado universitario (cursos, talleres, seminarios, grupos de trabajo), así como diversas medidas de apoyo a la innovación didáctica, la elaboración de materiales para la docencia y al aprendizaje de los estudiantes. Las posibilidades abiertas por las TICs ya vienen explorándose desde hace años, y sus contribuciones para los docentes y para los estudiantes son muy importantes. En líneas generales podemos decir que en la mayoría de los países se está creando una sensibilidad didáctica en el profesorado universitario.

A pesar de ser popular en muchas universidades de distintos países, la formación didáctica del profesorado universitario no ha recibido una atención comparable a la de otros niveles del sistema educativo. Como plantearon Kember y McKay (1996) en esta época aún no se disponía de un cuerpo de conocimientos suficientemente elaborado y sistemático para analizar, diseñar y desarrollar políticas de formación acordes con las peculiaridades propias de la Universidad y sus docentes. En lo que se refiere a los enfoques de la formación, han predominado tradicionalmente *los modelos de transmisión de técnicas y métodos*, con actividades aisladas y de uso y consumo particular, frente a otros más comprensivos y desarrollados de enseñanzas previas a la universitaria.

Cabe decir que las aportaciones, labor, experiencias e innovaciones provenientes de ámbitos no universitarios pueden resultar útiles para plantearnos algunas de las cuestiones que ha de contemplar la formación

permanente y para prever y diseñar algunos de los cambios por los que podría atravesar la formación. Son mayoritarios los sectores que consideran que las políticas y los modelos de formación del profesorado han de ser multidimensionales (Escudero, 1998; Cochram-Smith, 1998), lo cual significa que han de contemplar muchas dimensiones, procesos, estructuras y condiciones al mismo tiempo y hacerlo con referencia a una determinada política cultural de y para la Universidad. En esta línea, la formación ha de ser entendida en el seno de dicha política concreta y, a su vez, como expresión y contribución a su desarrollo y posibilidades.

En esta misma línea, Benedito (1991) afirma que es necesario *diseñar políticas de formación y desarrollo profesional* universitario que establezcan unas directrices claras de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Para Tejedor (2000) el concepto de desarrollo profesional abarca mucho más que la formación inicial y permanente, y debe concebirse como un proceso planificado formado por actividades de desarrollo y actividades de formación y evaluación, donde el objetivo no sea únicamente la mejora de conocimientos y destrezas, sino generar actitudes positivas hacia la actividad profesional. El desarrollo profesional es un proceso que implica dos tipos de cambio: actitudinales y a nivel de la práctica docente. Estas directrices deben ser amplias y flexibles, teniendo en cuenta que la interpretación de los fenómenos docentes debe contextualizarse en cada realidad, actuando sobre las personas y los contextos (Imbernón, 2000c), atendiendo a sus necesidades específicas y autonomía de acción, junto con un soporte institucional fuerte.

4.2. PRINCIPIOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

La formación como conjunto significativo de oportunidades para el aprendizaje permanente de la profesión nos sitúa ante una gran variedad de espacios, procesos y actividades, contextos de relación social, operaciones y estrategias de los sujetos en formación. En un estudio que realizaron

Sánchez y García-Valcárcel (2002) en la Comunidad de Castilla y León afirman que un programa de formación didáctica del profesorado debe intentar que el docente adquiriera conocimientos y destrezas que le permitan llevar a cabo su tarea docente de manera eficaz, que analice sus propias características personales y cómo afectan éstas al proceso de enseñanza y que domine estrategias reflexivas para conocer su actuación docente y tomar decisiones dirigidas a un perfeccionamiento pedagógico continuo.

El esfuerzo y la dedicación individual así como la integración y pertenencia a grupos de trabajo e investigación son aspectos importantes dentro del desarrollo profesional. Sin embargo, en muchas ocasiones las políticas de formación no articulan ni definen adecuadamente la necesidad del esfuerzo y la dedicación del docente para lograr una adecuada formación permanente.

Existe una amplia gama de enfoques, metodologías y actividades para la organización, diseño y realización de acciones formativas: desde actividades muy específicas y particulares para el aprendizaje de ciertos contenidos, métodos, recursos, procesos y procedimientos de trabajo científico, investigador o docente hasta el diseño y desarrollo de proyectos de más largo alcance, tanto en el tiempo como en la temática que abarcan. Igualmente existen actividades de formación centradas en el conocimiento experto y en formadores cualificados, otras que promueven diversas modalidades de autoaprendizaje, esquemas de relación grupal o incluso diferentes formas y modalidades de desarrollo profesional basado en estrategias y dinámicas de desarrollo institucional.

Veremos a continuación algunos *principios generales* que Escudero (1999) destaca a partir de los estudios de Kember y McKay (1996), Blackwell y McLean (1996), Fullan y Hargreaves (1996) y Darling-Hammond (1998) basados en el desarrollo profesional como un fenómeno integral y sostenido en el tiempo, como una actividad individual y colectiva,

en relación con la teoría y la práctica, la resolución de problemas y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, el *carácter integral y continuado en el tiempo* del desarrollo profesional implica que deben considerarse paralelamente tanto las *facetas personales* como *las sociales* o *las profesionales* del docente. La formación no puede entenderse hoy sólo como el aprendizaje de técnicas y procedimientos, sino también como el desarrollo de facetas culturales, emocionales e incluso biográficas de la profesión, teniendo en cuenta, además el equilibrio entre lo personal, lo social y lo profesional. Además, todo esto sucede como un proceso que ocurre *a lo largo de toda la carrera docente* y esto debe ser entendido como un elemento constitutivo de la profesión.

En segundo lugar, el desarrollo profesional debe entenderse como un espacio de relación entre *lo personal y lo social* y, al mismo tiempo, entre *lo individual y lo colectivo*. Si en un principio la formación fue concebida como algo básicamente individual y más adelante como un fenómeno colectivo y colegiado, en la actualidad se asume que una política de formación debe contemplar, a la vez, oportunidades y experiencias de aprendizaje de la profesión que reconozcan la naturaleza personal, experiencia y práctica de la enseñanza, así como los factores biográficos y su construcción por parte de cada profesor, además de aquellas que la estimulen e inserten en proyectos y exigencias sociales y colegiadas. De este modo, se asegura que estos elementos personales del desarrollo profesional sean cercanos a las necesidades, intereses, problemas y aspiraciones de los docentes. Por su parte, el elemento social y colegiado puede contribuir a insertar las perspectivas y prácticas particulares en proyectos sociales y colectivos más amplios, así como representar un contexto decisivo para la socialización y enriquecimiento profesional de los docentes. Así pues, sujetos particulares y comunidades de profesionales son consideradas como dos facetas que merecen ser conjugadas y complementadas (Fullan y Hargreaves, 1996).

En tercer lugar, el desarrollo profesional de los docentes ha de plantearse como un intercambio de experiencias que se enriquezcan del conocimiento teórico así como de la sabiduría personal y la experiencia.

En cuarto lugar, la formación debe centrarse en la indagación sobre el currículum y la práctica, en la experimentación didáctica como proceso centrado en la generación y resolución de problemas. Este mismo criterio puede ser útil tanto para el desarrollo de los profesores en áreas científicas e investigadoras como para la formación docente. A este respecto, el análisis y reflexión sobre la práctica educativa (finalidades, contenidos, procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje), así como la articulación de proyectos de mejora de la misma puede ser considerado como uno de los enfoques más integradores de la formación y más centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Pero, además, la formación del docente universitario tiene que superar una serie de obstáculos y tensiones como plantea Davini (1995):

- Tensión entre la teoría y la práctica: la práctica educativa debe ser reconocida como objeto de conocimiento de una formación comprometida con la transformación de la acción.
- Tensión entre lo objetivo y lo subjetivo: los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.
- Tensión entre el pensamiento y la acción: entre el saber hacer entendido como un hacer técnico y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza.
- Tensión entre el individuo y el grupo: si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los docentes necesita estrategias grupales en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, favoreciéndose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizaje comunes y del conocimiento compartido.

■ Tensión entre la reflexión y las acciones inmediatas: se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, que el profesor discuta y exprese sus supuestos y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.

Tensión entre los docentes y los estudiantes como personas adultas: el adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, lo que requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

4.3. ESTRUCTURAS Y CONTEXTOS DE FORMACIÓN

El marco cultural de esta política de formación supone seleccionar y organizar los contenidos y los procesos para el aprendizaje profesional en la Universidad. Pero, además, se necesitan unas estructuras y contextos que la soporten y apoyen, permitiendo su desarrollo. Existen tres tipos de *estructuras* a considerar: *el tiempo, el reconocimiento y el apoyo profesional y otras de índole organizativa.*

Respecto al *factor tiempo*, las tareas relacionadas con la competencia docente deberían plantearse en momentos y tiempos específicos para evitar que la formación permanente se convierta en una acción puntual en el tiempo, aislada y poco participativa. Por tanto, el tiempo debe especificarse con cierta rigurosidad, aunque con la suficiente flexibilidad como para adecuarse a situaciones específicas. Se hace necesario determinar estructuras temporales como condición para que la formación llegue a adquirir estatus y se establezca organizadamente. Cada Universidad y específicamente cada departamento o unidad organizativa, deberá proponer y determinar qué momentos serán los más propicios para poner en marcha estas acciones formativas, así como la forma más adecuada de controlarlas.

_____ También es importante la estructura y el sistema de recompensas o reconocimiento de las prácticas, actuaciones y compromisos con la formación. Estamos en un contexto universitario donde se reconocen más las competencias investigadoras y donde resulta complicado establecer y regular métodos para valorar los méritos docentes del profesorado. Es difícil establecer unos parámetros idóneos para valorar y reconocer el quehacer docente del profesorado en lo que atañe a su formación y desarrollo, así como los mecanismos o instrumentos para determinarlos. Sin embargo y, a pesar de estas dificultades, deben abordarse de forma clara.

Un tercer tipo de estructura se refiere a la existencia y *disponibilidad de recursos materiales y financieros, funciones y unidades de apoyo profesional* al desarrollo de la formación permanente. En este sentido, los departamentos y, concretamente las áreas de conocimiento se perfilan como estructuras de apoyo idóneas, por lo que es conveniente determinar qué hacen ambos estamentos y qué cambios sería necesario efectuar.

En lo que se refiere al *desarrollo profesional* centrado en la *mejora de la docencia*, las universidades españolas poseen Vicerrectorados de Calidad desde los cuales se impulsa la formación del profesorado universitario o los Institutos de Ciencias de la Educación, donde se elaboran y desarrollan planes dirigidos a la formación inicial y permanente del profesorado para quienes voluntariamente quieran implicarse. Estas iniciativas suponen una buena alternativa para solucionar todas las dificultades que estamos comentando. Algunos autores como Dill (1996) o Brown y Atkins (1991) afirman que si se cuenta con una organización bien dotada a nivel de recursos y materiales, profesionalizada y con la suficiente cobertura, la institución universitaria puede llegar a conseguir una mejora significativa en la calidad de la enseñanza de las facultades, departamentos y titulaciones. Por otro lado, la presencia o ausencia de una estructura de apoyo profesional a la mejora docente puede reflejar también uno de los indicadores del valor de

la formación permanente para la calidad de la enseñanza en el contexto de la cultura y política universitaria.

La potenciación de la evaluación y autoevaluación sobre la actividad docente puede ser un elemento básico para el desarrollo profesional, para la innovación y para el cambio. Se han de crear o, en su caso potenciar, centros y servicios de ayuda y asesoramiento en el marco de la Universidad para contribuir a detectar las necesidades del docente universitario, organizar institucionalmente la formación del mismo, propiciar la formación de los departamentos, ser escenario de intercambios de experiencias y debates y difundir las experiencias e iniciativas de formación, con una finalidad no sólo informativa sino también motivadora hacia los otros profesionales. Todas estas acciones de formación del profesorado universitario deben enmarcarse en un conjunto de planes y programas institucionales de mejora, tratando de que respondan a las demandas (necesidades y deseos de mejora) en el contexto donde se vayan a desarrollar. Es fácil pensar que la formación tendrá mucho mayor interés cuando se adapta a las necesidades de los propios profesores.

A modo de síntesis concretaremos a continuación los aspectos más importantes para definir el desarrollo profesional (Mingorance, 1993, 1997):

- Es un *proceso continuo* que se desarrolla durante toda la vida profesional que no puede entenderse como actividades aisladas.
- Debe estar *basado en la mejora profesional*, apoyándose en las necesidades prácticas que tienen los docentes.
- Se desarrolla mediante la *participación* tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional.
- Es un *proceso de construcción profesional* en el que, a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente desarrolla destrezas cognitivas y

metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

En definitiva, es necesaria la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, donde la formación didáctica del profesorado tenga una posición relevante y en el que se propicie un cambio de actitudes del profesor universitario que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional.

4.4. ELEMENTOS NECESARIOS PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La formación permanente en la Universidad se sitúa en una cultura institucional en cuyo interior se generan contenidos, propósitos, formas y funciones del desarrollo profesional. Por tanto, cualquier política de formación en la Universidad debe obedecer al menos a dos cuestiones fundamentales: la primera, tiene que ver con el *modelo de Universidad* como institución educativa en el que se piensa, se valora y se pretende promover. La segunda, se refiere al *modelo de profesor*, por el cual se apuesta y se pretende estimular y activar a través de las políticas destinadas a su formación y desarrollo. Debemos incidir en que cualquier iniciativa de formación debe responder a una serie de cuestiones fundamentales: a) de quiénes y para quiénes debe ser la Universidad; b) qué tipo de cultura y formación debe ofrecerles la Universidad, tanto en términos de profesionalización como de construcción de la ciudadanía; c) qué tipo de conocimientos considera valiosos la Universidad; d) qué tipo de relaciones ha de mantener con la sociedad en general y con los contextos sociales y comunitarios más próximos; e) qué valores y principios científicos, éticos y morales, articulan y deben potenciar, la formación de los estudiantes, y de qué modo han de traducirse en sus currículos o planes de estudio, así como en las políticas de enseñanza y evaluación.

— Por lo que respecta al *modelo de profesional*, sus perfiles profesionales (conocimiento científico, capacidad investigadora y competencia docente) son ineludibles para cualquier política que se pretenda diseñar y poner en práctica. Pero también los procesos, metodologías, condiciones, estructuras y contextos son importantes a la hora de planificar una política de formación sólida y eficaz. Durante una época la formación estuvo marcada por el entrenamiento en técnicas, procesos o estrategias de enseñanza. Para Shulman (1987) el error de esta tendencia fue el descuido de los contenidos, dando por supuesto que los preestablecidos por los programas oficiales eran de enseñanza incuestionable y reduciéndose la actividad docente a un proceso excesivamente formal y técnico.

En esta línea, Tejedor (2000) afirma que, para que una actividad de formación permanente sea eficaz y promueva el desarrollo profesional de los docentes debe cumplir los siguientes requisitos: a) determinar el perfil del profesor que se va a formar; b) establecer un compromiso individual y colectivo con la actividad a desarrollar; c) combinar elementos teóricos y prácticos; d) tener una programación consistente y continuada, no puntual; e) generar dinámicas de colaboración entre las partes implicadas; y f) aportar ideas útiles que ayuden al profesor a implicarse en procesos de innovación e investigación sobre su labor.

Escudero (1993) planteó la ampliación de las categorías de conocimientos que deben servir como referentes para construir la profesionalidad docente, proponiendo que los aspectos relacionados con la dimensión ética y moral de la educación, con la organización académica (conjunto de condiciones y reglas que ordenan el puesto de trabajo docente) así como aquellos relacionados con el desarrollo de las capacidades metacognitivas, debían ser considerados como conocimientos para las prácticas didácticas y, por tanto, en el desarrollo profesional de los profesores. Cochram-Smith (1998) desarrolló otra propuesta, ampliando más la categoría de los contenidos de la profesionalidad docente al incluir

también los marcos interpretativos de que disponemos para conferir significados, atribuciones, percepciones y relaciones con nosotros mismos como docentes y con los estudiantes. Pero, además, son también importantes los aspectos de carácter autobiográfico: a) imágenes y categorías desde las que los sujetos en formación *se piensan a sí mismos como profesionales*; b) sus *sentimientos de identidad*; c) *su concepción personal del conocimiento que enseñan y la atribución de capacidad y competencia que respecto al mismo proyectan sobre sus estudiantes*; d) sus concepciones sobre las *relaciones que sus materias tienen con la cultura* más amplia, incluyendo la que pertenece al mundo extraescolar de los estudiantes, así como sus percepciones y valoraciones sobre la cultura, clima y relaciones que envuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje que tratan de promoverse en las aulas. Tener en cuenta todos estos aspectos nos introduce en dos consideraciones importantes:

- a) En primer lugar, que los contenidos que sean seleccionados y organizados para la formación de los profesores reflejen claramente el *concepto de Universidad* de que se trate, nuestro *modelo de profesor universitario*, así como *nuestras concepciones y prácticas relacionadas con los estudiantes, profesionales y ciudadanos* que se van a formar. Por tanto, una política de formación del profesorado universitario ha de planificar y justificar qué deben aprender sus profesores, cómo va a diseñar la educación a desarrollar con los estudiantes y qué modelo de institución universitaria pretende construir.
- b) En segundo lugar, no podemos reducir la formación permanente del profesorado a un simple entrenamiento en técnicas o estrategias didácticas. Una política sólida de formación debe contemplar qué y cómo hacer para que el profesorado disponga de oportunidades y contextos que estimulen su desarrollo profesional en el conocimiento científico e investigador, además de proporcionarle las bases didácticas y conocimientos para

desarrollar procesos de aprendizaje significativos con los estudiantes. Cabe decir que contenidos como el aprendizaje de los estudiantes, las estrategias y medios de enseñanza u otros que se refieran a la elaboración de proyectos y evaluación son muy importantes y han de estar presentes, pero no deben ser los únicos. Algunos estudios, como el realizado por Sánchez y García-Valcárcel (2002), revelan cuáles son las actividades formativas preferidas por los docentes universitarios: reuniones con colegas, asistencia a cursos sobre cuestiones pedagógicas, coloquios, debates y mesas redondas. La articulación de estas propuestas es un aspecto clave para concretar los elementos del diseño adecuado de las políticas de formación del profesorado universitario.

5. LAS TIC EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

La utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación como estrategia de formación y perfeccionamiento del profesorado están cobrando una gran importancia por cuanto suponen un acercamiento a los retos que hemos visto en este trabajo. Sin embargo, para integrar las TIC en el entorno universitario es preciso que sus profesores conozcan los fundamentos y uso de las mismas (Castañeda, 2000). Como afirma Barajas (2001), la enseñanza y el aprendizaje mediados por el uso de la telemática ofrece nuevos desafíos y nuevas carencias que se superarán si los profesores entienden que son necesarias nuevas capacidades, habilidades y conocimientos. Para Barberá, Garganté y Momino (2001) nos encontramos probablemente ante un nuevo paradigma de formación de profesorado. Asimismo, Marqués (2000) insiste en un posible nuevo enfoque de la enseñanza, dados los cambios que se están produciendo en cuanto a: a) la enorme cantidad de información disponible; b) el tipo de interacciones entre estudiantes y profesores; c) el tipo de currículum; d) los nuevos enfoques de aprendizaje (socio-constructivista, crítico-aplicativo,

etc.); e) horarios flexibles; f) un tipo de estudiante social, activo; g) nuevos medios didácticos; h) nuevas metodologías; e i) nuevas formas de evaluar. Como afirman Duart y Sangrá (2001), el uso de estas nuevas alternativas supone la actualización del docente universitario en tres áreas fundamentales: la elaboración de materiales didácticos, la propia acción docente y el sistema de evaluación.

En esta línea, podemos hablar de la utilización de estos *medios como instrumentos técnicos en estrategias de formación y perfeccionamiento* o bien *como estrategias de formación*. Los medios más utilizados para la formación del profesorado son el vídeo y la televisión, los recursos multimedia, las redes de comunicación y la elaboración de materiales en distintos soportes.

5.1. EL VÍDEO Y TELEVISIÓN

Ha sido uno de los instrumentos tradicionalmente utilizados en la formación y el perfeccionamiento del profesorado dado su bajo costo, la oportunidad de visualizar y escuchar imágenes, su facilidad de manejo, etc. Esta estrategia, en su estado más puro, consiste en la impartición de docencia por parte de un profesor en un escenario artificial de enseñanza, con un número reducido de estudiantes y durante un breve lapso de tiempo para, posteriormente, ser analizada con otra persona y adoptar medidas oportunas para el refuerzo o el cambio.

El vídeo es utilizado para diferentes actividades que van desde la retroalimentación que puede ser ofrecida por el supervisor al profesor en la sesión de análisis, hasta la formación de un banco de imagen de la secuencia formativa realizada que favorezca la revisión histórica del plan de formación.

También se está utilizando con cierta frecuencia la televisión vía satélite para la formación a distancia del profesorado. Ejemplos significativos son la “University of the air” de la NHK de Japón, la “NTU” de JUL, la experiencia de “TV Ontario” con la realización de programas de

actualización para profesores y administradores de centros, o “Teleduc” en Chile. Estas propuestas pueden ser revisadas en los trabajos publicados por el MEC (1996) sobre la televisión educativa en España, por Cabero (1999) sobre la utilización de la televisión a satélite, por el GATE (1998) sobre la Tele-educación, y por Cebrián (1999b) sobre el papel de las TIC en la formación y perfeccionamiento del profesorado. Para Castañeda (2000), el reciclaje de los profesores en materia de las TIC mediante el diseño de cursos y programas formativos es una estrategia clave para mejorar la calidad docente.

5.2. LOS RECURSOS INFORMÁTICOS

Gracias a los avances informáticos en los últimos años aparecen nuevas alternativas para el tratamiento y almacenamiento de la información, como los CD-I o DVD, soportes apropiados para materiales multimedia (imagen y sonido). Dichos avances han permitido también la introducción de la Enseñanza Asistida por Ordenador, que evolucionado hacia programas cada vez más realistas. En síntesis, podríamos decir que su evolución ha ido desde programas EAO hasta los denominados sistemas de expertos que representan las conductas que ofrecerían en una situación simulada unos expertos en contenidos, habilidades, metodologías y estrategias didácticas.

Algunas de las ventajas que plantean estos métodos son: a) proveer al estudiante de la experiencia y la práctica que se encontrarán en la vida real y que puede ser objeto de entrenamiento; b) observar cómo los estudiantes aplican previamente los hechos aprendidos, conceptos o principios a situaciones de la vida real; c) permiten simplificar la realidad, controlando aquellos aparatos de la vida real a los que los estudiantes deben de atender y responder; d) puede verse incluso como un sustituto de las prácticas en el puesto de trabajo, etc.

Los programas de simulación de ordenador se han utilizado para el entrenamiento de los profesores en diferentes fases de la enseñanza: la de diagnóstico o evaluación de los problemas, la planificación o enseñanza preactiva o la interactiva.

En el diseño de un programa de simulación aplicado a la formación y perfeccionamiento del profesorado deben contemplarse al menos cuatro aspectos básicos: a) instrucciones, donde se le exponga con claridad los motivos por los que se ha realizado el programa, las ayudas que les puede ofrecer, su funcionamiento, la diversidad de elementos con que pueden interactuar; b) el material de trabajo; c) el registro en el propio programa de la acción realizada por el usuario (tiempo de trabajo, materiales trabajados, navegaciones efectuadas, redundancias de la información, etc.); y d) emisión del informe final, si se trabaja en sesiones de supervisión clínica.

Además de los programas de simulación, encontramos los *sistemas expertos*, programas que simulan ante una situación específica la conducta que tendría un experto en la materia o en la situación problemática, ofreciendo no solamente la respuesta o el plan de acción, sino también los motivos que le llevan a adoptar las decisiones específicas.

En los últimos años han comenzado a surgir alternativas centradas en planteamientos cognitivos y constructivistas, que favorecen que el profesor no se convierta exclusivamente en una persona que responda de forma pasiva ante el programa, sino en un constructor activo de significados.

5.3. LOS NUEVOS CANALES DE COMUNICACIÓN

Con el acceso a las gigantescas redes de comunicación (Internet) y los sistemas digitales de videoconferencia por RDSI o ADSL, el panorama de la formación y el perfeccionamiento del profesorado han encontrado nuevas e interesantes alternativas. En este sentido, la red se ha planteado

como un espacio idóneo para la formación a distancia del profesorado porque ofrece alternativas de acceso e intercambio de información tan eficaces y rápidas como el correo electrónico, los servicios web o las videoconferencias. Así, la creación de *comunidades virtuales* o grupos de personas que intercambian información sobre temas e intereses comunes se baraja como una de las alternativas más interesantes y en este sentido se están creando iniciativas importantes en el ámbito de la educación y la formación del profesorado. Estas comunidades virtuales se organizan en torno a listas y foros de discusión las desarrolladas en España con fuerte presencia de países Latinoamericanos. Algunos ejemplos son *Edutec-L* y *Edulist* o el *Foro Telemático de Docencia Universitaria* orientado hacia la calidad de la enseñanza universitaria (Mas y otros, 1999). En dichas comunidades virtuales o foros se suele solicitar e intercambiar información, presentar experiencias de innovación educativa, poner en común materiales de enseñanza, colaboraciones entre profesores o simplemente reflexionar sobre la actividad profesional de la enseñanza.

Para Marcelo et al. (2002) la teleformación incorpora un cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Todos estos métodos favorecen la autoformación, que es otra de las alternativas formativas de los docentes universitarios. No debemos olvidarnos que las tendencias en la formación de las personas adultas en el siglo XXI vendrá marcada por una serie de características como el ser individualizada y personalizada, interactiva asumiendo diferentes modalidades desde la interacción con el servidor hasta la interacción con iguales, apoyada en la utilización de recursos cada vez con un funcionamiento más amigable, y flexible y abierta.

En la actualidad muchas universidades ofertan estudios on-line mediante campus virtuales que ofrecen diversos servicios tanto a los estudiantes como a los profesores, como pueden ser los apuntes y materiales de las materias, servicio de correo electrónico, foros, tablonas de

anuncios, videoconferencia, tutorías, etc. En esta línea, nuestra Universidad ofrece on-line la titulación de Psicopedagogía, que tiene una buena acogida por parte del alumnado y ya ha sido aprobado el plan de estudios para poner en marcha la titulación de 2º ciclo de licenciado en Criminología en línea.

5.4.LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA DOCENCIA ON-LINE

Las posibilidades que ofrece la elaboración de forma colaborativa por grupos de profesores de materiales de enseñanza, como actividad significativa para el desarrollo y la formación profesional de los docentes son enormes, como lo indican las experiencias orientadas a la producción de materiales audiovisuales e informáticos por los profesores. Dichas experiencias indican que el trabajo colaborativo entre profesores para la elaboración de materiales didácticos para la docencia universitaria se presenta como una actividad significativa para el cambio y su mejora profesional, llevando a los participantes a reflexionar tanto sobre la selección de los contenidos, como a las formas más adecuadas en las que deben de ser comunicados a los estudiantes.

Respecto a la elaboración de materiales para la docencia en línea, es preciso advertir acerca de la calidad de los cursos on-line y el aprendizaje a distancia. Este tipo de enseñanza en auge está produciendo material didáctico y cursos en abundancia, pero nos planteamos si la calidad es apropiada y, sobre todo, si las personas responsables son consecuentes con esta nueva forma de enseñar-aprender. En otras palabras, ¿de qué sirven las TICs si quienes diseñan actividades basadas en ellas no poseen formación acerca de sus peculiaridades, su potencial y metodología didáctica o sus limitaciones? Algunos autores como McGorry (2002), Meyer (2002) y Byers y Halpin (2000) han investigado en este terreno y han elaborado modelos para medir la calidad de los cursos on-line. Otros, como Phipps y Merisotis

(2000) han identificado algunos de los aspectos que conforman la calidad y excelencia de los cursos a distancia basados en internet, dividiéndolos en siete categorías: a) soporte institucional; b) desarrollo del curso; c) enseñanza-aprendizaje; d) estructura del curso; e) recursos para el estudiante; f) recursos de la facultad; y g) evaluación y asesoramiento. Asimismo, también se investiga acerca de los factores que influyen en la percepción de los estudiantes sobre los cursos on-line. En esta línea, Jiang y Ting (1999) afirman que es importante crear un entorno interactivo de aprendizaje y, a la vez, diseñar actividades de discusión lo cual enriquece significativamente el aprendizaje.

Por último, hay que afirmar que la mayoría de las instituciones universitarias tienen sus limitaciones para incorporar este tipo de enseñanzas, tanto a nivel organizativo como tecnológico y económico. Foster et al. (2000) identificaron algunas de estas limitaciones institucionales: la necesidad de afrontar cambios tecnológicos y organizativos en la infraestructura interna, la creación de canales más efectivos entre las instituciones y la práctica académica y la necesidad de una mayor colaboración interinstitucional. Además, concretan una serie de aspectos necesarios para que las iniciativas de aprendizaje virtual sean eficaces: a) visión y liderazgo; b) planificación estratégica en las áreas de las tecnologías de la información, desarrollo profesional, el desarrollo curricular y de nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; y c) calidad de los materiales.

6. CONCLUSIONES

La formación del profesorado, tanto inicial como en ejercicio, es una necesidad real en el ámbito de la educación, no sólo como un oportunidad para el aprendizaje de la profesión, sino como instrumento facilitador y estimulador del aprendizaje de los docentes. Está claro que no es posible una política ni unos planes de formación sin unas prestaciones que la

sustenten como son ayudas, apoyo institucional y contribuciones que faciliten su desarrollo. Dicho de otro modo, la remodelación de la profesión docente necesita por igual una nueva política de profesorado y, concretamente, en lo que respecta a los contextos, contenidos, metodologías y procesos de formación, además de las condiciones de acceso a la profesión y desempeño de su trabajo y el reconocimiento social, cultural y económico.

Dentro de este rediseño de la profesión docente y, concretamente en los aspectos relativos a la formación, los estatutos profesionales y las condiciones de trabajo están siendo ampliamente discutidos y revisados en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, existe un punto en común en todas estas revisiones: este nuevo siglo exige una reestructuración de los sistemas educativos, lo cual conlleva la revisión y reconstrucción de la profesión docente. Desde este punto de vista tendremos que revisar aspectos como la formación inicial, el control del acceso a la docencia, las condiciones de contratación y trabajo o la articulación de nuevos métodos que estimulen el aprendizaje a lo largo de toda la carrera profesional. En definitiva, se trata de mejorar las políticas de y para el profesorado para mejorar el funcionamiento interno y los resultados, los procesos y las contribuciones sociales y personales de los sistemas educativos.

La mayoría de los informes elaborados en distintos países durante los últimos años convergen en cuanto a los desafíos presentes, el futuro de los educadores universitarios y su formación y sobre las condiciones de ejercicio de la docencia.

La profesión docente se ha convertido en uno de los aspectos más sometidos a debate y revisión, así como a presiones diversas. Con todo, estas exigencias y demandas a los docentes universitarios (que cada vez son más elevadas), las peculiaridades y expectativas socioculturales y económicas, las políticas educativas, la administración, los diseñadores de

las reformas y las necesidades laborales conforman un panorama muy complejo difícil de coordinar. Actualmente están surgiendo nuevos retos profesionales que llevan al docente universitario hacia nuevos ámbitos y tareas. Ejemplos de ello son su participación y responsabilidad en la gestión y gobierno de los centros, el protagonismo en labores de desarrollo profesional junto a las docentes o la continua revisión y actualización de sus competencias científicas y didácticas.

La revisión que hemos realizado en este capítulo nos permite concretar los siguientes elementos o conclusiones provisionales:

Enseñar en la Universidad es una tarea muy compleja, puesto que en ella se conjugan multitud de personas, con capacidades, motivaciones, creencias y expectativas diferentes.

Si la Universidad no se flexibiliza y adapta a su entorno y a los cambios sociales, políticos y económicos, será difícil que cambie su concepto de formación.

No es suficiente con que los profesores universitarios sean grandes eruditos en sus disciplinas, sino que también deben poseer y desarrollar otras capacidades y estrategias como las habilidades sociales, la capacidad de escucha, saber transmitir la información, conocer los procesos de toma de decisiones, etc.

El objetivo de los programas de formación didáctica es la profesionalización del docente y, a partir de una formación didáctica inicial, los profesores pueden continuar su desarrollo profesional como en cualquier otra profesión.

Para ser considerada como profesional, la formación debe estar bien organizada y cumplir unos requisitos básicos como disponer de reglamentos específicos o estar reconocida por la institución académica, es decir, apoyada por un organismo específico que la impulse y regule. Entre las funciones de dicho organismo regulador podemos destacar: la creación

de planes de formación del profesorado universitario, promoción de una cultura de formación y desarrollo profesional, la elaboración de un modelo de formación, el diseño de recursos y materiales, la formación de formadores y la investigación y evaluación de los programas.

Hay que empezar a considerar las universidades como lugares donde se enseña y también se puede y debe aprender, tanto de otros profesores como de los estudiantes.

Es importante superar el aislamiento que ha caracterizado la profesión docente y fomentar, por ejemplo, la observación de otros docentes en sus clases a través de diversas técnicas (grabaciones de las clases, ayuda de profesores tutores, etc.).

La relevancia de la autoformación crece día a día, no como un aprendizaje aislado de la sociedad, sino a través de la utilización de las TIC, que permiten compartir experiencias y métodos didácticos a través de las redes y que facilitan un aprendizaje flexible e informal.

Puesto que la formación continua debe asegurar un aprendizaje de calidad, es necesario que las universidades se impliquen en profundidad en la innovación y la actualización tanto de los conocimientos como de las metodologías y recursos.

Es necesaria la difusión, en todos los foros posibles, de los beneficios que supone para la Universidad embarcarse en un proceso de evaluación y la importancia que para la dignificación profesional conlleva.

Establecer estrategias adecuadas para mejorar tanto individual como colectivamente la labor docente del profesor universitario. Sería conveniente programar cursos que atiendan a las demandas específicas de los profesores (por áreas, por departamentos, etc.); además, es útil elaborar materiales formativos específicos también por áreas, en cuya realización pueden y deben participar expertos en metodología y en las materias específicas; organizar actividades formativas sobre el uso de recursos y

- materiales didácticos en los procesos de enseñanza diversificados por especialidades; y difundir de manera eficaz a la comunidad universitaria todas las actividades que se programen.

Capítulo 3

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS
PLANES DE FORMACIÓN DIDÁCTICA
EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y EN
LA ULPGC**

Capítulo 3

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DIDÁCTICA EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y EN LA ULPGC

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha evidenciado un notable incremento en el interés que muestran las universidades españolas por su calidad y competencia. En esta línea de mejora observamos cómo las acciones orientadas hacia la mejora de la calidad docente se han ido consolidando y conformando como algo necesario, fundamental e intrínsecamente unido a la labor de los profesores universitarios. En los capítulos anteriores hemos analizado algunas de las razones por las que los profesores no han sentido la necesidad de mejorar su actividad docente o las dificultades que podían encontrar los que reclamaban dicha formación. Asimismo, hemos estudiado algunas alternativas y soluciones para afrontar dichas situaciones.

En este capítulo es necesario analizar las propuestas de algunas universidades españolas para conocer mejor las tendencias de formación más recientes en nuestro país y, sobre todo, las necesidades que presentan los docentes universitarios españoles.

El capítulo se divide en tres apartados. El primero estudia los planes de formación didáctica de nueve universidades españolas, analizando los objetivos de cada plan y explicando la metodología aplicada para alcanzarlos. Con ello pretendemos ofrecer una visión global de las líneas maestras que sigue la formación didáctica en nuestro país. Los criterios para seleccionar estas nueve universidades fueron diversos. Así, se seleccionaron instituciones con una larga trayectoria en formación, otras con una oferta formativa importante y otras que proponen programas innovadores.

En el segundo apartado comparamos los planes para conocer con mayor precisión cuáles son los aspectos comunes entre unos y otros así como las tendencias formativas respecto a la formación didáctica. En esta línea analizamos los objetivos, la innovación en los métodos, las técnicas de enseñanza y la evaluación y los recursos, las ofertas de apoyo pedagógico y el asesoramiento en los problemas de los docentes, la elaboración y oferta de materiales para los profesores, las nuevas tecnologías, los cursos, los talleres, seminarios y jornadas, los programas de acogida y los programas específicos de formación para profesores noveles. Por último, citaremos la investigación educativa sobre la formación del profesorado universitario y los grupos de discusión en red, así como la figura del profesor tutor o mentor.

En el tercer apartado nos centramos en las actividades de formación didáctica realizadas en la ULPGC desde el año 1995, y que culminan en el plan de formación que se realiza en la actualidad. Así, analizamos las ayudas que para la función docente propone esta Universidad y todas las acciones orientadas a la mejora de la formación didáctica de su profesorado, incluidos los proyectos de innovación y la publicación de los manuales docentes desarrollados por los profesores.

Al igual que en cualquier empresa, la universidad necesita evaluar y reflexionar constantemente sobre sus actuaciones. En el ámbito de la formación del profesorado es fundamental una actitud abierta, de observación y aprendizaje constantes que permita el acceso a cotas cada vez más altas de calidad docente. Por ello, realizamos una valoración de los puntos fuertes y débiles del Plan de Formación Docente de la ULPGC con la intención de apoyar las iniciativas puestas en marcha hace unos años e incentivar otras nuevas que demanda con fuerza nuestro profesorado.

1. PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

En este epígrafe realizamos una descripción de cómo se organizan los planes de formación del profesorado en nueve universidades españolas, sintetizando los objetivos que proponen y sus líneas de actuación y realizando una breve valoración de cada programa. En el anexo 1 se recoge un informe detallado de los planes de formación de las universidades españolas analizadas.

1.1. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/cai/default.htm>.

1.1.1. Objetivos

El Centro de Aprendizaje e Instrucción (CAI), derivado al antiguo SADU (Servicio de Apoyo a la Docencia Universitaria) tiene como objetivos: a) promover tanto la reflexión como el debate sobre la calidad de la docencia en la Universidad; b) promover la innovación en métodos, técnicas y recursos didácticos; c) aportar información y acercar recursos al cuerpo docente así como a los departamentos para mejorar la docencia y la investigación; d) generar programas de formación inicial y continua para los docentes; e) investigar sobre aspectos de la docencia, el aprendizaje y las nuevas tecnologías; f) colaborar en la solución de problemas docentes; g) elaborar materiales de trabajo para el profesor y h) trabajar con la UAM así como con organizaciones externas en la evaluación y diseño de sistemas de información para el aprendizaje basados en las nuevas tecnologías y desarrollar herramientas para la formación a distancia.

1.1.2. Actividades

Las actividades del CAI incluyen un diploma en innovación y nuevas tecnologías; talleres, seminarios y otras actividades; grupos de discusión en red para docentes y conferencias dirigidas a discutir aspectos relevantes de la docencia universitaria.

a) Diploma propio en innovación y nuevas tecnologías en educación superior que pretende formar en métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje relacionados con las nuevas tecnologías. Este diploma ofrece algunas ventajas a tener en cuenta como estar dirigido a profesores con menos de cinco años de docencia y becarios, y a docentes de otras universidades españolas, hispanoamericanas o europeas, así como a personal de departamentos de recursos humanos, instituciones de formación continua o personal docente de las Administraciones Públicas. Igualmente se oferta como parte de los cursos de doctorado. Además, su modalidad es semipresencial, lo cual permite organizar mejor el tiempo de quienes cursan el diploma. Por último, se basa en una construcción activa del aprendizaje, un aprendizaje experiencial y un aprendizaje autodirigido.

b) Talleres, seminarios y otras actividades dirigidos a profesores de cualquier departamento, facultad o centro de la UAM para dar a conocer los métodos de innovación docente y las nuevas tecnologías para el aprendizaje. Los talleres se organizan en cuatro programas: a) programa de innovación docente, que abarca cursos relacionados con la motivación, el diseño de la enseñanza, la autoevaluación, la resolución de problemas, los métodos para un aprendizaje activo, evaluación, etc.; b) programa de nuevas tecnologías, con cursos sobre internet, aprendizaje de materiales multimedia, herramientas para el aprendizaje colaborativo, tutoría electrónica, docencia a distancia, etc.; c) programa de desarrollo de competencias personales, con cursos como técnicas vocales, habilidades para hablar en público, control de la ansiedad y el estrés o el rol del profesor; d) programa de desarrollo de competencias organizativas, con

cursos de técnicas de trabajo en equipo y dirección de reuniones, diseño de proyectos docentes y gestión del tiempo.

Finalmente, los seminarios y congresos tratan de profundizar en aspectos concretos de la innovación docente, procurando invitar a expertos nacionales e internacionales en la materia a tratar.

c) Grupos de discusión en red para docentes NET- CAI-L. El NET-CAI-L es un grupo de discusión que, a través del correo electrónico y las listas de distribución, aborda en mayor profundidad cuestiones tratadas en los seminarios, talleres, conferencias, etc. Estos foros de discusión son útiles porque permiten intercambiar opiniones, materiales y realizar contactos con otros profesionales de la docencia.

d) Conferencias dirigidas a crear foros para plantear y discutir aspectos comunes de la docencia universitaria y seminarios permanentes, celebrados mensualmente en los cuales un grupo de profesores se reúne para debatir, opinar y reflexionar sobre temas de interés común.

1.1.3. Valoración y conclusiones

La Universidad Autónoma de Madrid, desde su CAI, cubre las necesidades actuales y futuras en materia de formación del profesorado universitario. En esta línea, ofrece fórmulas que permiten superar la desmotivación, el desconocimiento o la falta de iniciativa por parte de los docentes hacia una mejora de la calidad de su labor, permitiéndoles reflexionar sobre las necesidades y beneficios que comporta la actualización de conocimientos y acciones didácticas. Por otro lado, y dado que las NNTT así lo permiten, el CAI se encuentra en constante actualización en cuanto a nuevas alternativas didácticas y la creación de nuevas herramientas, lo que supone un importante recurso tanto para su propia Universidad como para otras con las que colabora. También es fundamental la labor de acompañamiento, asesoramiento y solución de los problemas docentes, sobre todo, para los profesores noveles o para



aquellos. que necesitan orientación para solventar cualquier situación conflictiva que puedan encontrarse.

1.2. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.uab.es/ice>.

1.2.1. Objetivos

La UAB, a través de su ICE y de su programa PSIDU (Programa de Apoyo a la Docencia Universitaria) tiene como objetivos: a) ofrecer apoyo a las iniciativas innovadoras; b) facilitar información sobre programas y experiencias en materia universitaria y en otros organismos y c) impulsar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente y la formación.

1.2.2. Actividades

Las actividades relacionadas con la docencia universitaria se organizan en torno a: a) formación docente (talleres, apoyo a actividades propuestas por centros y departamentos, seminarios permanentes, jornadas, cursos de informática y cursos a petición de los departamentos o centros; y b) apoyo al profesorado.

1.2.3. Valoración y conclusiones

La UAB plantea unas directrices acordes y orientadas hacia la innovación. En esta línea, y mediante el apoyo a las nuevas iniciativas entre su profesorado y otros organismos a través de la promoción de programas y experiencias consigue que su profesorado se encuentre permanentemente informado de todas las actividades formativas que se lleven a cabo en dicha Universidad.

Respecto a las acciones que propone la UAB, los talleres sobre materias específicas suponen una importante herramienta para la formación del profesorado. Igualmente sucede con los seminarios permanentes, las jornadas y los cursos sobre nuevas tecnologías y aplicaciones informáticas. Todas estas actividades apoyan el acercamiento del profesorado hacia las tendencias educativas y tecnologías más actuales. Finalmente, encontramos el apoyo a actividades propuestas por centros y departamentos así como la atención a cursos demandados por los mismos. En esta línea, la apertura hacia las necesidades específicas de los docentes universitarios y/o de los departamentos supone un acercamiento a la realidad concreta de los profesores como individuos y de los departamentos como entidades únicas y con problemáticas específicas. De este modo, los profesores que perciben necesidades individuales en su labor docente pueden aportar sus sugerencias al igual que los departamentos que detecten o necesiten la actualización de conocimientos o técnicas docentes.

1.3. UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.ehu.es/sae-helaz/1024768/castellano/fopu.htm>.

1.3.1. Objetivos

Los objetivos que plantea la Universidad del País Vasco son: a) mantener la apertura hacia las demandas y necesidades de la UPV/EHU en orden a proponer nuevos programas de formación e innovación docente; b) establecer conexiones entre la comunidad universitaria y los ámbitos educativos de la sociedad vasca y c) atender y asesorar al profesorado universitario en cuestiones relativas a su formación docente.

1.3.2. Actividades

Las actividades del Instituto de Ciencias de la Educación de la UPV se desarrollan en distintas unidades de actuación que trabajan en todos los ámbitos del sistema educativo y cuentan con programas destinados a la reflexión de la práctica docente como: a) cursos cortos de actualización para el profesorado universitario a través de los cuales se intenta introducir al docente en cuestiones funcionales que afectan a su práctica diaria; b) seminarios permanentes de reflexión sobre la docencia universitaria, en los que se indaga en cuestiones que ayuden al profesorado a replantearse su actuación (nuevas formas de plantear la enseñanza en el aula o nuevas vías de actuación para potenciar el pensamiento autónomo en las aulas universitarias); c) ayuda didáctico-pedagógica en cuanto a proyectos docentes, elaboración de programas de asignaturas o innovaciones educativas en las aulas; d) investigación educativa relacionada con la formación continua del profesorado universitario (estudio de necesidades didácticas del profesorado universitario de la UPV/EHU); e) desarrollo de la Universidad virtual y las videoconferencias; f) existencia de una unidad de orientación que, además del Programa Cicerone de Orientación para el acceso a la Universidad, desarrolla varios programas de los cuales sólo citaremos el relativo al profesorado universitario denominado curso de habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula y g) otros servicios como consulta y préstamo de documentación en el ámbito de la evaluación, mediador entre procesos de evaluación y planes de mejora, asesoramiento a profesores y grupos o el servicio de material audiovisual.

1.3.2. Valoración y conclusiones

La UPV propone varias líneas de formación para su profesorado. Además de los cursos cortos sobre materias específicas que pretenden enseñar lo necesario para desarrollar la labor docente cotidiana, incluye seminarios permanentes destinados a sensibilizar a los docentes acerca de

nuevas formas de plantear la enseñanza. Esta iniciativa es interesante como foro de discusión y punto de encuentro de profesionales donde discutir y conocer cómo mejorar y actualizar conocimientos en materia educativa. Por otro lado, al ser permanentes, estos seminarios permiten que profesores de reciente incorporación a la Universidad se sumen al foro y puedan aprender y aportar experiencias. Destacamos el apoyo con que cuenta el docente universitario para elaborar su proyecto docente, los programas de sus asignaturas y a la hora de aprender sobre innovación educativa en el aula.

Un punto fuerte de este programa es el estudio e investigación sobre las necesidades didácticas del profesorado, que permite mantener actualizadas las actividades y medidas a adoptar frente a las demandas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la disponibilidad de bases de datos y material audiovisual de apoyo, fundamentales para los profesores que necesiten consultar o utilizar material elaborado. Finalmente, el asesoramiento puntual a profesores supone un apoyo instrumental y emocional para los docentes que se encuentran en proceso formativo.

1. 4. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUÑA

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www-ice.upc.es/objectius.htm>.

1.4.1. Objetivos

El Instituto de Ciencias de la Educación se plantea los siguientes objetivos generales: a) promover la calidad y la innovación educativa; b) proporcionar formación, consultoría y asistencia; c) promover nuevas estrategias docentes alternativas o complementarias a las centradas en el aula; d) integrar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en las estrategias docentes; e) introducir la enseñanza semipresencial y no presencial y de autoaprendizaje; f) incrementar la

producción de la actividad de postgrado sobre enseñanza-aprendizaje en los ámbitos temáticos de la UPC; g) mejorar la formación didáctica y la calidad del profesorado universitario; h) colaborar con la comunidad universitaria para la incorporación de las TIC en la docencia, ofreciendo apoyo, información y asistencia a los profesores; i) identificar las necesidades del cuerpo docente y procurar cubrirlas con los recursos necesarios y j) facilitar la elaboración de material docente por parte del profesor.

Además, el ICE de esta Universidad ha creado el PROFI (Programa de Formación Inicial), dirigido a profesores principiantes, aunque está abierto a todo el que lo solicite, cuyos objetivos son: a) aportar al docente novel recursos de fácil aplicación en el aula; b) facilitar su integración en la institución; c) formarlos en materia psicopedagógica; d) enseñarles nuevas técnicas de enseñanza y evaluación; e) darles a conocer los problemas docentes; f) introducir la innovación educativa en el aula y g) promover el intercambio y puesta en común de experiencias.

1.4.2. Actividades

La formación tiene lugar a través de dos métodos: los talleres y los programas de acción. Los talleres se centran en aspectos concretos de la docencia y se dividen en dos: a) talleres permanentes y b) talleres ofertados según las necesidades detectadas. La mayoría de los cursos realizados en esta modalidad se basan en el manejo de programas informáticos, la docencia en las disciplinas técnicas, la formación y elaboración de materiales multimedia, la formación semipresencial y a distancia, etc.

Los programas de acción son actividades formativas que sirven para profundizar en determinados aspectos de la docencia, analizando y discutiendo la puesta en práctica de técnicas y métodos concretos en la actividad docente. Estas actividades son individuales y se encuentran explicitadas en una página web donde se guía paso a paso al profesor participante, aunque también cuentan con profesores guía. Lo más

interesante es que se permite y promueve un foro de debate donde otras personas pueden acceder a los resultados de cada acción particular, lo cual enriquece y amplía las posibilidades de aprendizaje. Además de este intercambio virtual también son programadas algunas sesiones presenciales.

1.4.3. Valoración y conclusiones

La UPC propone acciones para la promoción de la mejora de la calidad e innovación de su profesorado basadas en las más modernas técnicas y la integración de las TIC. La posibilidad de elegir entre una enseñanza semipresencial, no presencial y de autoaprendizaje supone una ventaja indiscutible para el profesorado, que puede así compatibilizar su horario lectivo gracias a la flexibilidad de estos cursos formativos. Esta medida permite evitar la rigidez que supone establecer convocatorias cerradas para dichos cursos, facilitando en gran medida que los profesores se vean más motivados a realizarlos.

Por otro lado, el servicio de apoyo y formación tanto para profesorado novel como para cualquiera que lo solicite resulta útil en la medida en que cubre las necesidades iniciales de dicho colectivo y de aquellos profesionales que necesitan formación. En esta línea, su doble alternativa de talleres permanentes y talleres en función de las necesidades detectadas cubren dicho objetivo.

Otra medida innovadora es la creación del foro de debate, que supone un contacto permanente, eficaz y cómodo con las opiniones y aportaciones del colectivo docente, puesto que se puede realizar desde cualquier lugar y en cualquier momento. Con esta iniciativa se cubren dos objetivos fundamentales: acercar al profesorado a las NNTT y permitir el trasvase de información de manera rápida y eficaz. Igualmente parece interesante la posibilidad que ofrece la UPB de acudir a actividades presenciales donde se tratan temas prácticos, como el ensayo de

experiencias de aprendizaje activo, observación de otros docentes en clase, etc.

1.5. UNIVERSIDAD DE MURCIA

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.um.es/ice/presenta.html>.

1.5.1. Objetivos

El ICE de la UM tiene como objetivos: a) el apoyo de la docencia universitaria tanto inicial como permanente; b) la promoción, realización y difusión de investigaciones sobre educación y calidad educativa universitaria; c) asesoramiento psicopedagógico y formación permanente a otros niveles educativos y la especialización de titulados en educación; d) información y difusión de experiencias, trabajos y materiales pedagógicos y e) otras funciones relacionadas con investigación, promoción educativa, asesoramiento, etc.

La UM ha creado el FIPRUMU, Plan de Formación Inicial del Profesorado Universitario, con diferentes finalidades. La primera es proporcionar a los profesores noveles una formación didáctica inicial para saber planificar, desarrollar y evaluar su labor, así como el conocimiento de la institución universitaria y el papel del profesor en la misma. También se propone concienciar al profesorado sobre la posibilidad de mejorar la enseñanza a través de los conocimientos técnicos e instrumentales y de la reflexión sobre la propia práctica. Además, debe servir como un recurso que gestione y centralice las experiencias e iniciativas que puedan realizar los diferentes departamentos para apoyar a sus profesores noveles. Por otro lado, ha de fomentar iniciativas para facilitar e incrementar las posibilidades de apoyo que desde los departamentos o grupos de investigación se pueden ir prestando a los docentes noveles. Finalmente, promueve la creación de

grupos de profesores experimentados para que, a través de su práctica, sirvan de guía a otros docentes.

Cabe decir que es requisito imprescindible para poder participar en este plan de formación tener el respaldo de un profesor tutor del mismo departamento que el solicitante, a quien el propio ICE ofrece asesoramiento y apoyo para llevar a cabo la tutorización.

1.5.2. Actividades

El plan se desarrolla a través de diferentes actividades. La primera consiste en sesiones de trabajo con los profesores tutores. Dada la importancia que se atribuye a los tutores y a los departamentos, el programa comienza con sesiones en las que los tutores, apoyados por expertos y responsables del programa, determinan cómo se va a desarrollar el curso, tratándose cuestiones como el rol de los profesores expertos y noveles, las tutorías, la planificación de programas, el análisis y observación de la enseñanza o la evaluación de la enseñanza.

Este plan cuenta con un área de formación teórica a través de talleres de formación que cubren los siguientes objetivos: a) conocer el contexto institucional; b) conocer cómo es el aprendizaje y enseñanza en la Universidad; c) realizar una aproximación al concepto de planificación docente; d) analizar el contenido de la enseñanza; e) conocer mejor la presentación y explicación de los contenidos; f) saber acerca de la tutoría en la enseñanza universitaria; g) aprender a realizar presentaciones visuales; h) aprender a realizar actividades prácticas; i) aprender acerca del trabajo en grupo; j) conocer la evaluación del aprendizaje y la docencia en la Universidad y k) conocer mejor la formación de los profesores y la práctica docente.

Por otro lado, encontramos una fase de formación en prácticas o tutorías durante la cual el profesor tutor apoya o ayuda a reflexionar sobre la actuación docente y sirve de guía sobre decisiones a tomar en torno a tres

— aspectos fundamentales: a) la planificación de contenidos de las asignaturas y el aprendizaje; b) la observación, análisis y discusión de la labor en el aula y c) la elaboración de criterios y procedimientos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

1.5.3. Valoración y conclusiones

Los objetivos de la UM son similares a los ya comentados de otras universidades españolas, si bien destacamos el apoyo que ofrece a la formación, tanto inicial como permanente, su línea de investigación sobre educación y calidad, la promoción educativa y el asesoramiento para el profesorado que lo necesite.

Una de las peculiaridades que presenta el FIPRUMU es la obligatoriedad que plantea a los solicitantes de formación de contar con el apoyo de un profesor tutor de su mismo departamento. Con esta medida se promueve la figura del profesor mentor y se asegura que el docente en formación cuente con un apoyo cercano y útil durante su período de asentamiento en la Universidad.

Otro de los objetivos que propone la UM es lograr que los propios departamentos estén capacitados para ayudar a los docentes noveles. Desde este punto de vista, se les otorga el poder de formar y proporcionar a los docentes universitarios las herramientas o recursos necesarios para su formación. Finalmente es importante el esfuerzo que lleva a cabo esta Universidad para la formación de la figura del profesor novel a través de su programa FIPRUMU.

1.6. UNIVERSIDAD DE SEVILLA

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.ice.us.es/index.php>.

1.6.1. Objetivos

El ICE de la US realiza actividades y programas de perfeccionamiento metodológico y didáctico para el profesorado universitario y de la mejora de la calidad de la enseñanza, gestiona iniciativas que generan los departamentos y facultades de la US y canaliza las demandas de formación de profesores encomendadas a la Universidad.

1.6.2. Actividades

Las actividades en torno a la formación en la US son las siguientes: a) seminarios de didáctica universitaria que pretenden fomentar la reflexión de los profesores sobre su práctica docente y el perfeccionamiento y mejora continua como profesional; b) talleres de recursos informáticos, destinados a incorporar las TIC como herramientas habituales de enseñanza-aprendizaje; c) programa de ayuda a la docencia para la innovación, que proporciona recursos adicionales a las iniciativas innovadoras presentadas por grupos de profesores en torno a temas como las estrategias de enseñanza, técnicas de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, diseño de materiales didácticos, etc.; d) programa de formación para profesores noveles, que pretende servir de ayuda a docentes noveles mediante la enseñanza de recursos didácticos adecuados además del apoyo de un profesor mentor (componentes de una buena educación, métodos de trabajo, aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus asignaturas, conocer los indicadores de buenas prácticas en la enseñanza u observar y analizar sus actividades docentes a partir de grabaciones previas); e) congresos y jornadas (el ICE organiza y colabora en el desarrollo de reuniones científicas relacionadas con las actividades de su competencia) y f) revista de enseñanza universitaria, que es una publicación del ICE de la Universidad de Sevilla, que se edita desde 1991, orientada a la difusión de investigaciones e innovación en la docencia universitaria.

1.6.3. Valoración y conclusiones

Los objetivos que plantea la Universidad de Sevilla se orientan básicamente hacia un apoyo a la metodología, las didácticas universitarias, la mejora de la calidad de la enseñanza y la innovación en la docencia. Tanto los seminarios como los talleres, el programa de ayuda a la docencia para la innovación o los congresos y jornadas cubren dichos objetivos, destacando un programa específico de formación para profesores noveles. Asimismo, es preciso destacar la importancia de una publicación específica sobre enseñanza universitaria, la Revista de Enseñanza Universitaria, orientada a la difusión de la investigación e innovación en la docencia universitaria.

1.7. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.ice.upv.es/marco/c/marco.htm>.

Este Plan cuenta consta de un Programa de Acogida Universitario, un Programa de Formación Pedagógica Inicial para el Profesorado Universitario y los Talleres de Formación Pedagógica.

1.7.1. El Programa de Acogida Universitario (PAU)

Responde a las necesidades de los profesores noveles en sus inicios y proporciona, por un lado, información sobre los servicios de la Universidad, las Escuelas y los Departamentos y, por otro, una formación básica para el desarrollo profesional en planificación y gestión del tiempo, la motivación, la relación profesor-estudiante, las nuevas tecnologías, las formas de evaluar y los recursos docentes.

1.7.1.1. Objetivos

Los objetivos que propone este programa son: a) facilitar la integración del profesor en el ámbito universitario; b) presentar las acciones

institucionales y del ICE relacionadas con la docencia; c) asesorar al profesor ante los diversos problemas que se le presenten; d) desarrollar una actitud reflexiva y crítica respecto al quehacer docente y e) compartir experiencias con los compañeros y con los tutores de acogida.

Este programa se desarrolla a lo largo de un curso académico y posee un carácter de iniciación básica en la formación pedagógica docente, ajustándose a la disponibilidad de tiempo del profesor. Por otro lado, los temas propuestos proporcionan una visión de conjunto a su perspectiva docente. Además, las sesiones de trabajo están vinculadas a las necesidades de la práctica docente. Por último, la información y la formación que se ofrece servirán de base y punto de arranque de posibles itinerarios formativos.

Las actividades de formación se llevan a cabo con la participación de diferentes agentes como tutores de acogida, expertos internos y externos en pedagogía universitaria, apoyo institucional del centro y asesores pedagógicos del ICE. En esta línea, algunos de los profesores que ya han participado anteriormente en el Programa de Formación Inicial Pedagógica para el Profesorado Universitario (FIPPU) se ofrecen voluntarios como tutores de acogida con la finalidad de compartir experiencias, ofrecer consejo, orientación y asesoramiento, asistir a sus clases, debatir problemas comunes y buscar soluciones, realizar seminarios informativos o conocer su paso por el FIPPU y su experiencia.

1.7.1.2. Actividades

Se organizan distintas actividades aplicando metodologías variadas que cubran las necesidades formativas demandadas por los participantes: a) sesiones institucionales de acogida (presentación del programa y distribución de los profesores con los tutores correspondientes); b) mini-talleres; c) conferencias, mesas redondas y sesiones temáticas impartidas

por expertos que tratan temas de aplicación práctica en la labor docente y d) realización del contrato de aprendizaje si se desea participar en el FIPPU.

1.7.2. Programa de Formación Pedagógica Inicial para el Profesorado Universitario

Este programa está dirigido a docentes interesados en participar y que inician su segundo o tercer año de contratación en la UPV y/o que cuenten con el apoyo y supervisión de un profesor tutor experimentado (mentor) de su departamento o centro. Entre sus características más destacadas se encuentra su interés por resolver los problemas y dudas que surjan en la práctica cotidiana de la docencia ofreciendo el apoyo y respuesta adecuada en función de las circunstancias individuales de cada uno de los profesores participantes. En él participan diferentes agentes: expertos en pedagogía universitaria invitados para tratar temas puntuales, responsables académicos de la Universidad, profesores tutores o mentores y asesores pedagógicos del Instituto de Ciencias de la Educación. Utiliza distintas metodologías didácticas, desde la transmisión de información hasta el análisis y reflexión de problemas puntuales. Finalmente, es flexible tanto en su concepción como en su realización, para favorecer una progresiva adaptación a las necesidades individuales y situación de trabajo de cada uno de los participantes.

1.7.2.1. Objetivos

Este programa incluye los objetivos siguientes: a) proporcionar una formación pedagógica inicial al profesorado que le facilite el desempeño de su tarea docente; b) facilitarle estrategias y conocimientos pedagógicos sobre docencia universitaria; c) asesorarle en la planificación y desarrollo de su curso; d) introducirlo en el uso de las metodologías activas y de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas y de innovación educativa; e) propiciar el desarrollo de una actitud reflexiva hacia su práctica docente, a partir de su modelo personal de enseñanza; f) conocer y

desarrollar actitudes positivas hacia la acción tutorial y hacia el trabajo en equipo como instrumentos de mejora continua de la calidad de la enseñanza y g) en su caso, continuar con la formación básica iniciada en el Programa de Acogida Universitario (PAU).

1.7.2.2. Actividades

El FIPPU cuenta con una serie de actividades entre las que destacan las siguientes: a) seminarios intensivos; b) talleres de formación; c) simposios, que son exposiciones de expertos en torno a un tema de interés general y sobre el cual posteriormente trabajan todos los asistentes a esta actividad (los profesores noveles, sus profesores tutores y los asesores pedagógicos); d) grupos-base, que constituyen subgrupos de entre cinco o seis profesores que se reúnen con asiduidad entre ellos y con los asesores pedagógicos del ICE; e) sesiones temáticas, que se desarrollan a partir de las necesidades demandadas por los grupos-base y que requieran tratar temas específicos surgidos de los participantes o de los técnicos de formación; estas sesiones de carácter teórico-práctico e informativo están dirigidas por un asesor pedagógico y/o un profesor colaborador según el tema a tratar y f) grabaciones en vídeo, estrategia eficaz para mejorar las destrezas docentes. Cada uno de los profesores participantes en el programa es grabado mientras imparte una clase, generalmente de carácter magistral.

En este planteamiento de formación la figura del profesor tutor es uno de los pilares básicos, pues son figuras próximas a los profesores noveles que pueden ver en los mismos a profesionales experimentados de los que aprender, bien sea observando sus clases o siendo observados por los mismos, discutiendo sobre los problemas que les surjan en su práctica docente, etc.

Otra característica importante de este programa es que se establece un contrato de aprendizaje, que se apoya en una guía de autoevaluación para promover la reflexión del profesor sobre su profesión docente,

incidiendo en los aspectos clave que se deben considerar en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: la planificación, la evaluación, etc. Así, cada participante debe elaborar su dossier o *carpeta docente* a lo largo del curso recogiendo en ella lo trabajado durante el programa formativo para su posterior reflexión personal y una serie de pautas básicas para la planificación posterior de su desarrollo profesional, de modo que dicha carpeta constituya una especie de descripción de los esfuerzos y resultados de la enseñanza de un profesor.

1.7.3. Talleres de Formación Pedagógica (AME 4)

Respecto a la programación de formación permanente del profesorado encontramos el programa AME 4 (Mejora de la Cualificación Pedagógica del Profesorado) para perfeccionar la labor docente del profesorado de la UPV mediante actuaciones encaminadas a orientar, guiar y formar a todo el que lo necesite.

1.7.3.1. Objetivos

Entre los objetivos que se plantean con este tipo de medidas se encuentran la creación de equipos multidisciplinares de innovación en aspectos didácticos o metodológicos, comprometer a los miembros de los equipos en los programas de formación de los profesores ordinarios y noveles y experimentar nuevas formas y procedimientos de trabajo en equipo de los profesores universitarios. Asimismo, dentro del programa AME 4 encontramos otra alternativa denominada formación a demanda que tiene como objetivo fundamental incentivar acciones encaminadas a perfeccionar la labor docente del profesorado de la UPV mediante actuaciones encaminadas a orientar, guiar y formar a todo el que lo necesite. En este sentido, cualquier docente que lo precise puede solicitar orientación y formación al ICE.

1.7.3.2. Actividades

Las actividades que se realizan en este programa son: a) talleres; b) minitalleres; c) itinerarios formativos, que pretenden fomentar la implicación del profesorado y promover la mejora de sus competencias en distintas áreas de actuación; d) metodología activa (conferencias-debate acerca de la ética profesional para docentes, la calidad en la docencia universitaria o la metodología docente para la enseñanza a distancia) y e) equipos de innovación, que son una iniciativa para maximizar los conocimientos y vivencias de profesores con experiencia y prestigio, colaboradores habituales del ICE en distintas actividades.

1.7.4. Valoración y conclusiones

La UPV cuenta con uno de los programas de formación más completos que atiende, entre otros aspectos, las necesidades del profesor novel, proponiendo al profesor tutor como figura fundamental de apoyo. En esta línea, el programa de formación pedagógica inicial cubre todas las necesidades de dicho colectivo, que cuenta con el apoyo de expertos. Otras de las singularidades del programa es su carácter flexible, al adaptarse a las necesidades individuales y a la situación específica de los participantes.

Por otro lado, los simposios suponen un punto de encuentro y trabajo para los profesores en período de iniciación, sus tutores y expertos pedagógicos que, junto a asesores pedagógicos, tratan de cubrir sus necesidades. También parece útil la grabación en vídeo de las clases de los docentes para analizar sus puntos fuertes y débiles, ya que es una herramienta potente y eficaz de feed-back.

El contrato de aprendizaje para la autorreflexión de los profesores sobre su profesión a través de la elaboración de una guía de elaboración personal supone un buen método para sensibilizar a este colectivo acerca de la necesidad de su mejora profesional y actualización de métodos didácticos. Además, la formación a demanda es una opción que cubre las

necesidades de cualquier docente que lo solicite, con lo que la UPV abarca todas las opciones en materia formativa.

1. 8. UNIVERSIDAD JAUME I

El Plan se encuentra en la siguiente dirección: [http:// www.uji.es/serveis/use/](http://www.uji.es/serveis/use/).

1.8.1. *Objetivos*

En la UJI existe el Punto de Información y Asesoramiento de Centros (PIAC), conformado por Unidades de Soporte Educativo (USE) para cada centro, y cuya misión es facilitar información académica tanto al profesorado como a los estudiantes, y asesorarles psicoeducativamente cuando lo necesiten. El objetivo principal es colaborar estrechamente con los centros, departamentos, profesorado y alumnos en la mejora de la educación.

1.8.2. *Actividades*

Dentro del Programa de Formación del Profesorado Novel de la UJI, aparecen como principales acciones formativas los cursos básicos generales, que son: a) planificación de la docencia universitaria; b) tecnología y recursos para la docencia universitaria (Powerpoint); c) metodología didáctica para la enseñanza universitaria y d) la evaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa. A estos cursos pueden asistir los profesores tutores y se plantea como deseable la asistencia conjunta tanto de éste como del profesor novel para compartir experiencias de formación.

El curso planificación de la docencia universitaria tiene como objetivos conocer el sentido y alcance de la docencia universitaria, analizar los elementos clave que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje

para aclarar su sentido y acercarnos a una comprensión más profunda de la práctica de la planificación de la docencia universitaria, determinar los factores que inciden en las decisiones sobre la docencia universitaria y proporcionar recursos y métodos para la planificación y programación de la docencia universitaria. Entre sus contenidos figuran los fundamentos teóricos y metodológicos de la planificación educativa en la enseñanza universitaria, la planificación y sus componentes (programación de las materias o asignaturas) y la planificación del aula como la concreción de la planificación educativa (programación de las clases).

El curso tecnología y recursos para a la docencia universitaria pretende enseñar a los docentes a manejar el programa PowerPoint y entre sus contenidos encontramos el uso didáctico de las presentaciones multimedia, aprender los primeros pasos y el manejo del PowerPoint, aprender a añadir texto a las diapositivas, trabajar con los objetos gráficos, notas, documentos, presentaciones con diapositivas e impresión, etc.

El curso metodología didáctica para la enseñanza universitaria pretende diagnosticar las necesidades formativas propias en relación con la metodología didáctica así como analizar situaciones críticas del proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicar la resolución de problemas para trabajar las alternativas. Finalmente, trata de dar a conocer las distintas técnicas, estrategias y propuestas para la mejora de la enseñanza universitaria. Entre sus contenidos destacan las estrategias metodológicas con grupos grandes y las modalidades en la enseñanza con grupos reducidos (técnicas de acción participativa, de comunicación persuasiva y estrategias para organizar el trabajo cooperativo en el aula).

Por último, el curso la evaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa pretende el conocimiento y análisis de lo que significa aprendizaje de calidad, conocer los diferentes tipos de evaluación y cómo se pueden implementar en el aula, conocer las principales técnicas de recogida de información y cuándo se han de utilizar, elaborar instrumentos de

medida del aprendizaje que cumplan los criterios de fiabilidad y validez, conocer y practicar procedimientos de aprendizaje de los estudiantes. Sus contenidos incluyen la evaluación en el contexto de la situación educativa formal, qué se entiende por aprendizaje de calidad, la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa, la evaluación del producto de la instrucción, la evaluación del trabajo en equipo, etc.

1.8.3. Valoración y conclusiones

La existencia de puntos de información y asesoramiento en cada centro supone una buena como ayuda tanto para los departamentos, los centros, el profesorado y el alumnado. Por otro lado, los cursos que organiza la UJI para su profesorado novel cubren las necesidades básicas de dicho colectivo, al tratar cuatro de las grandes áreas en la formación del profesorado: la planificación de la enseñanza, las tecnologías, la metodología y la evaluación, que permiten una formación didáctica adecuada para el desarrollo de la tarea docente en la Universidad.

1.9. UNIVERSIDAD DE ALICANTE

El Plan se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.ua.es/ice/index.html>.

Este Plan incluye el programa de investigación docente (Redes), el programa de profesionalización docente y el programa de articulación curricular de las TIC.

1.9.1. Objetivos

El ICE de la Universidad de Alicante tiene como objetivo primordial mejorar la calidad docente del profesorado y el rendimiento del aprendizaje del alumnado. Con esta finalidad se centran en apoyar la labor de investigación sobre la planificación curricular y la práctica docente.

El objetivo del Programa de Investigación Docente (Redes) es promover equipos de investigación en la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje universitario. Una de las principales características del programa es construir una red colaborativa de investigación y formación en la docencia universitaria que se puede identificar como una comunidad de análisis y discusión de la propia práctica docente y tutorial con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos. Los temas a investigar son los siguientes: a) elaboración de diseños curriculares o programación de asignaturas de los planes de estudio incluyendo objetivos, o estándares, contenidos, metodología, actividades y plan de trabajo para los alumnos, instrumentos y criterios de evaluación, y bibliografía con la finalidad de adecuar la programación a la normativa del programa de convergencia europea (créditos ECTS); b) diseñar e implementar cambios metodológicos a partir del análisis de los argumentos y dificultades de aprendizaje de los alumnos; c) implementar nuevas metodologías y evaluar su eficacia en el rendimiento discente; d) utilizar recursos tecnológicos y contextuales y valorar su idoneidad; e) analizar los modelos, instrumentos y criterios de evaluación empleados y su posible mejora; f) elaborar un tema del programa e implementarlo en diversos cursos o grupos y realizar un estudio comparativo de los resultados y sus causas; g) construir un nuevo modelo o instrumento de autoevaluación y aplicarlo; h) implementar modelos de evaluación basados en el portafolios y modelos de innovación en la tutorización de alumnos, etc.

El Programa de Profesionalización Docente supone un continuo de desarrollo profesional del profesorado universitario basado en la mejora de la práctica docente y el establecimiento de estándares que contribuyan a un aprendizaje en los estudiantes de mejor rendimiento y calidad.

El Programa de Articulación Curricular de las TIC insiste en que en la sociedad del conocimiento, una docencia de calidad necesita de la articulación curricular de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación y que el aprendizaje de los alumnos se ve afectado por la integración de las nuevas tecnologías en las metodologías y actividades de aula.

1.9.2. Actividades

Entre las actividades llevadas a cabo por los programas de investigación docente y de profesionalización docente destacan: a) cursos de actualización científica y didáctica; b) cursos sobre saberes básicos; y c) sesiones de trabajo específicas para el manejo de las herramientas del campus virtual de la Universidad. En el programa de profesionalización docente las acciones van dirigidas hacia la profesionalización del profesorado universitario y han sido canalizadas mayoritariamente a través del Programa de Investigación Docente en redes colaborativas. Las necesidades de los docentes respecto a conocimientos y destrezas para la planificación del proyecto se cubren con acciones que ofrecen estrategias de diseño curricular.

En el programa de articulación curricular de las TIC se implementan sesiones informativas y prácticas, de carácter presencial, semipresencial y en línea para aprender a utilizar herramientas informáticas dotadas de gran potencial para la docencia en las aulas.

1.9.3. Valoración y conclusiones

La UA propone una gran variedad de cursos y actividades relacionadas con las NNTT y su utilización para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes universitarios y destaca su labor de defensa de la profesionalización de la tarea docente universitaria a través de cursos, jornadas y seminarios. Su planteamiento integrador entre la investigación, la formación del profesorado y las NNTT ofrece diferentes y variadas propuestas orientadas a la mejora de la enseñanza universitaria, facilita el

aprendizaje de los estudiantes y mejora la calidad de la institución. Por otra parte, el objetivo de promoción de la profesionalización docente queda cubierto con las propuestas y actividades que se plantean en un programa específico.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ALGUNAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

A continuación, hemos agrupado en varias categorías los diferentes objetivos que plantean estas universidades españolas dentro de sus planes de formación del profesorado para tener una idea más clara de cuáles son las directrices que se desarrollan actualmente pues, como indican Marcelo y Mayor (1999), los programas de iniciación para profesores se suelen diferenciar en cuanto a su duración y contenido y, por lo general, dichos programas tienen algunas de las siguientes características:

- Proporcionan información a los docentes noveles sobre aspectos legales, administrativos, organizativos, etc. que pueden contribuir a facilitar su labor.
- Organizan visitas cortas a la institución con la finalidad de que se familiaricen lo antes posible y conozcan de forma más cercana y eficaz el ambiente del centro, su filosofía, etc.
- Se contempla una reducción de la carga docente.
- Se organizan seminarios de discusión, estrategia que facilita el apoyo personal y emocional a los profesores principiantes a partir de la discusión y el análisis de problemas concretos.
- Se pone en contacto a los docentes noveles mediante el correo electrónico para propiciar el apoyo personal, emocional y técnico.
- Existe la figura del mentor, como profesor estable con experiencia docente, que tutoriza y guía al novato.

El análisis comparativo entre las distintas universidades se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios (anexo 2):

1. La promoción e impulso de la reflexión y el debate sobre la propia labor docente. La autorreflexión acerca de la actuación docente constituye un elemento importante a la hora de generar en los profesores la necesidad de mejorar su calidad. Si no existe un proceso de autoevaluación, de retroalimentación sobre la propia labor docente, no es posible el cambio. Es necesario promover esta actitud en el profesorado universitario de tal forma que se convierta en práctica necesaria para mejorar su labor tanto dentro como fuera del aula. En el análisis hemos comprobado que en varias de las universidades consultadas se hace mención a esta necesidad a la hora de establecer los objetivos de la formación, destacando la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia y la Universidad del País Vasco.
2. La promoción acerca de la innovación en métodos, técnicas de enseñanza, evaluación y recursos didácticos. Sin duda la innovación es una de las piezas clave para un proceso de transformación y adaptación a las nuevas exigencias, así como para la mejora de la calidad docente. Por ello las universidades españolas están apostando fuerte por promocionar entre su profesorado tanto novel como experimentado el uso de nuevas alternativas metodológicas, técnicas y recursos didácticos novedosos. Así, el uso de las transparencias está dando paso a presentaciones en Powerpoint y otros programas específicos destinados a realizar presentaciones atractivas, interesantes y motivadoras. En nuestro análisis, señalamos a continuación aquellas universidades que incluyen este objetivo en sus planes de formación docente: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia, la Universidad del País Vasco, la

- Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Sevilla, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Jaime I y la Universidad de Alicante.
- 3. Las ofertas de apoyo pedagógico, asesoramiento y soluciones a los problemas docentes. Por lo general, esta iniciativa surge como respuesta ante situaciones puntuales conflictivas de la docencia que necesitan una rápida solución. Esta alternativa figura en los objetivos de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia, la Universidad del País Vasco, la Universidad Politécnica de Cataluña y la Universidad Politécnica de Valencia, aunque los ICEs de casi todas las universidades ofrecen asesoramiento y orientación a los profesores como parte de su labor.
- 4. La elaboración y oferta de materiales por parte de los ICEs para los profesores. Algunos de estos servicios incluyen la producción de material que ofertan a los docentes, entre los cuales encontramos videos didácticos, manuales, guías, servicios de documentación, recursos informáticos, grabaciones en video sobre las clases para su posterior análisis, etc. Este planteamiento se recoge en las siguientes universidades: la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia, la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Sevilla, la Universidad del País Vasco y la Universidad Autónoma de Barcelona.
- 5. Los sistemas de aprendizaje basados en las nuevas tecnologías. Las universidades españolas también están invirtiendo esfuerzos por actualizarse en las nuevas tecnologías para mejorar la calidad docente. Así pues, prácticamente todos los programas de formación consultados poseen módulos específicos relativos al aprendizaje basado en las NNTT y las tecnologías de la información (TICs). Es evidente que el desarrollo de estas nuevas

- herramientas está marcando un cambio sustancial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Los cursos a demanda. Otra alternativa importante es que los centros universitarios, departamentos, institutos universitarios u otras instituciones, puedan solicitar a los ICEs cursos específicos que consideren necesarios. Así, los ICEs que contemplan esta posibilidad reciben la solicitud y organizan los cursos, jornadas o talleres apropiados a cada caso. Esta iniciativa aparece en la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Politécnica de Cataluña.
 7. La organización de talleres, talleres permanentes, seminarios y jornadas. Los talleres y seminarios tratan temas monográficos específicos y son un recurso muy utilizado prácticamente en todas las universidades con planes de formación para el profesorado universitario. Los seminarios y jornadas son otro recurso extendido, puesto que favorece el encuentro con expertos y puede convocar a un buen número de asistentes. Los eventos de este tipo permiten a los asistentes un contacto cercano con nuevas facetas de la docencia universitaria así como la posibilidad de reunirse con profesores de áreas diferentes, lo cual puede generar situaciones de debate y discusión enriquecedoras. Estas alternativas se encuentran prácticamente en todas las universidades analizadas.
 8. Los programas de acogida y programas específicos de formación para profesores noveles. Su finalidad es favorecer la adaptación del docente novato a la institución universitaria y proporcionarle una formación didáctica que le permita afrontar su docencia con garantías. Ya hemos analizado la importancia humana y profesional que tiene el acto de sentirse acogido en la Universidad cuando se acaba de ingresar, así como proporcionar una posibilidad inmediata de formación didáctica que permita hacer

frente a los problemas que se presentan desde las primeras horas de clase. Destacamos las siguientes universidades con programas específicos orientados a los profesores en período de iniciación: la Universidad Politécnica de Cataluña (PROFI), la Universidad de Murcia (FIPRUMU), la Universidad de Sevilla, la Universidad Politécnica de Valencia (PAU y PFPI) y la Universidad Jaume I.

9. La investigación educativa sobre la formación del profesorado universitario. Se trata de iniciativas, programas y proyectos que están al día en cuanto a las innovaciones que van surgiendo en este campo e investigan sobre la formación del profesorado. La innovación es importante por cuanto implica nuevos proyectos, nuevas investigaciones y, sobre todo, la apertura hacia nuevas formas de hacer. Encontramos iniciativas de este tipo en la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad del País Vasco.
10. Los grupos de discusión en red. La Universidad Autónoma de Madrid propone unos grupos de discusión en red para docentes que consideramos innovadores porque, a la vez que promociona el uso de los TICs entre su propio profesorado, aprovecha las ventajas de las listas de distribución y el intercambio de información. En esta línea, también la Universidad Politécnica de Cataluña aprovecha las nuevas tecnologías para proponer una formación semipresencial, no presencial y de autoaprendizaje para facilitar la formación entre su profesorado.
11. La figura del profesor tutor o mentor, que se encuentra bastante extendida en las universidades españolas. En la mayoría de los programas consultados aparece esta figura como un apoyo fundamental tanto para la fase de acogida del docente de reciente ingreso como durante su período de formación inicial. Por otro lado, otras universidades conforman grupos de profesores

~~experimentados de apoyo con funciones similares a las del~~ profesor tutor, que básicamente satisfacen las necesidades urgentes y solventan los contratiempos que puedan surgir en la práctica docente del novato. Estas figuras aparecen bien definidas en la Universidad de Murcia y en la Universidad de Valencia.

2.1. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar que los programas de iniciación a la docencia universitaria persiguen seis metas fundamentales que toda Universidad competitiva y de calidad debe plantearse y que son los siguientes:

- a) Mejorar la labor docente de su profesorado y su eficacia a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo ofreciendo herramientas y métodos para ser mejores comunicadores y docentes, sino para comprender las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes.
- b) Promover el bienestar personal y profesional de los profesores noveles, ofreciendo apoyo institucional y personalizado en muchos casos, de manera que pueda acomodarse rápidamente a las complejas dinámicas universitarias.
- c) Cubrir las necesidades de los docentes en muchos casos manifestadas por los mismos. Este hecho resulta especialmente importante para profesores noveles, pero también para aquellos que deseen o necesiten formación profesional.
- d) Facilitar la permanencia de los profesores recién incorporados.
- e) Promover la reflexión en los profesores sobre su labor. Es necesario concienciar a aquellos profesionales que no perciben la necesidad de actualizar sus conocimientos pedagógicos y que, en cierta manera, perpetúan metodologías que se han quedado obsoletas.

- f) Dotar de herramientas a los docentes para que puedan afrontar el gran paso hacia las NNTT. Las dotaciones de recursos tecnológicos a departamentos, centros o laboratorios se convierten en ineficaces si no se ofrecen cursos y oportunidades de aprender a manejarlos.

3. LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO EN LA ULPGC

Como se recoge en los Estatutos de la U.L.P.G.C. (artículo 3º, sección II), la misión de la Universidad se centra en el desarrollo de las actividades de docencia, estudio e investigación al servicio de la sociedad. En su artículo 4º, sección II encontramos uno de los objetivos fundamentales que se plantea nuestra Universidad: mejorar la eficacia y la calidad de la labor docente e investigadora del profesorado creando las condiciones y el entorno intelectual propicios para captar, apoyar y retener académicos excelentes, nacionales o extranjeros. Así se fomentará el intercambio de ideas e información entre las fronteras disciplinarias tradicionales. Para lograrlo, el Vicerrectorado de Planificación y Calidad propone las siguientes áreas de actuación:

- Planificación estratégica, programación y calidad.
- Planificación, organización y seguimiento de la evaluación institucional, nacional y europea.
- Evaluación de los programas de formación de pregrado, postgrado y títulos propios.
- Programas de mejora de la calidad e innovación docente.
- Evaluación de los servicios y diseño de los planes de mejora de la calidad.
- Complementos retributivos del profesorado universitario.
- Formación inicial y permanente del profesorado universitario en materia docente.

- Programación y seguimiento del título de Especialización Didáctica.

El Plan Estratégico Institucional 2002-2006 de la ULPGC se enfoca a partir de cuatro ejes estratégicos (docencia, investigación, gestión y servicios e impacto social) que representan los pilares básicos de los que surgen los objetivos a cumplir en los próximos años. Estos objetivos se desglosan en estrategias que permitirán lograr las metas propuestas. Este Plan tiene como base el informe de evaluación de la CRE (Conferencia de Rectores Europeos), las directrices del Claustro Universitario y de la Junta de Gobierno y los compromisos firmados en el II Contrato-Programa con el Gobierno de Canarias para el periodo 2001-2004, por lo que los programas de actuación que guían el presupuesto de la institución para los próximos ejercicios se estructura haciendo uso de dicho marco contractual y estratégico. Actualmente esta Universidad se encuentra en la fase de implantación del Plan Estratégico Institucional 2002-2006.

Gracias al Informe DAFO, elaborado a partir de la investigación en torno a los cuatro ejes mencionados, se ha podido elaborar con precisión un perfil de la ULPGC, identificando cuáles son las fortalezas y las debilidades de su estructura interna. Atendiendo a las variables docentes encontramos los siguientes factores positivos: a) se cuenta con un personal joven; b) la ratio profesor/estudiante es de las más bajas del país; c) la ULPGC se ha incorporado a los planes nacionales y europeos de evaluación de la calidad y d) posee un acelerado ritmo de formación de doctores.

Por otro lado, encontramos algunas debilidades entre las cuales citamos: a) formación psicopedagógica débil del profesorado; b) escasez de formación on-line y c) falta de recursos para ofrecer una política de investigación competitiva.

Para potenciar los puntos fuertes y mejorar las debilidades, el Plan Estratégico Institucional 2002-2006 se plantea los siguientes objetivos desde el punto de vista de la docencia:

- a) Mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje convirtiendo el reconocimiento docente de los profesores en una de las bases de la mejora de la competitividad. Para ello se plantean las siguientes acciones: a) diagnosticar la situación docente de esta Universidad para detectar sus puntos fuertes y débiles en las diferentes titulaciones; b) formular e instaurar planes de mejora de la calidad de la docencia a partir de esos resultados; c) desarrollar planes de mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y d) impulsar medidas de mejora de la calidad de la actividad docente.
- b) Estimular las habilidades y capacidades didácticas del profesorado para mejorar la calidad de la Universidad en su función docente, incorporando nuevas metodologías de trabajo a la enseñanza. En esta línea se proponen las siguientes medidas de actuación: a) potenciación del Plan de Formación Docente del Profesorado como instrumento para la mejora continua de sus capacidades y habilidades didácticas así como la actualización de sus conocimientos y b) creación de programas orientados a promover la innovación docente entre el profesorado así como la utilización de las NNTT en la actividad docente.

Desde el punto de vista de la investigación se barajan los siguientes objetivos:

- a) Promover la actividad investigadora de los doctores noveles, facilitando su trayectoria académica hasta su consolidación en el campo de la investigación.
- b) Impulsar la formación investigadora del profesor, facilitando la obtención del grado de doctor y su dedicación a tareas de investigación.

A continuación, es importante analizar cómo se planifica la formación pedagógica del profesorado de la ULPGC en torno a tres grandes estrategias: a) los cursos de formación docente; b) los proyectos de innovación docente y c) la publicación de los manuales docentes.

3.1. ACCIONES FORMATIVAS PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA ULPGC

Para poder cumplir sus objetivos, la ULPGC lleva a cabo diversos planes de actuación entre los cuales destaca el desarrollo de los programas de iniciación a la docencia y de la formación continuada del profesorado universitario, mejorando los mecanismos de programación, realización y evaluación de los cursos que se imparten, y orientando éstos tanto a la formación didáctica del nuevo profesorado que se incorpora a la docencia como a la actualización permanente de conocimientos y estrategias docentes del profesorado con experiencia.

A continuación, presentamos cómo se ha planteado, a través de la Comisión para la Calidad de la Docencia del Claustro, el Plan de Formación Inicial y Permanente para el Profesorado Universitario desde el año 1995 hasta la actualidad.

La formación es un proceso de cambio y evolución que implica tanto a quienes se inician por primera vez en la docencia universitaria como a quienes forman ya parte de ella, y donde la formación inicial supone un primer e importante paso. Siendo conscientes de que se hace necesario el dominio de ciertas técnicas, habilidades, reflexiones y destrezas para una docencia de calidad, la ULPGC apuesta por una formación de su cuerpo docente que mejore tanto sus capacidades profesionales como personales. Si bien los programas de formación suelen estar estructurados de forma similar y deben contribuir a solventar problemas más o menos parecidos en

todas las universidades, se consideró necesario crear un programa propio como veremos a continuación.

En el año 1995 se organizó y diseñó un programa de formación que respondiese a las necesidades de los docentes y se ajustase a la situación real del momento. Desde este planteamiento se trató que cualquier intervención formativa tuviese un buen índice de acogida por parte del profesorado y que fuese motivador para el mismo. A tal fin, en el año 1995 se realizó una encuesta previa al cuerpo docente de esta Universidad con la finalidad de detectar cómo percibían la formación pedagógica universitaria y cuáles eran las necesidades que consideraban apropiadas para el desarrollo de su labor. A partir de aquí se determinaron las áreas donde se debía centrar la formación pedagógica. El Plan de Formación también debía cumplir una serie de requisitos que citamos a continuación: a) estar centrado en el momento y realidad educativa, lo cual se consiguió gracias al cuestionario de necesidades citado; b) ser cercano y útil para los profesores que lo realizasen, es decir, que interese y atraiga a los profesores que se van a formar; c) ser sostenible y realista en términos económicos, de infraestructura, etc.; d) que generase un aprendizaje activo; e) que propusiese bases tanto teóricas como prácticas para lograr una docencia de calidad; f) que las estrategias utilizadas en los cursos fueran un ejemplo práctico del contenido del programa y g) que contase con apoyo institucional.

3.1.1. El Plan de Formación

El Plan se concibe como curso/programa de postgrado y, si bien en los primeros años se consideró de carácter voluntario, actualmente se propone como requisito obligatorio para los docentes noveles y voluntario para el resto del cuerpo profesional. Se encuentra reconocido como mérito docente, para lo cual se expide un certificado oficial a quienes asisten y finalizan los cursos.

3.1.2. Objetivos del Plan

Entre los objetivos básicos que se pretenden con este Plan se encuentran: a) conocer, promover y modificar los hábitos docentes para poder mejorarlos; b) conocer y saber aplicar técnicas didácticas a casos y situaciones docentes; c) favorecer la integración del profesor novel en la Universidad; d) sensibilizar al profesor acerca de lo que deben ser las competencias docentes; e) potenciar la actitud reflexiva y crítica sobre la propia actuación docente; f) acercar la Universidad al profesor novel para minimizar su ansiedad ante lo desconocido; g) aprender técnicas de resolución de problemas; h) facilitar el intercambio de experiencias docentes entre colegas; i) conocer estrategias y técnicas de investigación y j) acercar al docente a la innovación educativa.

Los cursos deben capacitar al docente para: a) saber cómo evaluar; b) saber cómo motivar a los estudiantes; c) conocer diferentes alternativas metodológicas de la enseñanza; d) conocer elementos de la comunicación entre profesor-estudiante; e) aprender a planificar la docencia; f) aprender nuevas tecnologías; g) analizar y comprender cómo se desenvuelve en sus clases; h) conocer los recursos didácticos para una efectiva comunicación educativa con los estudiantes; i) conocer estrategias de aprendizaje; j) conocer las características del estudiante universitario y k) aprender a diseñar las materias.

En cuanto a su planteamiento pedagógico todos los cursos programados han tenido un conjunto de aspectos comunes que señalamos a continuación:

- Parten de planteamientos realistas, es decir, atienden a aspectos cercanos y objetivamente útiles para los profesores.
- Son realizados e impartidos por profesores tanto de la propia ULPGC como de otras universidades españolas, expertos en la materia de que se trate y de reconocido prestigio y experiencia docente. Además de dicha experiencia se busca que sean docentes de talante colaborativo y con

facilidad para la comunicación, pues como indicamos en el segundo capítulo, es importante contar con profesionales capacitados profesional y humanamente, puesto que tanto la cualificación académica como la predisposición humana a compartir experiencias con otros docentes son cualidades que deben estar presentes en la formación del profesorado.

- Ofrecen al docente la posibilidad de participar y compartir experiencias durante el curso y le acercan a nuevas posibilidades estratégicas y tendencias en la enseñanza.

3.1.3. Organización de los cursos

La organización y coordinación de estos cursos está a cargo del Vicerrectorado de Planificación y Calidad que se encarga de recoger las propuestas y demandas de los docentes, analiza sus necesidades y planifica y programa la formación. En concreto, las funciones de este Vicerrectorado en la formación del profesorado incorporan los siguientes objetivos:

- Organizar, planificar y coordinar los cursos de formación. Estas labores son realizadas con la suficiente antelación para prever problemas en el calendario y agenda docentes.
- Difundir la existencia de dichos cursos, es decir, hacer llegar a cada departamento y profesor la información necesaria sobre el curso, fecha de impartición, lugar, etc. Esta labor se realiza a través del correo electrónico, así como mediante trípticos donde se explicita toda la información necesaria acerca de los mismos. Hemos de hacer constar que tras un período razonable de preinscripción se confirman las plazas y fecha de celebración. En este sentido, y sin excepción, la cantidad de solicitudes siempre ha superado el número de plazas de los cursos propuestos.
- Colaborar en los cursos propuestos en asuntos como el control de asistencia, la evaluación de los cursos, aportación del material necesario, apoyo de personal, recursos multimedia, etc.

- Gestionar un calendario realista, ajustado al curso académico, que no interfiera eventos importantes como fechas de exámenes, etc.
- Mantener el contacto con profesores tanto de la propia ULPGC como de otras universidades españolas, pertenecientes a diferentes departamentos y áreas, para programar conjuntamente los calendarios de los cursos.
- Evaluar los cursos a través de cuestionarios aplicados una vez finalizan.
- Recoger a través de cuestionarios, correos electrónicos o entrevistas, cuantas observaciones, sugerencias y aportaciones realicen los docentes para mejorar la calidad de los cursos, su gestión y desarrollo general.
- Cuidar la metodología a utilizar, que ha consistido en intercalar contenidos teóricos y prácticos.

3.1.4. Acreditación

La posibilidad de que los cursos de formación a realizar estuviesen reconocidos oficialmente podía ser un elemento motivador para los docentes universitarios hacia su mejora profesional. Por esta razón, los cursos ofertados por la ULPGC poseen este reconocimiento y, a tal fin, a los asistentes se les entrega un diploma con las horas lectivas de cada curso realizado y su equivalencia en créditos. Además de la formación recibida, esta acreditación es utilizada por los profesores como mérito docente en las solicitudes de complementos retributivos del profesorado y en los protocolos de acreditación de la ANECA y de la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU).

3.1.5. Cursos de formación realizados

A continuación, exponemos qué cursos se han programado y los objetivos de cada uno de ellos en torno a seis grandes bloques temáticos:

- a) *Cómo evaluar en la Universidad.* El curso de *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria* se impartió en los años 1995, 1997, 1998,

- 2000 y 2001, y entre sus objetivos se encuentran: a) reflexionar sobre la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios así como analizar los diferentes métodos de evaluación; b) discutir sobre los puntos fuertes y débiles de los diferentes métodos de evaluación y c) elaborar propuestas y estrategias alternativas de evaluación para la enseñanza universitaria.
- b) *La motivación de los estudiantes.* El curso *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria* se impartió en los años 1995, 1996, 1999, 2000 y 2001. Su objetivo fundamental es plantear diseños y métodos de enseñanza y su relación con las estrategias motivacionales de aplicación en la docencia universitaria. Otro curso en la misma línea es *¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que les enseñamos?*, realizado en 2002. Entre sus objetivos se encuentran: a) analizar los modelos de aprendizaje en la enseñanza universitaria; b) reflexionar sobre los principales resultados del aprendizaje universitario y c) estudiar las condiciones del aprendizaje.
- c) *Los aspectos metodológicos de la enseñanza universitaria. Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza*, impartido los años 1995, 1998, 1999 y 2000. Los objetivos que se proponen son: a) reflexionar y aprender lo que es un proyecto docente; b) conocer los aspectos formales del proyecto docente y c) entrenar distintas estrategias y técnicas de enseñanza de aplicación en el aula.

Otro curso fue la *Preparación y presentación de clases, seminarios y comunicaciones*, realizado los años 1998, 2001, 2002 y 2003. Sus objetivos son: a) aprender técnicas para hablar eficazmente en público; b) diseñar una presentación con diversos recursos informáticos (imágenes, sonido, gráficos, animaciones, etc.). Por último, el curso *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*, impartido en 2002 y 2003, cuyos objetivos son: a) mentalizar a los

profesores sobre la importancia de la acción tutorial en la enseñanza universitaria y b) familiarizar a los docentes sobre el desarrollo de la tutoría para los estudiantes universitarios.

- d) Los *elementos de la comunicación profesor-estudiante*. El curso sobre *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria* se impartió en 2000 y 2001 y se plantea como objetivos: a) aprender a organizar de forma rápida y metódica las ideas; b) dominar la expresión verbal en público y en privado; c) mantener la atención de los estudiantes y d) superar el miedo y otras limitaciones al dirigirse a los estudiantes. En esta misma línea, también se ha impartido en 2002 y 2003 el curso *Técnicas de comunicabilidad didáctica* con el objetivo de familiarizar a los profesores con las estrategias para la claridad de la transmisión informativa así como con la organización de la información y la producción informativa.
- d) La *planificación docente*. Incluye el curso *Estrategias de enseñanza* impartido en 1998 y cuyo objetivo fundamental es aprender a organizar los conocimientos de forma eficaz para un aprendizaje de calidad. Asimismo, el curso realizado en 1996 sobre *Cómo enseñar para que los alumnos aprendan*, que pretende sensibilizar a los profesores y darles a conocer los mecanismos de aprendizaje básicos de los estudiantes.
- e) Las *NNTT*. En esta línea, destaca el curso *Nuevos paradigmas educativos basados en las tecnologías de la educación*, celebrado en 2000, que se plantea los siguientes objetivos: a) conocer los nuevos paradigmas educativos basados en las tecnologías de la información; b) descubrir los principios de la formación de calidad y c) tomar conciencia de lo que pueden y deben hacer las personas e instituciones en Canarias en la era del conocimiento. También es preciso citar el curso *Hacia un aprendizaje de calidad: el papel de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TICs)*, celebrado en 2001, con el objetivo de familiarizar a los docentes

—con la utilización didáctica de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones para que los estudiantes logren un aprendizaje de calidad. Ambos cursos han sido aglutinados bajo el título El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación en nuestra base de datos. Asimismo, se impartió el curso *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula*, celebrado en 2002 y 2003, con los siguientes objetivos: a) conocer los recursos multimedia que pueden utilizarse en la acción docente; b) analizar las características de los recursos y c) estudiar los factores que determinan la elección adecuada de cada uno y elaborar materiales para la docencia presencial, on-line y mixta.

3.1.6. Desarrollo de los cursos

Los dos primeros cursos se realizaron en septiembre de 1995. Tanto el primero, *Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza* como el segundo, *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria* tuvieron que ser repetidos en varias ocasiones dada la demanda por parte de los profesores. Durante el curso 1995-96 se programaron otros dos cursos sobre *Evaluación en la enseñanza universitaria* y *Cómo enseñar para que los alumnos aprendan*, con una demanda bastante elevada.

En los cursos 1996-97 y 1997-98 se estimó conveniente, a petición de los profesores, desdoblarse el curso sobre *Proyecto docente y estrategias de enseñanza* en dos, a fin de poder profundizar más en cada uno de ellos. En este mismo período se realizó el curso *Evaluación en la enseñanza universitaria*. Durante el período 1997-98 se introdujo un nuevo curso sobre *Preparación y presentación de clases, seminarios y comunicaciones* que ha tenido una gran aceptación en los años siguientes y que se sigue impartiendo en la actualidad.

—Para el curso 1999-2000 se planificaron los cursos: a) *Técnicas motivacionales para la enseñanza universitaria*, celebrado en dos ocasiones, durante el mes de diciembre; b) *Proyecto docente*, impartido a dos grupos en sesiones de mañana y tarde; c) *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria*, impartido durante el mes de febrero del 2000; d) *Técnicas de comunicación oral* que se comenzó a impartir por primera vez en el 2000 y e) *Nuevos paradigmas educativos basados en las tecnologías de la educación*, que ha sido incluido en el programa de formación a instancia de muchos profesores. Por último, citar el curso *Técnicas de evaluación*, celebrado en el año 2000.

En el campus universitario de Lanzarote, donde se imparten las titulaciones de Turismo y Enfermería, se han celebrado dos cursos: a) *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria* y b) *Proyecto docente*, que fueron impartidos por los mismos docentes que en Gran Canaria y que realizó casi la totalidad del profesorado de estos centros universitarios.

Durante el año 2001 tuvieron lugar los cursos: a) *Técnicas de evaluación*; b) *Técnicas motivacionales*; c) *Técnicas de comunicación*; d) *Papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria*; e) *Preparación de clases, seminarios y congresos*; f) *Técnicas de comunicación oral* y h) *Hacia un aprendizaje de calidad*.

En el año 2002 se programaron y realizaron los cursos: a) *¿Por qué los estudiantes no aprenden?*; b) *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*; c) *Técnicas de comunicabilidad didáctica* y d) *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula*, que tuvieron una gran demanda por parte del profesorado de esta Universidad.

En el Plan de Formación Docente del Profesorado para el año 2003 se programaron y realizaron los siguientes cursos: a) *Proyecto docente*; b) *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*; c) *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula*; d) *Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)* y e) *Técnicas de comunicabilidad docente*.

Asimismo, el citado Plan tiene programado realizar el año 2004 los siguientes cursos: a) Entornos virtuales de aprendizaje (EVA); b) Metodología de las presentaciones en PowerPoint; c) ¿Por qué los alumnos no aprenden lo que les enseñamos? La Psicología del aprendizaje universitario; d) Creación de grandes documentos con procesadores de textos; e) Técnicas de comunicabilidad docente; f) La voz en los docentes; g) Tutorías de estudiantes en la Universidad y convergencia europea y h) Desarrollo del sentido del humor en el profesorado.

Respecto a la valoración de los cursos hasta el año 2002, hemos de considerar que la ULPGC propuso una serie de requisitos para su Plan de formación realistas y prácticos, dado que en 1995 nuestra Universidad no había realizado con anterioridad ninguna actividad de tipo formativo para su profesorado. Este pragmatismo se debió, en gran medida, a la aplicación del cuestionario de necesidades, que permitió determinar cuáles eran las carencias que percibían los propios docentes en su labor cotidiana. Igualmente, se luchó porque este Plan tuviese respaldo institucional, aspecto que en la actualidad resulta básico para cualquier programa de formación del profesorado. También es de destacar el intento por presentar una línea innovadora y, a la vez, atractiva para el cuerpo docente, que procurase unos conocimientos teórico-prácticos aplicables a los programas de las materias y sus contenidos.

La programación de los primeros cursos de formación del profesorado a partir de cuestionarios para la detección de necesidad fue una de las razones para su buena acogida. Siguiendo en esa línea, la organización de los futuros cursos contó con las sugerencias de los docentes que, sensibilizados con su labor, han ido sugiriendo a través de diferentes medios cursos, talleres y actividades que les ayuden en su perfeccionamiento profesional.

Si bien en un primer momento los cursos que se impartieron se centraban en aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje

universitarios, poco a poco, se fueron introduciendo contenidos más actuales y acordes con las nuevas tendencias y tecnologías. Así, se han desarrollado diferentes iniciativas con la finalidad de acercar al profesorado hacia estas nuevas posibilidades didácticas y metodológicas. Creemos que con las iniciativas puestas en marcha se cubren las necesidades básicas del profesorado universitario de la ULPGC pero veremos a continuación algunas propuestas para su posible mejora.

En primer lugar, citaremos que la mayoría de los cursos sean impartidos por profesores especialistas en la materia procedentes de otras universidades. Si bien se trata de profesorado de calidad que aporta excelencia a dichos cursos, en muchas ocasiones la celebración se ve sujeta a la disponibilidad de los profesores invitados, y no tanto al momento idóneo para celebrarlo. Es necesario que profesores de nuestra Universidad vayan tomando el relevo lo que repercutiría positivamente en varios aspectos: a) económicos, pues no habría que invertir en viajes ni estancias; b) en disponibilidad horaria; c) los cursos se podrían repetir varias veces durante el curso académico en función de la demanda existente y d) se reforzaría la línea de trabajo y sensibilización hacia la tarea docente que lleva a cabo esta Universidad.

Por otro lado, el uso de recursos tales como internet, correo electrónico, el formato PDF, las hojas de cálculo, los procesadores de texto, etc., requiere conocimientos específicos de los que muchos profesores aún carecen, impidiendo el aprovechamiento de dichas herramientas. Al tratarse de unos recursos en constante innovación, el profesorado se enfrenta a la necesidad de actualizar también permanentemente sus conocimientos. Por este motivo sería muy útil disponer de un servicio de apoyo al docente para asesorarle cuando tenga dificultades de este tipo. En esta línea, la ULPGC ha puesto en marcha en el año 2003 un curso sobre *Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*, repetido en dos ocasiones. Asimismo, está previsto repetir este curso en el año 2004 e incluir un nuevo curso sobre en el Plan

de formación para el año 2004 el curso sobre *Introducción a la publicación de contenidos en la web institucional*.

3.1.7. Formación didáctica en tecnologías de la información para el profesorado de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la ULPGC

Durante el curso 1999/2000 la ULPGC como consecuencia de los planes de evaluación de la calidad de las titulaciones desarrolló un plan formativo para la Facultad de Ciencias Jurídicas que responde a las necesidades percibidas en dicha Facultad. El Plan se organizó con dos vertientes: la primera, incluyó aspectos de la formación didáctica e informática básica en el ámbito de Windows, correo electrónico, internet y la elaboración de documentos en lenguaje HTML y, la segunda, se orientó a la formación informática y didáctica necesaria para impartir docencia en red. La Facultad de Ciencias Jurídicas es una de las más numerosas, tanto en alumnado como en profesorado, al incluir tres titulaciones (Derecho, Relaciones Laborales y Trabajo Social). Las necesidades formativas de los docentes se detectaron a partir de unos cuestionarios donde se especifican qué cursos se realizarían y en qué mes del calendario académico. De esta manera, se favoreció la asistencia a los cursos programados que contó con una fuerte demanda.

Los objetivos que se propusieron con la primera opción buscaban que los docentes fuesen capaces de manejar las herramientas informáticas y de comunicación que redundan en una mejora de la calidad docente. Respecto a la segunda opción se trató de preparar a los profesores para la realización de proyectos para la docencia online.

En líneas generales, este Plan pretende alcanzar tres importantes metas: a) que los profesores conozcan y aprendan las tecnologías necesarias para la docencia presencial, en red y mixta; b) plantear una formación didáctica específica para una docencia presencial, online y mixta y c)

elaborar guías didácticas o manuales docentes para asignaturas de las titulaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas.

Los cursos se programaron conforme a dos itinerarios formativos. EL primer itinerario formativo incluye: informática básica (Windows, correo electrónico, internet), programas para realizar presentaciones (Powerpoint), tratamiento de textos (Word), bases de datos (Access), hojas de cálculo (Excel), publicación de información en internet, técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria, estrategias de motivación en la Universidad y técnicas para hablar en público. El segundo itinerario formativo incorpora: tecnologías de la información y docencia universitaria, uso de la plataforma UPLGC y sus herramientas, materiales didácticos para la docencia y proyecto docente de fin de itinerario.

3.2. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

En 1996 se puso en marcha la 1ª Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y de Calidad de la Docencia como respuesta al compromiso adquirido por la UPLGC hacia una mejora de la calidad docente. En dicha convocatoria se resaltan los esfuerzos y logros obtenidos en materia investigadora y en la actualización y perfeccionamiento del profesorado, todo ello con fondos propios de esta Universidad. Por otro lado, y en gran medida debido a la proyección europea y a la introducción de nuevos planes de estudio, se plantea en esta convocatoria la necesidad de crear un Plan Institucional de Mejora de la Calidad de la Docencia (PMCD) que promueva y estimule la incorporación de sectores cada vez más amplios de la comunidad universitaria a esta tarea y que coordine las iniciativas individuales que se llevan a cabo en los diferentes departamentos y centros. Así pues, el PMCD son sólo se plantea como plataforma para desarrollar proyectos de mejora de la calidad docente, sino también como forma de obtener el reconocimiento institucional y académico de la labor realizada. Los objetivos del plan son: a) lograr una mayor integración en el

proceso enseñanza aprendizaje, de la teoría y los aspectos prácticos de los currícula relacionados con las demandas profesionales de la sociedad; b) crear entornos de enseñanza y aprendizaje que permitan una docencia que estimule la actividad personal, la iniciativa y el esfuerzo orientado de los alumnos, así como el trabajo individual y colectivo fuera del aula; c) incorporar metodologías y soportes de enseñanza y aprendizaje integradoras del “saber” y del “saber hacer” propio de cada una de las grandes áreas; d) facilitar la incorporación de las NNTTI a la docencia; e) adquirir instrumentos científicos adecuados para la docencia, renovación de los que queden obsoletos, mejora y modernización del equipamiento de los laboratorios actuales e incorporar las prácticas en empresas u organismos relacionadas con los campos de futura actividad profesional de los alumnos, tanto regladas como no regladas en el potencial docente cursado por los alumnos. Este objetivo incluye los programas de intercambio de estudiantes en programas establecidos por la Unión Europea o a través de convenios bilaterales o de redes firmados institucionalmente por la ULPGC.

Las acciones que propone el PMCD se dividen en dos categorías: a) los Proyectos de Innovación Docente, en los que además de mejorar la calidad de la docencia se propone introducir innovaciones frente al modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje y b) los Proyectos de Calidad de la Docencia, que contribuyan a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también incluye proyectos que incidan directamente en la puesta en marcha o modificación de los nuevos planes de estudio, preferentemente de los primeros cursos, mediante la creación de equipos de trabajo interdepartamentales.

Los Proyectos de Innovación Docente contemplan las siguientes categorías: a) propuestas metodológicas que ayuden a motivar a los estudiantes, que reduzcan el número de abandonos, de fracaso escolar y favorezca el autoaprendizaje; b) elaboración de materiales didácticos, preferentemente en soporte informático, acordes con las características de

los cursos y materias a que vayan dirigidos, con prioridad sobre los primeros cursos; c) estimular y potenciar el empleo de recursos didácticos basados en las tecnologías de la información y dirigidos a una enseñanza más activa, personal y motivadora; d) estudio, desarrollo, aplicación y análisis de nuevas estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que favorezca un desarrollo continuo de la misma y e) aspectos que redefinan y potencien la labor tutorial y la labor del profesor como orientador del aprendizaje de los estudiantes, tanto en la enseñanza presencial como en la no presencial. Por su parte, los Proyectos de Calidad de la Docencia pretenden: a) coordinar los programas de las asignaturas desde una perspectiva interdisciplinar, ajustando los contenidos a los conceptos básicos en función de los objetivos de la titulación y del tiempo disponible y b) integrar y coordinar los conocimientos teóricos con sus aplicaciones prácticas en acciones que afecten preferentemente a diferentes asignaturas de un curso o de cursos diferentes de la misma u otra titulación.

Respecto a quiénes pueden solicitar estos Proyectos, podrán ser equipos docentes formados por profesores y, en su caso, alumnos de la ULPGC, coordinados por un profesor responsable (investigador principal).

El protocolo para la selección de los proyectos más idóneos es el siguiente: a) importancia del proyecto a realizar para el desarrollo de la calidad de la docencia en la ULPGC; b) dimensión inter y multidisciplinar del proyecto; c) participación de investigadores de diversas áreas de conocimiento y/o diversos departamentos o centros, tanto a nivel individual como institucional; d) innovaciones didácticas que el proyecto se propone conseguir; e) materiales didácticos que se vayan a elaborar y f) curriculum docente del equipo de trabajo.

Los proyectos presentados han sido 90, de los cuales se concedieron 45 y otros tantos se desestimaron por el incumplimiento de varias normas de la convocatoria. En dicha selección se contó con el asesoramiento de 5 evaluadores externos que procedían de las Universidades de Valladolid,

----- Tarragona (Rovira i Virgili), Politécnica de Valencia y Politécnica de Madrid.

Como aparece en la convocatoria oficial, estos proyectos pueden ser agrupados en: a) proyectos de innovación docente y b) proyectos de calidad de la docencia. Sin embargo, existen algunos que, aunque se autoclasifican en las solicitudes como pertenecientes a los grupos anteriores, fueron considerados por los evaluadores como: a) de dotación de material de laboratorio; b) de dotación de aulas de informática y c) de edición de textos, como se recoge en el siguiente cuadro:

TIPO DE PROYECTOS	Presentados	Concedidos	Terminados	Renuncias	N/C
Proyectos de Innovación Docente	30	16	12	0	4
Proyectos de Calidad de la docencia	30	16	12	2	2
Dotación de material de laboratorio de alumnos	22	11	8	1	2
Dotación aula informática de alumnos	4	2	2	0	0
Edición de textos	4	0	0	0	0

Sólo dos de los proyectos presentados no solicitaron ayuda económica y un pequeño porcentaje sobrepasó la cifra máxima estimada en la convocatoria de 36.144 euros por proyecto. Es pertinente aclarar que algunos de los clasificados como de *innovación docente* podrían encuadrarse como *proyectos de investigación* y, de hecho, en algún caso así lo expresaron los propios profesores.

En el anexo 3 se recogen datos de los proyectos como su vinculación a departamentos (solicitados y concedidos) y los números y títulos de los proyectos concedidos. Con objeto de conocer la fase de desarrollo de los proyectos aprobados, el Vicerrector de Estudios y Calidad

solicitó ~~informes a sus directores,~~ contestando únicamente 38. A partir de estos informes y del seguimiento realizado posteriormente sobre la ejecución de los proyectos se concluyó que dos proyectos renunciaron a la dotación económica por no poderlos llevar a cabo; once se habían retrasado por no contar aún con el material necesario, ya que se hizo un concurso público para su adquisición; once habían finalizado y catorce estaban en su fase final. Asimismo, se constató que en octubre de 1999 únicamente se habían terminado un 22% de los proyectos adjudicados.

Se han terminado 34 proyectos de los 45 solicitados lo que equivale a un 75.5 % de los mismos. De los restantes, uno terminó con retraso por enfermedad de uno de los responsables, tres renunciaron a su realización por diversos motivos y ocho profesores no contestaron a la petición del informe final realizada por el Vicerrector de Estudios y Calidad de la Docencia.

Como síntesis valorativa podemos indicar que las solicitudes de proyectos han sido numerosas (90), si bien tras el proceso de selección sólo fue aprobado el 50%. Teniendo en cuenta el carácter anual de la mayoría de los proyectos y que sólo se concluyeron el 75,5%, cabría plantearse si estas cifras suponen un adecuado índice de éxito o no.

Respecto al contenido de los proyectos ofertados y aprobados llama la atención que, en su gran mayoría, se orientan hacia materias relacionadas con áreas tecnológicas y sanitarias específicas, tales como ingeniería técnica topográfica, cartografía, aplicaciones CIM, infografía, laboratorios informáticos, etc. La razón podríamos encontrarla en la necesidad de formación y de recursos pedagógicos adecuados para dichas áreas percibida por los docentes solicitantes. En esta línea, caben destacar los proyectos que ofrecen mejoras y nuevas alternativas pedagógicas para las materias como el 53 (Mejora de la calidad docente en la especialidad de radio-comunicación), el 54 (Mejora de la calidad docente en las asignaturas impartidas en el laboratorio de telemática), el 58 (Mejora de la calidad de la

docencia en el diseño microelectrónico), el 68 (Hacia la construcción crítica de una asignatura), el 71 (Los trabajos prácticos como vía hacia la eficacia docente), el 73 (Aplicación de nuevos recursos informáticos y de tecnologías de la información a la docencia de las matemáticas en la Universidad), el 80 (Producción y mejora de materiales didácticos para la enseñanza de la bioquímica y fisiología), el 81 (Creación de una base documental gráfica para la mejora de la calidad de la docencia de la asignatura de nutrición animal) o el 85 (Mejora de la docencia en microscopía), orientados hacia la mejora de la eficacia y calidad docente y la producción de materiales didácticos específicos para las ciencias.

Los proyectos de innovación deben ser considerados como hitos importantes en la mejora de la calidad docente, pues no sólo sirven como indicadores de la sensibilidad que los equipos y/o docentes muestran hacia nuevas alternativas didácticas, sino que suponen una apertura importante hacia otras formas de enseñar y la consecuente actualización de conocimientos y materiales útiles para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3. LOS MANUALES DOCENTES

La ULPGC, comprometida con la mejora de la calidad de la docencia, de la investigación y de los servicios que presta a la sociedad encuadra sus acciones de evaluación y mejora incorporadas en los planes de evaluación europeos y en los dos Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Para lograr los objetivos de mejora docente, en el año 2001 se propuso una convocatoria de manuales docentes para la enseñanza universitaria con un diseño uniforme pero con ciertas peculiaridades en función de las cuatro grandes áreas en que están integradas las titulaciones que oferta la ULPGC. Su presupuesto total fue de 36.144 euros.

Esta iniciativa pretende conseguir dos grandes objetivos: a) ofrecer al profesorado universitario la posibilidad de publicar unos materiales de enseñanza que le permitan una actividad docente de calidad; b) apoyar la publicación de materiales que faciliten el aprendizaje de los estudiantes universitarios para mejorar su rendimiento académico.

Los proyectos pueden ser de diversa índole: a) manuales docentes para las asignaturas de primero y segundo ciclo universitario; b) materiales de autoaprendizaje para estudiantes que se incorporan a la Universidad; c) libros de prerrequisitos para determinadas asignaturas; d) materiales audiovisuales e informáticos, etc. Sin embargo, ambas convocatorias quedaron restringidas exclusivamente a la publicación de manuales docentes por las disponibilidades presupuestarias existentes.

La convocatoria entiende por manuales docentes aquellos materiales escritos que guían el desarrollo teórico-práctico de una asignatura para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Estos manuales deberán ajustarse a las especificaciones de la guía de autor y responder al programa oficial de una asignatura troncal, obligatoria u optativa. Además, tanto en la primera como en la segunda convocatoria se establecieron como prioritarios los manuales docentes que respondiesen a los programas de las asignaturas de primer curso. Por otro lado, cada manual docente puede ser elaborado por uno o varios profesores universitarios que pretendan mejorar la calidad de la docencia universitaria. Uno de ellos será el profesor responsable o coordinador y solo podrá aparecer como tal una vez por cada convocatoria. Una comisión de evaluación externa integrada por docentes de cada una de las grandes áreas de conocimiento evaluará los proyectos presentados teniendo en cuenta las especificaciones de la convocatoria y su nivel de calidad. Además, son criterios a considerar: a) el número de estudiantes a los que va dirigido el manual; b) el número de titulaciones para las que se utilizará el manual docente; c) el número de docentes universitarios implicados; d) la

importancia y pertinencia de los materiales para el desarrollo de la asignatura; e) el número de créditos de la asignatura y f) el tipo de asignatura.

Los manuales docentes son publicados por el Servicio de Publicaciones de la ULPGC y financiados con cargo a los presupuestos del Vicerrectorado de Planificación y Calidad con un tipo de edición que facilita a los estudiantes un acceso económico a los mismos.

Los autores de los proyectos de manuales docentes seleccionados reciben un documento o guía de autor con las especificaciones de formato. Además, firman un acuerdo con la ULPGC en el que se fijan los plazos de entrega, las condiciones de publicación y de propiedad intelectual de los materiales, etc.

Para concluir, citamos los títulos de los manuales docentes publicados hasta la fecha el 31 de diciembre de 2003, indicando el área a la que pertenecen y su convocatoria correspondiente en los siguientes cuadros:

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
Primera convocatoria: <ul style="list-style-type: none">• Educación Física y su didáctica.• Servicios Sociales I.• Estadística aplicada a la toma de decisiones.
Segunda convocatoria: <ul style="list-style-type: none">• Textos de Historia del Derecho y de las Instituciones.• Comportamiento organizativo.• Contabilidad financiera I.• Contabilidad financiera II.

ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Primera convocatoria:

- Introducción al Álgebra discreta.
- Geometría de la representación arquitectónica.
- Electrónica digital.
- Fundamentos de la programación.

Segunda convocatoria:

- Sistemas mecánicos.
- Campos electromagnéticos. Conceptos básicos.
- Fundamentos de computadores para ingenierías.
- Prácticas de instrumentación electrónica básica.
- Transmisión de datos.
- Resistencia de materiales.

ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD

Primera convocatoria:

- Química orgánica.
- Fundamentos de Química.

Segunda convocatoria:

- Atlas de histopatologías veterinarias.
- Cuaderno de trabajo y seguimiento del alumno.

ÁREA DE HUMANIDADES

Primera convocatoria:

- Alemán I.
- Alemán II.
- Alemán III.

Segunda convocatoria:

- An english practice book on computing.
- Introducing semantics and pragmatics.
- Manual de Lengua Inglesa II.

3.4. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos que plantea el Plan Estratégico Institucional 2002-2006 son muy similares a los de las demás universidades. Desde el punto de vista de la docencia, pretende mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje a partir de un diagnóstico objetivo de la realidad de esta Universidad, y detectar los puntos fuertes y débiles de cada titulación, elaborando posteriormente planes de mejora de la calidad específicos y adecuados a dichas necesidades. Para ello, se baraja como alternativa fundamental la introducción de nuevas metodologías de trabajo aplicadas a la enseñanza y la creación de programas para la innovación docente así como el uso generalizado de las NNTT.

Desde el punto de vista de la investigación se plantea facilitar y promover la actividad investigadora de los nuevos y futuros doctores, potenciando su formación investigadora. En esta línea, cabe destacar el gran número de nuevos doctores que ha investido esta Universidad en los tres últimos cursos académicos.

En definitiva, podemos asegurar que la ULPGC ha mantenido y demostrado un gran interés por sensibilizar a sus docentes hacia una mejora de su labor, tanto a nivel docente como investigador, además de formar a los profesores noveles para que aprendan estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es importante resaltar igualmente su interés por dotarle de herramientas y tecnologías modernas para facilitarle la elaboración de materiales didácticos, búsqueda de información, etc.

Es importante aprovechar y potenciar el interés y motivación de nuestro cuerpo docente hacia las iniciativas y acciones orientadas a la mejora de la docencia. Una alternativa para mantener ese interés podría ser la programación mensual de actividades. Un ejemplo puede ser la organización de mini-talleres monográficos, de pocas horas de duración y eminentemente prácticos, y donde se tratarían aspectos de la docencia

como estrategias de enseñanza, de aprendizaje, cómo motivar a los estudiantes, estudio de casos, etc.

Por otro lado, como hemos podido comprobar, las demandas del profesorado se orientan fundamentalmente hacia instrumentos didácticos de resolución de problemas y la utilización de las NNNT. En este sentido, creemos que el Plan de formación ha evolucionado junto a las nuevas tendencias, seleccionando acertadamente los contenidos de sus cursos y manteniéndose a la vanguardia.

Respecto a la potenciación de una actitud reflexiva y crítica sobre la propia labor docente, creemos que es necesario que los profesores tengan referencias próximas, directas y realistas de lo que sucede en otras aulas y asignaturas similares o diferentes de la suya. Así, el hecho de compartir experiencias puede contribuir a la autorreflexión de los profesores acerca de su actuación frente a esas situaciones. En la ULPGC sería posible organizar debates o reuniones periódicas donde se planteasen situaciones problemáticas o peculiares y sus posibles soluciones. Estos grupos podrían estar dirigidos por profesores con experiencia docente de calidad, quienes servirían de orientación y apoyo a dichos grupos. Además, y dado que esta Universidad está dotada con equipos y software informáticos de última generación, una alternativa a estos debates la encontramos en los foros de discusión on-line. Se trata de una herramienta eficaz, cómoda y sencilla, en la que cualquier docente, y desde cualquier ordenador, puede formular preguntas, lanzar mensajes o compartir información con todos los participantes en el foro de discusión de que se trate. En nuestro caso podríamos denominarlo “Foro de formación superior del profesorado universitario”. Las ventajas de esta iniciativa son que es económico, fácil de utilizar, funciona las 24 horas del día, puede accederse desde cualquier terminal con conexión a internet y favorece el intercambio tanto de experiencias como de información entre los participantes.

Como ya hemos visto, el Plan de formación surgió de las necesidades y demandas recogidas en un cuestionario aplicado a su profesorado. Desde aquí proponemos la inclusión, dentro de la página web del Vicerrectorado de Planificación y Calidad ([http:// www.ulpgc.es/ index.php?pagina=vpc&ver=inicio](http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=vpc&ver=inicio)) de un apartado donde se puedan aportar sugerencias y demandar cursos de formación. Esta información recogida periódicamente supondría una referencia útil para la futura planificación de las actividades formativas. En este espacio también podría incluirse el formulario para la evaluación de los cursos realizados como vía para conocer sus puntos fuertes y débiles.

También el número de participantes en los cursos supone un factor a tener en cuenta. Es necesario que los cursos muy demandados, siempre y cuando la disponibilidad del ponente lo permita, se programen en jornadas de mañana y tarde y en grupos reducidos y se repitan en varias ocasiones a lo largo del curso académico. También es preciso formar a profesores de la propia ULPGC en las materias a tratar en estos cursos para que los impartan con las ventajas añadidas que hemos apuntado con anterioridad.

Investigaciones empíricas

Introducción a las investigaciones empíricas

Con la implantación de la LOU por un lado y el espacio europeo para la educación superior por otro, la Universidad como institución se ha visto inmersa en una dinámica de cambios que la están transformando con rapidez. Uno de estos cambios viene representado por unos estándares de calidad que supondrán modificaciones profundas tanto en el ámbito de política universitaria como en la mentalidad de los propios docentes, pues la enseñanza universitaria ya no puede ser considerada como la transmisión del conocimiento. Ahora es preciso construir el conocimiento conjuntamente con los estudiantes en un contexto donde aspectos como la participación, la reflexión sobre las propias actuaciones, la motivación, el conocimiento de estrategias para evaluar adecuadamente o el manejo de las nuevas tecnologías se conviertan en algo cotidiano. Pero también hay que aprender a investigar y, en algunos casos, a desarrollar tareas de gestión que han de ser llevadas a cabo de forma eficaz. En esta línea, es poco probable que un profesor novel, sin experiencia en la docencia, posea estos y otros conocimientos acerca de la compleja dinámica universitaria. Sin embargo, hasta fechas recientes las universidades españolas no han considerado estas necesidades del profesorado con la adecuada consistencia. Veremos como poco a poco este panorama ha cambiado y, en la actualidad, distintas universidades ofrecen programas específicos de formación para este colectivo que, en mayor o menor medida, seguirá apareciendo en nuestras instituciones educativas. Como ya comentamos en el primer capítulo de este trabajo, el profesor universitario es un profesional de la enseñanza y como tal debe poseer una serie de competencias que requieren de una formación específica. En este sentido, es necesario conocer cuál es el perfil del docente universitario en función de las cualidades y tareas que debe dominar para ser considerado y competente.

Para ello hemos creído conveniente en la parte empírica de nuestra investigación ofrecer una visión general de la plantilla docente de la ULPGC que nos ayudará a situarnos en un contexto específico. Esta descripción incluye aspectos como los intervalos de edad, el género, la condición laboral, y la categoría profesional. A continuación, se explicita el programa de los cursos de formación psicopedagógica de esta Universidad desde el año 1995 hasta el 2003 y se explica cuál es el perfil de los docentes que realizaron dichos cursos en función de su categoría profesional, su antigüedad en la Universidad, el área de conocimiento, los departamentos a que pertenecen y los cursos que han realizado. También se analizan los porcentajes de participación por departamentos así como el número total de cursos realizados por grandes áreas y por departamentos lo que nos ayudará a conocer con detalle cuáles han sido las elecciones del profesorado en materia de formación psicopedagógica. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones sobre el índice de aprovechamiento de los cursos para intentar descubrir si los docentes de la ULPGC se encuentran motivados hacia una mejora de su formación didáctica.

Por otro lado, como hemos analizado en el capítulo sobre la formación permanente, las instituciones universitarias deben prever las necesidades de la sociedad, adaptando los planes de estudio al momento y lugares donde se encuentran. Los planes de formación deben igualmente conocer con previsión de futuro las demandas y necesidades de sus docentes, motivo por el cual el estudio empírico 2 profundiza en estos aspectos.

Además, la satisfacción del profesorado universitario con los cursos de formación psicopedagógica se encuentra directamente relacionada con la motivación a participar o no en ellos. Por esta razón, consideramos de gran interés saber cómo evalúan los docentes los cursos que han realizado a lo largo de estos años. Por otro lado, también es fundamental conocer qué elementos del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC deben ser revisados y actualizados y cuáles han de ser potenciados

para mejorar dicho plan y proponer nuevas alternativas que complementen la oferta actual.

Otro de los objetivos importantes de este estudio es determinar cuáles son las necesidades de los profesores desde su propia experiencia. La detección de estas carencias supone un reto fundamental para las Universidades pues conocer y prever lo que el profesorado demanda permite actuar con mayor precisión en aquellas áreas más deficitarias o más solicitadas y por tanto asegurar el éxito de sus actuaciones. Además, creemos que algunas de las aportaciones de este estudio podrían rentabilizar más no sólo el capital invertido en formación sino también el esfuerzo y tiempo de quienes desarrollan y llevan a cabo el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado de la ULPGC.

Por otra parte, es preciso señalar que no poseemos referencias previas acerca de la alternativa que proponemos en el capítulo empírico 3 que analiza los cambios en las evaluaciones de los estudiantes universitarios en aquellos docentes que realizaron los cursos de formación psicopedagógica. Los factores de calidad (habilidades docentes, estilo evaluador, actitud hacia el estudiante, cumplimiento del horario y factor total) son analizados con detalle en función de cada una de las agrupaciones (categorías) en que hemos aglutinado los cursos de nuestro plan de formación (aspectos metodológicos de la enseñanza universitaria, cómo evaluar en la Universidad, la motivación de los estudiantes, la comunicación profesor-estudiante, la planificación docente y las nuevas tecnologías). De este modo, pudimos conocer la existencia de cambios en las evaluaciones que los estudiantes hicieron a los profesores que habían realizado cursos de cada una de las citadas categorías. Los resultados obtenidos permiten clarificar si los profesores que hacen los cursos de formación mejoran realmente sus habilidades docentes y, en definitiva, si el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado es una herramienta eficaz para la mejora la calidad docente de esta Universidad.

Estudio empírico 1

**INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE
FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL
PROFESORADO EN LA MEJORA DE LA
CALIDAD DOCENTE**

Estudio empírico 1

INCIDENCIA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESORADO EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE

INTRODUCCIÓN

Durante el curso 1991/1992, la ULPGC creó el Gabinete de Evaluación Institucional con la finalidad de evaluar la institución. Uno de los proyectos iniciados ese mismo año fue la evaluación de la satisfacción de los estudiantes con la docencia recibida para lo cual se elaboró un cuestionario para que los estudiantes valorasen la actividad docente de los profesores. Los resultados obtenidos se reflejaron en un informe global para cada centro/titulación y departamento, así como en informes individuales de carácter confidencial para los profesores. A partir de ese curso académico se ha continuado con esta evaluación hasta la actualidad.

A lo largo del curso 1993/94 se creó la Comisión de Calidad de la Docencia del Claustro, presidida por el Rector, cuya misión fue diseñar los planes de evaluación institucional. En estos cursos también se elaboró y aplicó un cuestionario de autoevaluación del profesorado y un cuestionario para evaluar el grado de satisfacción general de los estudiantes con los servicios que reciben de la Universidad.

Durante el curso 1994/95 se realizó una investigación empírica sobre el concepto de calidad de la enseñanza y la detección de variables relevantes para su medida a través de una consulta a la totalidad del profesorado y a una muestra de los estudiantes, así como la evaluación de la actividad docente por parte de los estudiantes. Fue en el año 1995 cuando se celebró

el primer curso de formación didáctica, coincidiendo con esta etapa de sensibilización por la calidad del profesorado universitario.

En el curso 1995/96 se realizó de nuevo la evaluación de la actividad docente del profesorado por parte de los estudiantes. Se elaboraron los Reglamentos de Planificación Docente, Exámenes, Evaluación y Actas y el de ayudas a la formación didáctica del profesorado universitario. Por otro lado, la ULPGC se incorpora al Plan Europeo de Evaluación de la Calidad de las Universidades dentro del *Institutional Evaluation Programme de la Association of European Universities* de la Conferencia Europea de Rectores (CRE) y en el curso 1996-97 se realizó la evaluación europea con un sistema que incluye cuatro fases: informe de autoevaluación, visita de evaluación externa, informe de evaluación externa e informe final de evaluación. El año 1998 se hace público el informe final de evaluación. El curso 2003-04 se realiza de nuevo esta evaluación europea y se ha presentado el informe de autoevaluación y la visita de evaluación externa los días 19 al 21 de abril de 2004.

A lo largo del curso 1996/97 se evaluó a los profesores y se realizó una Convocatoria de los Proyectos de Innovación Docente y Calidad Docente financiados con cargo al Programa de Mejora de la Calidad Docente. Posteriormente, se puso en marcha en 2001 un Programa de Innovación Docente que está vigente en la actualidad.

En esta tesis hemos tratado la formación didáctica del profesorado universitario como una forma de iniciarse en la cultura de la institución y de adaptarse al nuevo entorno. También hemos visto que esta formación inicial puede ser el comienzo para una formación a lo largo de la vida o formación permanente, que permite mejorar sus capacidades y estar preparado para responder a los retos de una sociedad cambiante.

Para lograr un conocimiento del impacto de esta formación en el profesorado de nuestra institución nos parece necesario estudiar algunas de las características más importantes de los docentes universitarios que han

realizado algún curso de formación didáctica en esta Universidad desde el año 1995 hasta el 2003. En primer lugar, describimos a grandes rasgos la composición de la plantilla docente de la ULPGC atendiendo a variables como el género, la edad o la categoría profesional. Este análisis servirá para comprender mejor el posterior análisis empírico, que tratará de determinar el perfil del profesorado de la ULPGC que ha realizado los mencionados cursos. En este estudio haremos también alusión a los cursos de formación, la categoría profesional de quienes los realizaron, su antigüedad en esta Universidad, así como los cursos realizados en las cuatro grandes áreas de conocimiento y por departamentos. Posteriormente, analizamos los resultados obtenidos a partir de la base de datos desde el año 1995 hasta el 2003 y estudiamos el número de profesores que han participado en los cursos, el número de total de cursos realizados, el porcentaje de participación por departamentos y el índice de aprovechamiento de los cursos respecto del total de cursos ofertados por la ULPGC.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA PLANTILLA DOCENTE DE LA ULPGC

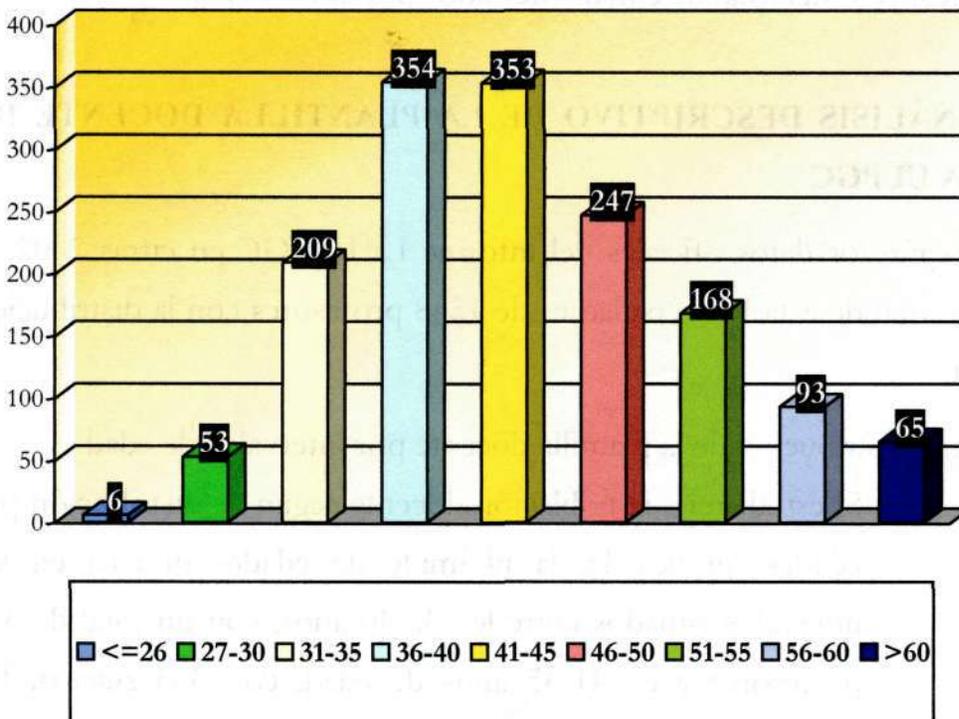
Según los datos oficiales del informe La ULPGC en cifras 2002, la plantilla total de esta Universidad es de 1548 profesores con la distribución siguiente:

- a) Distribución de la plantilla docente por intervalos de edad.
 - Si estudiamos la población docente según su distribución por edades (gráfica 1), la pirámide de edades destaca en los intervalos situados entre los 36-40 años, con un total de 354 profesores y en 41-45 años de edad, con 353 sujetos. En segundo lugar, aparecen los profesores con edades comprendidas entre los 46-50 años con un total de 247, seguidos por los situados entre los 31-35 años, con 209 sujetos.

- Destacamos un segundo bloque de edades, comprendidas entre los 51-55 y los 56-60 años de edad con unos totales de 168 y 93. El grupo situado por encima de los 60 años únicamente consta de 65 individuos. En el otro extremo de la gráfica encontramos el sector más joven, con 6 profesores menores de 26 años y 53 profesores entre los 27-30 años.

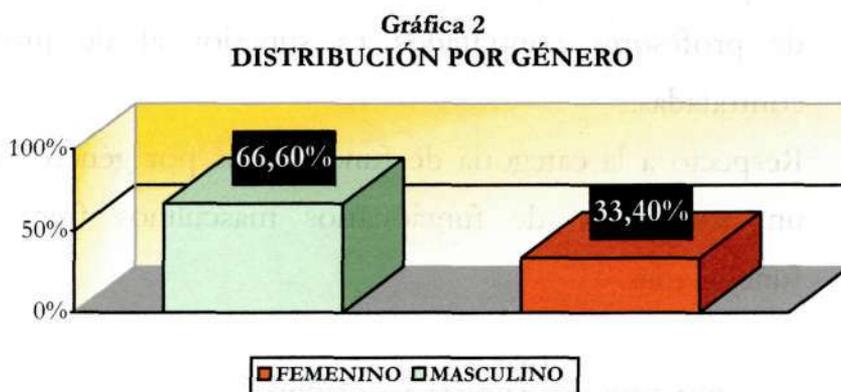
La distribución por edades de la plantilla docente de la ULPGC se caracteriza por una significativa mayoría de docentes situados entre los 36 y los 45 años. En función de estos datos podemos afirmar que la proporción de profesores jóvenes en la ULPGC es muy superior a la de docentes muy jóvenes y a la de los mayores o muy mayores. Por tanto, el profesorado de esta Universidad se puede calificar de joven.

Gráfica 1
DISTRIBUCIÓN DEL PDI POR INTERVALOS DE EDAD



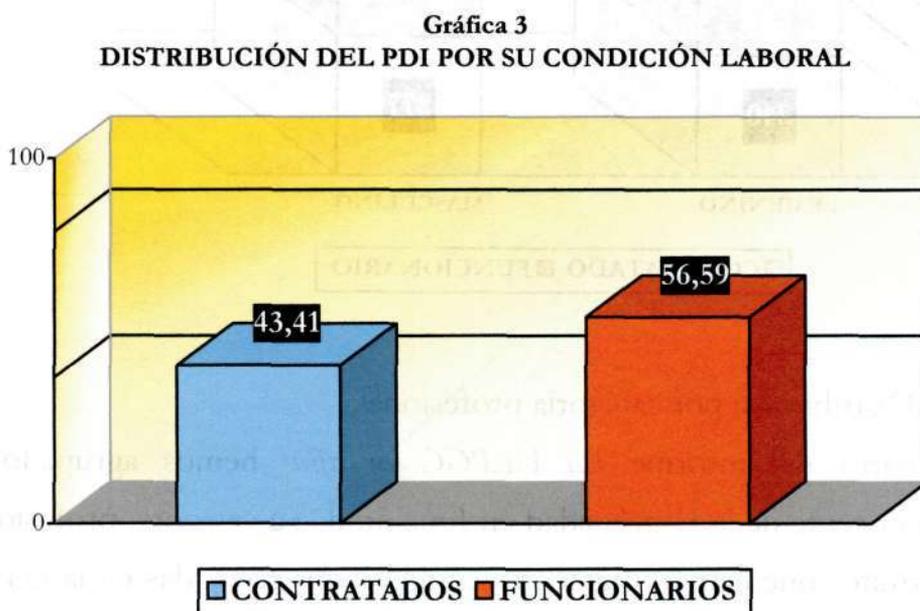
b) Distribución de la plantilla docente por género.

En la gráfica 2 se muestra la distribución por género del profesorado de la ULPGC, donde aparece un 34,40% de mujeres frente a un 66,60% de hombres, lo que permite constatar un predominio de los profesores varones.



c) Distribución por condición laboral.

La gráfica 3 corresponde a la distribución de PDI de acuerdo con su condición laboral donde destaca el predominio del personal funcionario (56,59%) frente al personal contratado que supone un 43,41% de la plantilla docente total.

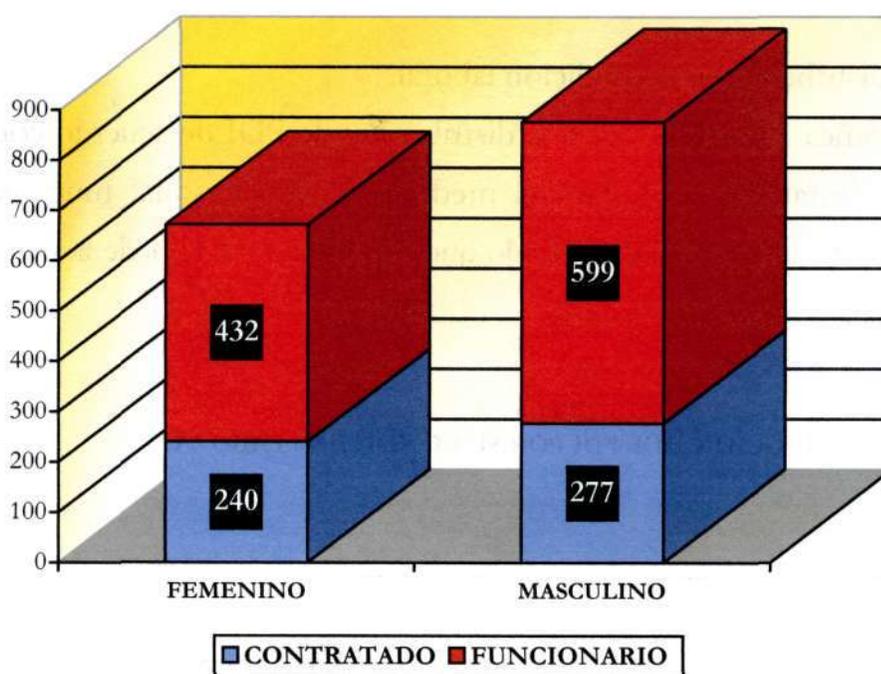


d) Distribución del PDI por condición laboral y género.

En la gráfica 4 presentamos la población docente de la ULPGC desde el punto de vista de su condición laboral en función de su género, lo que nos permite apreciar lo siguiente:

- Respecto a la categoría de contratados por género, el número de profesores contratados es superior al de profesoras contratadas.
- Respecto a la categoría de funcionarios por género, aparece un predominio de funcionarios masculinos frente a las funcionarias.

Gráfica 4
CONDICIÓN LABORAL Y GÉNERO



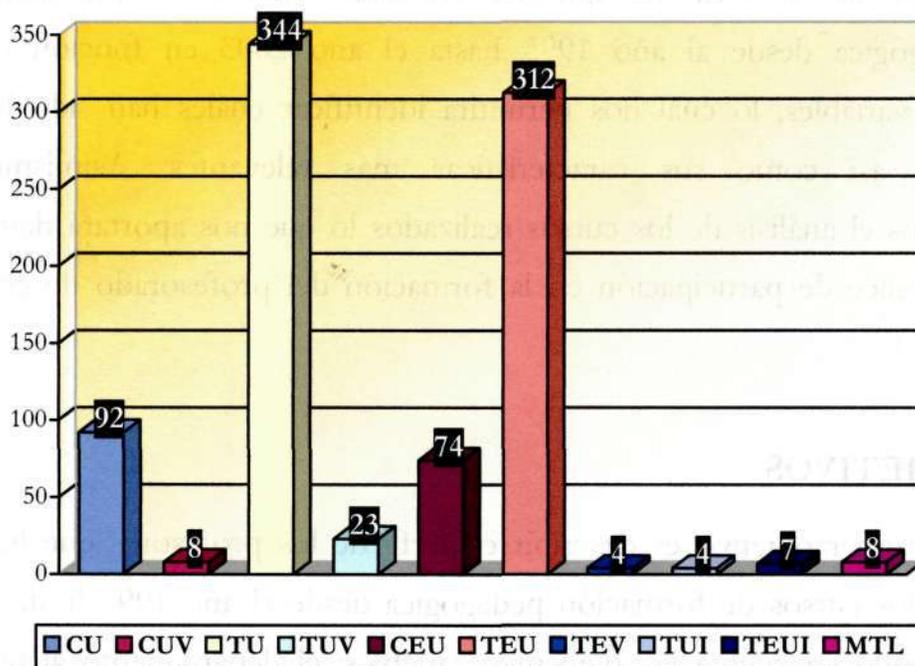
e) Distribución por categoría profesional.

A partir del informe *La ULPGC en cifras* hemos agrupado la población docente de la Universidad en función de su categoría profesional lo que permite concretar las siguientes conclusiones recogidas en la gráfica 5:

- El número de TU es superior al de las otras categorías, con 344 profesores.
- En segundo lugar se sitúan los TEU, con 312 profesores.
- El número de profesores CU es de 92.
- Finalmente encontramos a los CEU con 74 sujetos.

Como era de esperar existe un predominio de profesores TU sobre CU por la ratio 1 a 4 y de TEU en esta Universidad por su origen politécnico.

Gráfica 5
CATEGORÍA PROFESIONAL



En síntesis, el análisis descriptivo de la plantilla docente de la ULPGC nos permite concretar las siguientes conclusiones:

1. La ULPGC es una Universidad joven desde el punto de vista de las edades de su cuerpo docente, con predominio de profesores con edades comprendidas entre los 31 y los 45 años.

2. La población de profesores duplica casi a la de profesoras y el número de profesores es mayor que el de profesoras tanto entre los docentes contratados como en los funcionarios.
3. Si bien el porcentaje de profesorado funcionario es del 56,59%, existe un elevado número de profesorado contratado en esta Universidad (43,41%).

2. PERFIL DEL PROFESORADO DE LA ULPGC QUE HA REALIZADO CURSOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A continuación realizamos un análisis descriptivo del perfil del profesorado de la ULPGC que ha realizado cursos de formación psicopedagógica desde el año 1995 hasta el año 2003 en función de diferentes variables, lo cual nos permitirá identificar cuáles han sido las tendencias así como sus características más relevantes. Asimismo, realizaremos el análisis de los cursos realizados lo que nos aportará datos sobre el índice de participación en la formación del profesorado de esta Universidad.

2.1. OBJETIVOS

El primer objetivo es describir el perfil de los profesores que han asistido a los cursos de formación pedagógica desde el año 1995 hasta el 2003 teniendo en cuenta las siguientes variables: el departamento al que pertenecen, los cursos que han realizado clasificándolos por grandes áreas, su categoría profesional, su antigüedad como docentes universitarios, el número total de profesores que ha realizado cada curso, el número total de cursos realizados por departamento, el porcentaje de cursos respecto del total de ofertados así como el índice de aprovechamiento de cada departamento. Para lograr este objetivo se elaboró una base de datos en la que se incluyó, para cada individuo, los cursos realizados, su categoría

profesional, su antigüedad como docente y el departamento al que pertenece.

El segundo objetivo es determinar hacia qué tipo de cursos se ha sentido atraído el profesorado de la ULPGC. Con esta información es posible conocer cuáles son las necesidades de formación percibidas por los docentes universitarios con el fin de poder organizar mejor y ampliar la oferta del Plan de formación didáctica del profesorado en nuestra Universidad.

2.2.METODOLOGÍA

La base de datos se elaboró utilizando el SPSS 11.0. En ella se introdujeron las variables citadas además de la fecha en que cada profesor realizó cada curso. La muestra está constituida por el profesorado de la ULPGC que ha realizado al menos uno de los cursos de formación didáctica organizados por esta Universidad desde el año 1995 hasta el 2003.

2.3.RESULTADOS

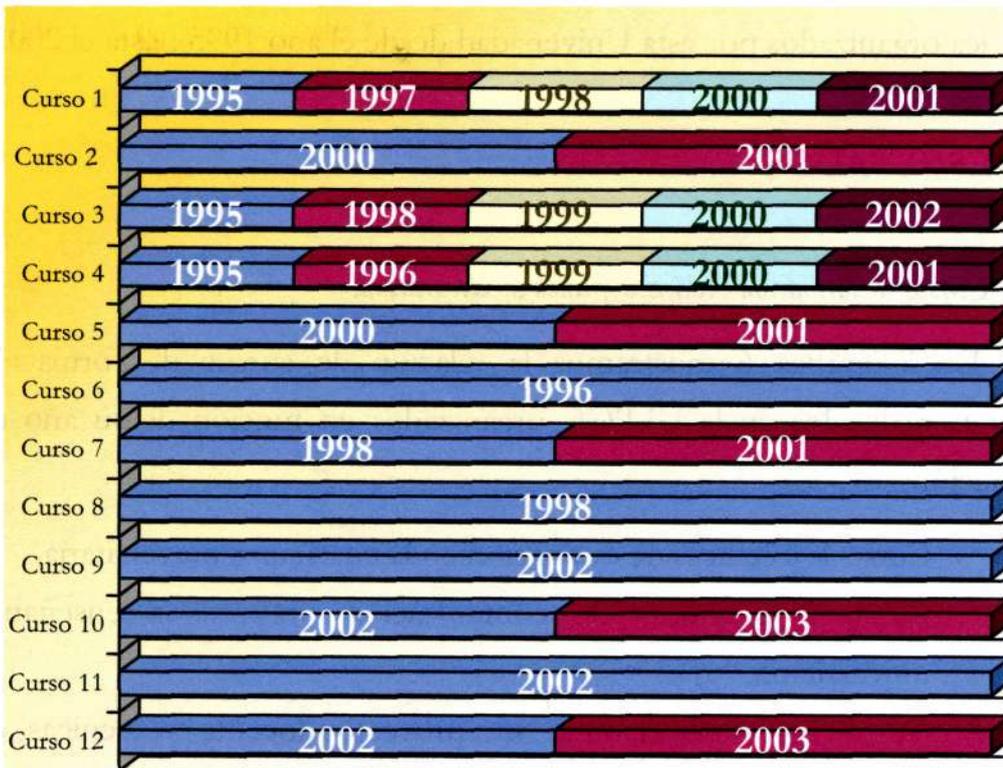
2.3.1. Cursos de formación didáctica y años de celebración.

En la gráfica 6 mostramos la relación de cursos de formación didáctica realizados en la ULPGC organizados en función de su año de celebración:

- Curso 1: Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria.
- Curso 2: Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria.
- Curso 3: Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria.
- Curso 4: Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria.

- Curso 5: El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Curso 6: Cómo enseñar para que los alumnos aprendan lo que los profesores les enseñamos.
- Curso 7: Preparación de clases, seminarios y congresos.
- Curso 8: Estrategias de enseñanza.
- Curso 9: ¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que les enseñamos?
- Curso 10: Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria.
- Curso 11: Técnicas de comunicabilidad didáctica.
- Curso 12: Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.

Gráfica 6
CURSOS REALIZADOS POR AÑO



En 1995 se ofertaron los cursos Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria, 3 Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria) y Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria. En 1996 tuvo lugar el curso Cómo enseñar para que los alumnos aprendan lo que los profesores les enseñamos y en 1997 Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria. En 1998 se celebraron los cursos Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria, Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria, Preparación de clases, seminarios y congresos y Estrategias de enseñanza. El año 1999 tuvieron lugar los cursos Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria y Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria. El año 2000 se realizaron un total de cuatro: Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria, Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria, Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria y El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación. El año 2001 se convocaron cinco cursos: Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria, Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria, Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria, El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación y Preparación de clases, seminarios y congresos. En el año 2002 se celebraron cuatro cursos: ¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos?, Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria, Técnicas de comunicabilidad didáctica y Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.

Como podemos apreciar, tanto el curso Técnicas de evaluación de la enseñanza universitaria como Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria han sido los más repetidos en años consecutivos (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 y 2001). Cabe destacar también el curso Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria celebrado en los años 1995, 1998, 1999, 2000 y 2002.

Respecto a los cursos que sólo han sido impartidos en una ocasión cabe mencionar que fue debido a la imposibilidad de los docentes que los han impartido. También hay que decir que ninguno de los cursos de formación ha sido rechazado a petición del profesorado ni se han producido cancelaciones por falta de solicitudes.

2.3.2. Categoría profesional.

En la gráfica 7 aparecen las categorías profesionales de los docentes que han realizado algún curso de formación en la ULPGC desde el año 1995 hasta el año 2003 y podemos apreciar que destaca por su participación el grupo de Profesores Asociados a Tiempo Completo (244), lo cual puede indicar que este sector se encuentra muy motivado hacia la realización de acciones orientadas a su mejora profesional en el ámbito de la docencia.

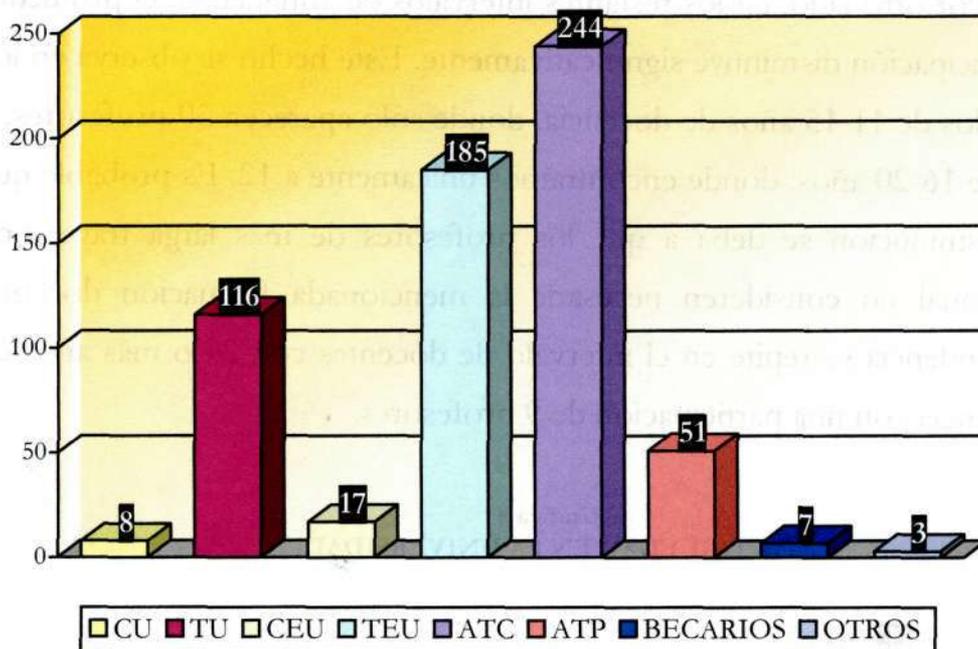
En segundo lugar se sitúan los profesores Titulares de Escuela Universitaria con un número significativo de docentes (185). Es interesante que este grupo haya participado tan activamente en los cursos programados puesto que, por lo general, se trata de profesionales con experiencia docente pero con ansias de mejorar sus competencias en este ámbito.

En tercer lugar encontramos a los Profesores Titulares de Universidad, con 116 participantes. Este dato también es relevante, puesto que cuestiona que los docentes de larga trayectoria profesional supuestamente no necesitan o no perciben la necesidad de una formación didáctica para mejorar su calidad docente.

En cuarto lugar se sitúan los Profesores Asociados a Tiempo Parcial, con unos índices de participación bajos (51). Se trata de un colectivo con una limitada dedicación a la Universidad, con lo cual podemos pensar que no perciben tanto la necesidad de una formación didáctica complementaria o sus ocupaciones laborales fuera de la Universidad les impiden lograr esta participación.

Por último, aparecen los Catedráticos de Escuela Universitaria (17), Catedráticos de Universidad (8), Becarios (7) y Otros profesores (invitados, sustitutos, etc.) con un total de 3 participantes.

Gráfica 7
CATEGORÍA PROFESIONAL



2.3.3. Antigüedad en la Universidad.

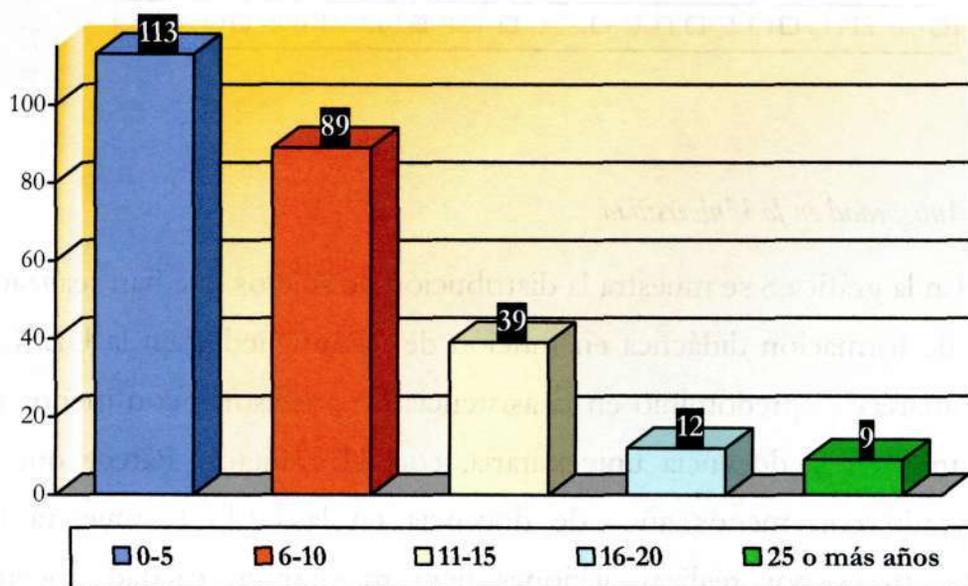
En la gráfica 8 se muestra la distribución de sujetos que han realizado cursos de formación didáctica en función de su antigüedad en la ULPGC donde aparece el predominio en la asistencia de profesores con menos de cinco años en la docencia universitaria, con 113 sujetos. Parece que el profesorado con menos años de docencia en la ULPGC muestra un elevado interés por realizar acciones para mejorar su calidad docente porque son un colectivo que aún necesita formarse para llegar a dominar las habilidades docentes necesarias.

En segundo lugar se sitúa el grupo de profesores con una antigüedad docente entre 6-10 años (89), es decir, profesores maduros

profesionalmente con una experiencia docente prolongada, pero que manifiestan su compromiso y dedicación a este tipo de formación. Este dato es importante, como hemos apuntado, porque desmitifica la idea de que los profesores con experiencia no consideran necesaria una formación docente complementaria.

Por otro lado, en los restantes intervalos de antigüedad, el promedio de participación disminuye significativamente. Este hecho se observa en los intervalos de 11-15 años de docencia, donde sólo aparecen 39 profesores, y en el de 16-20 años, donde encontramos únicamente a 12. Es probable que esta disminución se deba a que los profesores de más larga trayectoria profesional no consideren necesaria la mencionada formación docente. Esta tendencia se repite en el intervalo de docentes con 24 o más años de experiencia con una participación de 9 profesores.

Gráfica 8
ANTIGÜEDAD EN LA UNIVERSIDAD

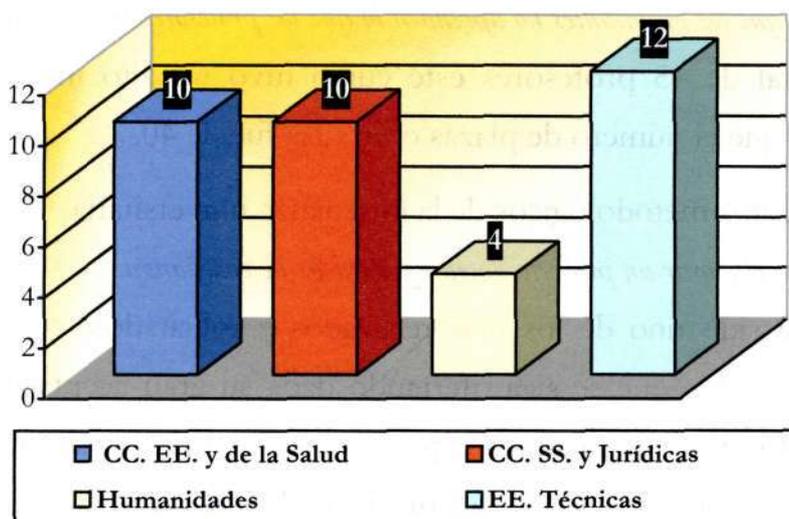


2.3.4. Áreas de conocimiento.

En la gráfica 9 mostramos el número de departamentos que han realizado cursos de formación didáctica por grandes áreas de conocimiento. Así, encontramos que tanto del Área de Ciencias Experimentales y de la Salud como de Ciencias Sociales y Jurídicas han sido 10 los departamentos participantes en los cursos de formación, lo cual supone el 100%. El Área de Enseñanzas Técnicas, con 12 departamentos participantes, se sitúa igualmente en el 100%. Finalmente, el Área de Humanidades, con un total de 4 departamentos participantes, también conforma un 100% de los departamentos que la componen.

Estos datos nos permiten afirmar que todos los departamentos de la ULPGC han realizado algún curso de formación didáctica, lo cual resulta significativo pues todas las áreas han contemplado en mayor o menor proporción la necesidad de una mejora en la calidad de su docencia. Es de destacar que, tradicionalmente, se ha pensado que las áreas técnicas son poco sensibles hacia iniciativas tales como los aspectos didácticos de la enseñanza universitaria, la motivación, la evaluación, etc., pero los datos no apoyan esta hipótesis.

Gráfica 9
ÁREAS DE CONOCIMIENTO



2.3.5. Cursos realizados.

En la gráfica 10 se muestra el número de docentes que han realizado cada uno de los cursos de formación. Este análisis nos revelará qué tipo de cursos son los preferidos por los docentes, lo cual puede ser decisivo para la organización de los futuros planes de formación didáctica en esta Universidad. Hemos clasificado los cursos en cuanto a su finalidad para lograr una mayor claridad expositiva: a) evaluación; b) motivación de los estudiantes; c) metodología; d) comunicación profesor-estudiante; e) planificación docente y f) las NNTT:

a) *Cómo evaluar en la Universidad.*

- *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria.*

Este curso ha sido uno de los más realizados y solicitados con un total de 301 profesores. Este elevado índice de participación revela una preocupación generalizada por actualizar y mejorar los conocimientos relacionados con el proceso de evaluación del alumno.

b) *La motivación de los estudiantes.*

- *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria.*

A este curso acudieron 301 docentes lo que revela un gran interés en el profesorado por el conocimiento de las estrategias para motivar a los estudiantes en la enseñanza universitaria.

- *¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos?*

Con un total de 45 profesores este curso tuvo un alto índice de aceptación puesto que el número de plazas ofertadas fue de 40.

c) *Los aspectos metodológicos de la enseñanza universitaria.*

- *Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza.*

También ha sido uno de los más realizados y solicitados, con 227 profesores. Es previsible que se siga ofertando dada su gran aceptación y por su utilidad, sobre todo, para aquellos profesores que han de elaborar su proyecto docente. Por otro lado, el profesorado de la UPLGC ha

demostrado un elevado interés por aspectos metodológicos tan importantes como el conocimiento de técnicas de enseñanza eficaces y acordes a las necesidades de los nuevos tiempos.

- *Preparación y presentación de clases, seminarios y comunicaciones.*

En este caso los participantes fueron 71 y gozó de un elevado interés entre los docentes, al estar orientado hacia aspectos muy prácticos de la organización y presentación de la información, materias a impartir, etc.

- *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria.*

Este curso fue realizado por 80 docentes. Si bien este número de asistentes no parece significativo, el ser impartido a grupos reducidos le ha conferido un carácter eminentemente aplicado y práctico y está recogido en el plan de formación docente del año 2004.

d) Elementos de la comunicación profesor-estudiante.

- *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria.*

Con un total de 182 asistentes ha sido uno de los cursos de mayor atractivo. La buena acogida que tuvo dicho curso, que fue realizado a demanda del profesorado, se manifiesta en sus sucesivas repeticiones.

- *Técnicas de comunicabilidad didáctica.*

Realizado por un total de 37 profesores. La limitación de plazas y de disponibilidad del profesor que lo impartió impidió que este curso contase con más participantes, a pesar de que su temática resulta de interés para los docentes de la ULPGC.

e) La planificación docente.

- *Estrategias de enseñanza.*

Realizado por 62 profesores. Fue un curso práctico y muy específico que contó con plazas limitadas y tuvo una gran demanda entre el profesorado y, en vista de las solicitudes recibidas, el curso se sigue impartiendo en la actualidad y pone de manifiesto que las estrategias de

enseñanza son objeto de interés preferente por parte del profesorado de la ULPGC.

- *¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan lo que los profesores les enseñamos?*

Este curso fue realizado por un total de 25 profesores. En esta ocasión la asistencia también fue limitada cubriéndose por completo las plazas ofertadas y estando programado de nuevo para el año 2004.

f) Las NNNT.

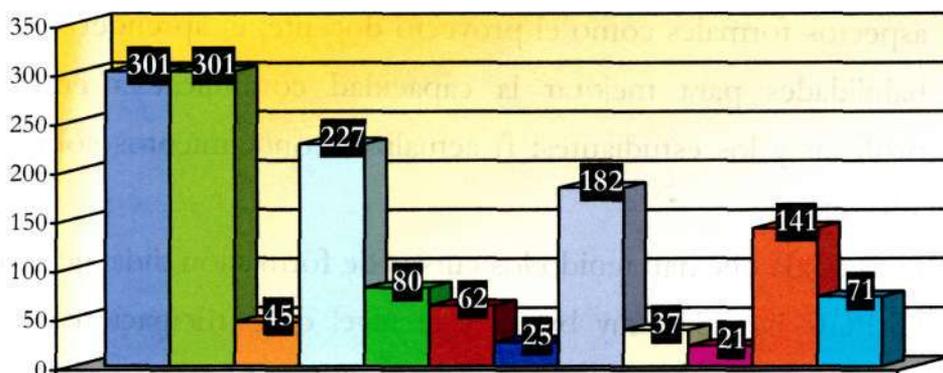
- *El papel de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.*

Un total de 141 asistentes confirman el atractivo por las nuevas tecnologías de nuestro cuerpo docente. Es evidente que las TIC son uno de los puntos candentes para nuestro profesorado y así lo pone de manifiesto la masiva afluencia a los cursos relacionados con las tecnologías de la información y las comunicaciones que se han organizado en esta Universidad en el año 2003 y que está previsto organizar en el 2004.

- *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.*

La asistencia fue de 21 personas. Al ser planteado como un curso práctico el número de asistentes tuvo que limitarse, siendo la preinscripción muy numerosa y estando prevista su repetición en el programa de 2004.

Gráfica 10
CURSOS REALIZADOS



- Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria
- Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria
- ¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos?
- Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza universitaria
- Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria
- Estrategias de enseñanza
- Cómo enseñar para que los alumnos aprendan
- Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria
- Técnicas de comunicabilidad didáctica
- Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula
- El papel de las tecnologías de la información y la comunicación
- Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos

En síntesis, podemos articular las siguientes conclusiones:

1. Los profesores de la ULPGC muestran una buena motivación a realizar los cursos de formación didáctica que se han ofertado desde el año 1995 hasta el 2003.
2. Por lo general, las solicitudes de los cursos han superado las plazas disponibles, por lo que ha sido necesario repetir algunos cursos en sucesivas ocasiones o han sido duplicados en horario de mañana y tarde.
3. A la luz de los datos analizados resulta difícil concretar la preferencia de los docentes por un tipo de cursos. Sin embargo, sí podemos asegurar un interés manifiesto por la mejora de aspectos como: a) la evaluación de los estudiantes; b) aprender a

motivarles y aprender a enseñar; c) conocer estrategias de enseñanza eficaces y saber tutorizar; d) aprender a mejorar aspectos formales como el proyecto docente; e) aprender nuevas habilidades para mejorar la capacidad comunicativa entre el profesor y los estudiantes; f) actualizar conocimientos sobre las TIC, etc.

4. La acogida que han tenido los cursos de formación didáctica en la ULPGC ha sido muy buena y el nivel de participación en los mismos es muy elevado. En consecuencia, es previsible que continúe la afluencia masiva de docentes a los futuros cursos que se organicen como corroboran las listas de solicitudes para las actividades de formación del curso 2002-2003 y 2003-2004.

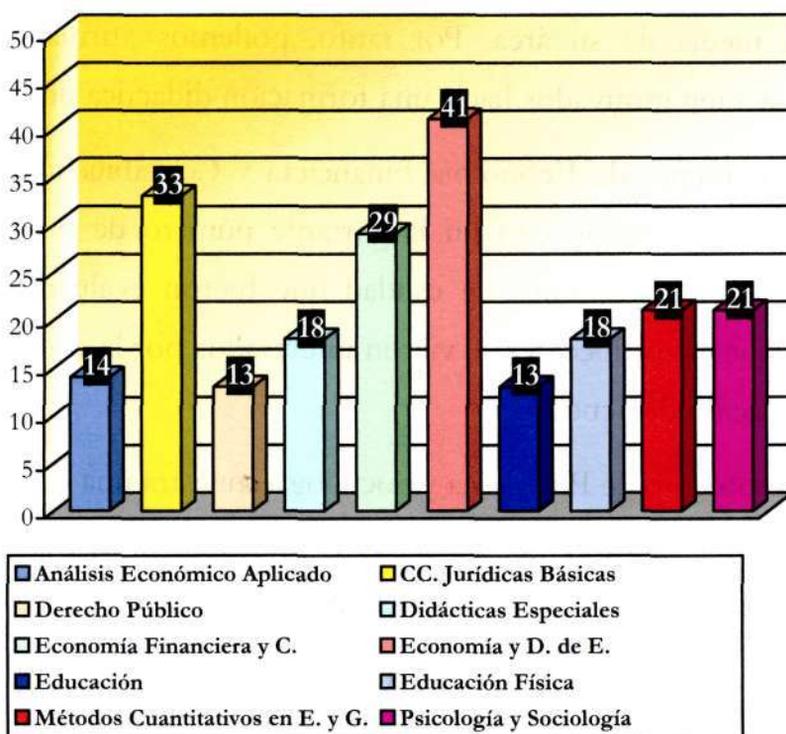
2.3.6. Profesores que realizaron cursos por áreas y departamentos.

En las siguientes gráficas se representa el número de profesores que han participado en actividades de formación de profesorado de la ULPGC categorizados en función de las grandes áreas de conocimiento y de los departamentos donde están incorporados.

a) *Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.* Dentro de esta área, como se recoge en la gráfica 11, el departamento con más participantes en los cursos de formación es el de Economía y Dirección de Empresas, con un total de 41 profesores. En segundo lugar, el de Ciencias Jurídicas Básicas con 33. En tercer lugar, el de Economía Financiera y Contabilidad con 29 profesores. En cuarto lugar, el de Psicología y Sociología y Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión con 21 docentes. En quinto lugar, Educación Física y Didácticas Especiales con 18 profesores cada uno. Las últimas posiciones corresponden a los departamentos de Análisis Económico Aplicado con 14 profesores participantes y los de Educación y Derecho Público con 13 profesores.

El área de Ciencias Sociales y Jurídicas es una de las que más profesores participantes en los cursos tuvo, por lo que podemos hipotetizar que, por lo general, estos docentes se encuentran sensibilizados hacia la mejora de su calidad docente y por este motivo realizan los cursos de formación didáctica que les ofrece la ULPGC.

Gráfica 11
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS



Si tenemos en cuenta los resultados de la investigación de Sánchez (2001) sobre la evaluación de la calidad de la docencia en la ULPGC y, en concreto, los referidos a los porcentajes de mejora por departamentos y áreas que recogemos en las páginas siguientes, podemos realizar las siguientes afirmaciones:

El departamento de Economía y Dirección de Empresas muestra un elevado interés por parte de su profesorado hacia una mejora de su formación didáctica. Esta hipótesis se apoya en que obtuvo uno de los

mayores porcentajes de mejora global dentro de su área lo que significa que los profesores de este departamento consideraron su formación didáctica como algo necesario y útil.

El departamento de Ciencias Jurídicas Básicas muestra igualmente un elevado interés por dicha formación, dada la cantidad de profesores que acudieron a los cursos. Además, este departamento obtuvo una mejora progresiva en casi todos los factores de calidad evaluados, situándose por encima de la media de su área. Por tanto, podemos afirmar que sus profesores se sienten motivados hacia una formación didáctica de calidad.

El departamento de Economía Financiera y Contabilidad participó en los cursos de formación con un importante número de profesores y también mejoraron los factores de calidad que fueron evaluados lo que puede indicar que estos docentes se vieron interesados por la realización de cursos de formación didáctica.

El departamento de Psicología y Sociología muestra una considerable participación en los cursos de formación y, sin embargo, obtuvo un porcentaje de mejora negativo con respecto a su área de conocimiento.

El departamento de Educación Física fue uno de los que menor porcentaje de mejora obtuvo. Además, su nivel de participación en los cursos no ha sido de los más elevados. Parece que los profesores de este departamento no han percibido la necesidad de mejorar sus habilidades docentes cuando los datos parecen indicar que sí lo necesitan.

El departamento de Didácticas Especiales presenta una participación moderada en los cursos pero un elevado porcentaje de mejora global respecto de su área. Es posible que sus docentes hayan considerado necesaria una mejora de su formación didáctica a través de los cursos de formación.

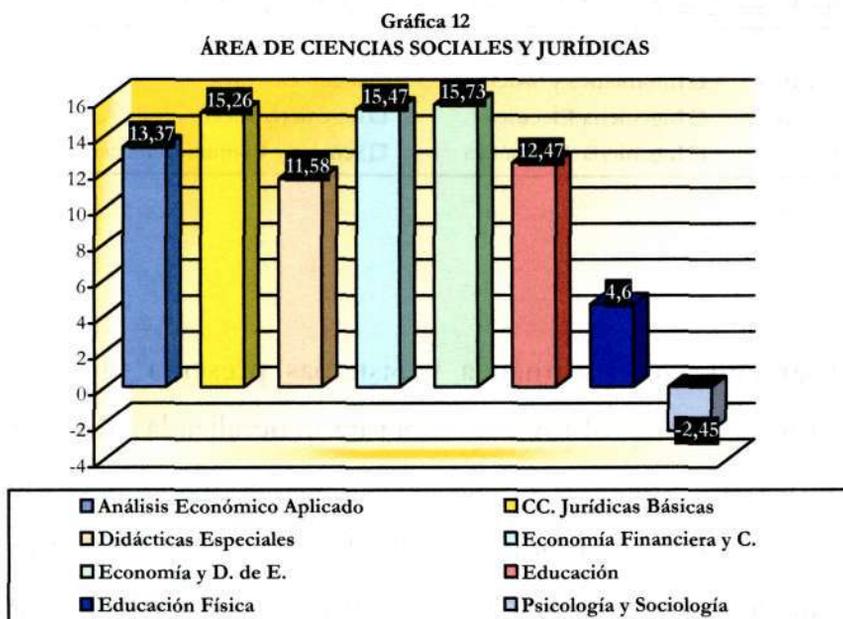
El departamento de Análisis Económico Aplicado presenta una menor participación en los cursos de formación didáctica. Por otro lado, se

observa un ligero descenso en el porcentaje de mejora global, debido a la fluctuación observada en muchos de los factores evaluados en este departamento. Este hecho pudiera deberse a la escasa formación didáctica que poseen algunos profesores de dicha área o a que no consideran necesario mejorar sus habilidades docentes.

El departamento de Educación muestra una participación relativamente escasa en los cursos de formación y, sin embargo, consigue un porcentaje de mejora global elevado con respecto a su área. La causa podría ser que los docentes ya poseen una formación didáctica adecuada.

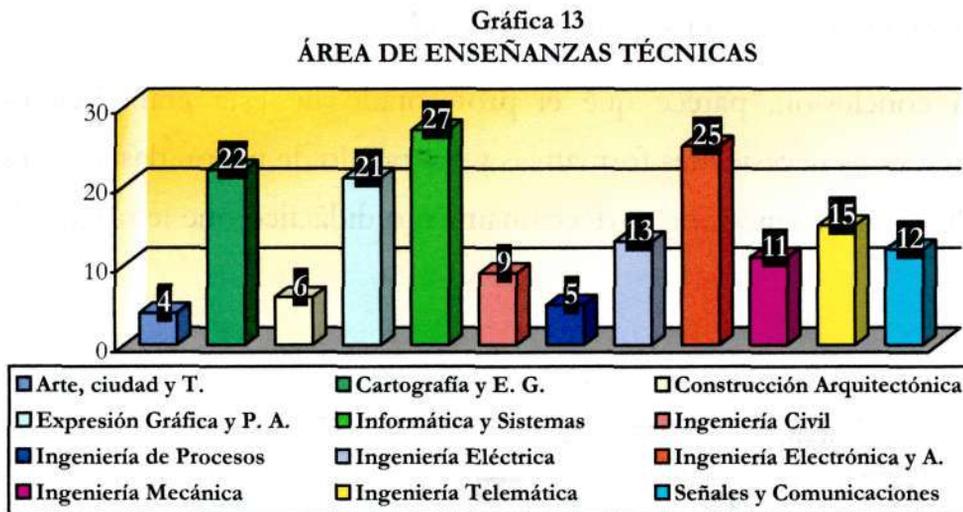
El departamento de Derecho Público participó en menor medida que el resto de los departamentos de su área, lo que nos podría indicar que sus profesores no consideran necesaria una formación didáctica complementaria para ejercer sus labores docentes.

En conclusión, parece que el profesorado de esta gran área es consciente de sus necesidades formativas y ha tratado de mejorarlas a través de la realización de cursos de perfeccionamiento didáctico que le ofreció la ULPGC.



Fuente: Sánchez (2001, 343)

b) *Área de Enseñanzas Técnicas*. Como se recoge en la gráfica 13, el primer departamento en cuanto a número de participantes es el de Informática y Sistemas, con 27 profesores. Le sigue el de Ingeniería Electrónica y Automática con 25 profesores. En tercer y cuarto lugar, se sitúan el de Cartografía y Expresión Gráfica y el de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica con 22 y 21 profesores. Posteriormente, se encuentra el de Ingeniería Telemática con 15 docentes, el de Ingeniería Eléctrica con 13, el de Señales y Comunicaciones con 12 y el de Ingeniería Mecánica con 11 profesores. Por último, se sitúan los de Ingeniería Civil con 9, Construcciones Arquitectónicas con 6, Ingeniería de Procesos con 5 y Arte, Ciudad y Territorio con 4.



El departamento de Informática y Sistemas presenta una elevada participación en los cursos y obtuvo una mejora generalizada en todos los factores evaluados con respecto a su área. Por tanto, podemos decir que se trata de un departamento donde sus profesores han mejorado su evaluación, probablemente gracias al aprovechamiento obtenido a partir de los cursos de formación que realizaron.

El departamento de Cartografía y Expresión Gráfica participó con un elevado número de docentes y su porcentaje de mejora global fue alto. Esto nos hace pensar en que los docentes de este departamento consideran necesaria la formación didáctica como una forma de mejorar su calidad docente.

El departamento de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica fue uno de los que más docentes aportó a los cursos de formación en esta área y, además, obtuvo el mayor porcentaje de mejora de su área. Con estos datos podemos afirmar que sus profesores tienen muy en cuenta su formación didáctica para desarrollar su profesión docente.

El departamento de Ingeniería Eléctrica participó con pocos profesores y su porcentaje de mejora con respecto a su área fue muy escaso. Además, el factor 1 (habilidades docentes) se mantuvo por lo general en límites bastante bajos. Podríamos afirmar que algunos docentes de este departamento fueron evaluados negativamente en los factores de calidad quizás por no poseer una adecuada formación didáctica y, sin embargo, no participaron en las tareas de formación que les ofreció la ULPGC. Probablemente dichos profesores no consideran importante para su labor profesional la realización de cursos de actualización didáctica.

El departamento de Ingeniería Mecánica participó poco en los cursos de formación y muestra un porcentaje de mejora global muy bajo con respecto a su área. Además, el factor 1 (habilidades docentes) fue puntuado muy por debajo de la media en casi todas las evaluaciones que se realizaron. Parece que en este departamento los profesores no consideran necesaria una mejora en su formación que contribuiría a mejorar su calidad docente.

El departamento de Ingeniería Civil participó poco en cuanto a número de profesores que realizaron cursos de formación. Sin embargo, su porcentaje de mejora global fue uno de los más elevados de su área. Esto podría deberse bien a que los profesores de este departamento poseen una

cualificación didáctica importante o a que el aprovechamiento de los cursos de formación que realizaron fue considerable.

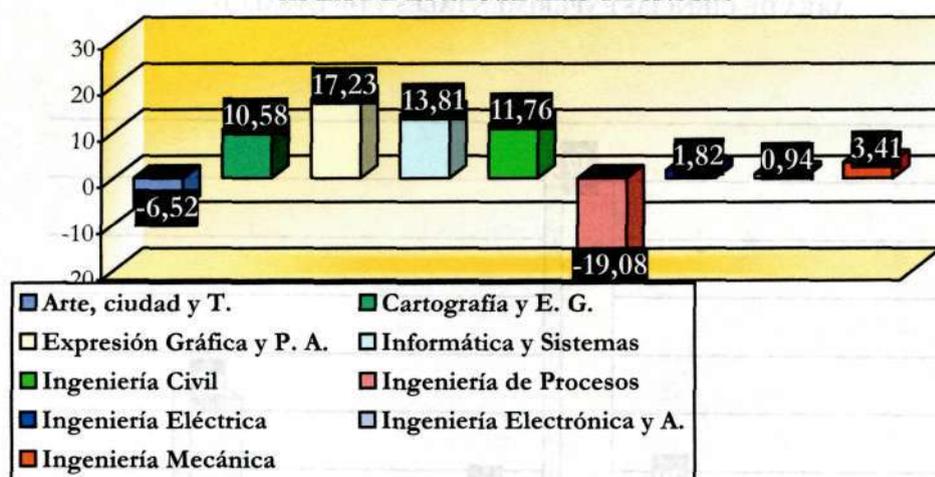
El departamento de Construcciones Arquitectónicas tuvo una baja participación y además su porcentaje de mejora global fue de los más bajos. Esto parece indicar que los profesores de esta área no se muestran muy interesados en la mejora de sus habilidades docentes y en su formación pedagógica.

El departamento de Ingeniería de Procesos, además de una mínima participación, obtuvo un porcentaje de mejora negativo, lo cual indica que no sólo no hubo mejoría a lo largo de las sucesivas evaluaciones, sino que se produjeron retrocesos. Así, podríamos afirmar que estos profesores necesitarían tener en cuenta la posibilidad de mejorar su formación didáctica para mejorar su calidad docente.

El departamento de Arte, Ciudad y Territorio participó mínimamente en los cursos de formación y su porcentaje de mejora fue negativo. Parece que este departamento necesita una mejora en la calidad de su docencia pero que sus profesores no se muestran muy interesados en los cursos de formación didáctica que propone la ULPGC.

Es preciso resaltar que, a pesar de presentar una participación bastante variable en los cursos de formación, los docentes pertenecientes a carreras técnicas muestran una importante sensibilización hacia la mejora de la calidad docente. Con frecuencia se considera al profesorado de carreras técnicas como desligado y ajeno a aspectos como la didáctica educativa o la calidad de la docencia. Sin embargo podemos afirmar que, en este caso, dicha regla no se cumple en muchos casos, dado el interés demostrado por participar en tareas de perfeccionamiento profesional.

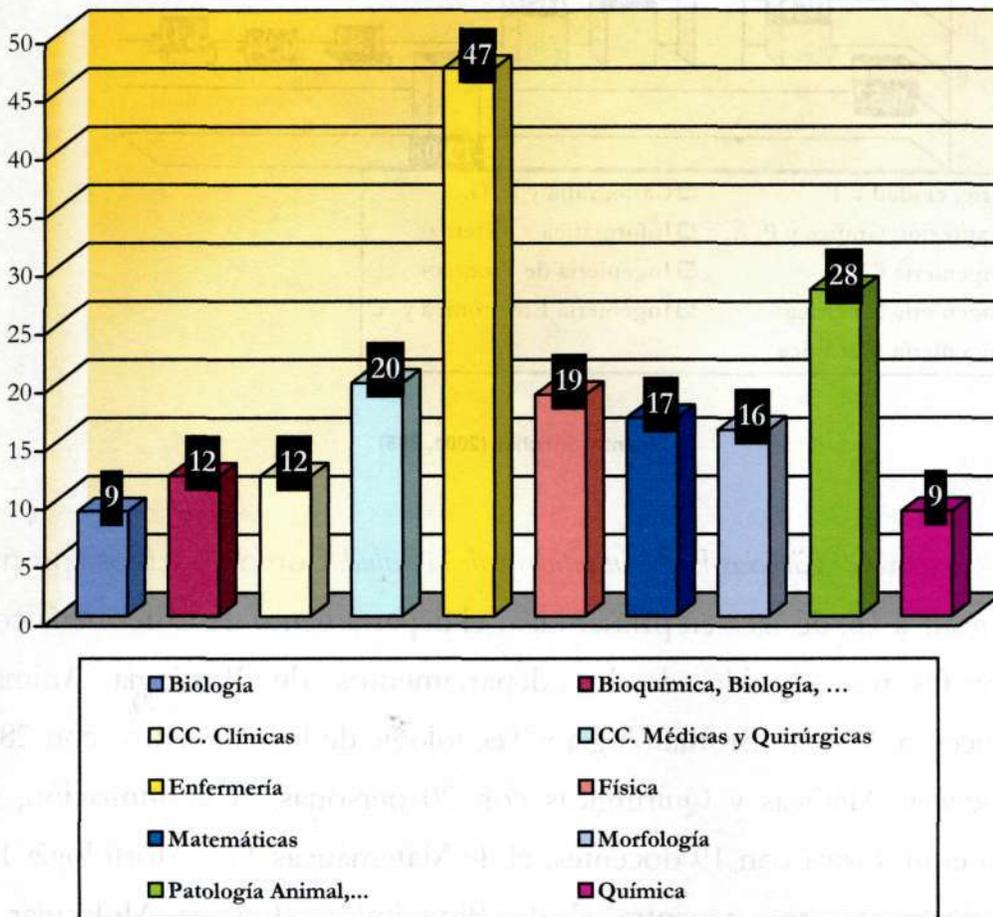
Gráfica 14
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS



Fuente: Sánchez (2001, 385)

c) *Área de Ciencias Experimentales y de la Salud.* Como podemos apreciar en la gráfica 15, destaca en primer lugar el departamento de Enfermería con 47 profesores, seguido de los departamentos de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos con 28 y de Ciencias Médicas y Quirúrgicas con 20 personas. A continuación, se sitúan el de Física con 19 docentes, el de Matemáticas 17 y Morfología 16. Posteriormente, se encuentra el de Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología con 12 personas y Ciencias Clínicas con 12 personas. Finalmente, aparecen los departamentos de Química y Biología con 9 participantes cada uno.

Gráfica 15
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD



El departamento de Enfermería fue el que mayor número de participantes tuvo aunque su porcentaje de mejora global respecto a su área fue pequeño y apreciamos un descenso en la puntuación de los factores de calidad evaluados. Parece que este departamento consideró necesaria la participación en actividades de formación didáctica para mejorar algunas de sus habilidades docentes dada la evaluación negativa que obtuvieron algunos de sus profesores en los factores de calidad.

El departamento de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos tuvo también una alta participación en los cursos de formación y su porcentaje de mejora global

respecto a su área fue elevado. Las evaluaciones de este departamento a lo largo de los diferentes cursos fluctuaron mucho, situándose por debajo de la media de su área en algunos casos y superándola en otros. El motivo de esta participación podríamos hallarlo en que, a partir de estas evaluaciones negativas, los docentes de este departamento consideraron necesaria una mejora en su formación.

El departamento de Física tuvo una participación media-alta en los cursos de formación y su porcentaje de mejora global fue moderado. Los factores evaluados sufrieron una leve mejoría, siendo el factor 1 (habilidades docentes) el que más destacó. Podríamos decir que los docentes pertenecientes a este departamento percibieron la necesidad de mejorar sus habilidades docentes y por ello participaron en los cursos de formación didáctica.

El departamento de Matemáticas participó moderadamente en los cursos y obtuvo un porcentaje de mejora global significativo. Además, todos los factores evaluados experimentaron mejoras importantes a lo largo de las sucesivas evaluaciones. Por tanto, podemos pensar que los profesores de este departamento están motivados para participar en las actividades de formación que organizó la ULPGC.

El departamento de Morfología tuvo una participación moderada pero su porcentaje de mejora con respecto a su área de conocimiento estuvo por debajo de la media. Probablemente los docentes de este departamento que obtuvieron evaluaciones menos favorables consideraron la necesidad de mejorarlas a través de la realización de cursos de formación didáctica, pero no hubo un aprovechamiento importante.

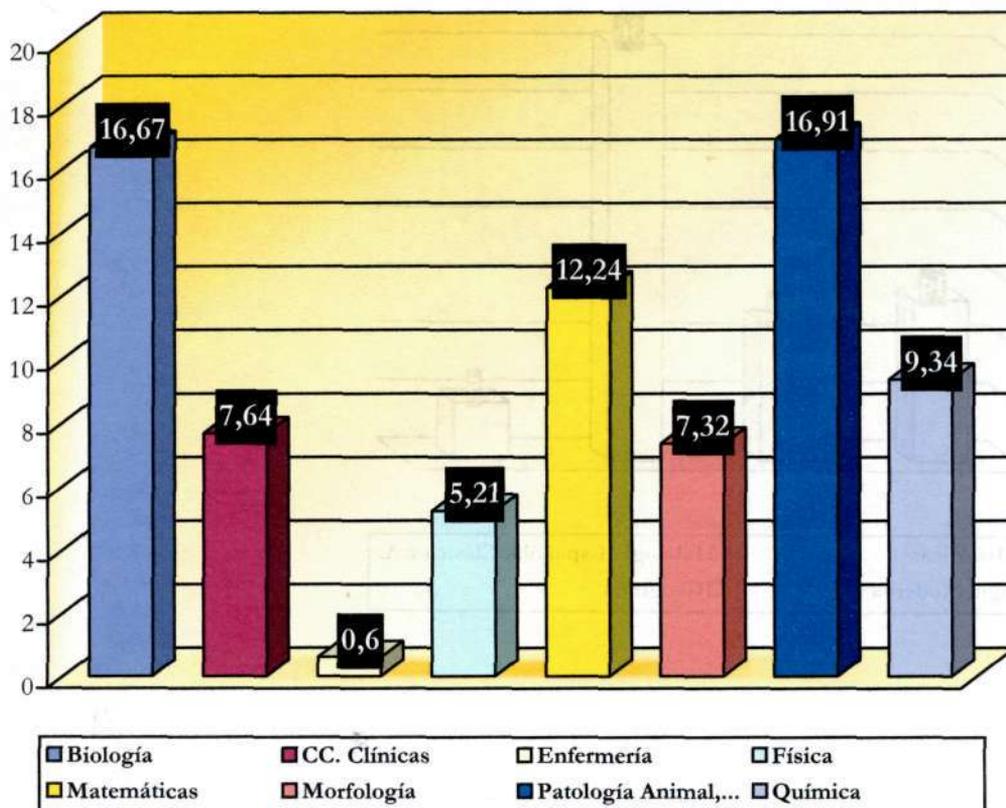
El departamento de Ciencias Clínicas participó también de forma moderada en los cursos, aunque el porcentaje de mejora global respecto a su área no fue significativo. Por otro lado, experimentó pocas fluctuaciones en las evaluaciones de los factores de calidad, manteniendo una evolución general favorable en todos ellos. Podríamos decir que, por lo general, los

profesores de este departamento no han percibido la necesidad de mejorar sus habilidades docentes puesto que han obtenido evaluaciones favorables a lo largo de los diferentes cursos académicos.

El departamento de Química participó con pocos profesores, pero obtuvo en todos los factores una evolución positiva y ascendente a lo largo de los sucesivos cursos académicos y su porcentaje global de mejora con respecto a su área fue significativo. Por esta razón, podemos afirmar que las habilidades docentes de estos profesores mejoraron quizás en función de los cursos de formación didáctica que realizaron.

El departamento de Biología tuvo una participación similar al anterior y presenta una evolución muy positiva en todos los factores evaluados a lo largo del tiempo. Su porcentaje de mejora global es alto y se sitúa por encima de la media de su área y de la ULPGC. Así, los profesores de este departamento han mejorado su calidad docente gracias a su interés por mejorar sus habilidades docentes y, probablemente, los cursos de formación didáctica sea un factor implicado en esta evolución.

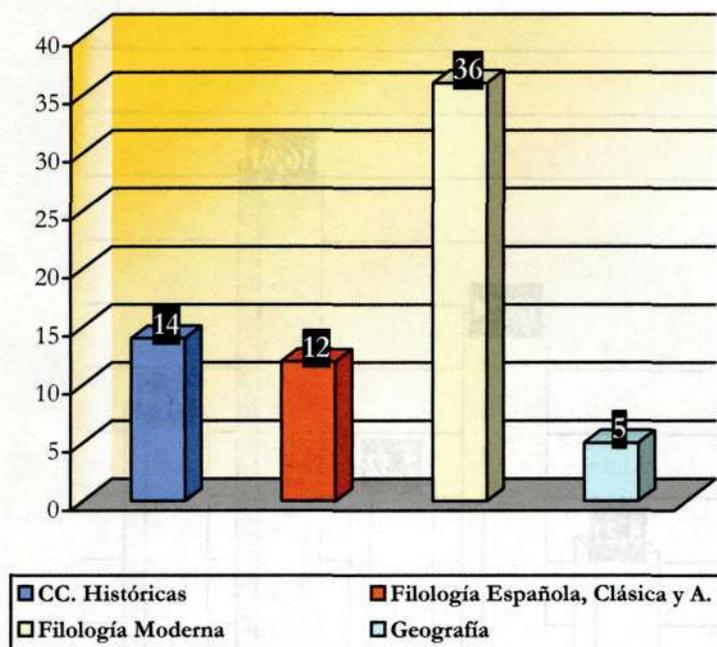
Gráfica 16
 ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD



Fuente: Sánchez (2001, 317)

d) *Área de Humanidades*. Como se recoge en la gráfica 17, en el área de Humanidades destaca el departamento de Filología Moderna con una participación bastante elevada de 36 profesores, seguido de los departamentos de Ciencias Históricas con 14 docentes y de Filología Española, Clásica y Árabe con 12. Por último, el de Geografía con 5 profesores.

Gráfica 17
ÁREA DE HUMANIDADES

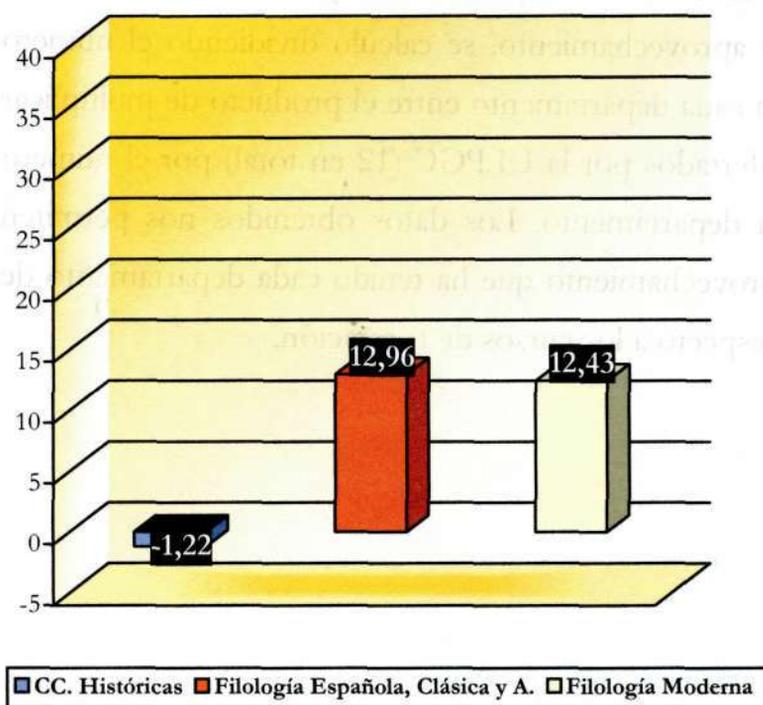


El departamento de Filología Moderna, con una alta participación en los cursos de formación didáctica, es uno de los que mayor porcentaje de mejora global obtuvo respecto a su área e igualmente superó la media de la Universidad. Estos profesores parecen presentar una alta motivación por la mejora de su calidad docente y por participar activamente en las actividades formativas de la ULPGC.

El departamento de Ciencias Históricas aportó menos profesores, siendo su porcentaje de mejora negativo respecto a la media de su área. Por lo general, todos los factores de calidad evaluados experimentaron cierta tendencia a la baja, siendo el más llamativo el factor 1 (habilidades docentes). Parece que los docentes han participado en los cursos de formación debido, en parte, a los resultados obtenidos en las evaluaciones de los alumnos.

El departamento de Filología Española, Clásica y Árabe tuvo una participación de profesorado moderada, pero consiguió el mayor porcentaje global de mejora respecto a su área. Se observa además que, por lo general, todos los factores de calidad evaluados evolucionaron positivamente. Podemos pensar que los profesores de este departamento han estado motivados hacia una mejora de la calidad de su docencia, siendo la formación didáctica un factor explicativo a tener en cuenta.

Gráfica 18
ÁREA DE HUMANIDADES



Fuente: Sánchez (2001, 354)

2.3.7. Datos sobre los cursos realizados.

En la siguiente tabla se recogen por grandes áreas los resultados relativos al número de cursos totales realizados por los docentes de la ULPGC desde el año 1995 hasta el 2003. Los datos de la tabla se encuentran dispuestos de la siguiente manera: a) la primera columna

corresponde a los departamentos analizados; b) las columnas con el epígrafe **1 curso**, **2 cursos**, etc. corresponden a la cantidad de cursos realizados por cada profesor; c) la columna **N** indica el número total de profesores de cada departamento que ha realizado un curso como mínimo y nueve como máximo; d) la columna **Nº cursos** indica la cantidad de cursos que ha hecho cada docente. Así, por ejemplo, en el primer departamento que figura en la tabla hay once profesores que han hecho sólo un curso, once que han hecho dos cursos, etc.; e) la columna **% Dpto.** refiere el porcentaje de profesores que han realizado algún curso con respecto al total de docentes de su departamento; y f) la última columna, denominada Índice de aprovechamiento, se calculó dividiendo el número de cursos realizados en cada departamento entre el producto de multiplicar el número de cursos ofertados por la ULPGC (12 en total) por el número de profesores de cada departamento. Los datos obtenidos nos permiten evaluar el índice de aprovechamiento que ha tenido cada departamento de esta Universidad con respecto a los cursos de formación.

Tabla 1

Dpto.	1 curso	2 cursos	3 cursos	4 cursos	5 cursos	6 cursos	7 cursos	8 cursos	9 cursos	N	Nº cursos	% Dpto.	In. de Apr.
ÁREA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES													
Economía y Dirección de Empresas	11	11	10	9						41	99	48,23	9.70%
CC. Jurídicas Básicas	17	6	7	2	1					33	63	51,56	8.20%
Economía Financiera y Contabilidad	10	9	4	3	1	2				29	69	76,31	15.13%
Psicología y Sociología	4	5	4	2	4	1	1			21	67	47,72	12.68%
Métodos Cuantitativos en Economía	6	7	2	4	1		1			21	54	72,41	15.51%
Didácticas Especiales	3	2	4	3	2	2	2			18	67	60	9.16%
Educación Física	10	3	4	1						18	32	52,94	7.84%
Análisis Económico Aplicado	4	2	4	2	1	1				14	39	35,89	8.33%
Derecho Público	5	1	5	1	1					13	31	34,21	5.67%
Educación	5	2	5		1					13	29	52	9.66%
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS													
Ingeniería Telemática	3	2	3	2	4			1	1	15	61	65,5	21.18%
Expresión Gráfica y Proyectos	7	8	2	1			2	1		21	55	51,21	11.17%
Ingeniería Electrónica Automática	12	5	4	1	1	2				25	55	55,55	10.18%
Ingeniería Eléctrica	3		4		3	1	1	1		13	51	65	21.25%
Cartografía E.G.	9	9	2	1	1					22	42	53,65	8.53%
Ingeniería Mecánica	1	3	3	1	1		2			11	39	39,28	11.60%

Dpto.	1 curso	2 cursos	3 cursos	4 cursos	5 cursos	6 cursos	7 cursos	8 cursos	9 cursos	N	Nº cursos	% Dpto.	In. de Apr.
Informática y Sistemas	16	8	2	1						27	38	39,7	4.65%
Señales y Comunicaciones	3	3	2	3	1					12	32	31,57	7.01%
Ingeniería Civil	3	2	2	1						8	17	21,62	3.82%
Construcciones Arquitectónicas	4	1					1			6	13	27,27	4.92%
Arte, Ciudad y Territorio		2	2							4	10	19,04	0.79%
Ingeniería de Procesos	4		1							5	7	21,73	2.53%
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD													
Enfermería	17	11	7	2	4		1			47	95	51,64	8.69%
Patología Animal,...	4	6	8	4	4	1				28	82	66,66	16.26%
Matemáticas	3	4	2		4	3	1			17	62	35,41	10.76%
Morfología	5	8			2	1				16	37	51,61	9.94%
CC. Clínicas	5	2	1	2		1	1			12	33	22,44	5.39%
CC. Médicas y Quirúrgicas	10	9	1							20	31	15,87	2.05%
Física	12	6	1							19	27	37,25	4.41%
Bioquímica, Biología,...	5	3	4							12	23	63,15	10.08%
Química	6	2			1					9	15	31,03	4.31%
Biología	4	5								9	14	40,9	5.30%
ÁREA DE HUMANIDADES													
Filología Moderna	15	8	5	4	2		1	1		36	87	36,73	7.39%
CC. Históricas	6	2	3	2	1					14	32	41,17	7.84%
Filología Española, C. y A.	6	3	3							12	21	23,52	3.43%

Dpto.	1 curso	2 cursos	3 cursos	4 cursos	5 cursos	6 cursos	7 cursos	8 cursos	9 cursos	N	Nº cursos	% Dpto.	In. de Apr.
Geografía	1	2	2							5	11	23,8	4.36%

Los comentarios a los resultados recogidos en esta tabla se incorporan en los apartados siguientes:

2.3.7.1. Porcentaje de profesores por departamentos.

En este apartado se estudian los porcentajes de profesores de la ULPGC que han realizado algún curso de formación distribuidos por departamentos en las grandes áreas de conocimiento. Los datos se obtuvieron a partir del número total de profesores que compone cada departamento y los profesores que han realizado dichas actividades de formación (N).

a) *Ciencias Sociales y Jurídicas*. El análisis de la gráfica 19 permite concretar las siguientes afirmaciones:

En primer lugar, se sitúa el departamento de Economía Financiera y Contabilidad, con 29 profesores y un 76,31% del total. Estos datos permiten afirmar que los docentes de esta área se sienten muy motivados a participar en tareas de formación didáctica que les ayuden a mejorar su calidad docente.

En segundo lugar, el departamento de Didácticas Especiales, con 18 profesores y un 60% del total ofrece una participación del profesorado muy elevada, dato que apoya que los docentes de este departamento parecen muy motivados hacia una mejora de su formación.

En tercer lugar, el departamento de Educación Física, con 18 profesores y un 52,94% del total presenta un porcentaje que contrasta con la conclusión citada en el apartado anterior acerca de la escasa participación

e interés de los docentes de este departamento hacia los cursos de formación. Consideramos que una participación superior o igual al 50% es significativa, con lo cual se da una situación paradójica. Es probable que, a pesar de haber contado con una alta participación, el aprovechamiento que tuvo este departamento no fuera satisfactorio.

En cuarto lugar, el departamento de Educación, con 13 profesores y un 52% del total, lo cual indica un nivel de participación muy positivo. Se trata de un departamento donde la mejora en las evaluaciones ha sido generalizada, lo cual tiene que ver con este alto índice participación.

En quinto lugar, el departamento de Ciencias Jurídicas Básicas, con 33 profesores y un 51,56% del total. En este caso la participación es elevada factor que, sumado a las conclusiones anteriores acerca de la evaluación de este departamento, permiten confirmar el interés y motivación de los profesores de este departamento hacia tareas de mejora de su calidad docente.

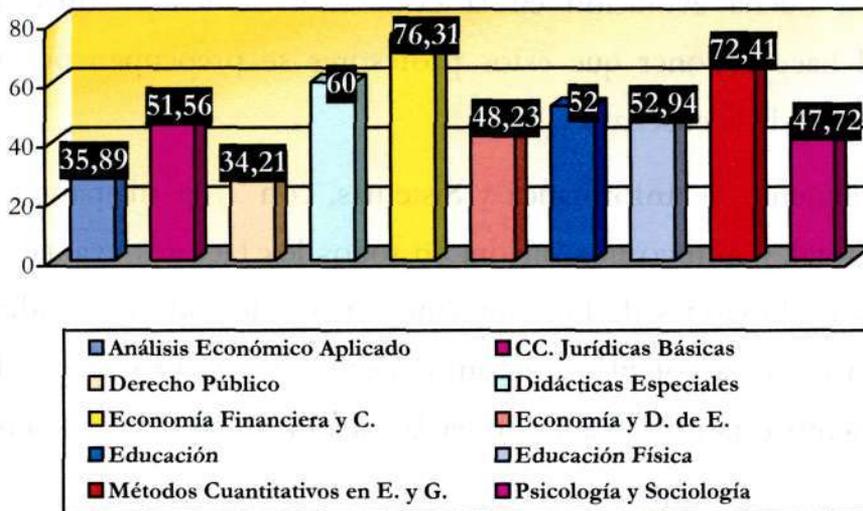
En sexto lugar, el departamento de Economía y Dirección de Empresas, con 41 profesores y un 48,23% del total. En este caso encontramos un alto porcentaje de participación y uno de los mayores niveles de mejora en la evaluación del profesorado. Por tanto, podemos asegurar que se trata de un departamento en el que se busca activamente una mejora en la calidad docente de sus profesores.

En séptimo lugar, el departamento de Psicología y Sociología, con 21 profesores y un 47,72% del total. En este caso encontramos un nivel de participación del profesorado aceptable, pero unos datos negativos acerca de la mejora en su evaluación.

En octavo lugar, el departamento de Análisis Económico Aplicado, con 14 profesores y un 35,89% del total. Junto a una participación proporcional baja observamos que este departamento ha tenido unas evaluaciones irregulares con tendencia descendente por lo general.

Podemos afirmar que los docentes pertenecientes a este departamento no perciben la necesidad de una mejora en su formación didáctica como profesores universitarios.

Gráfica 19
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS



b) *Área de Enseñanzas Técnicas.* El análisis de la gráfica 20 permite destacar los siguientes aspectos:

En el departamento de Ingeniería Eléctrica encontramos 13 profesores, lo cual supone el 65% del total. Junto a este dato de participación encontramos una evaluación de la calidad de tendencia negativa, lo cual hace suponer que los profesores de este departamento se han visto motivados a mejorar sus habilidades docentes realizando cursos de formación.

En el departamento Cartografía y Expresión Gráfica se contabilizaron 22 profesores, lo que implica el 53,65% del total. En este caso encontramos un alto porcentaje de participación en las actividades de formación así como una mejora generalizada en su evaluación, lo que

podría indicar una alta motivación de dicho profesorado hacia la mejora de su calidad docente y también hacia los cursos de formación didáctica.

El departamento de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica, con 21 profesores lo que supone el 51,21% del total. Junto a un alto porcentaje de participación de los docentes en este departamento observamos una buena evolución en la evaluación de los factores de calidad, lo cual hace suponer que estos profesores se preocupan por la mejora de la calidad de la enseñanza.

El departamento de Informática y Sistemas, con 27 participantes y un 39,70% del total, mantuvo una mejora en todos los factores evaluados en las sucesivas evaluaciones de los estudiantes. Considerando este índice de participación como aceptable, podríamos decir que los profesores de dicho departamento están motivados hacia la mejora de su calidad como docentes.

El departamento de Ingeniería Mecánica, con 11 profesores que suponen el 39,28% del total. Además de un porcentaje de participación moderado se constató que este departamento no obtuvo una mejora significativa en las evaluaciones, lo cual hace pensar en la necesidad de una formación didáctica complementaria para dichos profesores que, en general, no parecen motivados hacia los cursos de formación.

El departamento de Construcciones Arquitectónicas, con 6 profesores y un 27,27% del total. En este caso encontramos que la participación ha sido baja y además la mejora en las evaluaciones fue de las más bajas. Esto podría deberse a que los profesores de este departamento no consideran necesaria una formación didáctica que les ayude a mejorar la calidad docente, con lo cual no realizan los cursos de formación que ofrece la ULPGC.

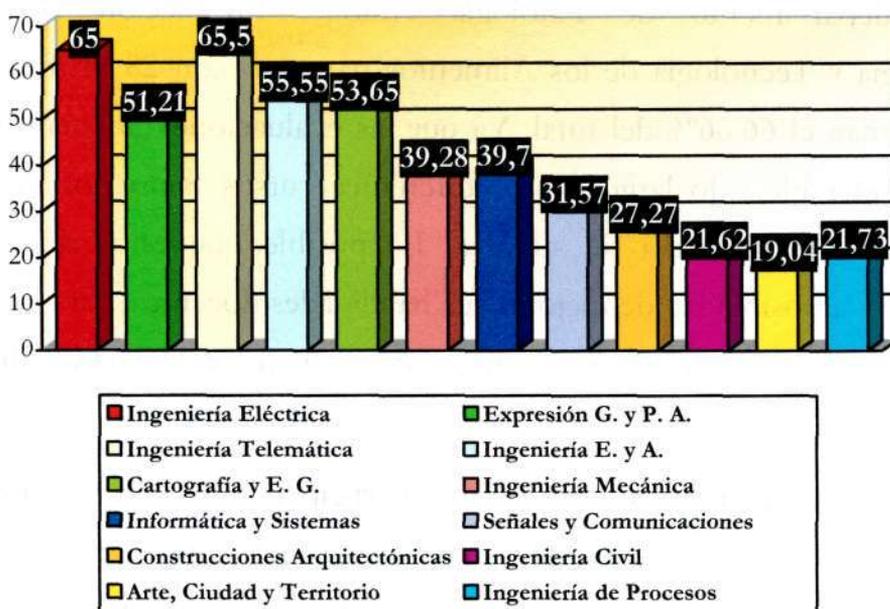
El departamento de Ingeniería de Procesos, con 5 profesores y un 21,73% del total. Encontramos una participación baja y una tendencia en

las evaluaciones negativas, por lo que podríamos decir que los profesores no se sienten motivados hacia los cursos de formación, cuando consideramos que sí podrían contribuir a la mejora de su calidad docente.

El departamento de Ingeniería Civil, con 8 profesores y un 21,62% del total. Este departamento tuvo un porcentaje de participación bajo y, sin embargo, la mejoría en sus evaluaciones fue bastante significativa. Podemos pensar que estos profesores han mejorado considerablemente sus habilidades docentes por cuenta propia, o bien que aquellos que realizaron los cursos de formación del Plan de Formación de la ULPGC tuvieron un aprovechamiento máximo de los mismos.

El departamento de Arte, Ciudad y Territorio, con 4 profesores y un 19,04% del total. Este departamento no tuvo una participación significativa y tampoco obtuvo unos resultados favorables en las evaluaciones realizadas. Por tanto podemos decir que sus profesores no parecen considerar necesario mejorar sus habilidades docentes mediante la realización de cursos de formación didáctica.

Gráfica 20
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS



En definitiva, podemos afirmar que los departamentos de Ingeniería Telemática y el de Ingeniería Eléctrica alcanzaron una participación en los cursos de formación superior al 60%, lo que puede ser considerado como muy significativo. Los departamentos de Ingeniería Electrónica y Automática, el departamento de Cartografía y Expresión Gráfica, y el departamento de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica se sitúan por encima del 50% de participación, por lo que entendemos que se trata de un nivel bastante aceptable. Los departamentos de Informática y Sistemas, y de Ingeniería Mecánica se sitúan en torno al 40% de participación. Tratándose de carreras técnicas pensamos que este índice de participación es significativo. El departamento de Señales y Comunicaciones y el departamento de Construcciones Arquitectónicas se sitúan en torno al 30% de participación, lo que supone una cifra considerable. Los departamentos de Ingeniería de Procesos y de Ingeniería Civil, y de Arte, Ciudad y Territorio presentaron unos índices superiores o cercanos al 20%, lo que lo supone una tasa baja de participación.

c) *Área de CC. Experimentales y de la Salud.* En la gráfica 21 se aprecian los siguientes aspectos:

El departamento de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos participó con 28 profesores, que conforman el 66,66% del total. Ya que las evaluaciones fluctuaron de forma considerable a lo largo de los diferentes cursos tanto por debajo como encima de la media de su área. Es posible que estos docentes considerasen la posibilidad de mejorar sus habilidades docentes, para lo cual participaron activamente en los cursos de formación didáctica de la ULPGC.

Del departamento de Enfermería participaron 47 profesores, el 51,64%% del total. En este caso encontramos que, junto a una alta participación, las evaluaciones tuvieron una tendencia negativa lo que

podría indicar una gran motivación por parte de este profesorado hacia alternativas que les ayuden a mejorar su calidad docente como los cursos de formación didáctica.

Del departamento de Morfología 16 profesores realizaron cursos, lo que supone un 51,61%% del total. Este departamento, con una alta participación en los cursos, no obtuvo mejoras considerables en las sucesivas evaluaciones. Por este motivo, es posible que los docentes que obtuvieron evaluaciones negativas decidiesen realizar cursos de formación para intentar mejorar la calidad de la enseñanza.

El departamento de Biología participó con 9 profesores, que suponen el 40,9% del total. Este fue uno de los departamentos que mejor evolución tuvo en las evaluaciones. Dado que su porcentaje de participación no fue de los más elevados, podemos suponer que estos docentes tuvieron un buen aprovechamiento de los cursos que realizaron o bien mejoraron su calidad docente a través de otros medios.

El departamento de Física, con 19 participantes, el 37,25%% del total. A pesar de que su participación no fue muy elevada, este departamento mejoró la evaluación de su calidad. Podríamos pensar que los profesores peor evaluados participaron en los cursos de formación didáctica y que esto favoreció dicha variación en las evaluaciones.

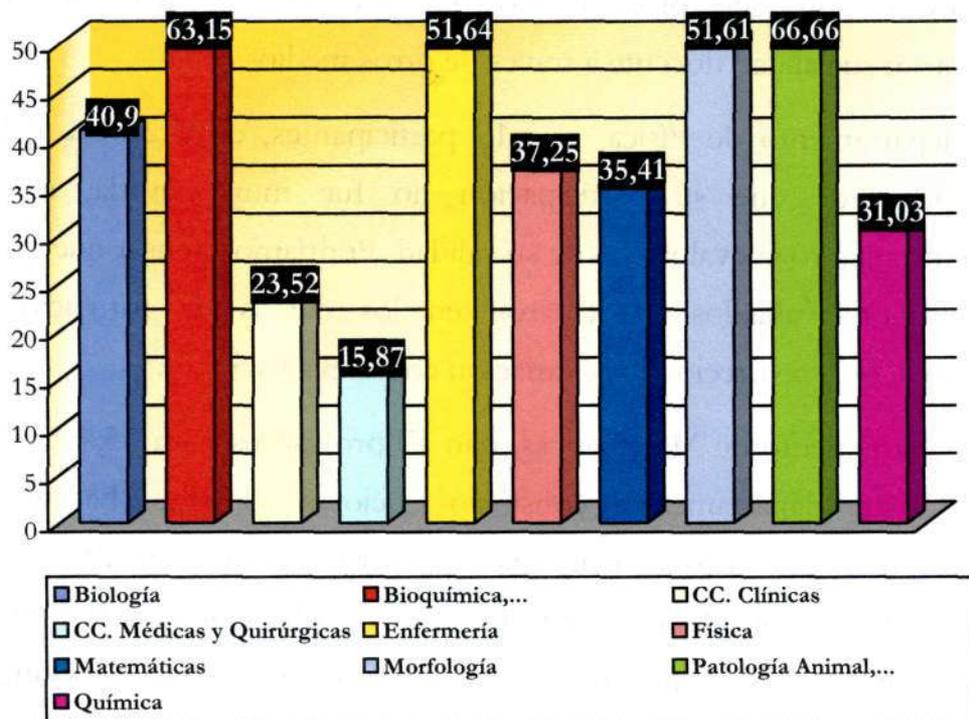
El departamento de Matemáticas, con 17 profesores y un 35,41%% del total. Este departamento consiguió mejoras globales bastante importantes en las evaluaciones realizadas, a pesar de que el porcentaje de participación podría considerarse como bajo. Una explicación podría ser la alta motivación de estos profesores hacia una mejora de la calidad docente tal vez mediante la realización de cursos de formación didáctica.

El departamento de Química, con 9 profesores y un 31,03%% del total. De nuevo encontramos un departamento con una evolución positiva en todos los factores de calidad evaluados pero con una participación no

muy alta de su profesorado en los cursos de formación. Esto nos hace suponer que dicho profesorado mantiene un nivel alto de motivación por la mejora de su calidad docente, y que algunos de ellos han decidido realizar esos cursos como forma de conseguirlo.

El departamento de Ciencias Clínicas, con 12 profesores y un 23,52% del total. Encontramos en este departamento una baja participación, una evaluación poco cambiante a lo largo de las sucesivas evaluaciones pero de tendencia ascendente. Es posible que los docentes de este departamento piensen que esas evaluaciones son lo suficientemente buenas como para necesitar una formación didáctica complementaria, con lo cual no se sentirían atraídos hacia los cursos de formación de la ULPGC.

Gráfica 21
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD



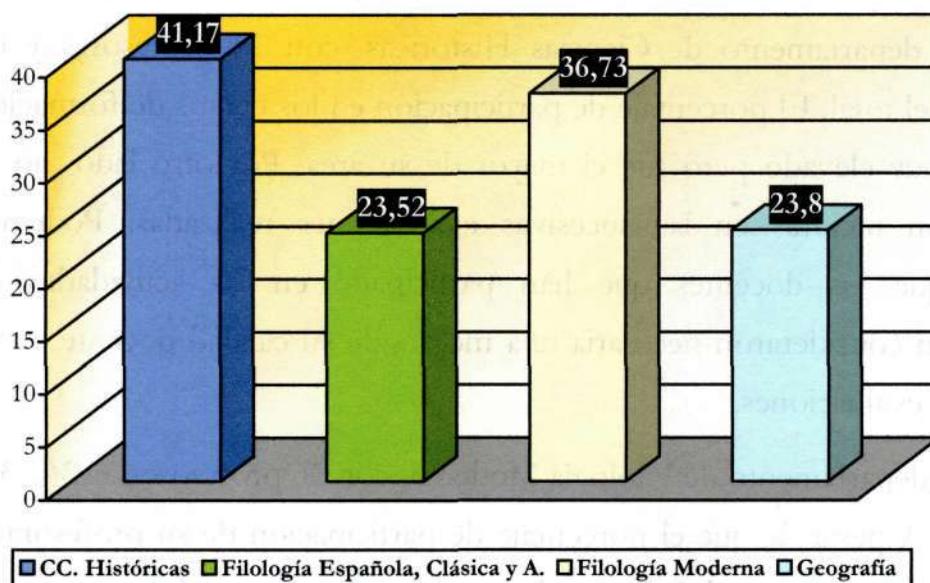
d) *Área de Humanidades*. La gráfica 22 nos permite concretar los siguientes aspectos:

El departamento de Ciencias Históricas, con 14 profesores y un 41,17% del total. El porcentaje de participación en los cursos de formación no fue muy elevado pero fue el mayor de su área. Por otro lado, no se obtuvieron mejoras en las sucesivas evaluaciones realizadas. Podemos pensar que los docentes que han participado en las actividades de formación consideraron necesaria una mejora de su calidad docente a raíz de dichas evaluaciones.

El departamento de Filología Moderna, con 36 profesores, el 36,73% del total. A pesar de que el porcentaje de participación de su profesorado fue bajo, las mejoras globales en las evaluaciones de este departamento fueron muy significativas. Es posible que estos docentes estuvieran motivados hacia la mejora de su calidad docente así como hacia los cursos de formación didáctica del Plan de Formación del Profesorado de la ULPGC.

El departamento de Filología Española, Clásica y Árabe, con 12 profesores y un 23,52% del total. Con una participación baja, todos los factores de calidad evaluados en este departamento evolucionaron favorablemente, lo cual hace pensar en que se trata de un departamento altamente motivado hacia una mejora de la calidad docente y, en algunos casos, hacia la realización de cursos de formación didáctica.

Gráfica 22
ÁREA DE HUMANIDADES



2.3.7.2. Número total de cursos realizados por grandes áreas y departamentos.

a) *Área de Ciencias Sociales y Jurídicas*. La tabla 1 y la gráfica 23 muestran la siguiente clasificación en función del número de cursos realizados por los departamentos integrados en esta gran área de conocimiento:

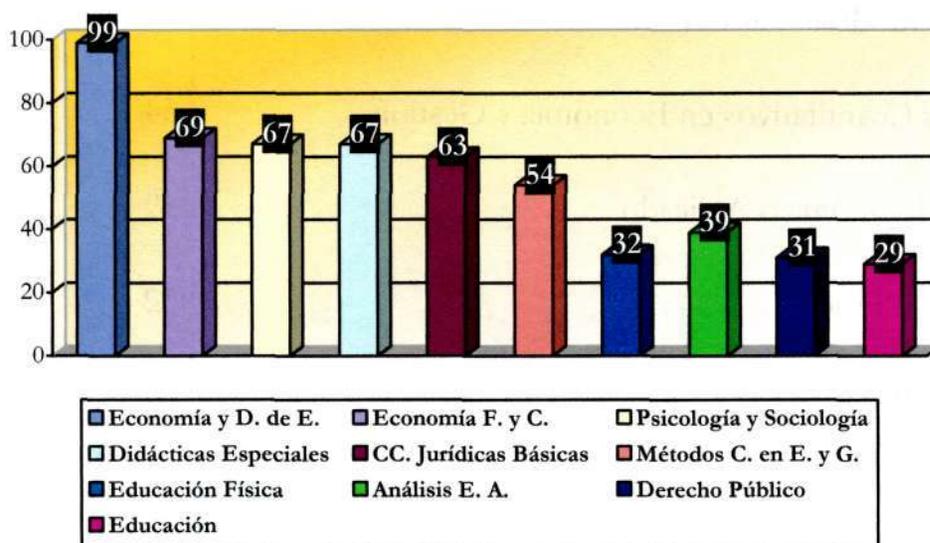
Tabla 1

DEPARTAMENTO	Nº CURSOS
Economía y Dirección de Empresas	99
Economía Financiera y Contabilidad	69
Psicología y Sociología	67
Didácticas Especiales	67

DEPARTAMENTO	Nº CURSOS
Ciencias Jurídicas Básicas	63
Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión	54
Análisis Económico Aplicado	39
Educación Física	32
Derecho Público	31
Educación	29

Al contrastar estos datos con los comentados en los apartados anteriores hemos llegado a la conclusión de que probablemente exista alguna relación entre el porcentaje de participación, el número de cursos total realizados y la tendencia en las evaluaciones de calidad. En esta línea, hemos podido comprobar que los departamentos de Economía y Dirección de Empresas, Economía Financiera y Contabilidad, Didácticas Especiales y Ciencias Jurídicas Básicas, con una gran cantidad de cursos realizados, fueron los que mejores resultados obtuvieron en las evaluaciones y, a su vez, con los que mayor porcentaje de participación tuvieron. Por otro lado, los departamentos de Psicología y Sociología, Educación Física y Educación no cumplen esta regla, por lo que habría que buscar las causas en otros factores probablemente de tipo individual.

Gráfica 23
ÁREA DE CC. JURÍDICAS Y SOCIALES



En función de las afirmaciones anteriores podemos concluir que:

El departamento Economía y Dirección de Empresas, además de contar con un alto porcentaje de participación en los cursos de formación didáctica y de haber tenido una evolución muy positiva en sus evaluaciones, fue el que mayor número total de cursos realizó. Estos datos nos permiten sustentar con mayor rigor la hipótesis de que dicho departamento esté muy motivado hacia las actividades de formación didáctica, como son los cursos que ofrece la ULPGC, y que probablemente el aprovechamiento de los mismos les ha resultado muy eficaz. Estas conclusiones pueden generalizarse hacia el departamento de Economía Financiera y Contabilidad, con una evolución similar a pesar de contar un menor número total de cursos realizados.

El departamento de Psicología y Sociología ha participado activamente en los cursos de formación didáctica, situándose entre los que mayor número total de cursos realizó. En función de todos los datos obtenidos podríamos decir que, en función de las evaluaciones recibidas, su profesorado ha realizado gran cantidad de estos cursos porque ha sido consciente de la necesidad de mejoras en la calidad de su docencia.

El departamento de Didácticas Especiales fue igualmente uno de los que más cursos realizó, con lo cual podemos decir que la motivación de sus profesores a realizar los cursos de formación de la ULPGC fue muy elevada.

b) *Área de Enseñanzas Técnicas.* La tabla 2 y la gráfica 24 muestran la siguiente clasificación en función del número de cursos realizados por los departamentos integrados en esta gran área de conocimiento:

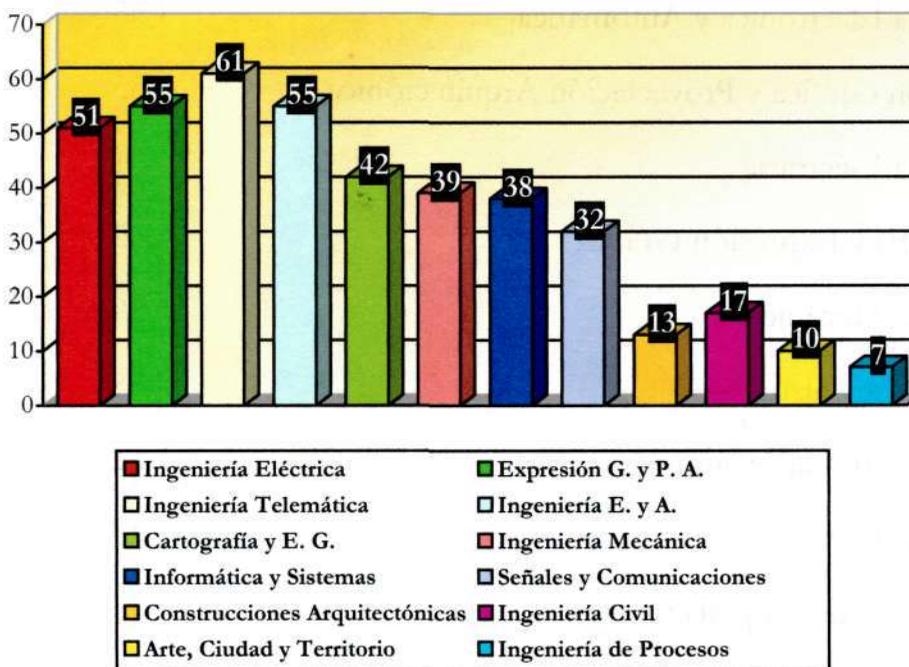
Tabla 2

DEPARTAMENTO	Nº CURSOS
Ingeniería Telemática	61
Ingeniería Electrónica y Automática	55
Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica	55
Ingeniería Eléctrica	51
Cartografía y Expresión Gráfica	42
Ingeniería Mecánica	39
Informática y Sistemas	38
Señales y Comunicaciones	32
Ingeniería Civil	17
Construcciones Arquitectónicas	13
Arte, Ciudad y Territorio	10
Ingeniería de Procesos	7

Como planteamos en el apartado anterior, un análisis de los datos nos permite hipotetizar sobre la existencia o no de alguna relación entre el número total de cursos realizados, las evaluaciones de calidad y el porcentaje de participación de los profesores en los cursos de formación didáctica. En esta línea observamos que los departamentos de Expresión

Gráfica y Proyección Arquitectónica, Cartografía y Expresión Gráfica, Informática y Sistemas e Ingeniería Civil obtuvieron unas evaluaciones con tendencia favorable así como unos niveles de participación considerables. En los dos primeros la cantidad total de cursos realizados fue significativa, pero no en los restantes. Por esta razón, resulta difícil determinar si existe o no algún tipo de relación entre dichos factores. Algo similar sucede en los demás departamentos, donde algunos realizaron gran número de cursos, otros realizaron un número muy bajo y, sin embargo, su evaluación fue negativa.

Gráfica 24
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS



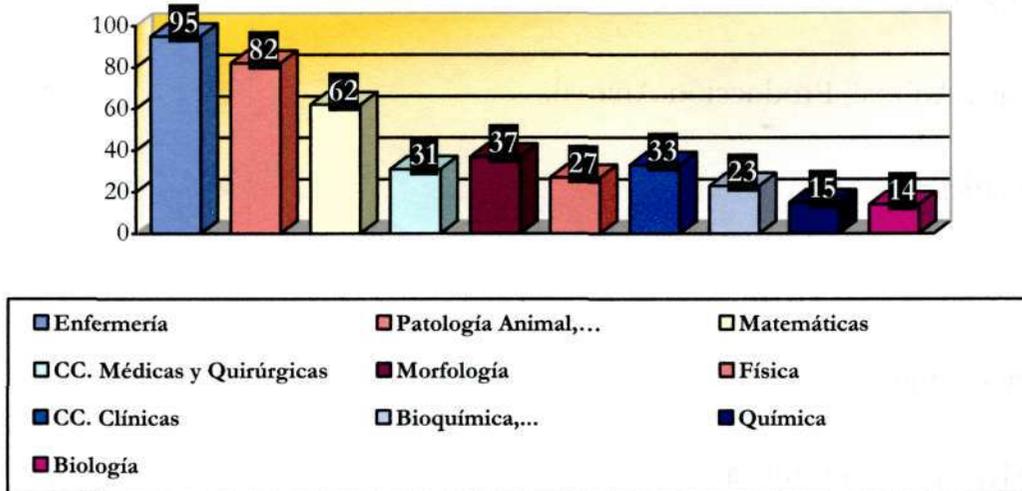
c) *Área de Ciencias Experimentales y de la Salud.* La tabla 3 y la gráfica 25 muestran la siguiente clasificación en función del número de cursos realizados por los departamentos integrados en esta gran área de conocimiento:

Tabla 3

DEPARTAMENTO	Nº CURSOS
Enfermería	95
Patología Animal, Producción Animal,...	82
Matemáticas	62
Morfología	37
Ciencias Clínicas	33
CC. Médicas y Quirúrgicas	31
Física	27
Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología	23
Química	15
Biología	14

En este caso resulta difícil establecer una relación causal entre el número de cursos total realizados y las demás variables, ya que los datos resultan dispares. Así, en el departamento de Enfermería se da un gran número de cursos realizados y una mejora en la evaluación y un alto nivel de participación. Sin embargo, en el departamento de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Ciencia y Tecnología de los Alimentos, junto a un gran elevado número de cursos, observamos una evaluación sin mejoría y un buen nivel de participación.

Gráfica 25
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD



d) *Área de Humanidades*. La tabla 4 y la gráfica 26 muestran la siguiente clasificación en función del número de cursos realizados por los departamentos que integran esta gran área:

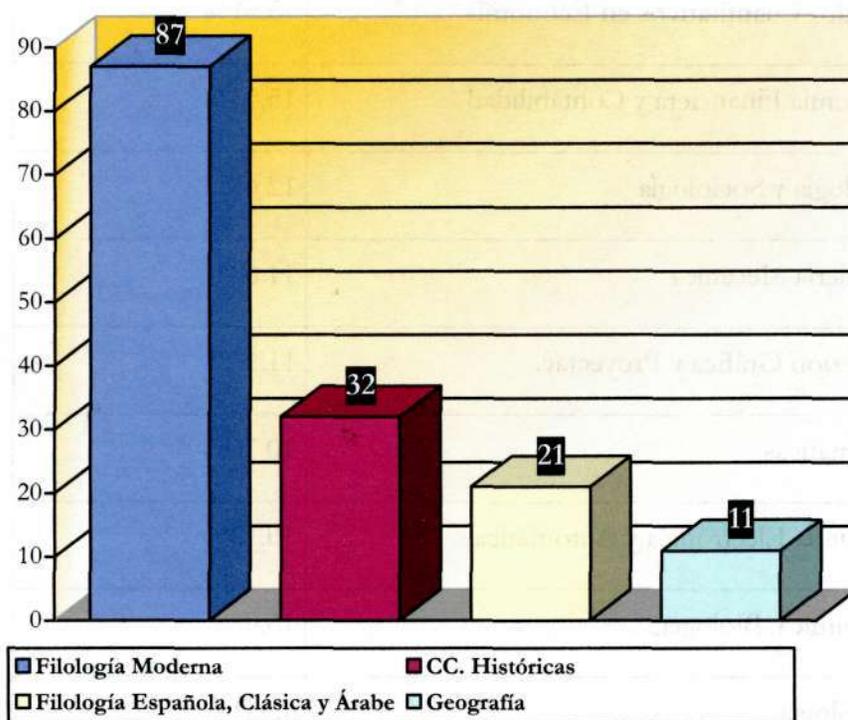
Tabla 4

DEPARTAMENTO	Nº CURSOS
Filología Moderna	87
Ciencias Históricas	32
Filología Moderna, Clásica y Árabe	21
Geografía	11

En esta área sucede algo parecido al caso anterior. Algunos de los departamentos con más cursos realizados, por ejemplo el de Filología Moderna, obtiene una mejora en sus evaluaciones y, sin embargo, el nivel de participación de su profesorado en los cursos de formación fue escaso.

Lo mismo sucede en el departamento de Filología Moderna, Clásica y Árabe, que realizó pocos cursos y tuvo una tendencia favorable en las evaluaciones de la calidad docente. En definitiva, no podemos establecer una relación clara entre el número de cursos totales realizados y las otras variables.

Gráfica 26
ÁREA DE HUMANIDADES



2.3.7.3. Índice de aprovechamiento de los cursos de formación del profesorado universitario.

En el siguiente cuadro se clasifican los departamentos en función del índice de aprovechamiento calculado en función del número de profesores que han hecho cursos, el número de cursos que han realizado y el número que deberían haber hecho para obtener un índice del 100%.

ORDEN	DEPARTAMENTO	ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO
1º	Ingeniería Eléctrica	21.25%
2º	Ingeniería Telemática	21.18%
3º	Patología Animal,...	16.26%
4º	Métodos Cuantitativos en Economía	15.51%
5º	Economía Financiera y Contabilidad	15.13%
6º	Psicología y Sociología	12.68%
7º	Ingeniería Mecánica	11.60%
8º	Expresión Gráfica y Projectac.	11.17%
9º	Matemáticas	10.76%
10º	Ingeniería Electrónica y Automática	10.18%
11º	Bioquímica, Biología,...	10.08%
12º	Morfología	9.94%
13º	Economía y Dirección de Empresas	9.70%
14º	Educación	9.66%
15º	Didácticas Especiales	9.16%
16º	Enfermería	8.69%
17º	Cartografía y E.G.	8.53%
18º	Análisis Económico Aplicado	8.33%

ORDEN	DEPARTAMENTO	ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO
19°	CC. Jurídicas Básicas	8.20%
20°	Educación Física	7.84%
21°	CC. Históricas	7.84%
22°	Filología Moderna	7.39%
23°	Señales y Comunicaciones	7.01%
24°	Derecho Público	5.67%
25°	CC. Clínicas	5.39%
26°	Biología	5.30%
27°	Construcciones Arquitectónicas	4.92%
28°	Informática y Sistemas	4.65%
29°	Física	4.41%
30°	Geografía	4.36%
31°	Química	4.31%
32°	Ingeniería Civil	3.82%
33°	Filología Española, C. y A.	3.43%
34°	Ingeniería de Procesos	2.53%
35°	CC. Médicas y Quirúrgicas	2.05%
36°	Arte, Ciudad y Territorio	0.79%

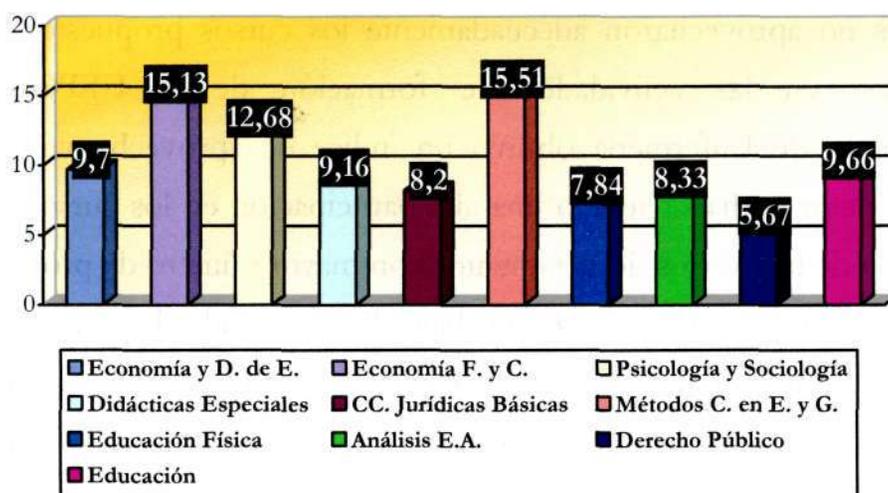
En las gráficas siguientes se clasifican por grandes áreas de conocimiento y en orden decreciente los índices de aprovechamiento de los departamentos de la ULPGC y realizamos los comentarios que nos resultan pertinentes.

a) *Área de Ciencias Sociales y Jurídicas.*

En el área de Ciencias Sociales y Jurídicas destacan los departamentos de Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión, con un índice del 15,51% y el de Economía Financiera y Contabilidad con un índice de aprovechamiento del 15,13%. En función de los datos analizados podemos decir que los docentes de ambos departamentos han mostrado un gran interés hacia los cursos de formación didáctica del Plan de Formación de la ULPGC como forma de mejorar sus habilidades docentes y por tanto su calidad como profesores universitarios. El departamento de Psicología y Sociología, con un aprovechamiento del 12,68% ha demostrado igualmente su tendencia a realizar cursos de formación didáctica, probablemente por el interés de su profesorado a mejorar su calidad docente. El departamento de Economía y Dirección de Empresas, con un índice de aprovechamiento del 9,70% presenta un interés notable hacia este tipo de actividades formativas, por lo que podemos decir que su motivación ha sido muy alta. El departamento de Educación obtuvo un índice de aprovechamiento del 9,66%. Con los datos obtenidos podemos decir que los profesores de este departamento se han visto motivados hacia la participación en los cursos de formación didáctica de la ULPGC como alternativa para mejorar su calidad docente. El departamento de Didácticas Especiales contó con un índice de aprovechamiento del 9,16% lo cual indica una actitud muy favorable hacia la realización de los cursos de formación didáctica. El departamento de Análisis Económico Aplicado mostró una índice de aprovechamiento del 8,33%, una participación del 35,89% y realizó un total de 39 cursos. Es posible que dicho departamento no participara activamente en los cursos de formación porque sus profesores no considerasen necesaria una formación

complementaria para mejorar su calidad docente. El departamento de Ciencias Jurídicas Básicas, con un índice de aprovechamiento del 8,20% parece mostrar interés por la realización de cursos de formación didáctica, lo que confirma la motivación de sus docentes hacia una mejora de la calidad docente. El departamento de Educación Física, con un índice de aprovechamiento del 7,84%, no ha participado satisfactoriamente en las actividades de formación organizadas por la ULPGC. Es posible que estos profesores tampoco consideren la necesidad de mejorar sus habilidades docentes mediante la actualización de cursos didácticos y por ello no participan mucho en ellos.

Gráfica 27
ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO
ÁREA DE CC. JURÍDICAS Y SOCIALES



b) *Área de Ciencias Experimentales y de la Salud.*

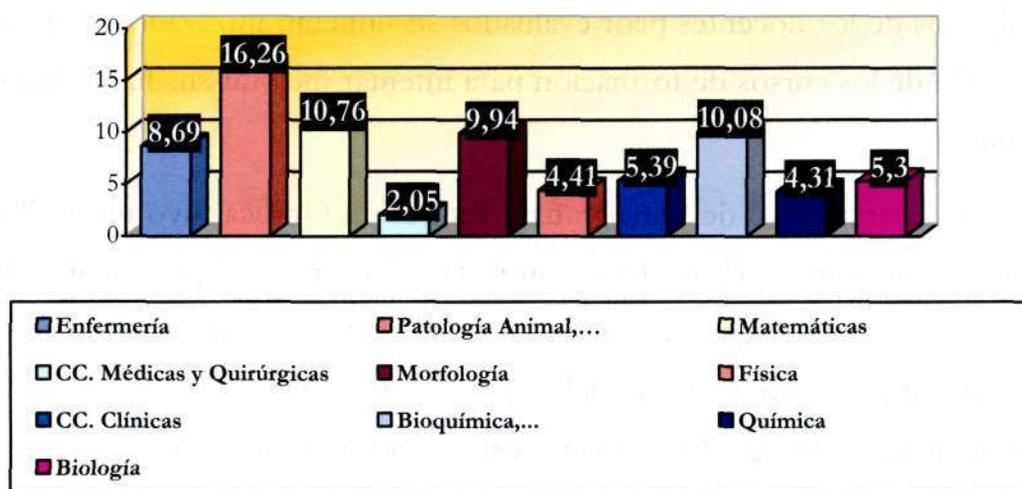
En el área de Ciencias Experimentales y de la Salud destacamos, en primer lugar, el departamento de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos con un 16,26%. Se trata del departamento con mayor participación y aprovechamiento en los cursos de formación didáctica dentro de esta área, por lo que podemos afirmar que sus profesores han querido mejorar su calidad docente mediante la

realización de cursos de formación. El departamento de Matemáticas con un aprovechamiento del 10,76% y los de Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología con 10,08% destacaron en cuanto a mejorar en sus evaluaciones y participación en los cursos de formación de la ULPGC. Por tanto, podemos afirmar que estos profesores se han visto motivados hacia la realización de cursos de formación didáctica y hacia la mejora de su calidad docente.

El departamento de Morfología, con un índice de aprovechamiento del 9,94%, no parece haber tenido una gran participación en los cursos de formación ni un aprovechamiento importante. Observamos un considerable número de profesores que acuden a los cursos de formación y, sin embargo, realizan pocos cursos. Además, no se observaron mejoras considerables en las sucesivas evaluaciones. Podemos pensar que estos profesores no aprovecharon adecuadamente los cursos propuestos o no participaron en las actividades de formación de la ULPGC. El departamento de Enfermería obtuvo un índice de aprovechamiento del 8,69%. A pesar de haber tenido una alta participación en los cursos, dado que se trata de uno de los departamentos con mayor número de profesores, su índice de aprovechamiento resultó bajo. Por otro lado, las evaluaciones de calidad no tuvieron una tendencia hacia la mejora lo que nos hace pensar en la posibilidad de que estos docentes se sientan motivados hacia los cursos de formación porque hayan detectado ciertas carencias en su formación didáctica como docentes universitarios. El departamento de Ciencias Clínicas, cuyo índice de aprovechamiento fue del 5,39% tampoco contó con una gran participación en los cursos. Podemos pensar que pocos profesores que pertenecen a este departamento consideraron necesario acudir a los cursos de formación didáctica de la ULPGC bien porque no los percibieron como útiles o porque no consideraron necesario mejorar sus habilidades docentes. El departamento de Biología obtuvo un aprovechamiento del 5,3%. Este departamento fue uno de los que

experimentó mejor evolución a lo largo de las diferentes evaluaciones de calidad. Sin embargo, dado su escaso índice de aprovechamiento podemos pensar en que sus profesores no han participado más puesto que han considerado dichas evaluaciones lo suficientemente buenas. El departamento de Física, obtuvo un índice del 4,41%, que consideramos bajo. Sin embargo, la evaluación de su calidad indicó mejoras notables a lo largo de los cursos evaluados. Por ello, podemos pensar que el grupo de profesores peor evaluados y probablemente minoritario de este departamento, se sintieron motivados hacia la realización de cursos de formación didáctica para mejorar dicha evaluación. El departamento de Química, con un índice del 4,31%, mantuvo una participación escasa en los cursos, a pesar de que las evaluaciones fueron progresivamente positivas. Al igual que en el caso anterior, los docentes peor evaluados pudieron ser los que se interesaron por una formación didáctica complementaria.

Gráfica 28
ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD



c) *Área de Enseñanzas Técnicas.*

En el área de Enseñanzas Técnicas sobresale el departamento de Ingeniería Eléctrica con un 21,25% de aprovechamiento. Este elevado índice de aprovechamiento indica que fueron muchos los profesores que participaron en los cursos de formación o que los participantes, realizaron muchos cursos. En esta línea, y dado que las evaluaciones que obtuvo este departamento tuvieron una tendencia negativa, podemos pensar en la posibilidad de que estos docentes participaron en gran número y con gran interés en las actividades formativas que propuso la ULPGC.

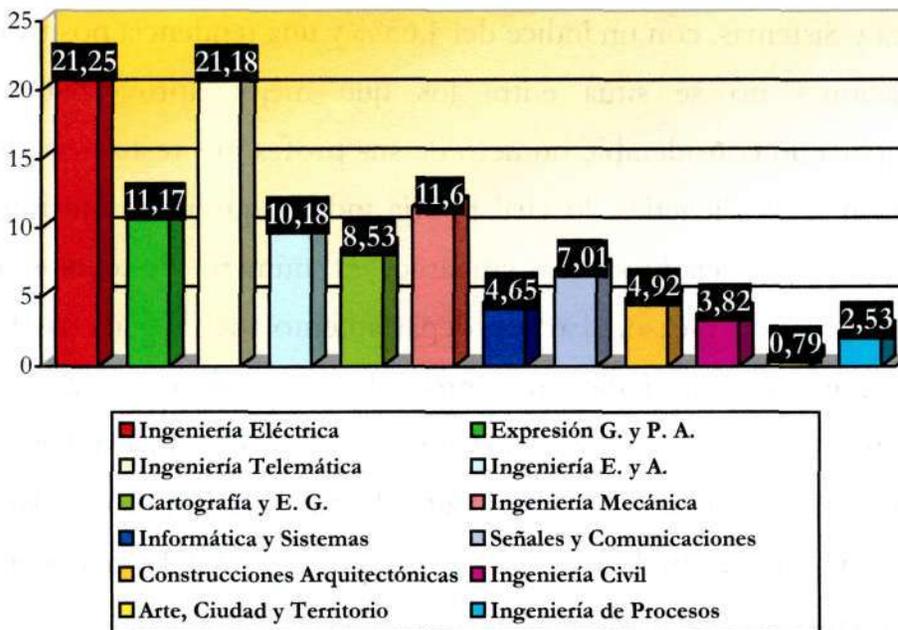
El departamento de Ingeniería Mecánica, con 11,6% de aprovechamiento, no tuvo una participación destacada en los cursos de formación. En función estos datos y los de su evaluación podemos pensar que sus profesores no percibieron la necesidad de mejorar su calidad docente y, por tanto, muchos no realizaron cursos de formación o bien realizaron muy pocos. El departamento de Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica, con un 11,17%, tuvo un aprovechamiento moderadamente bueno y una evaluación de tendencia positiva. Es posible que algunos de los docentes peor evaluados se sintieran motivados hacia la realización de los cursos de formación para intentar mejorar sus habilidades docentes.

El departamento de Cartografía y Expresión Gráfica tuvo un 8,53% de aprovechamiento. Este dato contrasta con un alto porcentaje de participación y una buena evaluación de calidad. Probablemente este bajo índice de aprovechamiento se deba a que, si bien muchos profesores hicieron algún curso de formación existen docentes que realizaron muy pocos cursos.

El departamento de Construcciones Arquitectónicas, con un índice del 4,92%, tuvo una participación baja y sus evaluaciones fueron poco positivas. Así, los profesores de este departamento, a pesar de no haber obtenido una buena evaluación de calidad no han participado activamente

en las actividades de formación de la ULPGC. Es posible que estos docentes no consideren importante la cualificación pedagógica del profesorado universitario para un área técnica. El departamento de Informática y Sistemas, con un índice del 4,65% y una tendencia positiva en sus evaluaciones no se sitúa entre los que mejor aprovechamiento presentan, pero un considerable número de sus profesores realizaron algún curso de formación didáctica, lo cual podría indicar que muestran interés por este tipo de iniciativas. Sin embargo, el número de cursos que realizaron fue muy escaso. En el departamento de Ingeniería Civil observamos, junto a un índice de aprovechamiento bajo (3,82%) una evolución muy positiva en las evaluaciones de calidad. Probablemente, estos profesores se han visto muy motivados hacia una formación didáctica complementaria que les pudiese ayudar a mejorar sus habilidades docentes. El departamento de Ingeniería de Procesos, con un 2,53%, no tuvo unas evaluaciones demasiado positivas, así como un nivel de participación y aprovechamiento bastante bajos. Esto hace pensar en que muchos de los profesores de este departamento no consideran útil los cursos de formación del profesorado universitario de la ULPGC o que no estiman necesario mejorar sus habilidades docentes. Finalmente, el departamento de Arte, Ciudad y Territorio, con un índice de aprovechamiento del 0,79%, no obtuvo mejoras significativas en los factores de calidad evaluados y su participación en los cursos de formación de la ULPGC fue muy escasa. No podemos decir, por tanto, que los profesores de este departamento vean la necesidad de mejorar su calidad docente, y menos de hacerlo mediante la realización de cursos de formación didáctica.

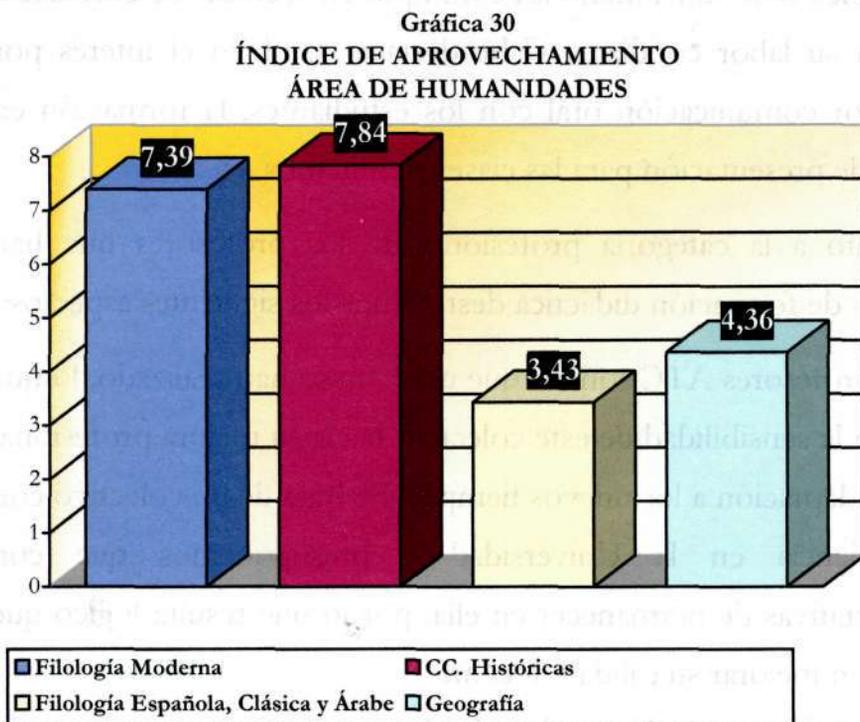
Gráfica 29
ÍNDICE DE APROVECHAMIENTO
ÁREA DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS



d) *Área de Humanidades.*

El departamento de Ciencia Históricas, con un índice de aprovechamiento del 7,84%. Si consideramos que las evaluaciones de calidad no experimentaron grandes diferencias y que la participación del profesorado fue numerosa, podemos concluir que mostraron una buena motivación hacia la realización de algunos cursos, pero no muchos. El departamento de Filología Moderna tuvo un aprovechamiento similar al anterior (7,39%), pero las evaluaciones sí experimentaron mejoras significativas, por lo que podríamos pensar que sus profesores percibieron la necesidad de mejorar sus habilidades docentes y optaron por los cursos de formación didáctica para lograrlo. Sin embargo, al presentar un índice de aprovechamiento bajo, es posible que los profesores participantes realizaran pocos de los cursos ofertados. El departamento de Filología Española, Clásica y Árabe tuvo un índice de aprovechamiento del 3,43% y una evolución general en sus evaluaciones favorable. Es posible que los

profesores que participaron en los curso de formación intentasen mejorar sus habilidades docentes en función de sus evaluaciones negativas pero al tratarse de un índice bajo, la cantidad de participantes fue escasa y realizaron pocos cursos.



3. CONCLUSIONES

El análisis de los datos acerca de la asistencia y aprovechamiento por parte de los profesores de la ULPGC a los cursos de formación didáctica desde el año 1995 al año 2003, permite concretar los siguientes aspectos:

Existe una elevada participación en las actividades programadas en el Plan de Formación por parte del profesorado de la ULPGC, lo cual se traduce en un importante interés por mejorar la calidad de su docencia.

Por lo general, el número de solicitudes para realizar cursos de formación ha superado el número de plazas disponibles, lo cual puede ser indicativo de una alta motivación por parte del profesorado hacia este tipo de iniciativas de formación didáctica.

El profesorado de esta Universidad se muestra interesado, sobre todo, en cómo evaluar a los estudiantes universitarios así como en aprender a motivarles hacia el aprendizaje. También se interesa por la elaboración de su proyecto docente, muy útil para aquellos que están en proceso de alcanzar la condición de funcionario así como por las técnicas de enseñanza más útiles para su labor cotidiana. Cabe destacar también el interés por lograr una mejor comunicación oral con los estudiantes, la formación en TICs, técnicas de presentación para las clases, seminarios, etc.

En cuanto a la categoría profesional de los profesores que han realizado cursos de formación didáctica destacamos los siguientes aspectos:

- Los profesores ATC son los que más cursos han realizado, lo que revela la sensibilidad de este colectivo hacia su mejora profesional y su adaptación a los nuevos tiempos. Se trata de un colectivo con experiencia en la Universidad y presuponemos que con expectativas de permanecer en ella, por lo que resulta lógico que quieran mejorar su calidad docente.
- Los profesores TEU que han hecho cursos figuran en segundo lugar y representan el 59,29% del total. Este índice de participación en actividades de formación didáctica indica también la preocupación de este colectivo por su calidad profesional.
- La participación de los TU supone el 33,72% y permite constatar de nuevo que un colectivo funcionario se siente atraído hacia la mejora de su formación como docente.
- El nivel de participación de los profesores ATP es menos importante, con 51 sujetos. Podemos pensar que, dada su condición de profesores no plenamente dedicados a la docencia universitaria, no consideran necesaria una formación complementaria y, por tanto, no se sientan atraídos hacia las actividades de formación docente que propone la ULPGC.

- Por otro lado, la participación de los CEU conforma el 22,97%, lo cual es un dato importante, dada su experiencia docente e investigadora.
- Por último, el nivel de participación de los CU es bajo y sólo supone el 8,69%. Esto puede igualmente deberse a la larga experiencia docente e investigadora de dicho colectivo, que no considera necesaria una formación didáctica complementaria para mejorar su calidad docente.

Respecto a la antigüedad en la Universidad, el profesorado que acude mayoritariamente a los cursos es el que menos años de experiencia posee, es decir, el que se encuentra en período formativo y de adaptación que busca una formación didáctica que le ayude a mejorar sus competencias como docentes.

Todos los departamentos y áreas de conocimiento de la ULPGC han participado en mayor o menor medida en los cursos de formación, dato que indica una positiva predisposición a realizar cursos formativos que puedan ayudarles a mejorar su calidad docente. En esta línea, destacamos los departamentos de Ingeniería Telemática, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica y Automática y el de Cartografía y Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica en el área de Enseñanzas Técnicas; los departamentos de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos, de Bioquímica Molecular y Fisiología, Enfermería, Morfología y Biología en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud; c) los departamentos de Economía Financiera y Contabilidad, Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión, Didácticas Especiales, Educación Física, Educación y Ciencias Jurídicas Básicas, Economía y Dirección de Empresas y Psicología y Sociología en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas y, finalmente, los departamentos de Ciencias Históricas y Filología Moderna en el área de Humanidades.

El índice de aprovechamiento de los cursos de formación es muy variable, destacando: a) en el área de Enseñanzas Técnicas los departamentos de Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Telemática y Mecánica; b) los departamentos de Patología Animal, Producción Animal, Matemáticas y Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología del área de Ciencias Experimentales y de la Salud; c) los departamentos de Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión, Economía Financiera y Contabilidad y Psicología y Sociología en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas; y d) los departamentos de Ciencias Históricas y Filología Moderna en el área de Humanidades. Podemos afirmar que los profesores de estos departamentos han sido los que más interés han tenido en participar en la mejora de su profesionalización como docentes universitarios, bien porque han considerado que sus evaluaciones han sido negativas y han querido mejorarlas, o porque se trata de profesorado eminentemente joven y no funcionario que necesita adquirir habilidades docentes, méritos para el desarrollo de su currículo, para la elaboración de su proyecto docente, las relaciones con los estudiantes, etc.

Estudio empírico 2

**SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES DE
LA ULPGC CON LOS CURSOS DE
FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Estudio empírico 2

SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES DE LA ULPGC CON LOS CURSOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo recoge el grado de satisfacción del profesorado de la ULPGC respecto a los cursos de formación didáctica que se han realizado desde el año 1995 hasta el 2003. Para lograr este objetivo hemos planteado una investigación siguiendo las directrices de la metodología selectiva e incorpora cuestionarios que plantean tanto preguntas abiertas como cerradas para determinar el nivel de satisfacción del profesorado con dichos cursos. Este tipo de diseño de investigación es idóneo cuando se pretende averiguar cómo se relacionan distintas variables con respecto a un comportamiento dado (Delgado y Prieto, 1997) y García y Alvarado (2000).

1. OBJETIVOS

- Determinar el nivel de satisfacción del profesorado de la ULPGC respecto a los cursos de formación didáctica que ha realizado.
- Conocer los puntos fuertes y débiles del actual Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC, desde el punto de vista de los docentes que lo realizaron.
- Mejorar la oferta y variedad de cursos y actividades de formación docente de esta Universidad a partir de los datos obtenidos.
- Detectar las necesidades de los profesores de la ULPGC en materia de formación didáctica.

2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio son todos los profesores de la ULPGC que han realizado algún curso de formación didáctica en el Plan de Formación Docente de esta Universidad desde el año 1995 al año 2003. Los cuestionarios se enviaron a todos los profesores que habían realizado cursos de formación y contestaron 167 sujetos.

3. INSTRUMENTO

Se elaboró un cuestionario con tres partes que se aplicó a un grupo de profesores para analizar su fiabilidad interjueces. Tras este análisis y confirmada la fiabilidad del cuestionario, se concretó el cuestionario definitivo que incorpora: a) una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (Cuestionario de evaluación 1); b) una segunda escala con tres alternativas de respuesta (Cuestionario de evaluación 2) y c) un tercer cuestionario que incluye un ítem criterio y dos preguntas abiertas (Cuestionario de evaluación 3).

En la primera página del cuestionario figuran las variables: a) género; b) departamento; c) categoría profesional; d) años de experiencia en la ULPGC y e) si el profesor posee o no el grado de doctor.

El cuestionario 1 recoge doce ítems relacionados con la calidad de los cursos de formación realizados en esta Universidad desde el año 1995 hasta el 2003. Para contestar a estas cuestiones se utiliza una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta para averiguar cómo califican los profesores a los ponentes de los cursos de formación.

El cuestionario 2 evalúa los doce cursos de que consta el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario de la ULPGC en una escala de 1 a 3 en función de su utilidad.

Por último, el cuestionario 3 plantea el ítem criterio: *¿Recomendaría este programa de formación docente a otro profesor/a?* con dos alternativas de

respuesta. Esta cuestión puede servir como valoración general de la satisfacción global de los profesores acerca de los cursos que realizaron, considerando ésta positiva cuando se recomendaría a otros colegas y negativa en caso contrario. Además, incorpora también las siguientes cuestiones abiertas:

Cuestión 1: *¿Qué aspectos tendría en cuenta a la hora de planificar otros cursos de estas características?* Pretende determinar aquellos aspectos que los profesores consideren interesantes a la hora de organizar y desarrollar los cursos de formación y que pueden ayudar a mejorar la calidad.

Cuestión 2: *¿Qué otros cursos cree que deben incluirse en la formación docente del profesorado universitario?*, cuya finalidad es conocer cuáles son las inquietudes formativas de los docentes universitarios de la ULPGC de manera que puedan ser incorporadas en la planificación de estos cursos. A partir de estos datos se puede precisar cuáles son las necesidades percibidas por nuestro profesorado en materia de formación didáctica.

4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se envió junto con una carta de presentación en la que se explicaba su finalidad y la voluntariedad a todos los docentes que realizaron algún curso de formación dentro del Plan de Formación Docente de la ULPGC desde el año 1995 al 2003. Con este fin, se distribuyeron profesor por profesor y por todas las Facultades, Centros y Departamentos. Para aquellos profesores que residen fuera de Gran Canaria, como es el Campus de Lanzarote, el cuestionario se envió por correo electrónico. Igualmente se envió por correo electrónico a los profesores que no contestaron al primer envío realizado en formato papel.

5. RESULTADOS

5.1. DATOS DE LOS CUESTIONARIOS

El cuestionario fue respondido por 167 docentes, que suponen un 25,85% del total de profesores que hicieron algún curso y que asciende a 646. La fiabilidad del Cuestionario 1 se operativizó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, el más adecuado para escalas con dos o más valores por ítem. El índice obtenido pone de manifiesto una fiabilidad de 0,94, lo que lo convierte en un cuestionario fiable para este tipo de mediciones.

A continuación analizamos las características de la muestra en función de las variables: a) género; b) categoría profesional; c) experiencia docente y d) si el profesor posee o no el grado de doctor.

Género. De los 167 encuestados el 49,1% son mujeres y el 49,7% hombres tal y como podemos apreciar en la tabla 1. En este caso, la participación tanto de mujeres como de hombres es similar, en torno al 50% en ambos casos.

Categoría profesional. Las categorías profesionales de los encuestados, como se recoge en la tabla 2, se distribuyen así: a) Catedrático de Universidad (2,39%); b) Titular de Universidad (22,75%); c) Catedrático de Escuela Universitaria (1,79%); d) Titular de Escuela Universitaria (19,16%); e) Asociado a Tiempo Completo (44,31%); f) Asociado a Tiempo Parcial (4,19%) y g) Profesor Ayudante (1,19%). Por tanto, podemos afirmar que la mayoría de los participantes corresponden a la categoría de Profesores Asociados a Tiempo Completo, seguidos de los Profesores Titulares de Universidad y de los Titulares de Escuela Universitaria. Este dato es coherente con los obtenidos en el estudio empírico uno, donde estas tres categorías docentes son las que más han participado en las actividades de formación.

~~Experiencia docente. La antigüedad docente~~ de los profesores que realizaron el cuestionario se categoriza en intervalos de 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 y 21-25 o más de 25 años. La distribución es la siguiente: a) el 21,55% entre 0 y 5 años; b) el 34,73% entre los 6 y los 10 años; c) el 27,54% entre los 11 y los 15 años; d) el 6,58 % entre los 16 y los 20 años y e) el 4,19% de profesores con una experiencia docente de 25 o más años. Como podemos apreciar en la tabla 3, la mayoría de los encuestados poseen una experiencia docente entre 6 y 10 años seguidos por los intervalos 11 a 15 años y 0-5 años. Los resultados obtenidos son congruentes con los del primer estudio empírico, donde comprobamos que los profesores pertenecientes a estos intervalos de antigüedad fueron los que más participaron en los cursos de formación. Podemos afirmar, por tanto, que los docentes que respondieron al cuestionario poseen una experiencia docente media-alta.

Grado de doctor. El 58,08% de los docentes encuestados son doctores y el 23,35% no doctores según aparece en la tabla 4.

Tabla 1

GÉNERO	
	%
MUJER	49,1
HOMBRE	49,7

Tabla 2

CATEGORÍA PROFESIONAL	
	%
ATC	44,31
TU	22,75
TEU	19,16
ATP	4,19
CU	2,39
CEU	1,79
PA	1,19

Tabla 3

EXPERIENCIA DOCENTE	
AÑOS	%
6-10	34,73
11-15	27,54
0-5	21,55
16-20	6,58
21-25 o más	4,19

Tabla 4

GRADO DE DOCTOR	
	%
DOCTORES	58,08
NO DOCTORES	23,35

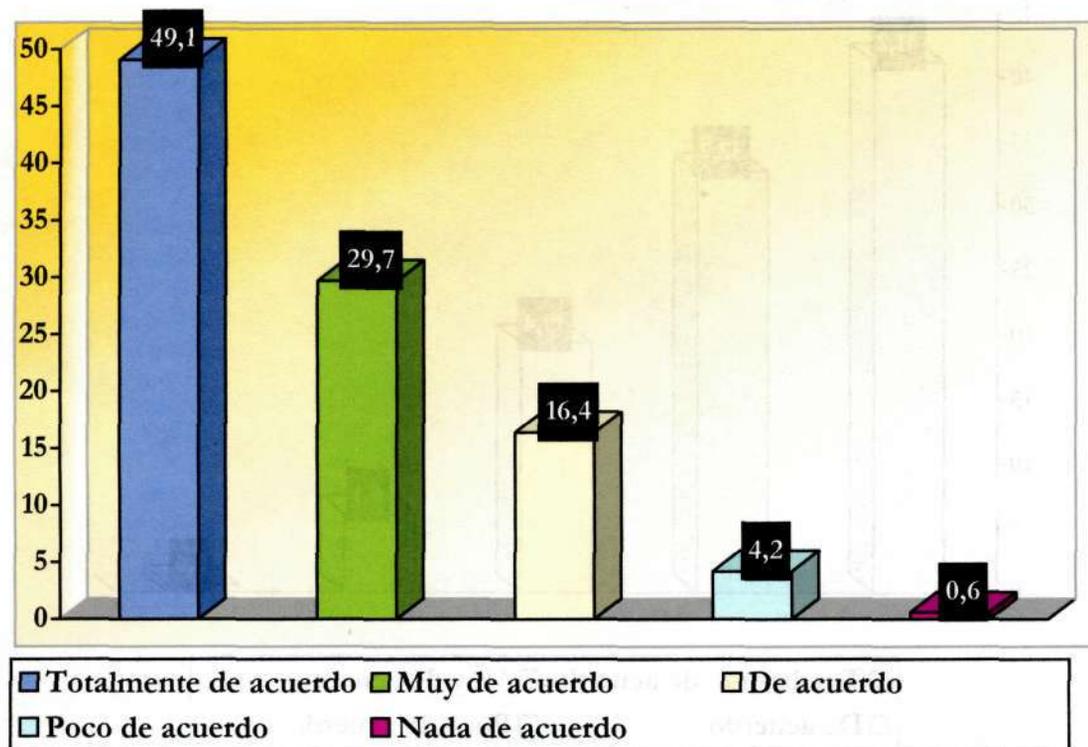
5.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 1

En este epígrafe se analizan cada uno de los ítems de la primera parte del cuestionario relativos a la calidad del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC por los docentes que realizaron cursos de formación didáctica.

Ítem 1: Los ponentes parecen dominar los contenidos del programa de formación.

Con esta pregunta pretendemos averiguar si los profesores consideran que los ponentes de los cursos de formación saben la materia que imparten y manejan los conocimientos adecuadamente. En función de los resultados observamos que el 49,1% de los encuestados está totalmente de acuerdo con esta cuestión. Por otro lado, un 29,7% está muy de acuerdo y un 16,4% se muestra de acuerdo con el ítem. Finalmente, un 4,2% y un 0,6 % se muestran poco o nada de acuerdo. Por tanto, podemos afirmar que una mayoría de los profesores encuestados consideró que los ponentes de los cursos de formación parecían dominar las materias que impartieron.

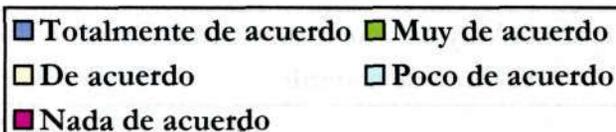
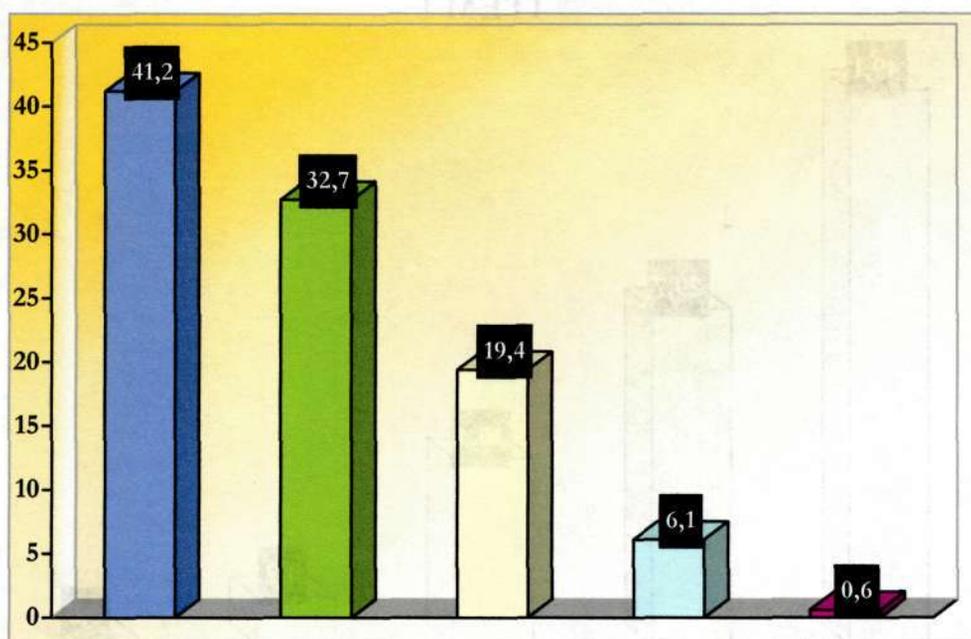
ÍTEM 1



Ítem 2: *Los ponentes se adaptaron al nivel de los participantes.*

Este ítem cuestiona si los ponentes de los cursos trataron o no de adaptarse a las características de los asistentes a los cursos. Un 41,2% de docentes está totalmente de acuerdo con esta afirmación, un 32,7% está muy de acuerdo y un 19,4% manifiesta estar de acuerdo. Tan solo un 6,1% y un 0,6% se muestran poco o nada de acuerdo. En función de estos datos podemos afirmar que, en general, el profesorado que acudió a los cursos opina que los ponentes se adaptaron al nivel de los participantes.

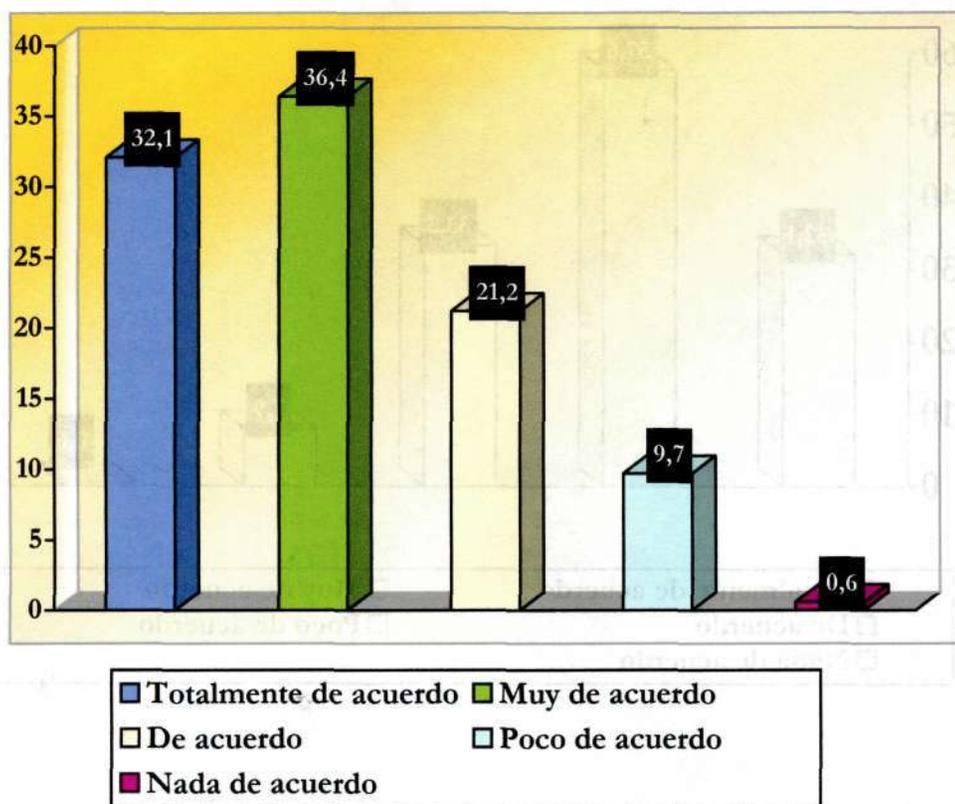
ÍTEM 2



Ítem 3: *Los ponentes respondieron a las preguntas con precisión.*

Con este ítem se evalúa la capacidad de los docentes para aclarar las cuestiones y dudas que surgieron durante los cursos de formación. El 32,1% y el 36,4% se mostraron totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente y un 21,2% está de acuerdo. Por otro lado, el 9,7% y el 0,6% aseguraron estar poco o nada de acuerdo. Concluimos que los profesores consideran que la mayor parte de los ponentes se adaptaron al grupo de clase, aunque el 10% no opina así.

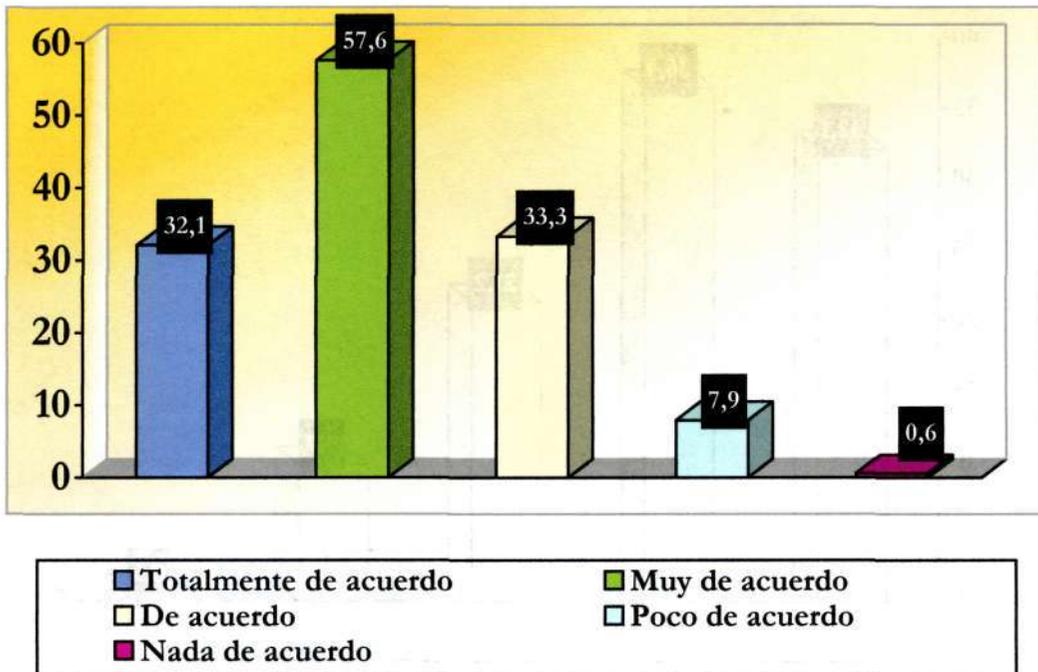
ÍTEM 3



Ítem 4: *Las relaciones ponentes/profesores fueron cordiales.*

En este caso pretendemos averiguar si los asistentes a los cursos consideraron cordial o no el trato ponente-profesor. El 32,1% opinó estar totalmente de acuerdo con este ítem, el 57,6% estuvo muy de acuerdo y el 33,3% se mostró de acuerdo. Tan solo el 7,9% indicó estar poco de acuerdo y el 0,6% no estuvo nada de acuerdo. Los resultados indican que existió una relación cordial entre los ponentes y los profesores.

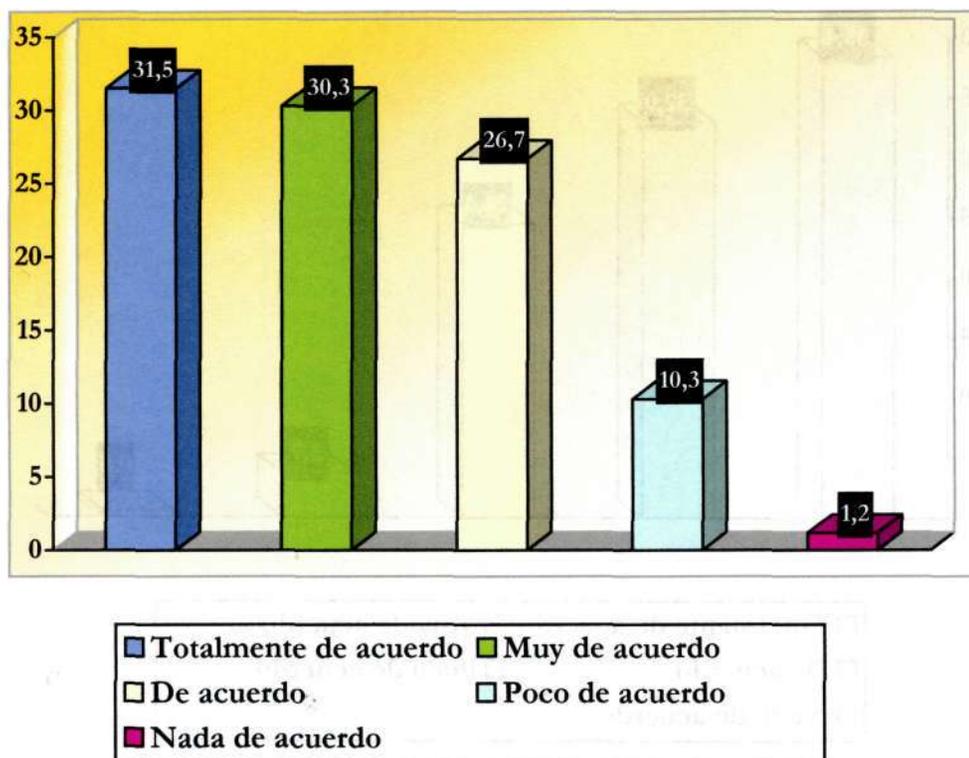
ÍTEM 4



Ítem 5: *Los ponentes han conseguido que me interesen los cursos realizados.*

Se trata de conocer si los ponentes despiertan el interés, la curiosidad y la motivación hacia los cursos de formación que se imparten. El 31,5% y el 30,3% opinaron estar totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente con esta afirmación. Además, el 26,7% manifiesta estar de acuerdo. Por otro lado, el 10,3% y el 1,2% se mostraron poco de acuerdo y nada de acuerdo con el ítem. Podemos afirmar, por tanto, que los docentes opinaron de forma favorable acerca del interés que despertaron en ellos los ponentes por los cursos de formación..

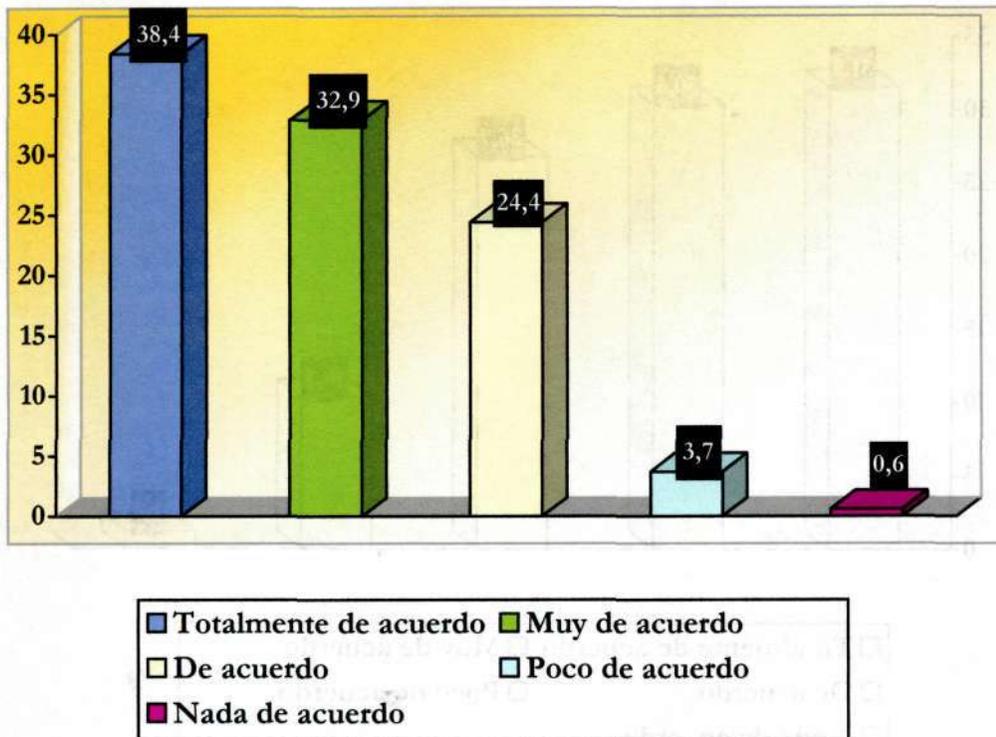
ÍTEM 5



Ítem 6: *Los ponentes facilitaron la expresión de ideas.*

Con esta cuestión se pretende conocer si los ponentes promovieron o no la participación durante los cursos permitiendo la intervención e interactuando adecuadamente con los asistentes. El 38,4%, el 32,9% y el 24,4% se mostraron totalmente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo. Tan solo un 3,7% y un 0,6% manifestaron estar poco o nada de acuerdo. Podemos concluir que una gran parte del profesorado evaluado considera que los ponentes mantuvieron una actitud que promovió la participación.

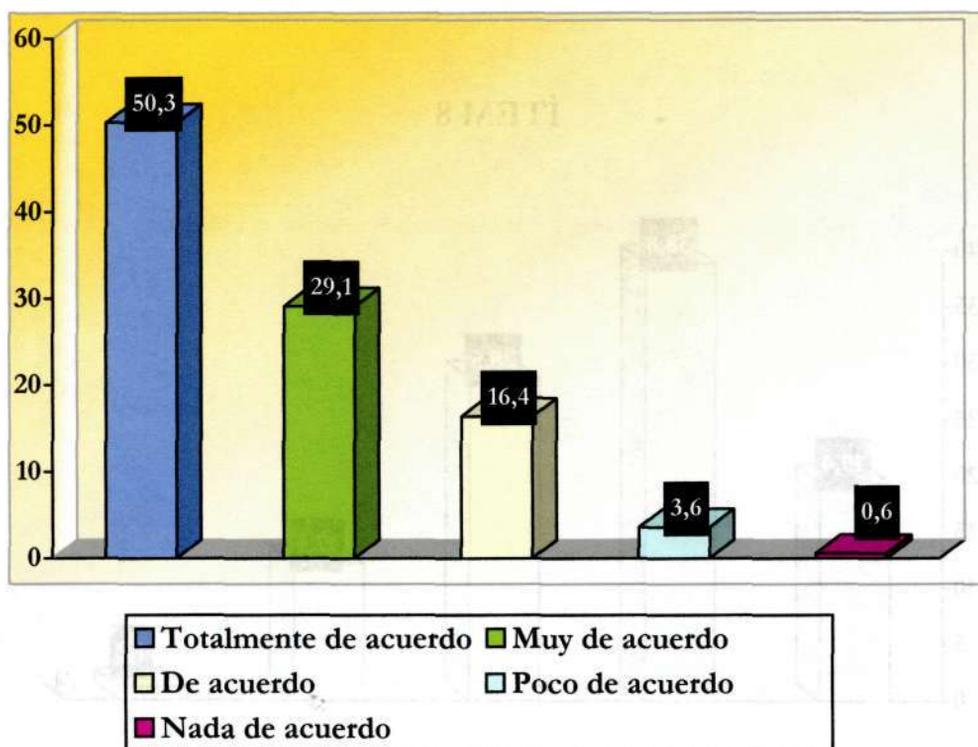
ÍTEM 6



Ítem 7: *Los ponentes fueron puntuales en el cumplimiento del horario.*

En esta ocasión pretendemos averiguar el grado de cumplimiento del horario por parte de los ponentes en los cursos de formación. En este sentido, un 50,3% y un 29,1% consideraron estar totalmente y muy de acuerdo. El 16,4% se mostró de acuerdo y el 3,6% y el 0,6% opinó estar poco de acuerdo o en total desacuerdo. Podemos afirmar que el profesorado considera que se cumplieron los requisitos de puntualidad en los horarios previstos para los cursos de formación.

ÍTEM 7

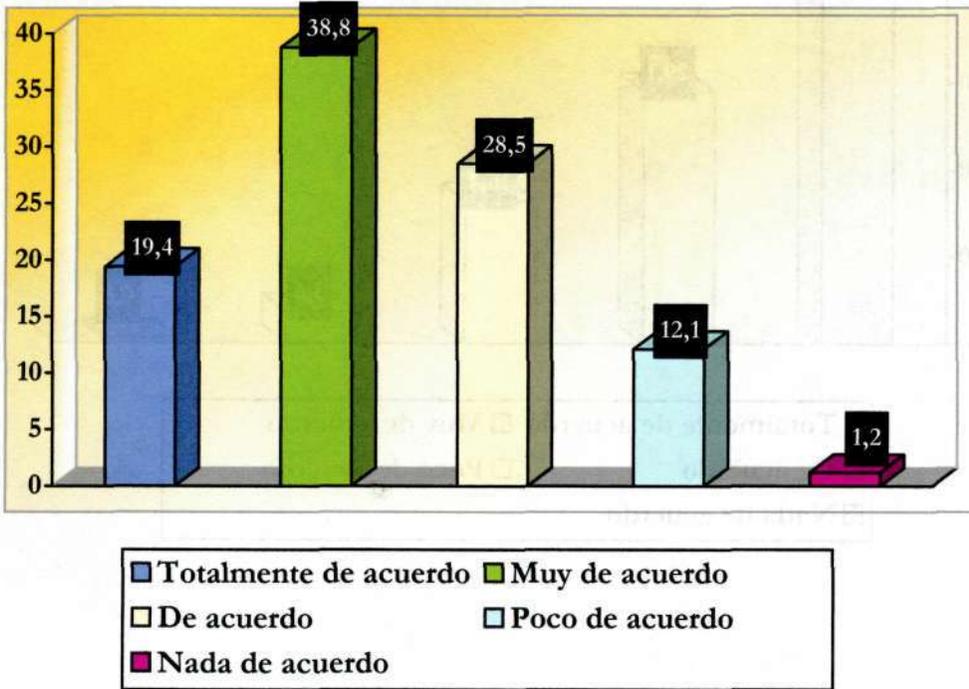


Ítem 8: *La metodología utilizada me parece adecuada.*

Esta cuestión trata de evaluar si los docentes consideran que la metodología utilizada durante los cursos fue la adecuada. Este dato puede resultar relevante a la hora de diseñar los futuros cursos de formación del profesorado universitario. El 19,4% opinan estar totalmente de acuerdo, un 38,8% muy de acuerdo y un 28,5% está de acuerdo. Cabe destacar que el 12,1% de sujetos opina estar poco de acuerdo con el ítem y un 1,2% se muestra muy en desacuerdo. Observamos un descenso en el porcentaje de sujetos que opinaron estar totalmente de acuerdo con esta cuestión, así como un incremento en la proporción de personas que indicaron estar poco o nada de acuerdo. Este es un factor a tener en cuenta, ya que podría indicarnos cierta disconformidad hacia la metodología utilizada en los

cursos de formación y la necesidad de investigar acerca de las debilidades percibidas por los profesores a fin de mejorar la calidad de los futuros cursos.

ÍTEM 8

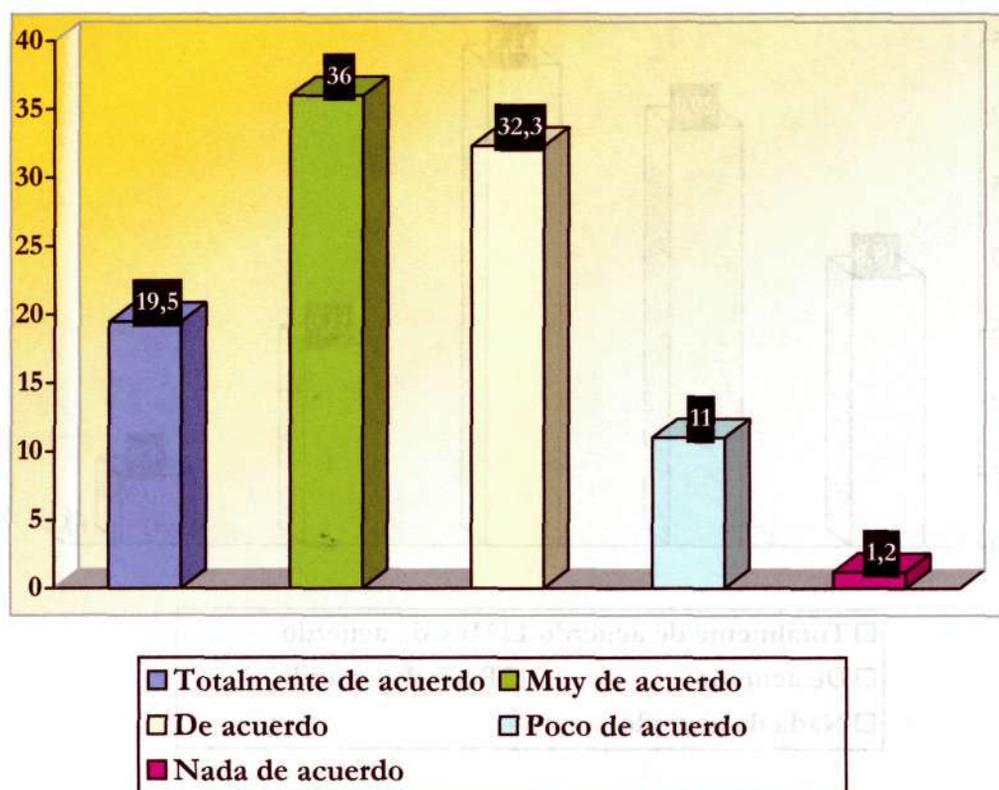


Ítem 9: *Las actividades realizadas resultaron apropiadas.*

En esta cuestión intentamos determinar si los docentes consideran que las actividades desarrolladas en los cursos de formación fueron las adecuadas. Así, un 19,5% manifiesta estar totalmente de acuerdo, un 36% y un 32,3% se muestra muy de acuerdo y de acuerdo. El porcentaje que respondió estar poco de acuerdo fue del 11% y un 1,2% no está nada de acuerdo con el ítem. Si bien puede afirmarse que el profesorado se muestra satisfecho, conviene tener en cuenta ese otro grupo que muestra su

disconformidad e investigar qué otras actividades podrían resultar atractivas para los asistentes a los cursos de formación docente.

ÍTEM 9

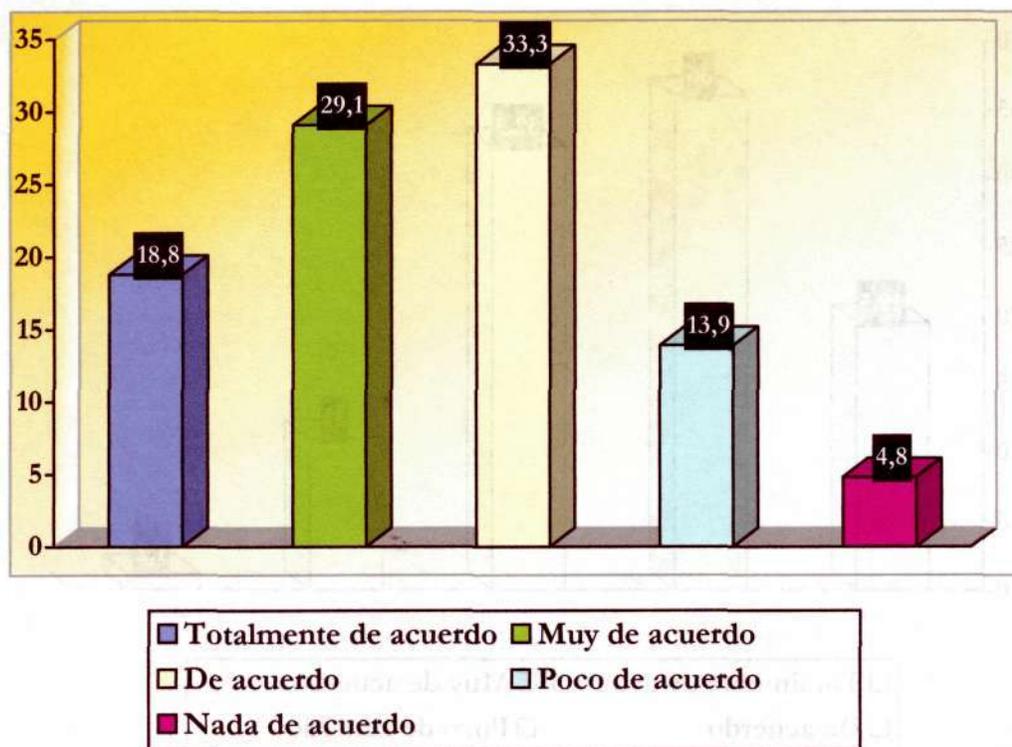


Ítem 10: *El desarrollo del programa de formación respondió a mis expectativas.*

Este ítem trata de informar acerca de si el programa de formación ha cubierto o no las expectativas de quienes lo realizaron. El 18,8% de los docentes manifiesta estar totalmente de acuerdo, el 29,1% y el 33,3% están muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Finalmente, el 13,9% y el 4,8% están poco o nada de acuerdo. Podemos afirmar que un importante porcentaje de los asistentes considera satisfechas sus necesidades formativas con los cursos realizados, aunque existe una parte que no lo

considera así, por lo que es preciso indagar con mayor profundidad acerca de las posibles causas y soluciones.

ÍTEM 10

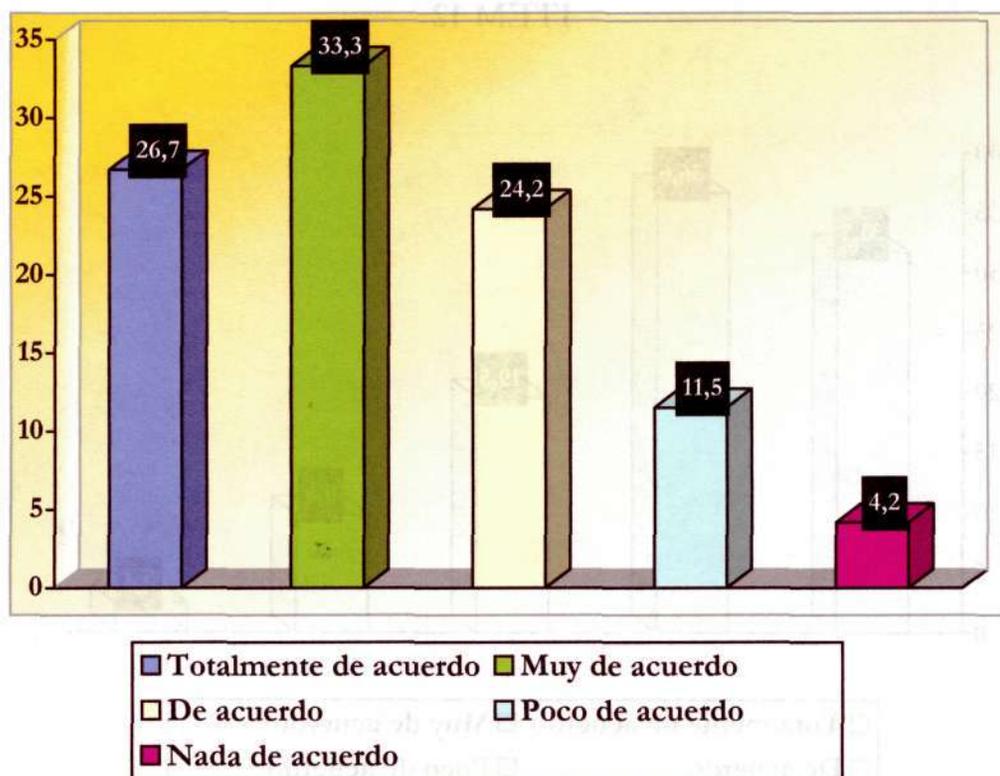


Ítem 11: *Ha valido la pena el esfuerzo realizado.*

Con este ítem tratamos de obtener información acerca de la impresión general que tiene el profesorado sobre si el esfuerzo invertido y la asistencia a los cursos le ha merecido o no la pena. Encontramos que el 26,7% opina estar totalmente de acuerdo, el 33,3% está muy de acuerdo con esta afirmación y un 24,2% se muestra de acuerdo. Por otro lado, el 11,5% y el 4,2% parecen estar poco o nada de acuerdo. En general, podemos indicar que los profesores que hicieron cursos de formación opinan que su esfuerzo ha merecido la pena, aunque es importante tener en

cuenta el porcentaje de docentes que no lo ha percibido así, y sugerimos un análisis más específico en esta línea para detectar las posibles causas.

ÍTEM 11

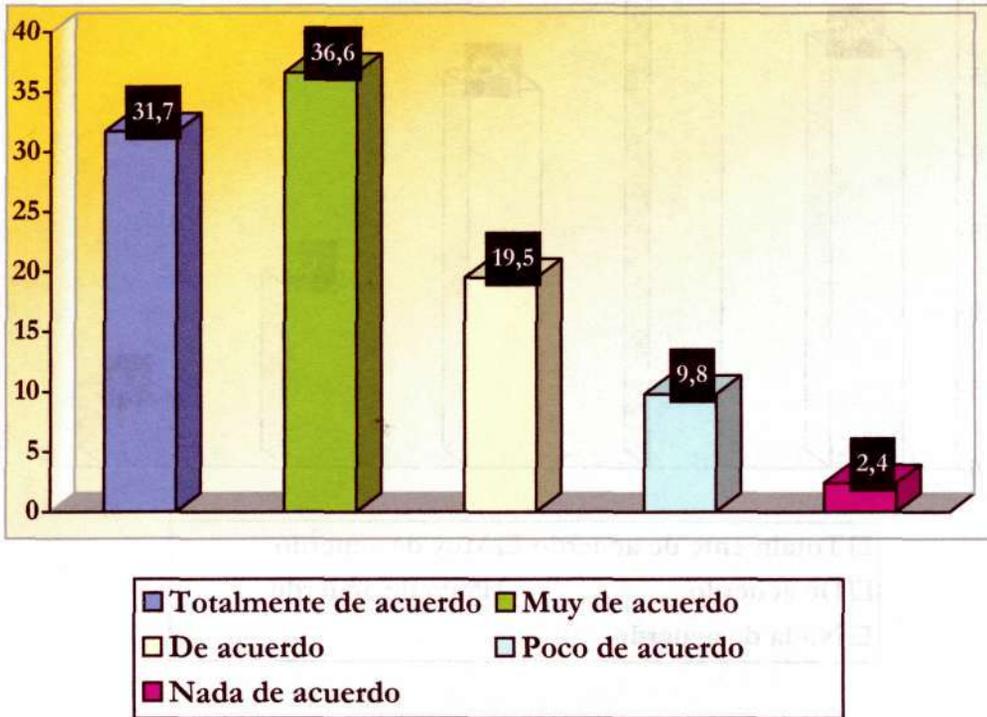


Ítem 12: *La valoración global del programa de formación es buena.*

Con este ítem se pretende conocer qué valoración global tienen los profesores acerca del programa de formación de la ULPGC. En base a estos datos observamos que el 31,7% indica su total acuerdo y el 36,6% se muestra muy de acuerdo y, por tanto, considera que el programa de formación es bueno. Un 19,5% de los encuestados está de acuerdo con que el programa es bueno. Por otro lado, un 9,8% y un 2,4% manifiestan estar poco o muy poco de acuerdo. Estos datos permiten afirmar que, en general, los docentes califican globalmente el programa de formación como bueno,

lo que implica un buen nivel de satisfacción. Sin embargo, es importante que se tengan en cuenta aquellos profesores que no lo han percibido así y determinar cuáles han sido las causas de su postura a fin de mejorar el Plan de Formación Docente de la ULPGC.

ÍTEM 12



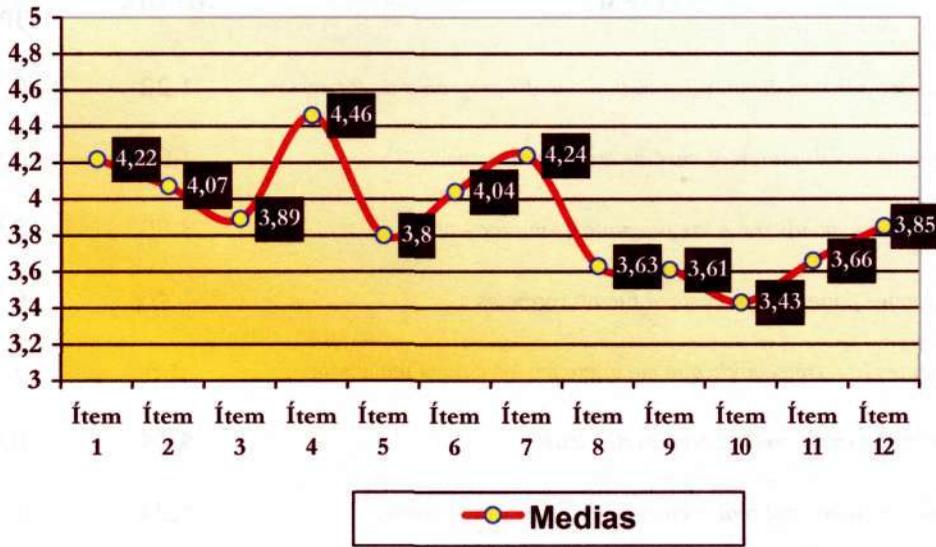
A continuación mostramos en la siguiente tabla las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los ítems del cuestionario 1.

Tabla 5: Medias y desviaciones típicas de los ítems.

ÍTEM	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
<i>Los ponentes parecen dominar los contenidos del programa de formación.</i>	4,22	0,91
<i>Los ponentes se adaptaron al nivel de los participantes.</i>	4,07	0,94
<i>Los ponentes respondieron a las preguntas con precisión.</i>	3,89	0,98
<i>Las relaciones ponentes/profesores fueron cordiales.</i>	4,46	0,72
<i>Los ponentes han conseguido que me interesen los cursos realizados.</i>	3,8	1,03
<i>Los ponentes facilitaron la expresión de ideas.</i>	4,04	0,91
<i>Los ponentes fueron puntuales en el cumplimiento del horario.</i>	4,24	0,89
<i>La metodología empleada me parece adecuada.</i>	3,63	0,97
<i>Las actividades realizadas me parecen apropiadas.</i>	3,61	0,96
<i>El desarrollo del programa de formación respondió a mis expectativas.</i>	3,43	1,09
<i>Ha valido la pena el esfuerzo realizado.</i>	3,66	1,11
<i>La valoración global del programa de formación es buena.</i>	3,85	1,05

Las medias más altas corresponden a los ítems 4 (Las relaciones ponentes-profesores fueron cordiales), 7 (Los ponentes fueron puntuales en el cumplimiento del horario) y 1 (Los ponentes parecen dominar los contenidos del programa de formación). Por otro lado, las medias más bajas corresponden a los ítems 10 (El desarrollo del programa de formación respondió a mis expectativas), 9 (Las actividades realizadas resultaron apropiadas) y 11 (Ha valido la pena el esfuerzo realizado). En la gráfica siguiente se representan las variaciones de las medias y las desviaciones típicas de estos ítems.

Gráfica



5.2.1. Resultados

Consideramos apropiado realizar algunas pruebas estadísticas para confirmar si las distintas variables han ejercido alguna influencia sobre los resultados obtenidos en el cuestionario y si existen diferencias significativas. En primer lugar, una prueba t-test para muestras independientes para las variables con dos categorías de respuesta (género y poseer o no la condición de doctor) y, en segundo lugar, un análisis de varianza de un factor (ANOVA) con un intervalo de confianza del 95% ($p < .05$), utilizando la prueba post hoc de Scheffé. Con estos estudios conoceremos si las variables recogidas en el cuestionario tuvieron influencia o no en las respuestas de los profesores encuestados.

Género. El análisis estadístico realizado mostró que no existen diferencias significativas en función del género.

Condición o no de doctor. Los resultados indican que se dan diferencias significativas en el ítem 3 (*Los ponentes respondieron a las preguntas con precisión*)

en función de si los encuestados son o no doctores a favor de los no doctores, pues la significación fue de 0,03 y la $t=-1,90$.

Además, se realizó un análisis ANOVA de las variables con más de dos alternativas.

Para este análisis, y con la finalidad de operativizar los resultados, hemos organizado los datos en función de las cuatro grandes áreas de conocimiento: a) Ciencias Experimentales y de la Salud; b) Ciencias Jurídicas y Sociales; c) Enseñanzas Técnicas y d) Humanidades.

En la tabla 6 podemos apreciar que en el ítem 2 (*Los ponentes se adaptaron al nivel de los participantes*) existen diferencias significativas entre el área de CC. Experimentales y de la Salud y el área de CC. Jurídicas y Sociales. Esto significa que los profesores pertenecientes a la primera área se muestran más de acuerdo con lo recogido en el ítem. En la misma tabla encontramos diferencias significativas entre las áreas de Enseñanzas Técnicas y CC. Jurídicas y Sociales, lo que indica que los profesores de la primera área están más de acuerdo en que hubo un correcto ajuste al nivel de los asistentes por parte de los ponentes.

En la tabla 7, en el ítem 4 (*Las relaciones ponente/profesor fueron cordiales*) también se observan diferencias. Así, los profesores del área de CC. Experimentales y de la Salud respondieron afirmativamente a este ítem más que los del área de CC. Sociales y Jurídicas y, por otro lado, los del área de Enseñanzas Técnicas lo hicieron también más que los del área de CC. Sociales y Jurídicas.

La tabla 8 muestra que en el ítem 6 (*Los ponentes facilitaron la expresión de ideas*) se dan diferencias entre el área de CC. Sociales y Jurídicas y el área de Enseñanzas Técnicas pues los profesores pertenecientes a la primera se muestran más de acuerdo en que los ponentes de los cursos de formación didáctica supieron facilitar la expresión de ideas.

En la tabla 9 apreciamos que el ítem 9 (*Las actividades realizadas resultaron apropiadas*) presenta también diferencias, siendo los profesores de Enseñanzas Técnicas quienes mostraron un mayor acuerdo con esta afirmación que los de CC. Sociales y Jurídicas.

Finalmente, en la tabla 10 se muestran las diferencias en el ítem 11 (*Ha valido la pena el esfuerzo realizado*) respecto a las áreas de Enseñanzas Técnicas y CC. Sociales y Jurídicas. En este caso, los primeros están más de acuerdo con el contenido del ítem que los segundos.

Tabla 6: ANOVA.

ÍTEM 2: LOS PONENTES SE ADAPTARON AL NIVEL DE LOS PARTICIPANTES								
ÁREAS	MEDIA	SX	ÁREAS	MEDIA	SX	SIG.	F	SCHEFFÉ
CC. Experimentales y de la Salud	4,47	0,65	CC. Sociales y Jurídicas	4	0,99	0,00	6,63	1>2
Enseñanzas Técnicas	4,57	0,59	CC. Sociales y Jurídicas	4	0,99	0,01		3>2

Tabla 7: ANOVA.

ÍTEM 4: LAS RELACIONES PONENTES/PROFESORES FUERON CORDIALES								
ÁREAS	MEDIA	SX	ÁREAS	MEDIA	SX	SIG.	F	SCHEFFÉ
CC. Experimentales y de la Salud	4,99	0,46	CC. Sociales y Jurídicas	4,29	0,78	0,04	4,64	1>2
Enseñanzas Técnicas	4,80	0,40	CC. Sociales y Jurídicas	4,29	0,78	0,02		3>2

Tabla 8: ANOVA.

ÍTEM 6: LOS PONENTES FACILITARON LA EXPRESIÓN DE IDEAS								
ÁREAS	MEDIA	SX	ÁREAS	MEDIA	SX	SIG.	F	SCHEFFÉ
CC. Sociales y Jurídicas	3,85	0,93	Enseñanzas Técnicas	4,57	0,67	0,01	4,59	2>3

Tabla 9: ANOVA.

ÍTEM 9: LAS ACTIVIDADES REALIZADAS RESULTARON APROPIADAS								
ÁREAS	MEDIA	SX	ÁREAS	MEDIA	SX	SIG.	F	SCHEFFÉ
Enseñanzas Técnicas	4	0,77	CC. Sociales y Jurídicas	3,35	0,98	0,05	3,65	3>2

Tabla 10: ANOVA.

ÍTEM 11: HA VALIDO LA PENA EL ESFUERZO REALIZADO								
ÁREAS	MEDIA	SX	ÁREAS	MEDIA	SX	SIG.	F	SCHEFFÉ
Enseñanzas Técnicas	4,1	0,87	CC. Sociales y Jurídicas	3,4	1,24	0,04	4,022	3>2

Respecto a la categoría profesional y a los años de experiencia docente en la Universidad no se han encontrado diferencias significativas.

5.2.2. Conclusiones

A continuación exponemos las conclusiones más importantes extraídas de los resultados del cuestionario de evaluación 1.

Respecto al género de los encuestados no existen diferencias significativas en las respuestas, lo que significa que tanto los profesores como las profesoras ofrecen valoraciones similares a la hora de contestar las preguntas. No obstante, se obtienen algunas diferencias entre los profesores doctores y no doctores. En esta línea, los profesores no doctores consideraron en mayor medida que los doctores, que los ponentes supieron responder a las dudas y preguntas expuestas durante la realización de los cursos de formación, manifestando una mejor satisfacción.

La mayoría del profesorado encuestado consideró que los ponentes que han impartido los cursos de formación didáctica dominan los contenidos de las materias. Asimismo, opinaron que los ponentes se adaptaron al nivel de los asistentes de los cursos, lo cual favoreció la

comunicación y la interacción ponentes/profesores. Además las relaciones entre los profesores y ponentes fueron cordiales para casi la totalidad de los encuestados.

Un importante sector afirma que los ponentes resolvieron con precisión las dudas surgidas a lo largo de los cursos, aunque un 9,6% no está de acuerdo, por lo que parece adecuado analizar las posibles causas que han originado esta respuesta.

La opinión acerca de si los ponentes despertaron el interés por el curso que impartían aparece dividida. La mayoría manifestó su acuerdo, pero existe un sector que no se muestra de acuerdo. No es posible conocer los motivos de esta opinión desfavorable, pero sería necesario analizar las características de este curso para detectar elementos que pudieran interferir entre el ponente y quienes lo realizaron.

Por lo general, los encuestados opinaron que se promovió la participación en los cursos. Este dato confirma que los cursos del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado de la ULPGC cumplen uno de sus objetivos fundamentales, que es ofertar cursos donde se fomente la participación y la utilidad práctica de los contenidos expuestos.

Acercas de la puntualidad de los ponentes también parece existir acuerdo, afirmando la mayoría que éstos se adaptaron a los horarios establecidos. La regularidad en la asistencia y la puntualidad son dos factores importantes para la calidad, y una evaluación positiva en este ítem demuestra que los ponentes cumplieron puntual y formalmente sus horarios.

Respecto a la metodología, si bien un elevado número de encuestados manifestó que la metodología utilizada en los cursos es correcta, se debe tener en cuenta la posibilidad de realizar una revisión metodológica con el fin de mejorarla o adecuarla a las características del

profesorado, ~~dadas~~ las diferencias existentes entre las áreas de conocimiento.

Las actividades planteadas parecen ser las adecuadas para la mayoría de los profesores, salvo para un pequeño porcentaje que opina lo contrario. Si bien los cursos son planteados para fomentar la participación de los asistentes mediante actividades diversas, es necesario llevar a cabo una revisión de las mismas con el fin de mejorar la calidad de los cursos de formación.

Un gran porcentaje de docentes vio cumplidas sus expectativas con los cursos realizados. En este sentido, podemos afirmar que los cursos del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado de la ULPGC parecen cubrir las necesidades de los docentes lo cual redundará en la satisfacción personal y en los conocimientos y predisposición para cambiar sus métodos didácticos.

El profesorado encuestado afirmó también que el esfuerzo de haber acudido a los cursos de formación mereció la pena. Esto significa que la utilidad de lo aprendido es percibida como buena y que la experiencia de realizar este tipo de actividades es motivadora para ellos y que la valoración de los cursos en este sentido fue positiva.

Un importante número de profesores afirmó que el Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado de la ULPGC es bueno, si bien se hace necesario profundizar en los aspectos señalados en los epígrafes anteriores para alcanzar una mayor calidad.

Por grandes áreas podemos indicar que los profesores del área de CC. Experimentales y de la Salud consideraron en mayor medida que los del área de CC. Jurídicas y Sociales que los ponentes de los cursos supieron adaptarse al nivel de los participantes. Es posible que esto se deba a diferencias importantes en las expectativas que unos y otros tenían en los cursos y que, en este sentido, los del área de Jurídicas y Sociales fuesen más

exigentes. Además, los profesores del área de Enseñanzas Técnicas consideraron que los ponentes lograron ajustarse adecuadamente al nivel de los asistentes más que los de Jurídicas y Sociales. Esto podría deberse a que estos últimos han mantenido un mayor nivel de exigencia hacia los cursos y quienes los han impartido, opinando que los ponentes no supieron amoldarse a las características específicas de los asistentes. Por otro lado, los profesores del área de CC. Experimentales y de la Salud indicaron que la relación con los ponentes a lo largo de los cursos fue cordial en mayor medida que los profesores del área de CC. Jurídicas y Sociales. Esto podría deberse, como hemos comentado, a que estos últimos posean unos niveles de exigencia mayores que los primeros y que, por tanto, sean más críticos con los aspectos formales de los cursos. En esta misma línea, también los pertenecientes al área de Enseñanzas Técnicas opinaron más que los de Jurídicas y Sociales que las relaciones fueron adecuadas y positivas, lo que permite afirmarnos más en esta hipótesis. Por otro lado, los profesores de Jurídicas y Sociales consideran en mayor grado que los de Enseñanzas Técnicas que los ponentes promovieron la participación y la aportación de ideas entre los asistentes. Esto significa que los primeros se sintieron más satisfechos con la forma en que aquéllos plantearon las dinámicas de interacción entre unos y otros. Además, los profesores de CC. Jurídicas y Sociales consideran en mayor medida que los de Enseñanzas Técnicas, que las actividades que se planificaron y desarrollaron durante los cursos no fueron las adecuadas. Podemos pensar que los profesores de la primera área fueron también en este caso muy exigentes y críticos con los cursos de formación o bien que dichas actividades no resultaron útiles para su área de conocimiento. Por otro lado, es posible que a los profesores de Enseñanzas Técnicas les resultasen adecuadas dichas técnicas y por eso las evaluaron más positivamente. Los profesores del área de Enseñanzas Técnicas opinaron con mayor incidencia que los de Jurídicas y Sociales que les mereció la pena haber realizado cursos de formación, con lo que manifiestan un nivel de satisfacción general positiva. Esto podría indicar

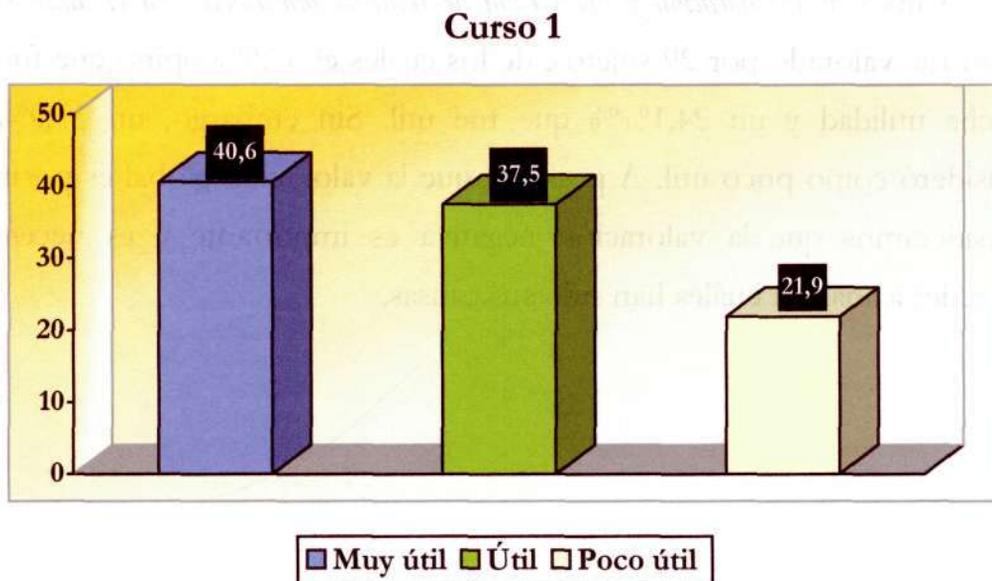
que los profesores de Técnicas han encontrado y, por tanto, aprovechado más elementos positivos en los cursos de formación didáctica que los profesores de Jurídicas y Sociales.

Para finalizar, indicar que no se encontraron diferencias significativas en función de la categoría profesional ni de los años de experiencia docente en la Universidad, lo que significa que ninguna de estas variables tuvo incidencia en la evaluación que los profesores hicieron sobre la calidad de los cursos de formación que habían realizado.

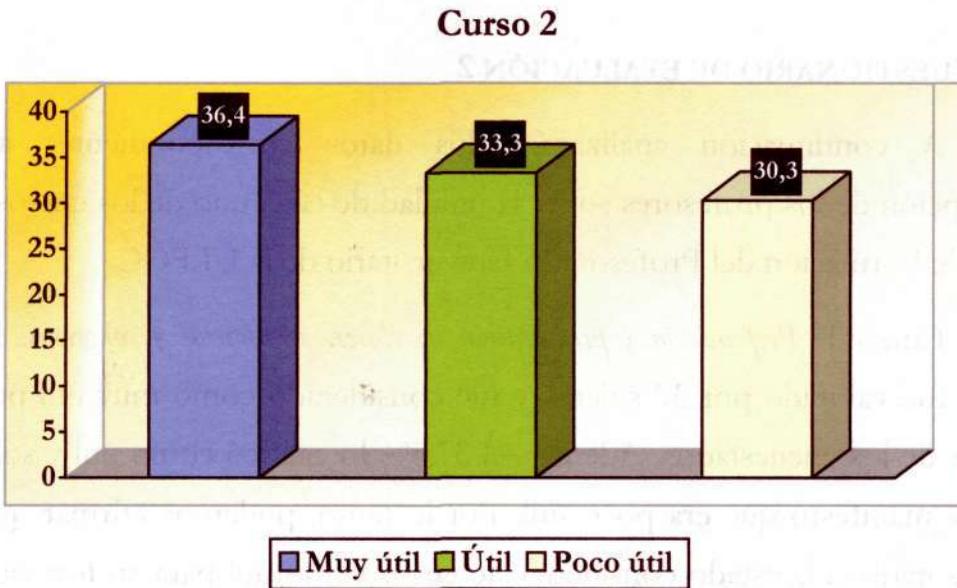
5.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 2

A continuación analizamos los datos correspondientes a la percepción de los profesores sobre la utilidad de cada uno de los cursos del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC.

Curso 1: *Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos*. Este curso fue valorado por 32 sujetos y fue considerado como muy útil por el 40,6% de los encuestados. Además, el 37,5% lo calificó como útil y sólo el 21,9% manifestó que era poco útil. Por lo tanto, podemos afirmar que el profesorado encuestado considera este curso como útil para su formación, si bien hay que considerar ese 21,9% que lo valora negativamente.

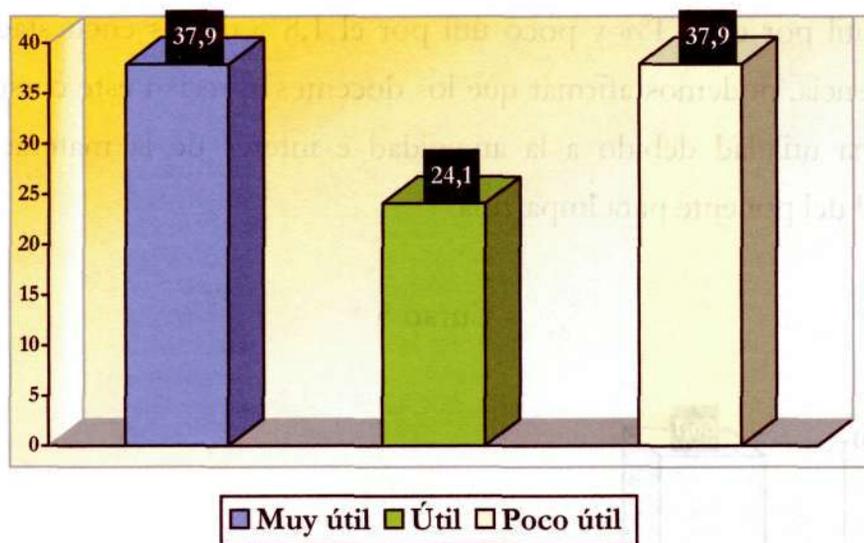


Curso 2: *El papel de las tecnologías de la información y la comunicación*. Este curso fue calificado por 33 sujetos, quienes lo consideraron como muy útil y útil en un 36,4% y un 33,3% respectivamente. No obstante, un 30,3% lo calificó como poco útil y no consideró que este curso le aportara conocimientos provechosos para su labor docente, probablemente porque no se ajustó a sus expectativas o porque la dinámica utilizada no fue la más adecuada.



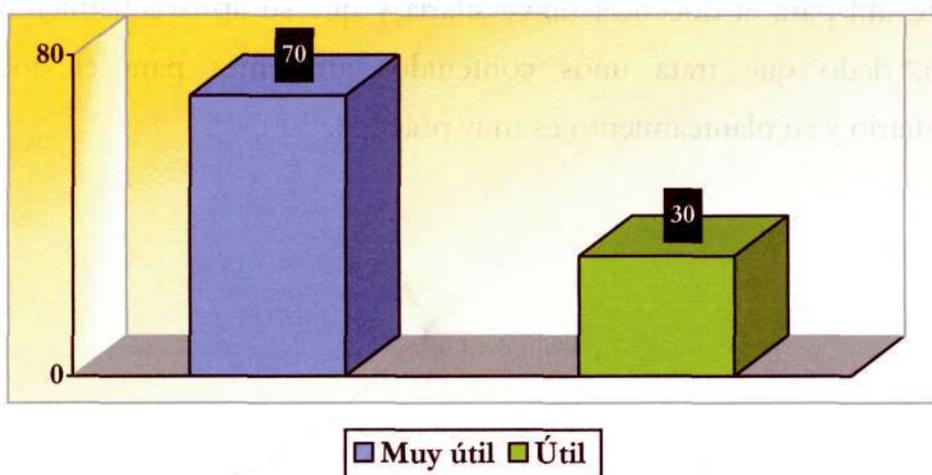
Curso 3: *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula*. Este curso fue valorado por 29 sujetos, de los cuales el 37,9% opinó que fue de mucha utilidad y un 24,1% que fue útil. Sin embargo, un 37,9% lo consideró como poco útil. A pesar de que la valoración global es positiva, consideramos que la valoración negativa es importante y es necesario proceder a analizar cuáles han sido sus causas.

Curso 3



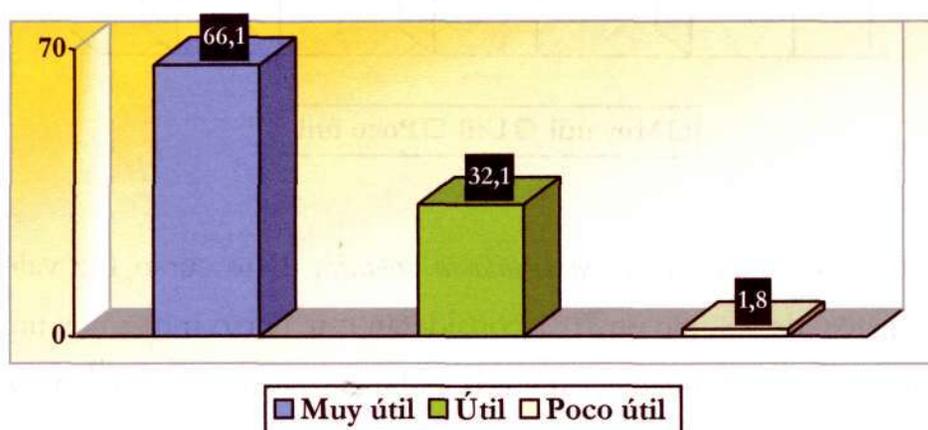
Curso 4: *Técnicas de comunicabilidad didáctica*. Este curso fue valorado por 42 sujetos, de los que un 70% consideran este curso muy útil y un 30% como útil. Por tanto, queda patente la utilidad que tuvo dicho curso para los profesores que lo realizaron porque se trata de un curso eminentemente práctico, en que la participación y la aplicabilidad han intervenido en una evaluación positiva.

Curso 4

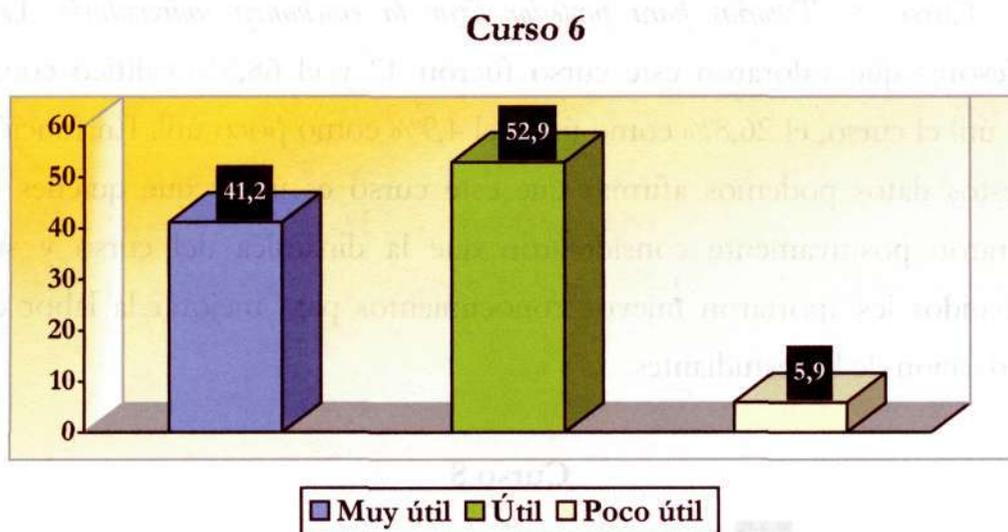


Curso 5: *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria*. Este curso fue valorado por 57 personas y fue calificado como muy útil por un 66,1%, útil por el 32,1% y poco útil por el 1,8% de los encuestados. En consecuencia, podemos afirmar que los docentes aprecian este curso como de mucha utilidad debido a la amenidad e interés de la materia y/o la habilidad del ponente para impartirla.

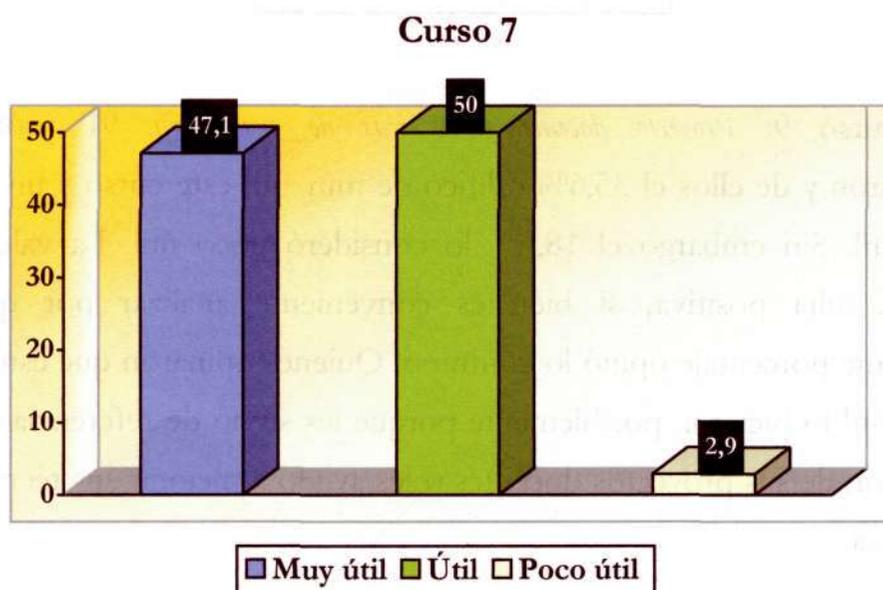
Curso 5



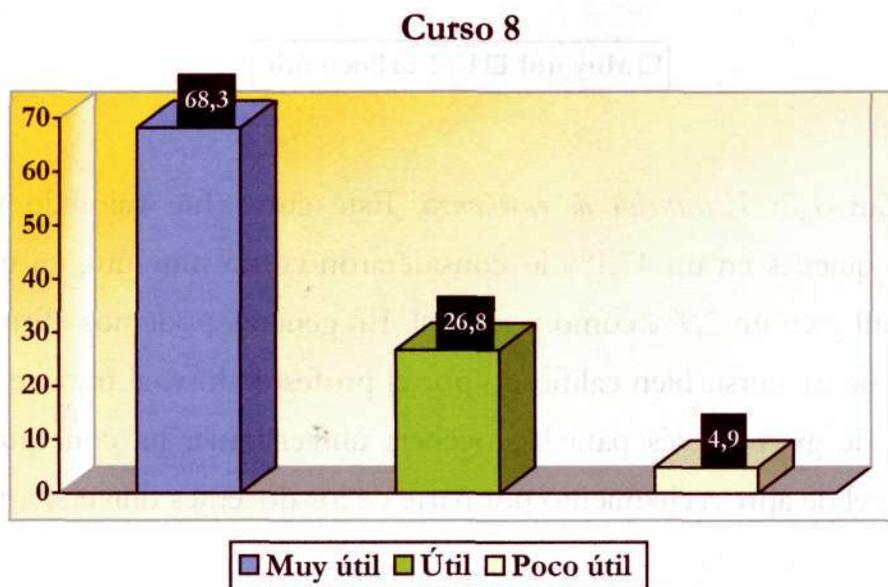
Curso 6: *Cómo enseñar para que los alumnos aprendan*. Este curso fue valorado por 18 sujetos, siendo considerado como muy útil por el 41,2%, útil por el 52,9% y poco útil por el 5,9%, lo que indica que se considera bastante útil para la docencia universitaria y que su aprovechamiento fue óptimo, dado que trata unos contenidos atrayentes para el docente universitario y su planteamiento es muy práctico.



Curso 7: *Estrategias de enseñanza*. Este curso fue valorado por 35 sujetos, quienes en un 47,1% lo consideraron como muy útil, en un 50% como útil y en un 2,9% como poco útil. En general, podemos afirmar que se trata de un curso bien calificado por el profesorado y, al tratarse de una materia de gran interés para la docencia universitaria, ha conseguido un buen nivel de aprovechamiento por parte de los docentes universitarios.

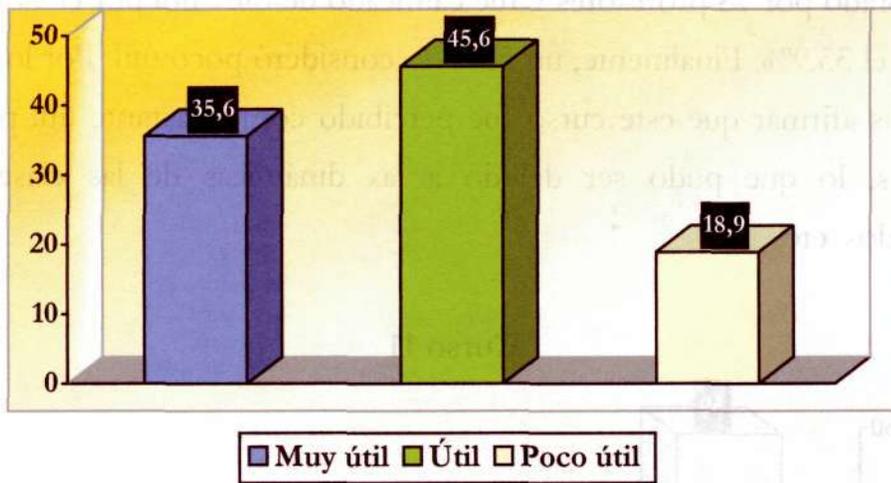


Curso 8: *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*. Los profesores que valoraron este curso fueron 42 y el 68,3% calificó como muy útil el curso, el 26,8% como útil y el 4,9% como poco útil. En función de estos datos podemos afirmar que este curso es útil y que quienes lo valoraron positivamente consideraron que la dinámica del curso y sus contenidos les aportaron nuevos conocimientos para mejorar la labor de tutorización de los estudiantes.



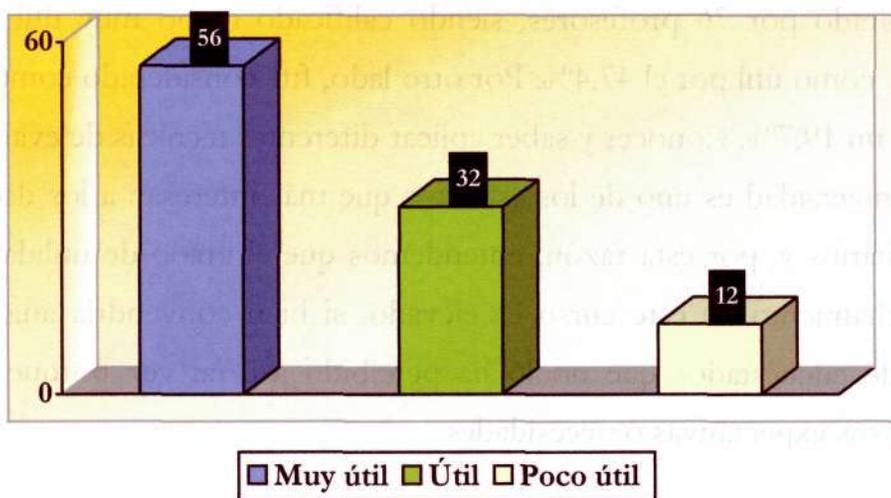
Curso 9: *Proyecto docente y técnicas de enseñanza*. 91 profesores contestaron y de ellos el 35,6% calificó de muy útil este curso y un 45,6% como útil. Sin embargo el 18,9% lo consideró poco útil. La valoración global resulta positiva, si bien es conveniente analizar por qué un importante porcentaje opinó lo contrario. Quienes opinaron que este curso resultó útil lo hicieron posiblemente porque les sirvió de referencia para la realización de sus proyectos docentes o les ayudó a mejorar sus técnicas de enseñanza.

Curso 9

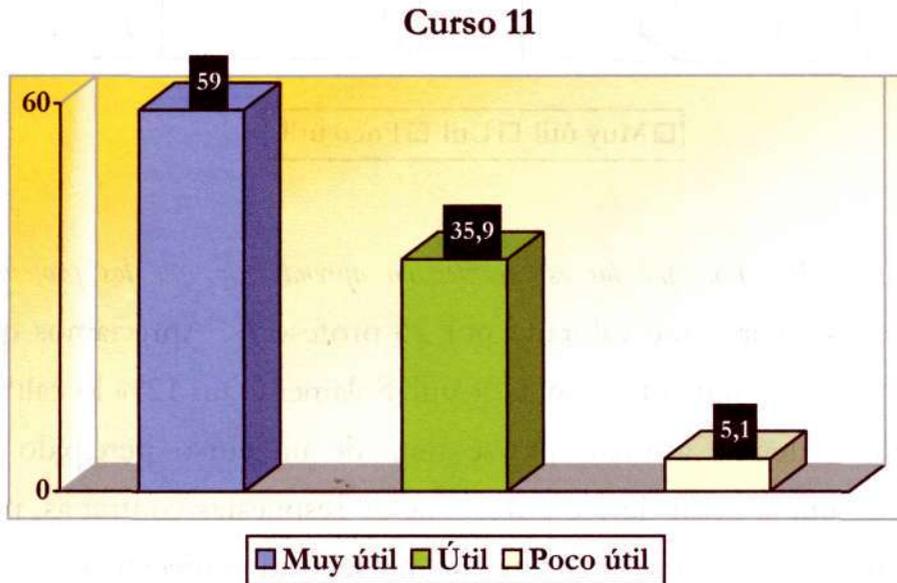


Curso 10: *Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos.* Este curso fue valorado por 26 profesores. Apreciamos que un 56% lo consideró muy útil y un 32% útil. Solamente un 12% lo calificó de poco útil. Podemos afirmar que se trata de un curso percibido como necesario y útil, a pesar de ese porcentaje de respuestas contrarias, pues se trata de un curso de sumo interés para el profesorado universitario.

Curso 10

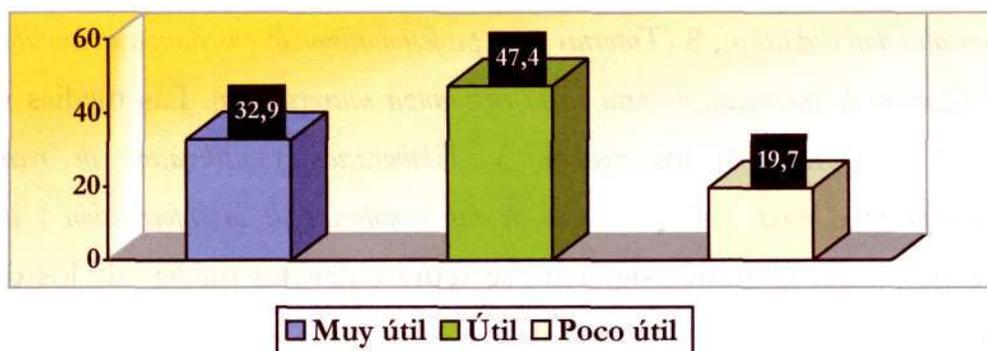


Curso 11: *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria*. Este curso fue valorado por 78 profesores y fue calificado de muy útil por el 59% y de útil por el 35,9%. Finalmente, un 5,1% lo consideró poco útil. Por lo tanto, podemos afirmar que este curso fue percibido como bastante útil por los docentes, lo que pudo ser debido a las dinámicas de las clases, los contenidos, etc.



Curso 12: *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria*. Este curso fue valorado por 76 profesores, siendo calificado como muy útil por el 32,9% y como útil por el 47,4%. Por otro lado, fue considerado como poco útil por un 19,7%. Conocer y saber aplicar diferentes técnicas de evaluación en la Universidad es uno de los aspectos que más interesan a los docentes universitarios y, por esta razón, entendemos que el grado de utilidad y de aprovechamiento de este curso es elevado, si bien convendría analizar al grupo de encuestados que no lo ha percibido así, tal vez porque no se ajustó a sus expectativas o necesidades.

Curso 12



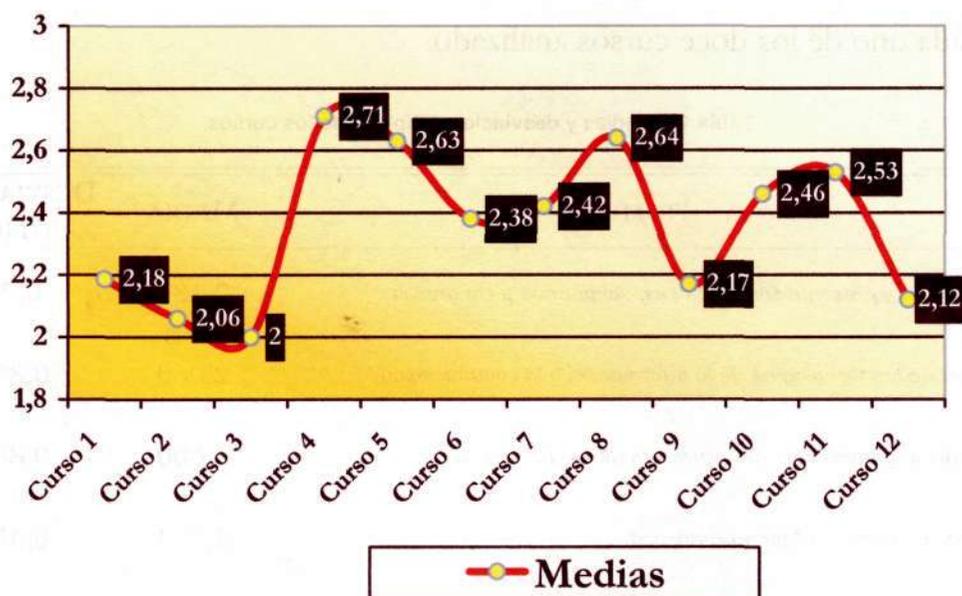
En la siguiente tabla mostramos las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los doce cursos analizados.

Tabla 11: Medias y desviaciones típicas de los cursos.

ÍTEM	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
<i>Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos.</i>	2,187	0,78
<i>El papel de las tecnologías de la información y la comunicación.</i>	2,060	0,826
<i>Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.</i>	2,000	0,886
<i>Técnicas de comunicabilidad didáctica.</i>	2,714	0,457
<i>Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria.</i>	2,631	0,522
<i>Cómo enseñar para que los alumnos aprendan.</i>	2,388	0,607
<i>Estrategias de enseñanza.</i>	2,428	0,557
<i>Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria.</i>	2,642	0,576
<i>Proyecto docente y técnicas de enseñanza.</i>	2,175	0,724
<i>Por qué los estudiantes no aprenden lo que les enseñamos.</i>	2,461	0,706
<i>Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria.</i>	2,537	0,594
<i>Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria.</i>	2,128	0,709

Las medias más altas las representan los cursos 4 (*Técnicas de comunicabilidad didáctica*), 8 (*Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*) y 5 (*Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria*). Las medias más bajas corresponden a los cursos 3 (*Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula*) y 2 (*El papel de las tecnologías de la información y de la comunicación*). En la gráfica siguiente se representan las medias de los doce cursos.

Gráfica



5.3.1. Resultados

En este apartado comentamos los resultados de los análisis estadísticos que se aplicaron a los datos obtenidos. Se realizó una prueba t-test para muestras independientes para las variables con dos categorías de respuesta (género y ser o no doctor) y un análisis de varianza de un factor (ANOVA) con un intervalo de confianza del 95% ($p < .05$) utilizando la prueba post hoc de Scheffé para determinar si las variables tuvieron alguna influencia en las respuestas de los profesores encuestados.

Respecto al género, el análisis estadístico realizado mostró que existen diferencias significativas en el curso 4 (Técnicas de comunicabilidad didáctica), con una significación de 0,025 y una $t=2,34$ (tabla 12) a favor de los hombres, que consideraron más positivamente este curso que las mujeres. También encontramos diferencias en el curso 8 (Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria) con una significación de 0,01 y una $t=2,49$ también a favor de los hombres, por lo que podemos afirmar que los hombres consideraron más útil este curso que las mujeres (tabla 13). Finalmente, en el curso 10 (Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos), con una significación de 0,19 y una $t=2,53$, se muestra que los hombres también opinaron que este curso fue más útil que las mujeres (tabla 14).

Tabla 12

TÉCNICAS DE COMUNICABILIDAD DIDÁCTICA		
	t	Sig. (bilateral)
HOMBRE	2,27	0,02
MUJER	2,34	0,02

Tabla 13

TUTORÍAS PARA PROFESIONALIZAR LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA		
	t	Sig. (bilateral)
HOMBRE	2,46	0,01
MUJER	2,49	0,01

Tabla 14

POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE LOS PROFESORES LES ENSEÑAMOS		
	t	Sig. (bilateral)
HOMBRE	2,53	0,01
MUJER	2,53	0,02

Respecto a la condición o no de doctor, los resultados indican que existen algunas diferencias entre los profesores doctores y no doctores en las respuestas dadas al curso 8 (Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria), siendo los no doctores quienes consideraron más útil este curso que los doctores con una significación de 0.00 y una $t=-4,10$ (tabla 15). Por otro lado, los no doctores también consideraron el curso 10 (Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos) más útil que los doctores con una significación de 0.01 y una $t=-3,98$ (tabla 16).

Tabla 15

<i>TUTORÍAS PARA PROFESIONALIZAR LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA</i>		
	t	Sig. (bilateral)
DOCTOR	-2,13	0,04
NO DOCTOR	-4,10	0,00

Tabla 16

<i>POR QUÉ LOS ESTUDIANTES NO APRENDEN LO QUE LOS PROFESORES LES ENSEÑAMOS</i>		
	t	Sig. (bilateral)
DOCTOR	-1,26	0,22
NO DOCTOR	-3,98	0,00

Por grandes áreas se encontraron diferencias significativas entre las áreas de CC. Experimentales y de la Salud y Humanidades, con una significación de 0,02 y una $t=0,58$ para el curso 2 (El papel de las tecnologías de la información y la comunicación). Esto significa que los profesores de esta primera gran área consideraron más útil este curso que los de Humanidades. También se hallaron diferencias entre el área de CC. Jurídicas y Sociales y el área de Humanidades, con una significación de 0,04 y una $t=0,485$, lo que indica que los profesores del área de Jurídicas y Sociales estimaron más útil dicho curso que los de Humanidades.

Finalmente, existen también diferencias entre los profesores del área de Enseñanzas Técnicas y los de Humanidades, con una significación de 0,01 y una $t=0,7$, lo que indica que los primeros consideraron más útil este curso que los segundos, como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 17

ÍTEM 2: EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN								
ÁREAS	Media	Sx	ÁREAS	Media	Sx	Sig.	f	Scheffé
CC. Experimentales y de la Salud	2,75	0,50	Humanidades	2,12	0,64	0,02	6,631	1>4
CC. Jurídicas y Sociales	1,94	0,91	Humanidades	2,12	0,64	0,04		2>4
Enseñanzas Técnicas	-	-	Humanidades	2,12	0,64	0,01		3>4

5.3.2 Conclusiones.

Los profesores evaluaron como más útil el curso *Técnicas de comunicabilidad didáctica* que las profesoras, lo que podría indicar que los hombres encontraron más aspectos relevantes o útiles para mejorar su labor docente en dicho curso que las mujeres. También evaluaron más positivamente la utilidad del curso *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria* los hombres que las mujeres, lo cual significa que aquéllos construyeron una valoración del curso mejor que las profesoras. Los profesores consideraron más útil el curso *Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos* que las profesoras, lo que nos lleva a pensar que éstos hallaron en el curso elementos útiles para aprender a enseñar mejor sus materias.

Respecto al grado de doctor/no doctor, cabe decir que los profesores no doctores encontraron más útil el curso *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria* que los profesores doctores. Esto indicaría que para los primeros los contenidos del curso respondieron a sus



necesidades adecuadamente. En el mismo sentido y, probablemente por las mismas razones, los no doctores también consideraron el curso *Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos* más útil que los doctores.

Para los profesores del área de CC. Experimentales y de la Salud el curso *El papel de las tecnologías de la información y la comunicación* fue más útil que para los del área de Humanidades, y los profesores del área de Enseñanzas Técnicas consideraron más útil este curso que los del área de Humanidades.

Los cursos relacionados con la Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos, *El papel de las tecnologías de la información y la comunicación* y *La elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula* fueron calificados en general como útiles, aunque un importante porcentaje de profesores opinó lo contrario (30,3%, 37,9% y 28,6% respectivamente). Dado que se trata de materias por las que el profesorado de la ULPGC siempre ha mostrado gran interés, sería apropiado analizar las causas de estas evaluaciones con el fin de mejorar los futuros cursos y adecuarlos con mayor precisión a las necesidades de los profesores. Probablemente las expectativas de los docentes que los realizaron no se correspondieron con los objetivos del curso, con lo cual la percepción de utilidad acerca del mismo se vio afectada.

El curso sobre *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria* fue considerado poco útil por un 19,2% de encuestados. Aprender a evaluar en la Universidad es otro de los temas de interés preferente para el profesorado de la ULPGC por lo que es necesario estudiar las causas de esta respuesta.

El curso *Proyecto docente y técnicas de enseñanza* fue calificado de poco útil por un 18,7% de los docentes. Al tratarse de otra de las áreas de interés preferente, se debería investigar cuáles han sido las causas que sustentan esa opinión.

El resto de los cursos posee unos porcentajes desfavorables insignificantes dada la gran diversidad de áreas de conocimiento existentes en la Universidad y de la variedad de características dentro del propio profesorado (edad, intereses personales, experiencia profesional, categoría profesional, etc.).

5.4. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN 3

5.4.1. Cuestión 1: ¿Le recomendaría este programa de formación docente a otro profesor/a?

Este ítem nos sirve para conocer cuál es la impresión global de los profesores y si le recomendarían el programa a otros docentes. Los resultados indican que el 92,8% de los profesores encuestados respondió a esta cuestión y el 89% confirmó que sí recomendaría el programa de formación a algún compañero y solamente un 4,8% opinó que no lo haría. En definitiva, el programa de formación es percibido como recomendable por gran parte de los docentes de la ULPGC que realizaron cursos de formación didáctica.

5.4.2. Cuestión 2: ¿Qué aspectos tendría en cuenta a la hora de planificar otros cursos de estas características?

En este epígrafe hemos recogido las respuestas ofrecidas por los docentes acerca de qué aspectos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de planificar los cursos de formación del profesorado universitario de la ULPGC. Hemos organizado las respuestas en diferentes categorías y las hemos clasificado en orden decreciente en función de su frecuencia.

Consideramos que la información recogida puede ser de utilidad para solventar las posibles dificultades que puedan manifestar los profesores en orden a perfeccionar y mejorar el Plan de Formación Docente de la ULPGC. Las categorías en las que hemos integrado las respuestas son tres:

a) características de los cursos de formación; b) contenidos de los cursos y c) organización de los cursos, y se recogen en las siguientes tablas:

Tabla 18

	CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS	% DE RESPUESTAS
1	Que se celebren en todos los campus universitarios de la ULPGC para evitar desplazamientos en muchas ocasiones bastante complicados.	9,58
2	Que sean más prácticos, útiles y relevantes.	6,58
3	Que sean más específicos y menos generales.	3,59
4	Que los cursos se adapten más a las características del profesorado al que va dirigido.	3,59
5	Que sean intensivos y duren menos días.	2,99
6	Que no sean muy numerosos.	2,99
7	Que se repartan materiales didácticos.	2,39
8	Que los cursos sean más reposados, sin prisas.	2,39
9	Que se repitan más veces, pues hay demasiadas solicitudes y las plazas son limitadas.	2,39
10	Que sean más realistas.	1,79
11	Que sirvan para aprender a adecuar la materia del curso al centro al que pertenecen los profesores asistentes.	1,79
12	Que se impartan por los profesores idóneos.	1,79
13	Que se utilicen más los recursos multimedia.	1,19
14	Que se incremente su valor académico a dos créditos por lo menos.	1,19

Tabla 19

CONTENIDOS DE LOS CURSOS		% DE RESPUESTAS
1	Que no se mezclen profesores noveles con otros que llevan tiempo en la Universidad.	2,39
2	Que se traten cuestiones relativas a estudiantes con necesidades educativas especiales.	2,39
3	Que se tenga en cuenta el nuevo ámbito europeo de educación superior.	1,79
4	Que se tenga en cuenta si le interesan los cursos a los docentes.	1,19
5	Que se tengan en cuenta las salidas profesionales de los alumnos para orientar mejor al profesorado en su actividad docente.	0,59
6	Que se dirijan más a saber cómo llegar a los estudiantes.	0,59
7	Que se den respuestas a situaciones complejas.	0,59

Tabla 20

ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS		% DE RESPUESTAS
1	Que se realicen en horarios diversos y flexibles, dada las dificultades de muchos profesores de acudir en los horarios establecidos.	9,58
2	Que se puedan realizar on-line.	2,39
3	Que el título del curso refleje su contenido.	2,39
4	Que se haga un diagnóstico inicial de los profesores que van a acudir en cuanto a intereses, conocimientos, etc.	1,19
5	Que los cursos tengan lugar fuera del período lectivo (julio o septiembre).	1,19
6	Que los grupos se dividan por especialidades, puesto que cada área de conocimiento tiene sus peculiaridades.	1,19
7	Que los grupos se formen en función de criterios didácticos.	0,59

	ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS	% DE RESPUESTAS
8	Que se tengan en cuenta las peculiaridades de los profesores de la isla de Lanzarote.	0,59
9	Que se de mayor difusión de los cursos entre el profesorado a través de correo electrónico, etc. así como en fechas próximas a la matrícula o previas al curso.	0,59.
10	Que se celebren los sábados para los profesores que tengan problemas de horario.	0,59
11	Que se evalúe lo aprendido.	0,59
12	Que se explique en la primera sesión cómo será la dinámica del curso y la programación en tiempo de los contenidos.	0,59
13	Que se tengan en cuenta las condiciones ambientales que se pueda modificar la disposición de sillas, mesas, etc.	0,59

Respecto a las características de los cursos la respuesta más repetida fue la necesidad de celebrarlos en todos los Campus, Facultades y Escuelas de la ULPGC (Campus de Tafira, Bañaderos, etc.), dadas las dificultades para el desplazamiento y aparcamiento de muchos de los docentes o la imposibilidad de llegar a tiempo desde sus lugares de trabajo. Los diferentes Campus de la ULPGC se encuentran muy alejados unos de otros y sería recomendable realizar rotativamente los cursos formativos de manera que fuese más cómodo para los profesores de algunas titulaciones.

En segundo lugar, la necesidad de que los cursos sean más prácticos, es decir, que posean menos carga teórica y que permitan la realización de prácticas en el aula. Por otro lado, se solicita que tengan mayor utilidad para el profesorado universitario y que sean relevantes. Los profesores demandan que los cursos de formación tengan un contenido eminentemente práctico y de utilidad y, sobre todo, que estén acordes con la realidad cotidiana. Uno de los objetivos del Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC es enseñar herramientas útiles y

aplicables a los docentes que lo necesitan, de manera que puedan aplicarlas en su aula.

En tercer lugar, que sean más específicos y menos generales. Los docentes parecen interesados en un tipo de cursos aplicados a situaciones precisas, que traten aspectos de la docencia que sean de gran interés, evitando generalidades que le supongan un peor aprovechamiento de dichos cursos.

También parece importante evitar la masificación de las aulas donde se imparten los cursos. Por eso, solicitan que no sean muy numerosos y, por tanto, que puedan ser más participativos y cercanos a las peculiaridades de cada grupo.

Respecto a la duración, algunos profesores consideran que los cursos se prolongan por demasiados días, y que deberían ser más cortos e intensivos. Por otro lado, condensar en menos días y horas los cursos implicaría desventajas para otros de los asistentes, que no podrían acudir durante tantas horas seguidas. Sin duda la disponibilidad de los asistentes y el establecimiento de horarios y calendarios es un asunto muy complejo que es imposible ajustar en beneficio de todos.

Se aprecia igualmente un importante interés entre los encuestados porque los cursos se adapten más a las características de los profesores. Esto implica que los ponentes tengan en consideración el tipo de profesores a quienes va dirigido el curso, para organizar y seleccionar los contenidos y estrategias más adecuadas, de modo que se evite caer en la generalización de los contenidos y en la oferta de fórmulas de actuación que, en algunas titulaciones, puedan resultar inadecuadas.

Otra idea a destacar es la entrega de materiales por parte de los ponentes. Algunos docentes desearían disponer de material con el fin de seguir mejor las clases o para apoyarse a la hora aplicar los contenidos aprendidos.

Otra aportación es que se seleccione a los ponentes más adecuados para impartir las materias. Esto redundaría en la calidad del curso y en la utilidad del mismo, con lo cual consideramos que es un factor a tener en cuenta. Es posible que algunos asistentes hayan percibido a algunos ponentes como poco aptos para determinados contenidos o no consideren de utilidad el curso realizado.

La propuesta de que los cursos sean más realistas obedece probablemente a la necesidad de los profesores de aprovecharlos al máximo, evitando aquellos aspectos que no tengan relación directa con la docencia universitaria o que no resulten de utilidad para ésta.

También apreciamos interés porque se enseñe a adecuar los contenidos impartidos a las diferentes titulaciones, es decir, que se enseñe a aplicar las técnicas a las diferentes áreas de conocimiento. No cabe duda, que la docencia no es igual en todas las áreas de conocimiento, por lo que es lógico que los docentes demanden herramientas e instrumentos específicos para sus materias que les ayuden a enseñar con mayor eficacia.

Algunos profesores solicitan que los cursos sean repetidos más veces, dado el elevado número de solicitudes y la limitación de plazas. De esta manera se garantizaría que todos los interesados los pudieran realizar. La repetición de algunos de los cursos está sujeta a variables como la disponibilidad de los ponentes, su agenda, etc. Sin embargo, muchos de los cursos se repiten varias veces al año, dependiendo del número de solicitudes y del grado de utilidad que pueda tener para el colectivo docente.

La utilización de recursos multimedia es otro de los intereses de los participantes en los cursos, que solicitan a los ponentes la utilización de NNTT en sus clases. Este tipo de recursos dinamizan y contribuyen a una mejor asimilación de los contenidos, además de servir como referencia a los asistentes acerca de cómo presentar los contenidos de las materias en formatos audiovisuales.

Que se adapten a la LOU es otra de las respuestas encontradas y es posible que dicha respuesta venga referida a que los ponentes actualicen sus contenidos a las nuevas exigencias de esta Ley o bien que adecuen a ella sus estrategias y metodología.

Se solicita también una mayor variedad en los cursos de formación, aunque los cursos de formación didáctica que ofrece la ULPGC recogen los aspectos formativos más relevantes para una enseñanza-aprendizaje de calidad.

La propuesta de incrementar el valor académico de los cursos de formación obedece probablemente a la necesidad de obtener méritos docentes para la obtención de los complementos retributivos, o simplemente para mejorar el curriculum vitae de los profesores.

En cuanto a los contenidos, en primer lugar figura el interés por organizar los cursos separando los profesores noveles y los que llevan más tiempo en la Universidad. Desde este punto de vista, y dadas las diferencias entre profesores noveles y experimentados que pueden dar lugar a distintas necesidades formativas, se podría producir una desmotivación y desinterés hacia los contenidos de los cursos por parte de unos y otros. Sin embargo, también es cierto que la experiencia de los experimentados supone una fuente importante de conocimientos para los inexpertos.

En segundo lugar, tratar cuestiones relativas a alumnos con necesidades educativas especiales, es un área en la que la ULPGC está muy sensibilizada, pero que no contempla de momento en los cursos de formación de su profesorado. Es posible que en el futuro puedan organizarse talleres o seminarios formativos, puesto que dispone de personal cualificado, cuenta con un Vicerrectorado que trabaja en esta línea y posee unas directrices claras para ayudar a este tipo de estudiantes.

Destacamos también el interés de los profesores porque se tenga en cuenta el nuevo ámbito europeo de educación superior y, por tanto, que los

cursos se adapten a las nuevas exigencias para que sean de utilidad frente a las futuras necesidades.

En cuanto al interés de los cursos por parte de los docentes, hay que tener en cuenta que la propuesta actual parte del análisis de necesidades realizado por la ULPGC, y que ha dado lugar al actual Plan de Formación del Profesorado Universitario de esta Universidad.

Por otro lado, consideramos que las técnicas adecuadas para llegar mejor a los estudiantes y hacerles más agradables las materias ya se contemplan en algunos cursos del Plan de Formación Didáctica de la ULPGC, como el de motivación del estudiante universitario.

También se percibe la preocupación por incluir aspectos relacionados con la LOU en nuestro Plan de Formación. Es posible que los docentes demanden cursos o seminarios sobre contenidos relacionados con las nuevas directrices por las que seguirá la Universidad española en función de la nueva Ley y que son de interés para buena parte de nuestro profesorado.

La solicitud de que se incluyan casos prácticos atiende a la necesidad de los docentes de poseer herramientas eficaces para afrontar determinadas situaciones en su labor cotidiana. De ahí el interés de aprovechar los cursos de formación para poner en práctica los contenidos teóricos aprendidos y contar con la valiosa supervisión del ponente. Dentro del Plan de Formación Didáctica del Profesorado Universitario de la ULPGC se contempla la necesidad de que los cursos se realicen, en la medida de lo posible, desde un punto de vista práctico.

Tener en cuenta las necesidades de los profesores y los estudiantes es lo que da sentido a los cursos de formación didáctica universitaria. Deducimos que esta respuesta pretende reivindicar que los cursos se acerquen más a las necesidades específicas tanto de profesores como de los estudiantes.

También se menciona que lo aprendido se pueda aplicar en el aula. Esto tiene que ver con el carácter realista de las materias impartidas y resulta evidente que el fundamento de la formación didáctica está basado en la aplicabilidad de los contenidos a aprender.

En referencia a la organización de los cursos apreciamos de nuevo el interés en el profesorado por mejorar los horarios de realización de los cursos, ya que a muchos les resulta difícil acudir por sus obligaciones académicas. Dada la gran variedad de horarios existente en las distintas Facultades y Escuelas es muy difícil compatibilizar totalmente ambos calendarios. Por este motivo y, siempre que es posible, la ULPGC ha optado por realizar algunos de los cursos en horario de mañana y tarde e incluso varias veces a lo largo de un mismo curso académico.

También se comenta la posibilidad de realizar estos cursos online. Es evidente que este formato ahorraría algunos problemas de desplazamiento y de asistencia pero actualmente los contenidos de los cursos no están programados para su impartición a través de la red. Sería necesario organizar y determinar cuáles son susceptibles de ser impartidos on-line y posteriormente adaptarlos para que resulten eficaces y útiles. En este sentido y, como ya hemos visto, el Plan de Formación de la ULPGC apuesta por cursos eminentemente prácticos y presenciales, por cuanto suponen una posibilidad de convivir y compartir experiencias con otros docentes y con los ponentes. Por otro lado, pensamos que se podrían organizar algunos cursos en los que no sea necesaria la asistencia, y que podrían enriquecer la oferta de dicho Plan de Formación. Tal es el caso de cursos relacionados con las TICs que ya se han incorporado a la oferta formativa desde el año 2003, como el curso sobre Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), etc.

Respecto a la sugerencia de realizar un diagnóstico inicial de los asistentes a los cursos, suponemos que esta medida pretende homogeneizar los grupos para mejorar el aprovechamiento, dada la variedad de áreas,

materias y categorías profesionales existentes en la Universidad. Esta medida podría aportar homogeneidad y eficacia en algunos aspectos al grupo participante pero, por otro lado, le restaría el enriquecimiento de la diversidad. Consideramos que la creación de grupos relativamente heterogéneos conlleva la puesta en común de experiencias diferentes y esto puede dar lugar a aprendizajes significativos. Por otro lado, organizar a los grupos en función de criterios como sus intereses, problemáticas específicas, necesidades, etc., podría dar lugar a niveles de aprovechamiento y motivación superiores.

Las fechas de impartición siempre han sido programadas dentro del calendario académico de esta Universidad. Sin embargo, algunos docentes proponen que los cursos de formación se realicen fuera de dicho calendario o en fechas donde la docencia haya terminado como, por ejemplo, julio y septiembre. Es posible que algunos docentes pudieran y quisieran acceder en estas fechas a tales cursos pero creemos que habría que realizar un análisis de necesidades con el fin de determinar si la demanda merecería o no el esfuerzo. Además, y dado que muchas de las actividades formativas son impartidas por ponentes foráneos, resultaría más complicado aún su disponibilidad para las fechas mencionadas. Por otro lado, la organización de cursos fuera del período lectivo no garantiza una mayor participación ya que, por lo general, es un período de descanso y alejamiento de las actividades académicas

De nuevo se menciona la necesidad de organizar los grupos en función de su especialidad, puesto que cada área de conocimiento tiene sus peculiaridades, evitando en lo posible la heterogeneidad de los mismos. Esto nos llevaría a la organización de cursos de formación didáctica en función del área a la que va dirigido, lo cual cubriría varias de las necesidades citadas a lo largo de este estudio (tratamiento más adecuado de las materias específicas, fórmulas y pautas de actuación más acordes con las

áreas de conocimiento, metodología adecuada a dichas áreas, mayor homogeneidad al conformar los grupos de profesores, etc.).

Igualmente se solicita que se tengan en cuenta las peculiaridades de los profesores del Campus de Lanzarote, pues los docentes de este Campus difícilmente pueden desplazarse hasta Gran Canaria para hacer los cursos y, por ello, el Plan de Formación programa y realiza algunos de ellos en esta isla.

En cuanto a la organización de calendarios de celebración, fechas de inicio de los cursos y posibles modificaciones, cabe decir que toda la información necesaria es publicada en tiempo y forma a través de trípticos, carteles y a través de la red, donde pueden ser consultados los cambios. Además, la coordinadora de los cursos de formación está disponible para cualquier aclaración y sugerencia. En esta línea, también se solicita un mayor despliegue informativo a través del correo electrónico, especialmente cuando se aproxima su celebración. A esto cabe decir que el Plan de Formación de la ULPGC difunde a través de la web institucional y del correo electrónico toda la información referente a la formación del profesorado explicando su calendario, cursos programados, etc. Consideramos que estas vías de información son adecuadas y suficientes para informar a los profesores, aunque tal vez se debería estudiar alguna otra alternativa para abarcar un mayor radio de acción

En cuanto a que los cursos se celebren los sábados, podemos decir que no parece una solución operativa. No cabe duda que, en casos puntuales, podría analizarse la posibilidad de realizar algún curso en fin de semana, pero dudamos que la asistencia fuese relevante si todos se programaran en sábado o domingo.

Ningún curso de nuestro Plan de Formación contempla la evaluación de los contenidos mediante la realización de pruebas o ejercicios. Pensamos que la evaluación podría forzar en cierta medida la atención de los asistentes e incluso estimular su participación. Pero, dado que los asistentes

vienen motivados por sus propias necesidades, no parece necesario recurrir a este tipo de estrategias.

Desde un punto de vista metodológico cabe pensar que todos los ponentes explican y acuerdan con los asistentes cuáles van a ser las líneas generales de desarrollo del curso. También es posible que, en algún caso, no se especifique con exactitud el tiempo que se dedicará a los contenidos, o incluso que surjan contratiempos o situaciones inesperadas que hagan variar la dinámica del curso. No obstante, es necesario que los asistentes tengan claro desde el principio qué va a suceder, cuándo y cómo, teniendo en cuenta un margen de error que puede modificar los objetivos iniciales.

Las condiciones ambientales donde se imparte el curso es también un factor a considerar. Algunos profesores opinan que los locales deben estar habilitados para que se pueda modificar la disposición de las sillas, mesas y mobiliario en general. Sin duda, un espacio confortable y adecuado puede influir en la calidad del curso, motivo por el cual siempre se contempla la posibilidad de celebrarlo en aulas grandes y bien equipadas.

La utilización de medios técnicos adecuados tiene que ver con el uso de material audiovisual como los cañones para transparencias, videos, etc. Pensamos que la utilización de estos y otros medios técnicos son básicos, especialmente en los cursos dedicados a las NNTT y en la utilización de recursos multimedia.

5.4.3. Cuestión 3: ¿Qué otros cursos cree que deben incluirse en la formación docente del profesorado universitario?

En este epígrafe se recogen las necesidades formativas percibidas por los profesores de la ULPGC que han hecho algún curso de formación didáctica. Esta información nos dará a conocer dichas necesidades en orden a establecer nuevas alternativas dentro del Plan de Formación del Profesorado de la ULPGC. Las respuestas obtenidas han sido categorizadas

Tabla 21

CURSOS SOBRE TIC Y RECURSOS INFORMÁTICOS	% DE RESPUESTAS
Manejo de recursos informáticos.	5,38
Uso de medios audiovisuales.	4,79
Utilidades didácticas de internet.	4,19
Uso de Internet.	2,99
Manejo de hoja de cálculo, SPSS, manipulación de imágenes, etc.	2,39
PowerPoint.	1,19
Cómo diseñar eficazmente las materias para favorecer el auto-aprendizaje a través de la web.	1,19
Enseñanza on-line.	1,19
Didáctica en aulas multimedia	1,19

Las demandas más frecuentes se refieren al aprendizaje en el manejo de medios audiovisuales, lo que indica la preocupación del profesorado de la ULPGC por dominar este tipo de tecnología que, poco a poco, se ha convertido en algo cotidiano dentro de las aulas. Por otro lado, destaca el interés por el uso de recursos informáticos que, en muchos casos, requieren un periodo de aprendizaje para utilizarlos.

También se sugieren cursos sobre el uso de internet y sus utilidades didácticas. No cabe duda que internet es una de las bases de datos más grandes y accesibles y que es necesario aprender su funcionamiento para que resulte operativo en función de la mejora de nuestras competencias docentes.

Al igual que el manejo de los ordenadores, reproductores, grabadoras, etc. necesitan de cierto aprendizaje para conocer su

funcionamiento, programas como el SPSS, las hojas de cálculo y otros muchos requieren tiempo para poderlos dominar. Con esta finalidad, la ULPGC ha desarrollado varios cursos sobre software específico como manejo de hojas de cálculo, PowerPoint, Word, etc. En esta línea se puede incluir la propuesta de aprender a diseñar eficazmente las materias para favorecer el autoaprendizaje a través de la web. Además, la enseñanza en red también es motivo de interés por parte de los docentes de la ULPGC. Este tipo de enseñanza está ganando terreno rápidamente entre las universidades españolas y extranjeras, dadas las ventajas que ofrece. Es lógico, por tanto, que algunos docentes se empiecen a interesar en conocer cómo organizar sus materias para enseñarlas en red, máxime en la ULPGC que está ofreciendo formación de grado y postgrado on-line.

Respecto los cursos dedicados a técnicas informáticas aplicadas a las distintas titulaciones entendemos que se trata de organizar cursos sobre recursos tecnológicos aplicables y coherentes con las distintas áreas de conocimiento. También se hace referencia a herramientas informáticas específicas.

Finalmente, se sugieren cursos sobre didáctica en aulas multimedia. Aunque se trata de un contenido específico, es importante aprender a utilizar este tipo de recursos para aprender a enseñar con mejores niveles de calidad y aprovechar su potencial didáctico.

Tabla 22

CURSOS DE TIPO METODOLÓGICO	% DE RESPUESTAS
Técnicas de evaluación.	2,39
Organización de las enseñanzas.	2,39
Estrategias docentes.	2,39
Técnicas de educación especial para estudiantes con deficiencias.	1,79
Evaluación de prácticas clínicas.	0,59
Cursos sobre tipos de exámenes y su redacción.	0,59

CURSOS DE TIPO METODOLÓGICO	% DE RESPUESTAS
Técnicas de comunicabilidad didáctica.	0,59
Expresión escrita.	0,59
Habilidades sociales.	0,59
Técnicas de motivación para docentes.	0,59

Si bien se han realizado varios cursos sobre las técnicas de evaluación en la Universidad, vemos que los docentes encuestados siguen demandándolos, motivo por el que se debe plantear la posibilidad de que se repitan con mayor frecuencia.

La organización de las materias con el fin de hacerlas más asequibles a los estudiantes y manejables para el profesor es una habilidad no contemplada en nuestro Plan de Formación del Profesorado. Se trata de una habilidad organizativa más que de un conocimiento específico, con lo que difícilmente podría articularse un curso dedicado exclusivamente a tal fin, aunque se puede concretar en talleres por grandes áreas.

En las aulas con estudiantes con necesidades educativas especiales suelen surgir muchas dudas acerca de cómo actuar, cómo facilitar el aprendizaje de las materias, cómo examinar, etc. Algunos de los profesores encuestados manifiestan la necesidad de organizar cursos formativos que enseñen cómo afrontar tales situaciones, dado que el número de estudiantes de estas características que se incorporan a la Universidad se incrementa cada año. Creemos que la ULPGC está en disposición, tanto desde el punto de vista técnico como de personal, para organizar cursos formativos con estas especificaciones que, sin duda, atraerían a buena parte del profesorado sensibilizado en esta cuestión.

En cuanto a la evaluación de las prácticas en ciencias clínicas u otras, creemos que se trata de un contenido que debería ser impartido en un curso específico sobre técnicas de evaluación en los centros donde se produce esta demanda.

La expresión escrita es otro de los aspectos mencionados por los profesores. Entendemos que se trata de cursos para mejorar la calidad de la expresión escrita que se supone adecuada en los docentes universitarios. Tal vez por este motivo no ha sido programado ningún curso de este tipo.

El aprendizaje de técnicas de comunicabilidad didáctica ya está contemplado en el Plan de formación didáctica del profesorado de la ULPGC, con lo que dicha demanda se considera cubierta.

Respecto a cómo enseñar en otras universidades, españolas o extranjeras, cabe decir que esta demanda refleja el interés y preocupación por el futuro de la Universidad tras la inminente unificación dentro del marco del espacio europeo de educación superior. Sería interesante programar seminarios o cursos acerca del modelo de Universidad a que nos dirigimos para comprender mejor qué nos espera y cuáles serán las directrices que marcarán nuestra profesión docente.

Las habilidades sociales podrían encuadrarse dentro de las habilidades para relacionarse con los demás de manera efectiva. Como los profesores universitarios se relacionan a diario con colegas, estudiantes, etc., la realización de cursos sobre este tipo de técnicas podría resultar de sumo interés.

Por último, destacamos la referencia a cursos sobre técnicas de motivación para profesores. Son aspectos dirigidos a la motivación del profesor y podrían tratarse dentro del curso de motivación que se imparte en la ULPGC.

Tabla 23

CURSOS SOBRE DINÁMICA DE GRUPO Y CLIMA DEL AULA	% DE RESPUESTAS
Dinámicas de grupo.	2,99
Cómo resolver problemas en el aula.	2,39
Cómo mejorar las relaciones personales entre compañeros.	1,19
Cómo trabajar con otros profesores.	0,59
Desarrollo del trabajo en equipo en el alumnado.	0,59
Cursos donde los profesores puedan plantear problemas cotidianos y se debata con profundidad con un orientador.	0,59
Técnicas para mejorar la participación de los estudiantes.	0,59
Alternativas a los trabajos en grupo.	0,59

Las referencias en torno a dinámicas de grupo, cómo trabajar bien con otros profesores, mejorar las relaciones personales entre los docentes, el trabajo en equipo, etc. muestran el interés por aprender técnicas específicas que ayuden a mejorar las relaciones interpersonales. El aprendizaje de ciertas técnicas podría resultar de gran utilidad para el profesorado, en especial el novel, ya que le permitiría comprender mejor las interacciones en el entorno universitario.

Entendemos que la propuesta de aprender a trabajar con otros profesores se refiere a trabajos cooperativos de tipo inter o intradepartamental con la finalidad de aprender nuevas alternativas que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza y las estrategias de los profesores de una misma área de conocimiento o de áreas afines.

También se cita la necesidad de realizar cursos en que los asistentes puedan manifestar los problemas que se les presentan en el aula y donde sean asesorados por especialistas en la búsqueda de soluciones. Sin duda, se

trata de una posibilidad interesante para cualquier docente que busque el apoyo y asesoramiento de expertos para encontrar soluciones a sus problemas dentro del aula. Sin embargo, y debido al elevado número de asistentes que suele acudir a estos cursos, este tipo de dinámicas no es siempre posible, ya que las demandas de cada profesor acapararían demasiado tiempo. No obstante, cabe la posibilidad de programar talleres sobre temáticas específicas donde se traten problemáticas concretas demandadas por los profesores.

Otra de las demandas se refiere al aprendizaje de técnicas para potenciar el trabajo en equipo en los estudiantes que son útiles en materias y áreas donde se potencia esta dinámica de trabajo.

Aprender a mejorar la participación de los estudiantes es una estrategia motivacional que podría incluirse dentro del curso sobre motivación universitaria que se imparte en esta Universidad y que sin duda resulta de gran interés para mejorar la dinámica de las clases.

Finalmente se solicita orientación sobre otras alternativas a los trabajos en grupo que tradicionalmente se realizan en determinadas carreras universitarias. Nos parece interesante que los docentes universitarios aprendan nuevas alternativas para enseñar sus materias, preferiblemente de la mano de especialistas quienes pueden explicar modelos eficaces.

Tabla 24

OTROS CURSOS	% DE RESPUESTAS
Técnicas de modulación de la voz.	6,58
Adaptación al espacio europeo de educación superior, nuevos planes de estudio, acreditación y tutorías para la convergencia europea.	2,39
Gestión académica.	0,59
Cursos sobre acreditación y habilitación.	0,59

OTROS CURSOS	% DE RESPUESTAS
Cursos sobre ciencia y sociedad.	0,59
Cursos sobre inteligencia emocional.	0,59
Proyecto docente e investigador con la LOU.	0,59
Cursos de idiomas.	0,59
Técnicas de relajación y control del estrés.	0,59

Un aspecto que preocupa al profesorado es el cuidado de su voz y el aprendizaje de técnicas de modulación para evitar problemas como la disfonía, faringitis, etc. En esta línea, podemos afirmar que el Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC ya cuenta con cursos sobre técnicas vocales que pueden resultar útiles para tal fin y que se han empezado a impartir este año 2004.

Al igual que comentamos anteriormente, la preocupación por la adaptación al espacio europeo, los nuevos planes de estudio, la LOU, etc. hacen que estos sean temas sean cada vez más demandados. Por esta razón, se piden cursos relacionados con la LOU, como la acreditación, la habilitación o el proyecto docente e investigador con la LOU. Sin duda, son temas de actualidad y preocupación para parte del profesorado de esta Universidad y su impartición atraería especialmente a los contratados. Por otro lado, aprender a tutorizar es otro de los objetivos que se plantea nuestro Plan de Formación del Profesorado Universitario y que cumple con la realización del curso sobre las tutorías en la Universidad en el marco del espacio europeo de educación superior.

Los cursos sobre gestión académica no están contemplados en el Plan de Formación del Profesorado Universitario de la ULPGC y es necesario analizar su viabilidad.

La propuesta de cursos relacionados con la ciencia, la sociedad y la inteligencia emocional resulta ambigua en cuanto al contenido que se pretende que impartan.

La referencia a cursos de idiomas revela la preocupación del profesorado por el dominio de lenguas extranjeras, dada nuestra incorporación al espacio europeo de educación superior, la necesidad de dominar otras lenguas, etc.

Tampoco se contemplan cursos sobre habilidades de autocontrol (relajación, etc.) dentro del Plan de Formación de la ULPGC. Sin embargo y, dado que se pueden conseguir buenos resultados, creemos que se podría implantar un curso sobre técnicas de relajación para profesores universitarios, control del estrés, etc.

5.5. CONCLUSIONES

En este epígrafe reflejamos las conclusiones más relevantes de este estudio y podemos afirmar que los profesores que realizaron cursos de formación didáctica opinaron positivamente acerca del dominio de los contenidos por parte de los ponentes. En esta misma línea, también consideraron que supieron adaptarse al nivel de los participantes así como resolver las dudas que surgieron durante su desarrollo. Además, la mayoría opinó que las relaciones entre ponentes y alumnos fueron adecuadas y cordiales, y que se consiguió motivar hacia las materias impartidas. La promoción de la participación y el cumplimiento de los horarios establecidos fueron igualmente bien valorados por los encuestados. Respecto a la metodología utilizada parece que fue la adecuada, si bien se sugiere una revisión de la misma con el fin de mejorar aún más la calidad de los cursos. También hay acuerdo en la opinión sobre la adecuación de las actividades realizadas. Sin embargo, planteamos la conveniencia de revisarlas o adecuarlas a cada gran área, teniendo en cuenta sus peculiaridades. El programa satisface las expectativas de la mayoría de los

participantes pero aparece un sector que no lo considera así, por lo que proponemos investigar sobre los puntos débiles del Plan de Formación de la ULPGC. La sensación de haber realizado un esfuerzo útil por parte de la mayoría del profesorado encuestado confirma un buen grado de satisfacción, aunque susceptible de mejora.

Dado que hay diferencias en las valoraciones realizadas a la calidad de los cursos de formación en función de las grandes áreas de conocimiento, sería recomendable estudiar cada una de ellas para determinar qué tipo de formación requieren con el fin de ajustar los cursos de formación a dichas especificidades. Las habilidades docentes para impartir materias de tipo teórico, como en Derecho, difieren notablemente de las requeridas para otras más prácticas, como las de Medicina o Electrónica, por lo que sería importante determinar con precisión cuáles son las necesidades formativas percibidas por los docentes de cada una de las grandes áreas.

Respecto a los cursos de formación mejor evaluados, en primer lugar encontramos el curso *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*, calificado con un 69% de utilidad y un 4,8% de poca utilidad. En segundo se sitúa el curso *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria*, con un 64,9% de utilidad y un 1,8% de poca utilidad. En tercer lugar el curso *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria*, con un porcentaje de utilidad del 58,8% y de poca utilidad del 5%. En cuarta posición se sitúa el curso *Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos*, con una utilidad del 57,7% y un porcentaje de poca utilidad del 11,5%. Finalmente, el curso *Técnicas de comunicabilidad didáctica* fue evaluado con una de utilidad (71%) pero, por otro lado, fue considerado como poco útil por un 28%.

Los cursos peor evaluados en cuanto a su utilidad fueron en primer lugar *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula* (37,9 de poca utilidad), *El papel de las tecnologías de la información y la*

comunicación (30,3) y Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos (21,9%).

La valoración global del programa en su conjunto es buena, por lo que podemos afirmar que el Plan de Formación del Profesorado de la ULPGC satisface las demandas del profesorado y posee un adecuado grado de calidad.

Estudio empírico 3

**ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS
PRODUCIDOS EN EL PROFESORADO
QUE HA ASISTIDO A LOS CURSOS DE
FORMACIÓN DIDÁCTICA A TRAVÉS DE
LAS ENCUESTAS DE EVALUACIÓN**

Estudio empírico 3

ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN EL PROFESORADO QUE HA ASISTIDO A LOS CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LAS ENCUESTAS DE EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos averiguar si existen cambios en el profesorado que ha realizado cursos de formación didáctica desde el año 1995 hasta el 2003 dentro del Plan de Formación del Profesorado de la ULPGC y las evaluaciones realizadas por los estudiantes sobre la calidad docente de su profesorado. Como hemos visto en los capítulos anteriores, la motivación del profesorado de la ULPGC hacia los cursos de formación ha sido buena, así como su participación en ellos. Otro elemento a tener en cuenta es que son de carácter voluntario, lo que nos hace pensar que la necesidad por mejorar su profesión docente ha debido tener alguna influencia sobre la decisión de realizar dichos cursos ya que pueden ayudar a mejorar la organización de las materias, enseñar a presentar el material de sus asignaturas de forma más atractiva, motivar al estudiante, comunicarse más eficazmente, etc. Por tanto, cabe esperar que una mejora en este tipo de habilidades tenga repercusiones positivas en las evaluaciones que los estudiante han hecho de sus profesores a lo largo de los sucesivos cursos académicos y es lo que tratamos de descubrir.

1. OBJETIVOS

El estudio pretende determinar si la realización de cursos de formación didáctica pertenecientes a las categorías recogidas en el apartado

2 tiene alguna influencia en las evaluaciones de los factores de calidad evaluados. En la investigación se analizarán las evaluaciones de los cursos 1994/1995, 1995/1996, 1996/1997, 1997/1998, 1999/2000, 2000/2001 y 2001/2002.

2. CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA

Para una mejor comprensión de los datos hemos organizado los cursos de formación didáctica en las siguientes categorías:

- a) Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria (AMEU).
 - *Cómo elaborar un proyecto docente y técnicas de enseñanza.*
 - *Preparación y presentación de clases, seminarios y comunicaciones.*
 - *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria.*
- b) Cómo Evaluar en la Universidad (CEU).
 - *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria.*
- c) Motivación de los Estudiantes (ME).
 - *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria.*
 - *¿Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos?*
- d) Comunicación Profesor-Estudiante (CPE).
 - *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria.*
 - *Técnicas de comunicabilidad didáctica.*
- e) Planificación Docente (PD).
 - *Estrategias de enseñanza.*
 - *¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan lo que los profesores les enseñamos?*
- f) Nuevas Tecnologías (NNTT).
 - *El papel de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.*
 - *Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.*

Por otro lado, vamos a considerar los siguientes factores de la evaluación de la calidad del profesorado universitario de la ULPGC: a) F1:

Habilidades docentes; b) F2: Estilo evaluador; c) F3: Actitud hacia el estudiante; d) F4: Cumplimiento del horario y e) FT: Factor total.

3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La base de datos se elaboró utilizando el SPSS 11.5 y en ella se introdujeron todas las variables citadas, siendo la población todos los profesores de la ULPGC que han realizado al menos un curso de formación didáctica desde el año 1995 hasta el 2003. El total es de 646 docentes. La base de datos contiene, además, las evaluaciones de los factores de calidad (F1, F2, F3, F4 y FT) para los cursos 1994/1995, 1995/1996, 1996/1997, 1997/1998, 1999/2000, 2000/2001 y 2001/2002.

Como todos los profesores no fueron evaluados en todos los cursos académicos y con el fin de realizar un análisis lo más exhaustivo posible se seleccionaron para el estudio los profesores que fueron evaluados a lo largo de todos los cursos académicos, con lo que la población resultante fue de 585 profesores.

4. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN CON LOS FACTORES DE CALIDAD

4.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

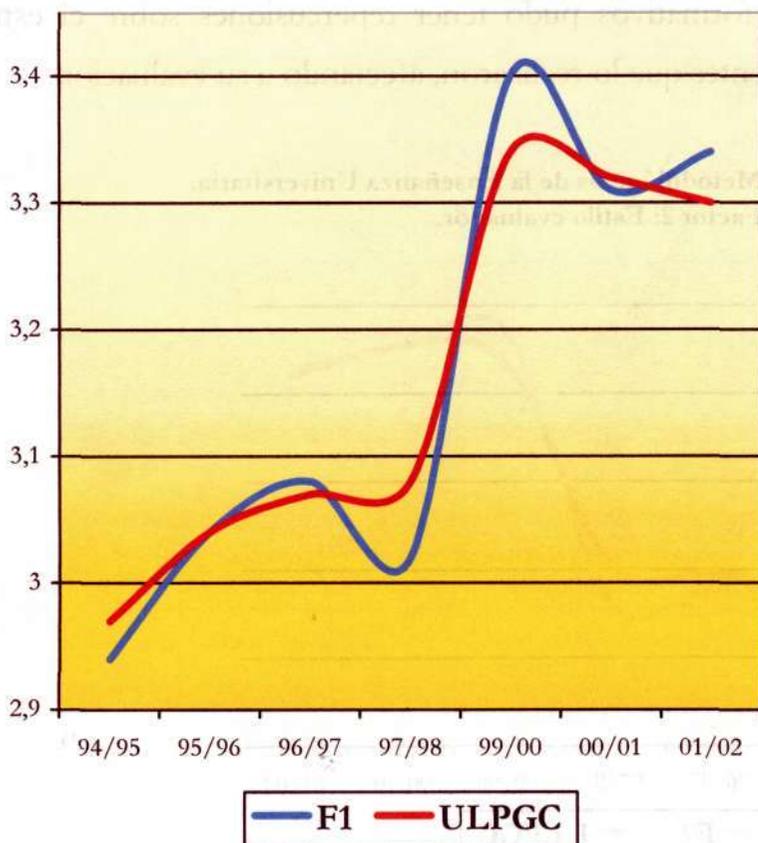
En todas las gráficas aparece una mejora significativa en las medias de las evaluaciones, tanto para los profesores que hicieron cursos de formación como para la ULPGC en su conjunto que coincide en el tiempo con la instauración de los complementos retributivos para el profesorado de esta Universidad, que tuvo una repercusión importante en la mejora de la calidad docente de su profesorado y, por tanto, en las evaluaciones de los estudiantes.

En primer lugar, analizamos los datos de quienes realizaron cursos sobre metodología universitaria que tuvieron lugar los años 1995, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002 y 2003. En la gráfica podemos observar que el factor habilidades docentes mejoró entre 1994/1995 y 1996/1997, pero no en el curso siguiente. En el curso 1999/2000 se produce una gran mejora en la evaluación de este factor. Una vez alcanzada la máxima puntuación apreciamos que las medias descienden pero mantienen una tendencia ascendente en el siguiente curso académico.

Este factor tuvo una evolución semejante en la ULPGC. Así, entre 1994/1995 y 1996/1997 observamos un progresivo incremento en las medias totales que se hace especialmente relevante en el curso 1999/2000, manteniendo prácticamente dicha mejora hasta 2001/2002.

Podemos decir que las evaluaciones del factor habilidades docentes de los profesores que realizaron cursos sobre metodología universitaria mejoraron significativamente entre los cursos 1994/1995 y 2001/2002 y una de las causas de estos cambios pudo ser la instauración de los complementos retributivos. Sin embargo, es posible que los docentes mejorasen sus habilidades docentes gracias a los cursos de formación didáctica que realizaron, ya que el aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza universitaria puede incidir positivamente sobre dicho factor.

Gráfica 1: Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria.
Factor 1: Habilidades docentes.

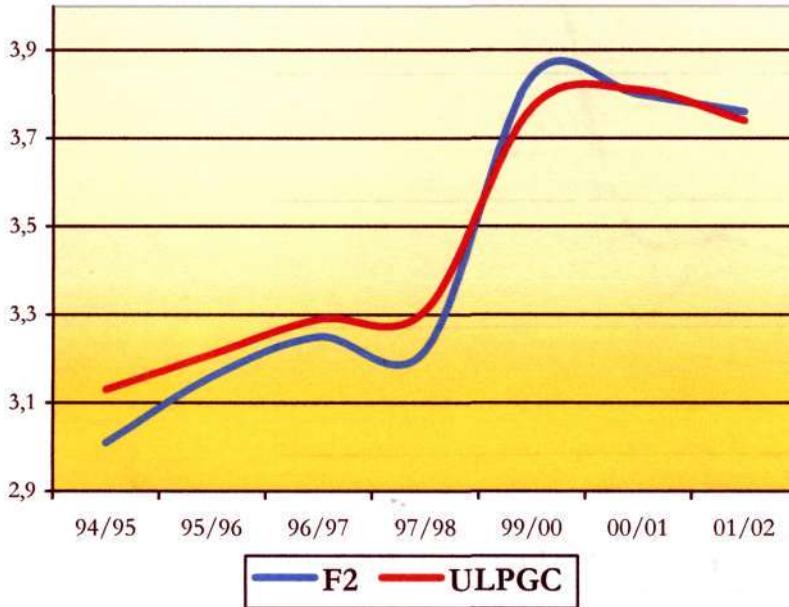


También es de esperar que la realización de cursos sobre los aspectos metodológicos de la enseñanza universitaria tenga algún efecto sobre el factor estilo evaluador. En la siguiente gráfica podemos observar una mejora en las evaluaciones de los docentes que realizaron estos cursos entre los años 1994/1995 y 1996/1997. Tras un leve empeoramiento, las evaluaciones mejoraron entre los cursos 1997/1998 y 1999/2000, para mantenerse en esa línea hasta el 2001/2002.

Comparando estas evaluaciones con las de la ULPGC apreciamos que ambas siguen una evolución similar, sin apenas diferencias significativas, aunque cabe decir que entre el curso 1994/1995 y 1997/1998 las medias de la Institución fueron algo superiores, aunque posteriormente esta tendencia se invierte.

En esta línea podemos afirmar que el factor estilo evaluador mejora a lo largo de todos los cursos académicos analizados y que, probablemente, este tipo de cursos formativos pudo tener repercusiones sobre el estilo evaluador de los docentes que lo realizaron, afectando a su evaluación.

**Gráfica 2: Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria.
Factor 2: Estilo evaluador.**



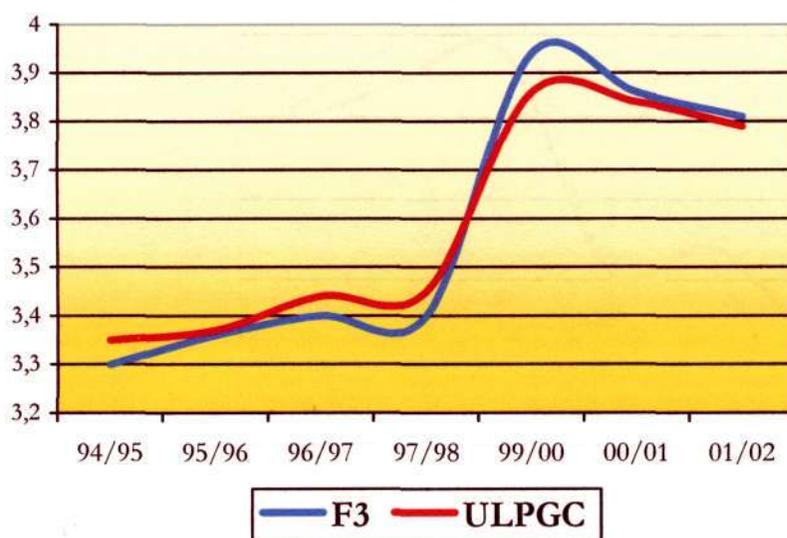
La evaluación del factor actitud hacia el estudiante se mantuvo sin cambios considerables entre los cursos 1994/1995 y 1996/1997. Desde este curso y hasta 1997/1998 se produce una mejora, que continúa con un leve descenso que parece mantenerse a partir del curso 2000/2001.

Comparando los datos de este factor con los de la ULPGC observamos que las medias evolucionan de forma casi paralela, siendo las de la Universidad ligeramente superiores a las de los profesores evaluados entre 1994/1995 y 1997/1998 y algo inferiores entre 1999/2000 y 2001/2002.

En función de estos datos podemos afirmar que los profesores que realizaron cursos sobre metodología universitaria mejoraron sus evaluaciones entre el curso 1997/1998 y 2001/2002, lo que puede indicar

que hubo mejoras en su actitud hacia los estudiantes y esto a su vez influyó en las evaluaciones de los docentes.

**Gráfica 3: Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria.
Factor 3: Actitud hacia el estudiante.**



Respecto al factor cumplimiento del horario, en la gráfica vemos dos momentos en que se producen mejoras importantes. La primera, entre los cursos 1994/1995 y 1996/1997 y, la segunda, entre 1997/1998 y 1999/2000. A partir de este último curso las evaluaciones muestran una tendencia descendente.

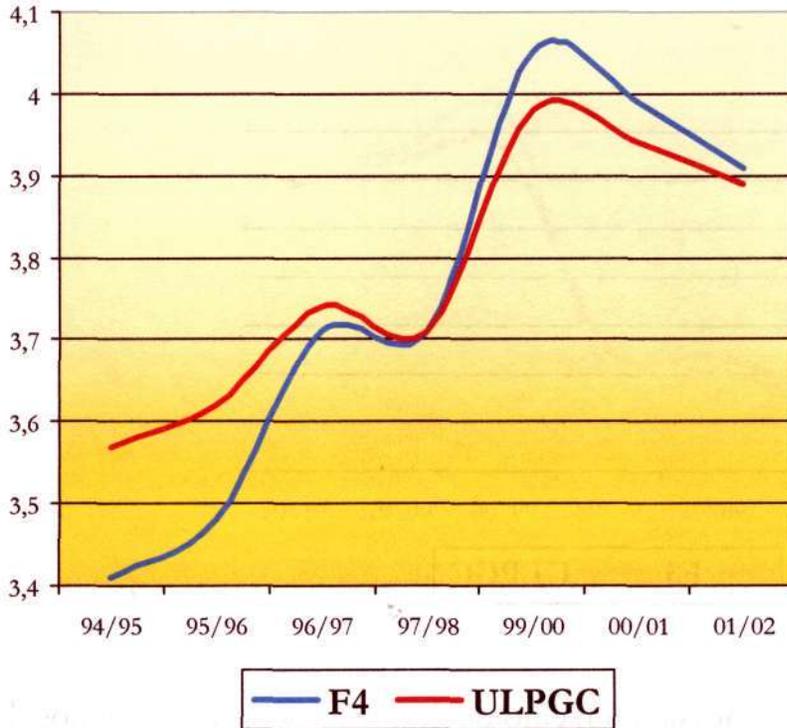
Comparando las medias de los profesores evaluados con las de la ULPGC vemos que ambas siguen pautas muy parecidas, si bien la Universidad se mantiene por encima hasta el curso 1996/1997. A partir de este curso, las medias de los profesores evaluados superan las de la institución hasta el 2001/2002.

Si bien los aspectos metodológicos no tienen relación con el cumplimiento de los horarios de los profesores, es posible que la sensibilización hacia la necesidad de una mejora en la calidad de la

enseñanza universitaria y el incremento en los controles de asistencia a clase, tutorías, etc. haya tenido incidencia en las mejoras observadas.

Gráfica 4: Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria.

Factor 4: Cumplimiento del horario.



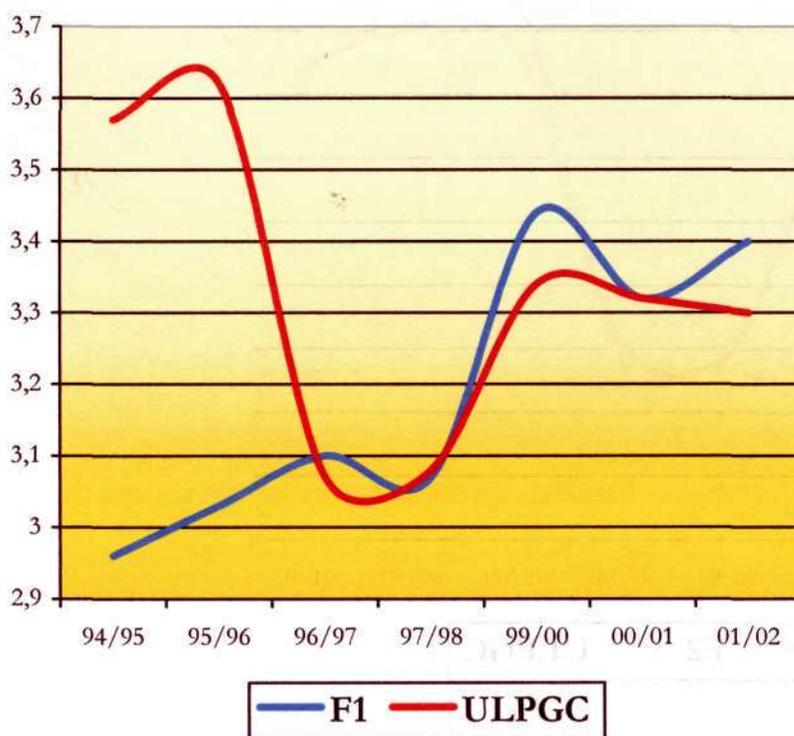
4.2. CÓMO EVALUAR EN LA UNIVERSIDAD

El curso sobre técnicas de evaluación en la Universidad tuvo lugar los años 1995, 1997, 1998, 2000 y 2001. En la gráfica apreciamos que las evaluaciones del factor habilidades docentes en los profesores que realizaron estos cursos mejoraron entre 1994/1995 y 1996/1997, disminuyendo en el siguiente curso académico. A partir de aquí mejoran hasta 1999/2000, donde se aprecia de nuevo una caída y una posterior mejora. En líneas generales, podemos afirmar que este factor mantiene una tendencia positiva y ascendente a lo largo de los cursos académicos evaluados.

Las medias totales de la ULPGC en este factor se mantuvieron muy por encima de las de los profesores evaluados hasta el curso 1996/1997. Sin embargo, desde este curso, y a excepción del 2000/2001, la tendencia varía y se sitúan por debajo de las medias de los docentes.

Es posible que la realización de cursos sobre cómo evaluar en la Universidad haya influido en la positiva evolución del factor habilidades docentes que apreciamos en este grupo de profesores. Probablemente aprender nuevas técnicas de evaluación en la Universidad haya redundado en una mejor evaluación de los estudiantes.

**Gráfica 5: Cómo evaluar en la Universidad.
Factor 1. Habilidades docentes.**

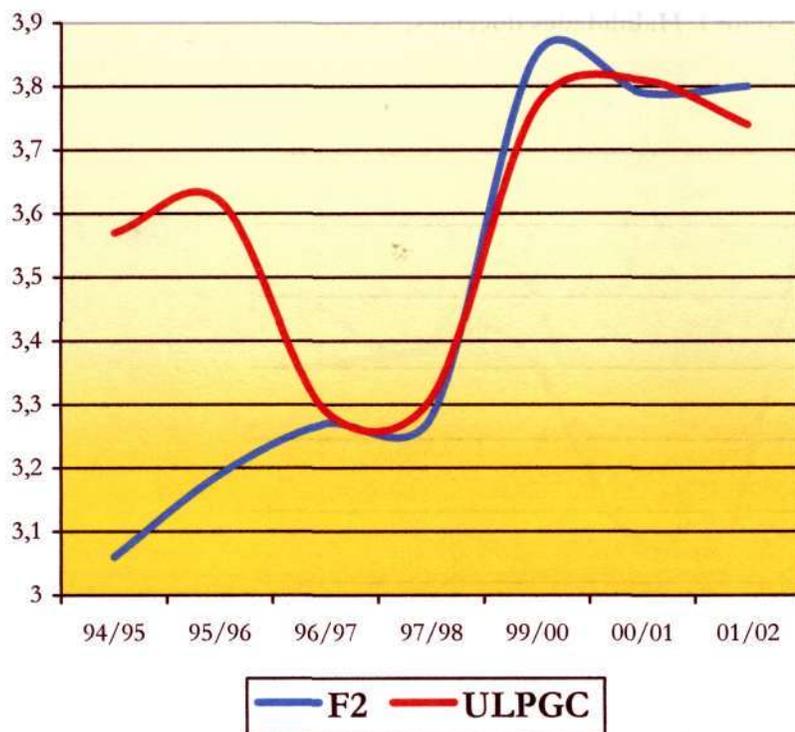


En cuanto al factor estilo evaluador apreciamos una tendencia ascendente entre los cursos 1994/1995 y 1996/1997, mucho más acentuada entre 1997/1998 y 1999/2000. A partir de este último curso, las medias sufren una pequeña disminución pero mantienen un promedio alto.

Por otro lado, las medias totales de la Universidad se sitúan muy por encima de las de los docentes evaluados hasta el curso 1996/1997, a partir de donde evolucionan paralelamente hasta 1999/2000, en que se sitúan por debajo de las de los profesores evaluados.

Es de suponer que la realización de cursos de formación sobre cómo evaluar en la Universidad contribuye a mejorar las habilidades docentes y, por tanto, esto revierta en una mejora de la satisfacción en este factor por parte de los estudiantes.

**Gráfica 6: Cómo evaluar en la Universidad.
Factor 2: Estilo evaluador.**

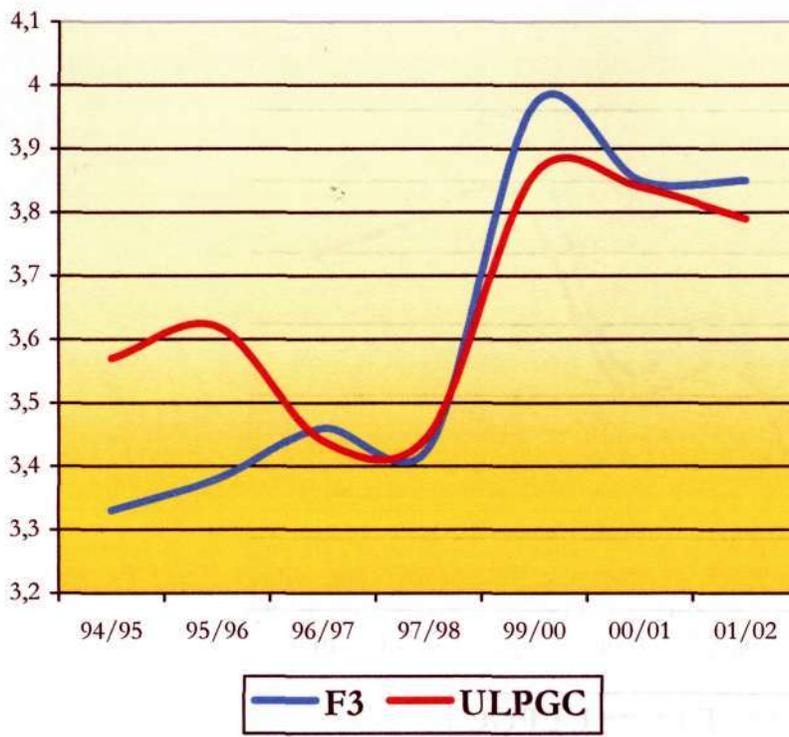


El factor actitud hacia el estudiante sigue una evolución similar a las anteriores. La tendencia general es ascendente entre los cursos 1994/1995 y 1999/2000, a partir de donde se aprecia una ligera caída que se mantiene hasta 2001/2002. En general, podemos afirmar que las evaluaciones mejoraron significativamente a lo largo de los cursos académicos evaluados.

Las medias de la ULPGC se sitúan por encima de las de los profesores evaluados entre 1994/1995 y 1996/1997, a partir de donde ambas evolucionan paralelamente. Entre los cursos 1999/2000 y 2001/2002 las medias de los profesores superan las de la ULPGC salvo en 2000/2001 en que coinciden.

Las actitudes hacia los estudiantes y el aprendizaje de las técnicas de evaluación en la Universidad no guardan una relación aparente, por lo que no podemos determinar si las mejoras observadas en las medias totales de los sujetos evaluados se deben o no a la realización de estos cursos.

Gráfica 7: Cómo evaluar en la Universidad.
Factor 3: Actitud hacia el estudiante.



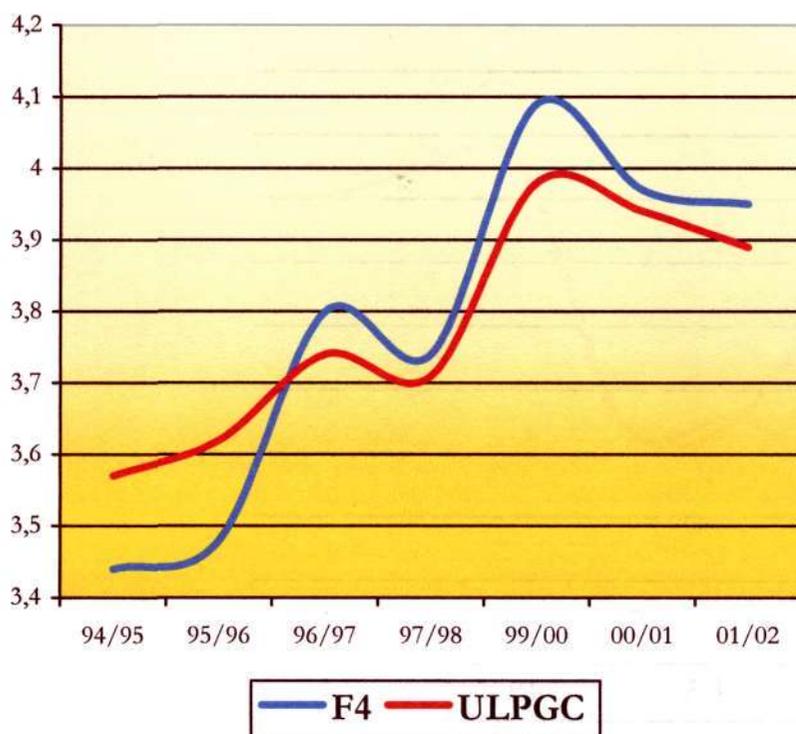
En la gráfica apreciamos que el factor cumplimiento del horario fluctúa a lo largo de los cursos evaluados, si bien la tendencia general es positiva. Apreciamos dos tramos donde las medias mejoran de forma muy notable. El primero, entre 1994/1995 y 1996/1997 y, el segundo, entre 1997/1998 y 1999/2000. A partir de aquí las puntuaciones descienden,

manteniéndose hasta el curso 2001/2002. A pesar de las variaciones comentadas este factor mejoró a lo largo de los cursos en que fue evaluado.

Las medias totales de la ULPGC se mantienen siempre por debajo de las medias de los docentes, a excepción del período comprendido entre 1994/1995 y 1995/1996.

No podemos establecer relaciones causales entre la realización de cursos de formación sobre cómo evaluar en la Universidad y el cumplimiento de los horarios por parte de los profesores y es probable que las mejoras observadas se deban a otras variables.

**Gráfica 8: Cómo evaluar en la Universidad.
Factor 4: Cumplimiento del horario.**



4.3. MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

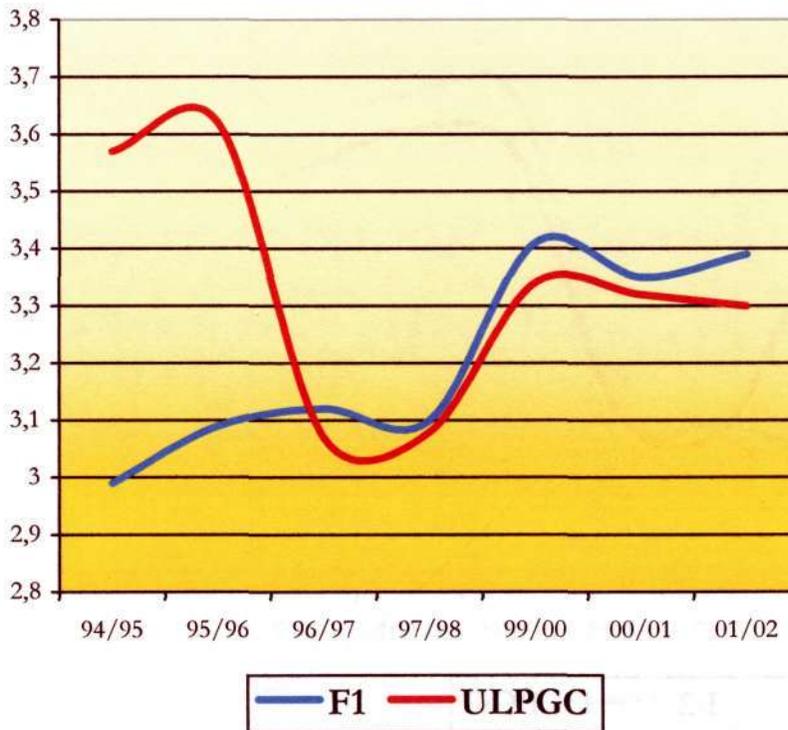
Los cursos sobre motivación de los estudiantes se realizaron los años 1995, 1996, 1999, 2000, 2001 y 2002. El factor habilidades docentes

presenta pocas mejoras entre 1994/1995 y 1997/1998. Además, y al contrario de lo que observamos en las gráficas anteriores, la mejora de este factor entre 1997/1998 y 1999/2000 no resulta tan relevante como cabría esperar, aunque a partir de este último curso académico las medias muestran una tendencia a mejorar.

Las medias totales de la ULPGC se sitúan por encima de las de los docentes evaluados desde 1994/1995 hasta 1996/1997, donde es superada por estos. A partir de aquí y hasta el 2001/2001 ambas mantienen una evolución similar y paralela.

Si tenemos en cuenta que la motivación de los estudiantes puede considerarse como una importante habilidad docente de los profesores universitarios, podemos afirmar que la realización de estos cursos parece haber tenido una influencia moderada en las evaluaciones que los estudiantes hicieron de estos profesores.

Gráfica 9: Motivación de los estudiantes.
Factor 1: Habilidades docentes.

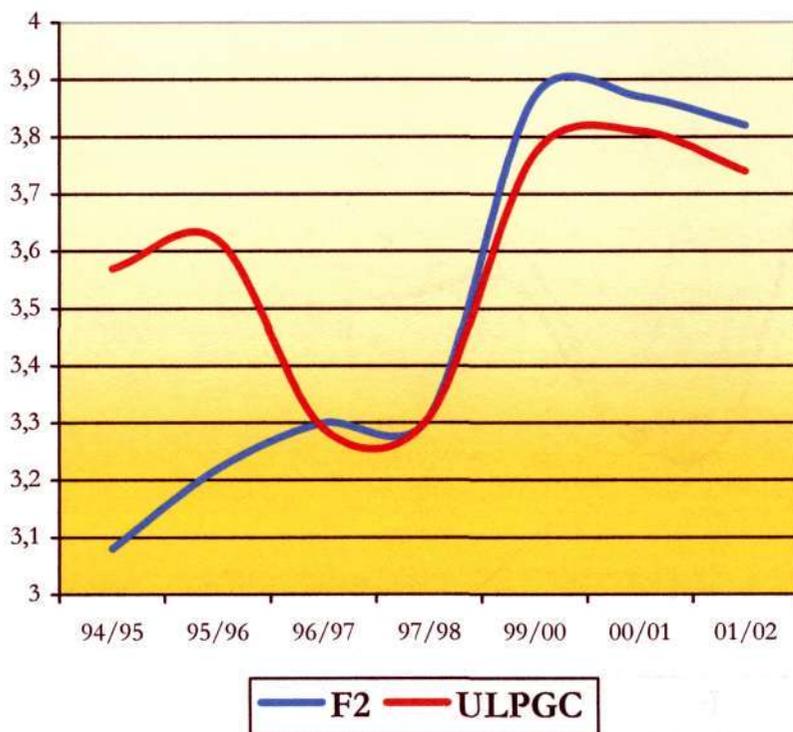


El factor estilo evaluador evoluciona positivamente desde el año 1994/1995 hasta el 1999/2000 y experimenta un salto muy significativo hasta el curso 1999/2000, a partir de donde parece estabilizarse. Por esta razón, podemos afirmar que este factor también muestra una mejora considerable a lo largo de los cursos académicos analizados.

Las medias totales de la ULPGC sufren una caída importante entre el curso 1995/1996 y 1996/1997 pero en 1999/2000 mejoran y se mantienen hasta el curso 2001/2002. Si bien en los primeros cursos las medias de la ULPGC se situaron por encima de las de los docentes, desde 1999/2000 dicha tendencia se invierte.

Es poco probable que la realización de cursos sobre motivación de los estudiantes tenga influencias sobre las opiniones acerca del estilo evaluador de los docentes, por lo que pensamos que las variaciones observadas podrían deberse a la influencia de otras variables.

**Gráfica 10: Motivación de los estudiantes.
Factor 2: Estilo evaluador.**

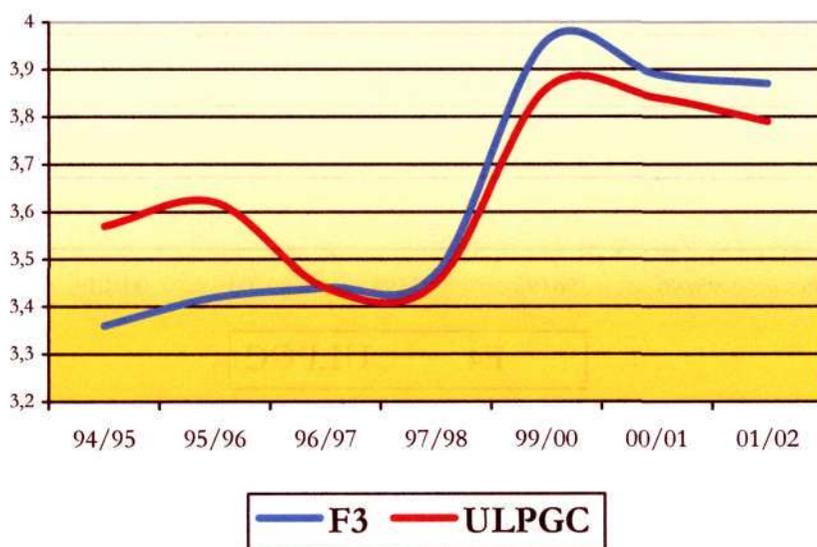


El factor actitud hacia el estudiante no presenta variaciones considerables entre los cursos 1994/1995 y 1997/1998. Tras la mejora producida entre 1997/1998 y 1999/2000 las medias mantienen unas puntuaciones elevadas hasta 2001/2002, lo que permite afirmar, por tanto, que este factor mejoró significativamente durante los cursos académicos evaluados.

Por su parte, las medias de la ULPGC superaron a los docentes únicamente entre 1994/1995 y 1996/1997. Además, cabe señalar que este factor presenta un descenso considerable entre los cursos 1995/1996 y 1997/1998.

En general, podemos afirmar que las evaluaciones del factor actitud hacia el estudiante mejoraron de forma considerable tanto en la ULPGC como en los profesores que hicieron cursos sobre motivación. Es posible que la realización de dichos cursos haya influido positivamente en las evaluaciones de los estudiantes, ya que un mejor conocimiento sobre los aspectos motivacionales del estudiante universitario puede influir en la actitud del profesor hacia él.

**Gráfica 11: Motivación de los estudiantes.
Factor 3: Actitud hacia el estudiante.**

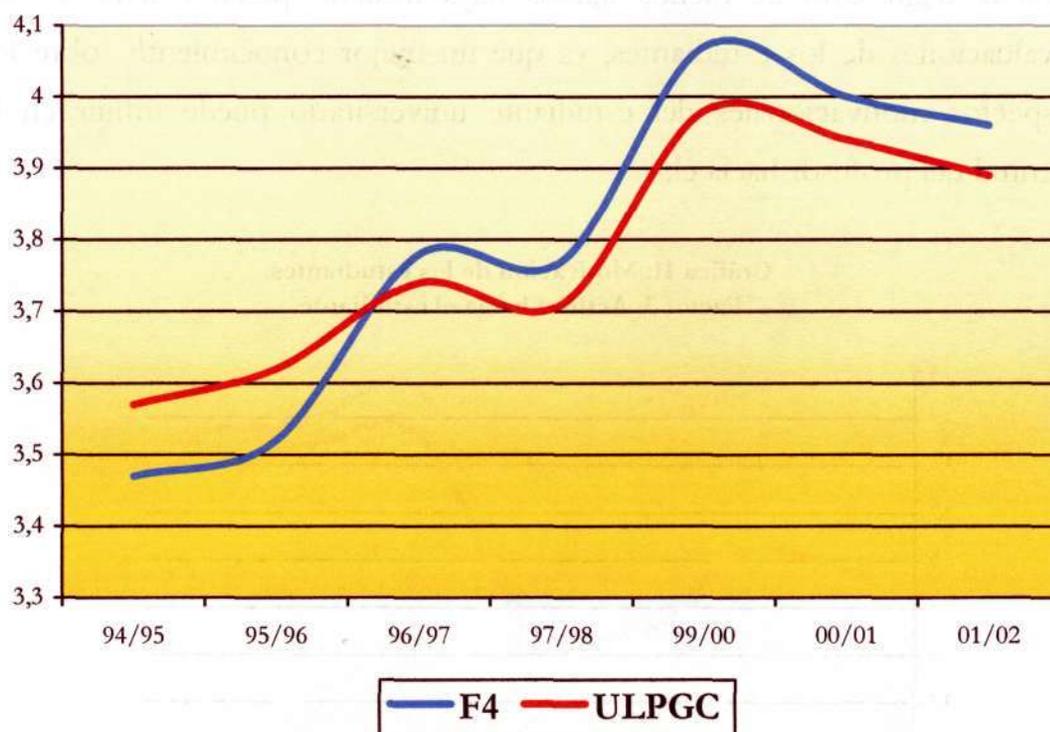


El factor cumplimiento del horario mejoró considerablemente entre los cursos 1994/1995 y 1999/2000 a pesar del empeoramiento apreciado en el curso 1997/1998. La tendencia general, por tanto, es de mejora a lo largo de los cursos que se evalúan.

En comparación con la ULPGC, los profesores obtuvieron peores medias entre los años 1994/1995 y 1995/1996, aunque a partir de este último curso superan la media de la Universidad.

Resulta difícil establecer una relación entre la realización de cursos sobre la motivación del estudiante por parte del profesorado y el cumplimiento de sus horarios y es posible que las mejoras en estas evaluaciones se hayan visto afectadas por otro tipo de variables.

**Gráfica 12: Motivación de los estudiantes.
Factor 4: Cumplimiento del horario.**



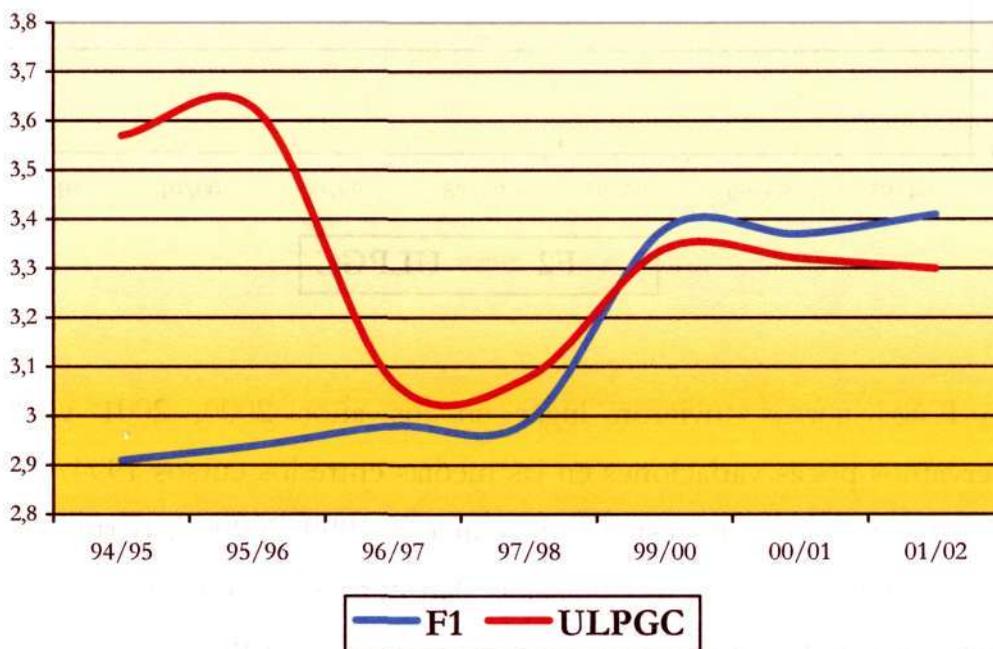
4.4. COMUNICACIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

Los cursos sobre la comunicación profesor-estudiante se realizaron los años 2000, 2001 y 2002. En la gráfica podemos observar que el factor habilidades docentes no experimentó variaciones significativas entre los cursos 1994/1995 y 1997/1998. Sin embargo, a partir de este último curso las medias se incrementan manteniendo esta tendencia hasta 2001/2002.

Por otro lado, las medias de la ULPGC superan a las de los profesores entre 1994/1995 y 1997/1998, y luego la tendencia se invierte. Entre 1994/1995 y 1996/1997 las puntuaciones empeoran, hasta que en 1999/2000 mejoran, evolucionando de forma semejante a las de los docentes.

Es probable que estos cursos hayan concienciado a quienes los realizaron acerca de la importancia de establecer unas relaciones comunicativas más eficaces con los estudiantes y que esto haya tenido una influencia positiva en las evaluaciones.

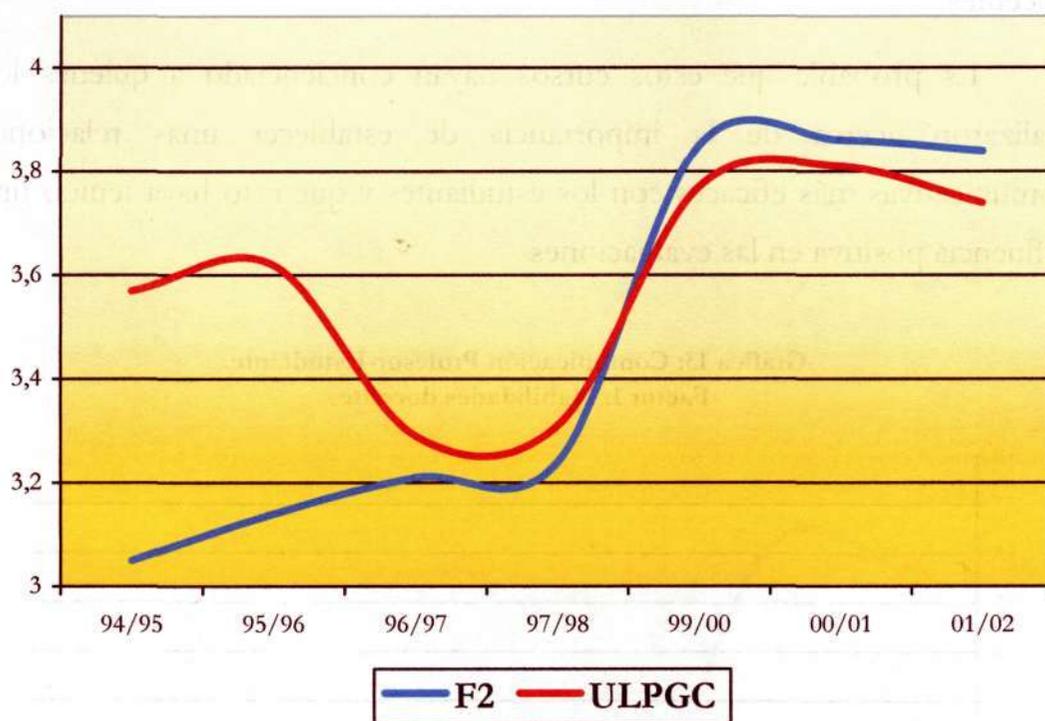
**Gráfica 13: Comunicación Profesor-Estudiante.
Factor 1: Habilidades docentes.**



En la gráfica siguiente apreciamos que el factor estilo evaluador mejora entre los cursos 1994/1995 y 2001/2002. Asimismo, las medias de la ULPGC superan las de los profesores entre 1994/1995 y 1996/1997, pero muestran un descenso importante hasta 1997/1998. A partir de este curso mejoran, aunque sin superar a los docentes.

No parece probable que aprender técnicas de comunicación en la Universidad pueda influir en la forma de evaluar de los profesores, por lo que pensamos que las mejoras se deban a la influencia de otras variables.

**Gráfica 14: Comunicación Profesor-Estudiante.
Factor 2: Estilo evaluador.**

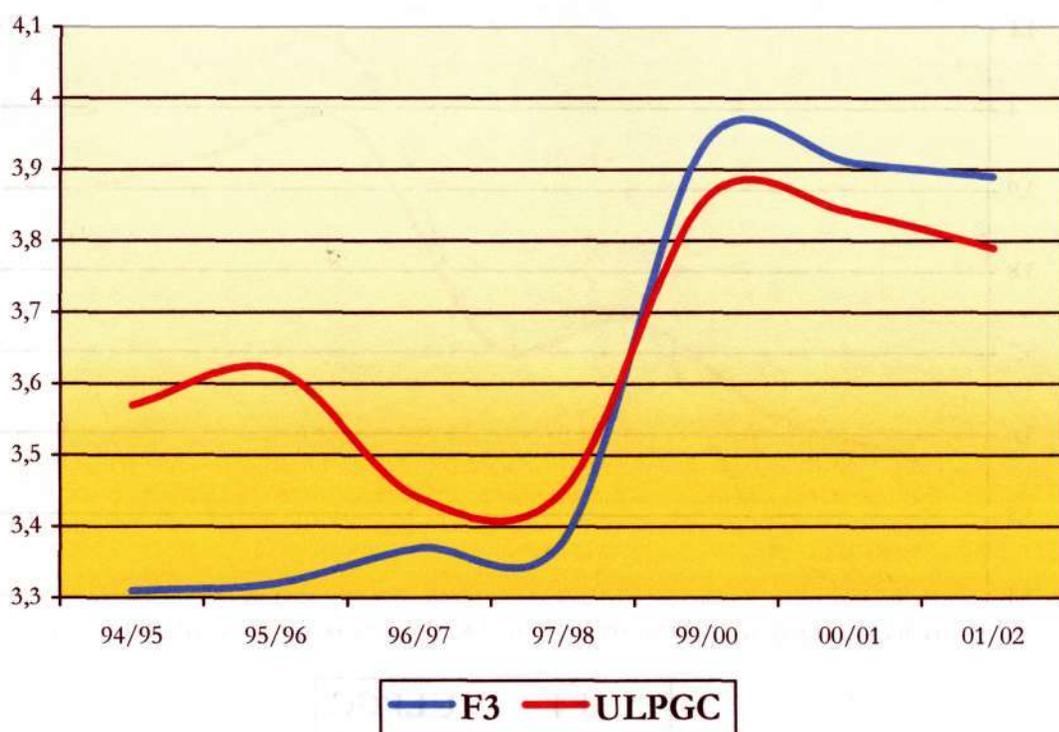


Estos cursos tuvieron lugar en los años 2000, 2001 y 2002. Observamos pocas variaciones en las medias entre los cursos 1994/1995 y 1997/1998 pero sí entre este último curso y 1999/2000. A partir de este año las medias parecen estabilizarse. En términos generales, podemos afirmar que este factor experimenta una mejora significativa.

La ULPGC presenta medias superiores a las de los profesores entre 1994/1995 y 1997/1998 a partir del cual esta tendencia se invierte hasta 2001/2002.

Cabe esperar que el aprendizaje de técnicas de comunicación entre profesor y estudiantes ayude a mejorar las relaciones interpersonales, por lo que podríamos suponer que los cursos sobre comunicación profesor-estudiante ayudaron a mejorar las habilidades comunicativas de los docentes y, por tanto, la evaluación de la actitud hacia los estudiantes.

Gráfica 15: Comunicación Profesor-Estudiante.
Factor 3: Actitud hacia los estudiantes.

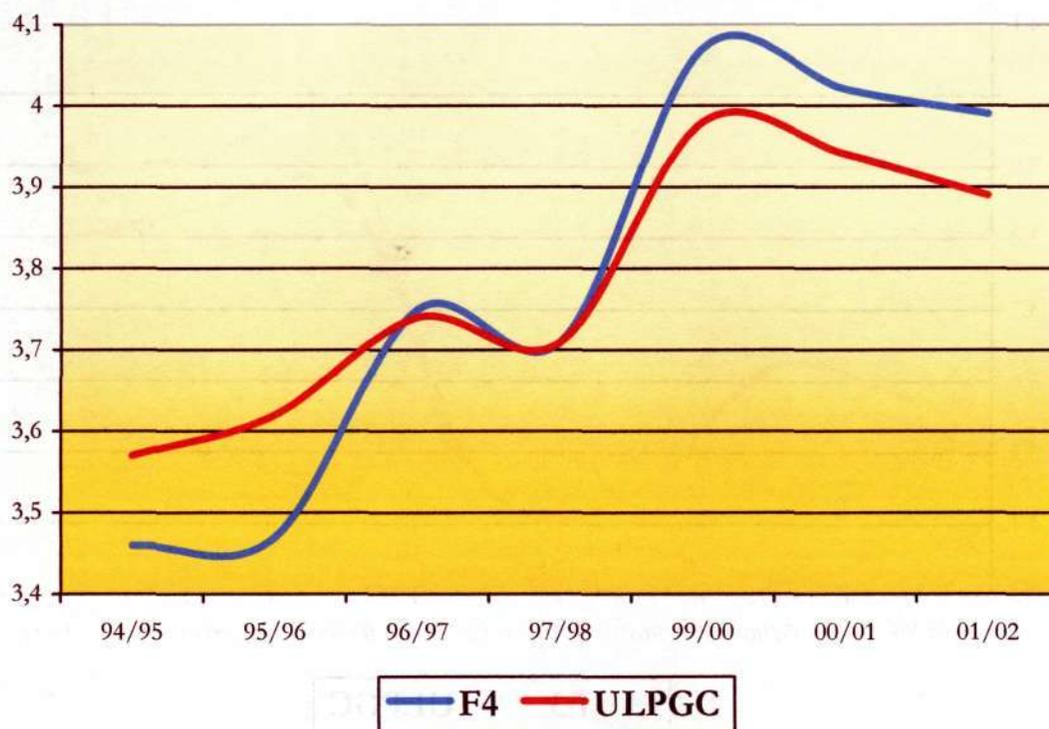


El factor cumplimiento del horario presenta dos momentos de mejora importantes. El primero, entre los cursos 1995/1996 y 1996/1997 y, el segundo, entre 1997/1998 y 1999/2000, alcanzando en éste su máxima cota, lo que nos permite constatar que este factor de calidad mejoró notablemente a lo largo de los cursos académicos evaluados.

Las medias de la ULPGC sólo superan a las de los profesores entre 1994/1995 y 1995/1996, situándose por debajo a partir del curso 1999/2000, manteniendo una tendencia general de mejora.

Resulta difícil establecer una relación causal entre la realización de cursos de formación sobre habilidades comunicativas entre profesores y estudiantes y la evaluación que éstos hacen acerca del cumplimiento de los horarios. Por tanto, cabe pensar que las variaciones en las puntuaciones se deban a la influencia de otras variables.

**Gráfica 16: Comunicación Profesor-Estudiante.
Factor 4: Cumplimiento del horario.**



4.5. PLANIFICACIÓN DOCENTE

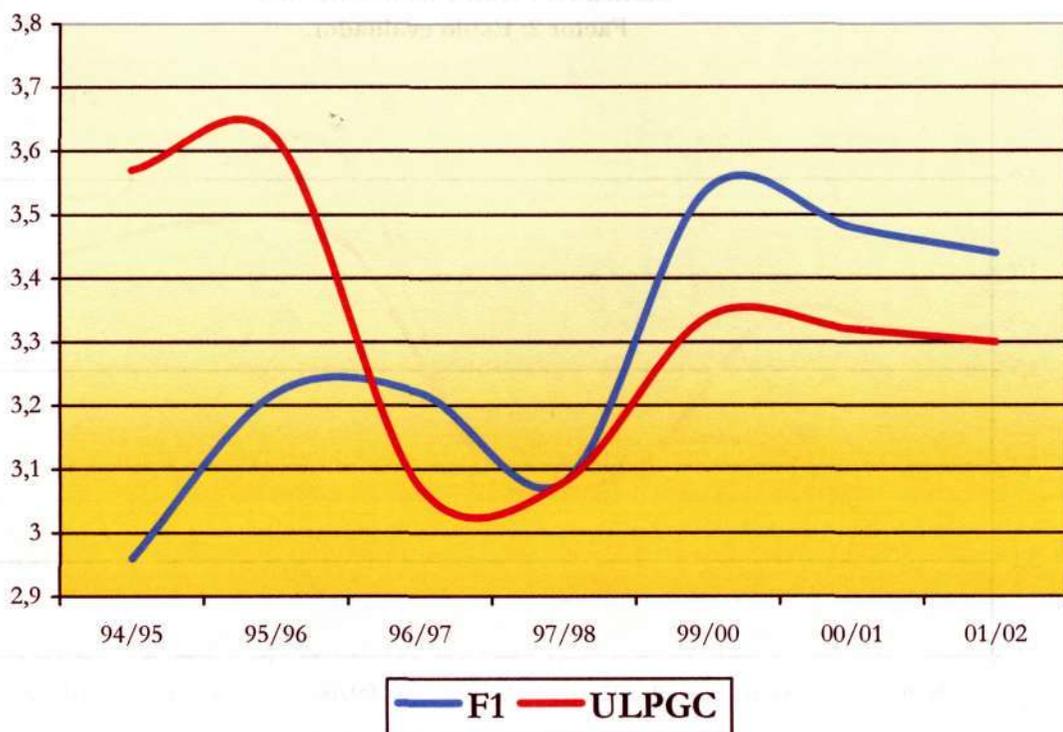
Los cursos sobre planificación docente se celebraron en 1996 y 1998. En la gráfica siguiente podemos apreciar una mejora significativa del factor habilidades docentes entre los cursos 1994/1995 y 1995/1996, que después empeora hasta 1997/1998. A partir de aquí las medias muestran una

tendencia de mejora hasta 2001/2002. Podemos afirmar que la tendencia general resulta ascendente, aunque menos marcada que en los casos anteriores.

Por otro lado, las medias de las ULPGC caen entre los cursos 1995/1996 y 1996/1997, se recuperan en 1999/2000 y se mantienen hasta 2001/2002.

Es muy probable el aprendizaje de técnicas de planificación docente y técnicas para aprender a enseñar haya tenido repercusiones positivas sobre este factor de calidad y, por tanto, en las evaluaciones que los estudiantes realizaron sobre los profesores en este factor.

**Gráfica 17: Planificación Docente.
Factor 1: Habilidades docentes.**



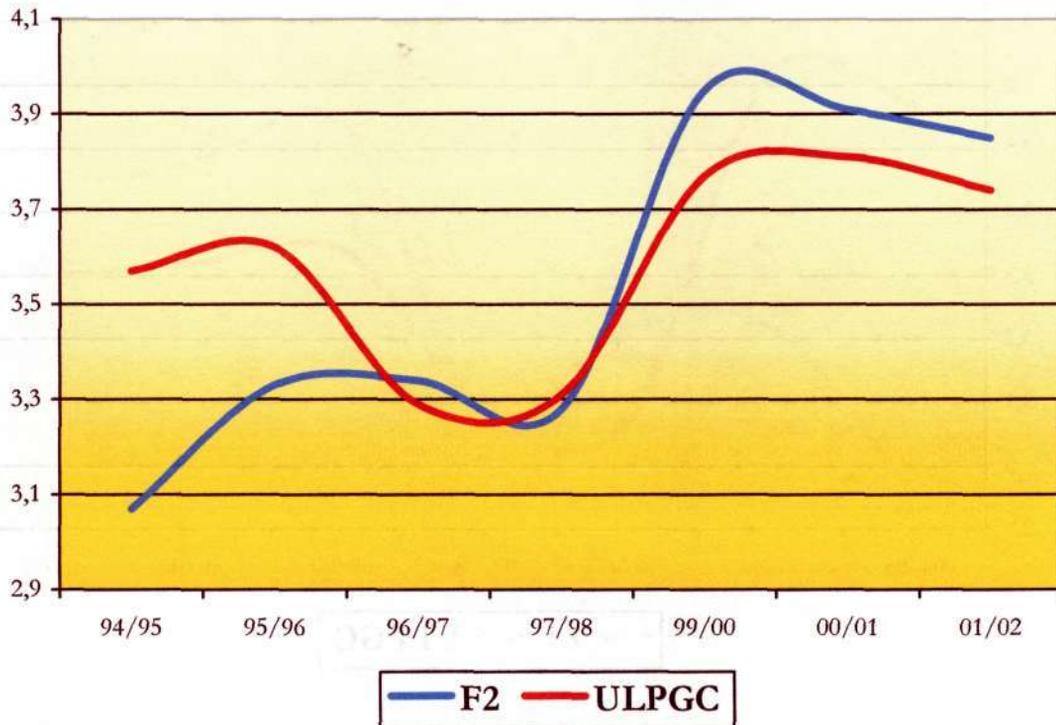
En la gráfica siguiente podemos apreciar que el factor estilo evaluador mejoró entre 1994/1995 y 1995/1996 y también a partir del curso 1997/1998, donde parece empeorar ligeramente. La tendencia de este

factor en los profesores que hicieron estos cursos de formación didáctica fue ascendente y de mejora.

Por su parte, la ULPGC obtiene peores medias entre 1995/1996 y 1997/1998 para mejorar posteriormente hasta el curso 2000/2001. Estas medias se sitúan por encima de las de los docentes entre 1994/1995 y 1995/1996 pero entre 1996/1997 y 2001/2002 son éstas las que superan a las de la Universidad.

No es probable que exista relación entre el estilo evaluador del profesor y la planificación docente, por lo que probablemente estos resultados observados no sean consecuencia de los cursos de formación sino de otros factores.

**Gráfica 18: Planificación Docente.
Factor 2: Estilo evaluador.**



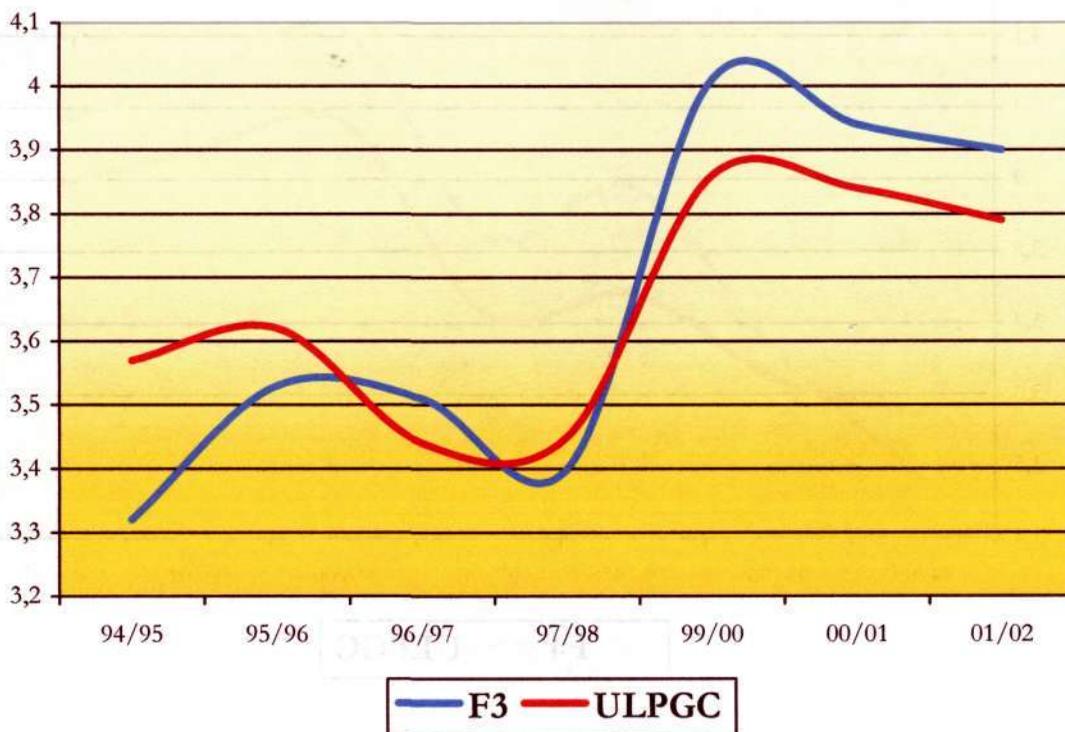
Las medias del factor actitud hacia el estudiante mejoraron entre 1994/1995 y 1995/1996, a partir de donde empeoran hasta 1997/1998. En el curso 1999/2000 se produce una notable mejora que se mantiene hasta el

curso 2001/2002, lo que nos permite constatar que este factor mejoró considerablemente entre 1994/1996 y 2001/2002.

La evaluación de la ULPGC empeora entre los cursos 1996/1997 y 1997/1998 pero mejora sensiblemente en 1999/2000. No obstante, aunque las medias de los profesores evaluados como las de la ULPGC fluctúan entre 1994/1995 y 1997/1998 observamos que a partir de este curso la institución se sitúa por debajo.

La planificación docente no parece guardar relación con las actitudes de los profesores hacia los estudiantes, por lo que probablemente los cambios observados en las puntuaciones no se deban a la realización de dichos cursos, sino a la influencia de otras variables.

**Gráfica 19: Planificación Docente.
Factor 3: Actitud hacia los estudiantes.**



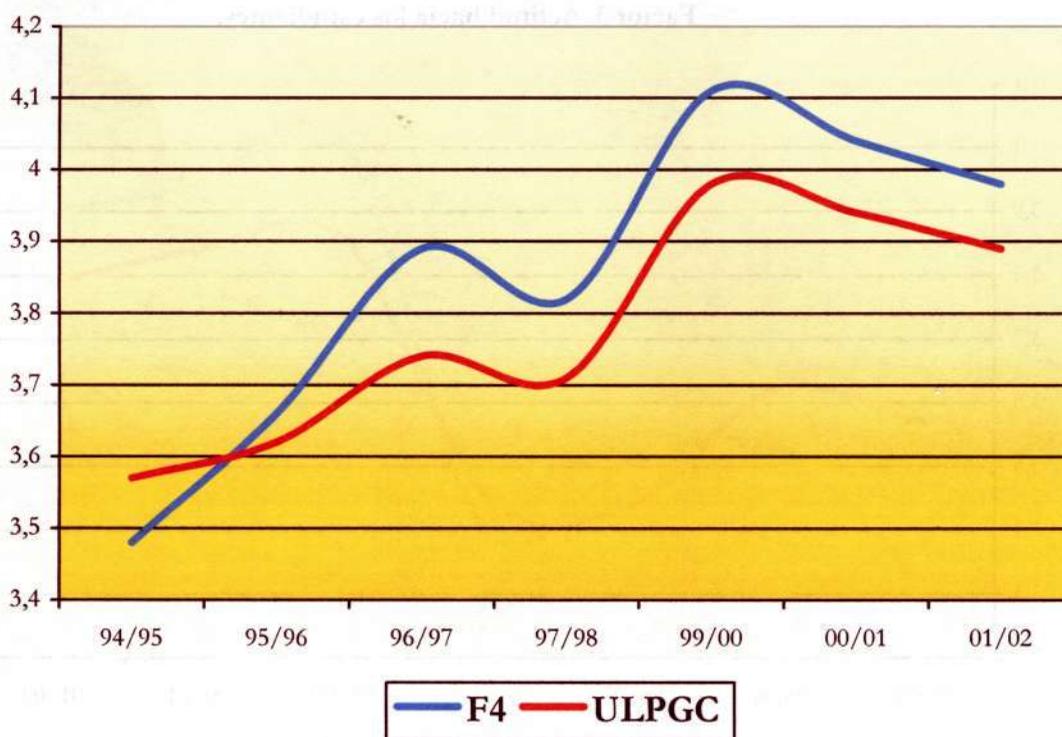
Respecto al factor cumplimiento del horario, en la gráfica siguiente podemos apreciar que las evaluaciones mejoraron notablemente entre 1994/1995 y 1999/2000, a excepción de 1997/1998 donde se observa un

ligero empeoramiento. A partir de 1999/2000 las medias descienden progresivamente hasta 2001/2002. Sin embargo, podemos afirmar que la tendencia general es positiva y ascendente para este factor de calidad.

Las medias de la ULPGC son siempre inferiores a las de los docentes, salvo en el curso 1994/1995.

Es posible que la realización de cursos sobre planificación docente haya enseñado a los docentes a organizar mejor sus materias pero no podemos afirmar que influyese decisivamente en el cumplimiento de los horarios, por lo que las mejoras observadas se deberán, probablemente, a la incidencia de otras variables.

**Gráfica 20: Planificación Docente.
Factor 4: Cumplimiento del horario.**



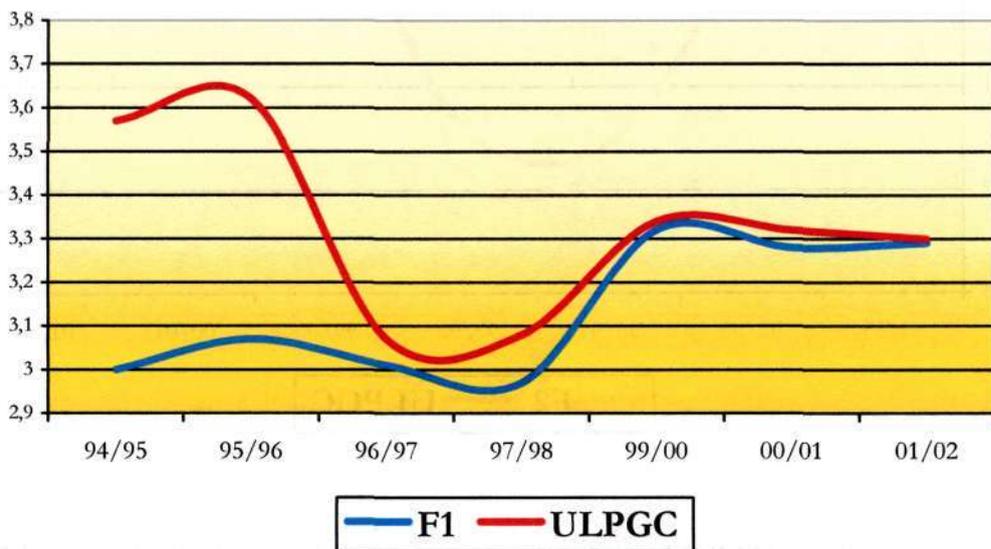
4.6. NUEVAS TECNOLOGÍAS

Los cursos sobre nuevas tecnologías se realizaron los años 2000, 2001, 2002 y 2003. En la gráfica, las medias de los profesores en el factor habilidades docentes muestran una tendencia descendente entre 1994/1995 y 1997/1998 que mejora en 1999/2000, manteniéndose dicha tendencia hasta 2001/2002. En general, afirmar decir que este factor experimentó mejoras especialmente a partir del curso académico 1997/1998.

Por otro lado, las medias de la ULPGC empeoraron entre 1995/1996 y 1996/1997, aunque a partir de aquí mejoran y se mantienen hasta 2001/2002. Apreciamos que las medias de la institución están por encima de las de los docentes, especialmente entre 1994/1995 y 1995/1996. A partir de este curso ambas evolucionan de forma muy similar.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de nuevas tecnologías puede aportar a la enseñanza universitaria nuevas formas de enseñar y aprender y, por tanto, nuevas habilidades docentes, la realización de este tipo de cursos podría haber influido positivamente en la evaluación que los estudiantes hicieron de los profesores que realizaron estos cursos.

**Gráfica 21: Nuevas Tecnologías.
Factor 1: Habilidades docentes.**

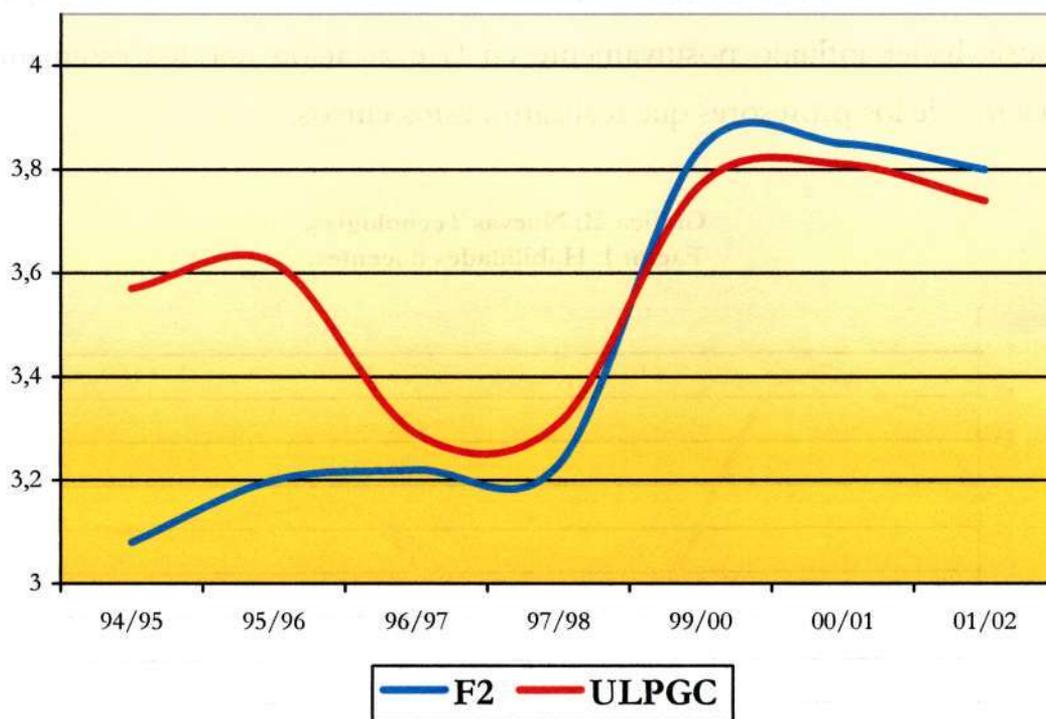


El factor estilo evaluador no experimentó diferencias significativas entre 1994/1995 y 1997/1998, pero entre este curso y 2001/2002 alcanza y mantiene una mejora considerable que consolida una tendencia ascendente y positiva.

Las medias de la ULPGC empeoraron entre 1995/1996 y 1997/1998 aunque mejoran a partir de aquí y hasta 2001/2002 y, si bien estas medias superan a las de los profesores hasta 1997/1998, a partir de 1999/2000 se invierte esta tendencia.

No podemos asegurar que las nuevas tecnologías tengan una relación directa con el estilo evaluador de los docentes, por lo que probablemente las variaciones observadas en estas evaluaciones de los profesores se deban a otras causas.

**Gráfica 22: Nuevas Tecnologías.
Factor 2: Estilo evaluador.**



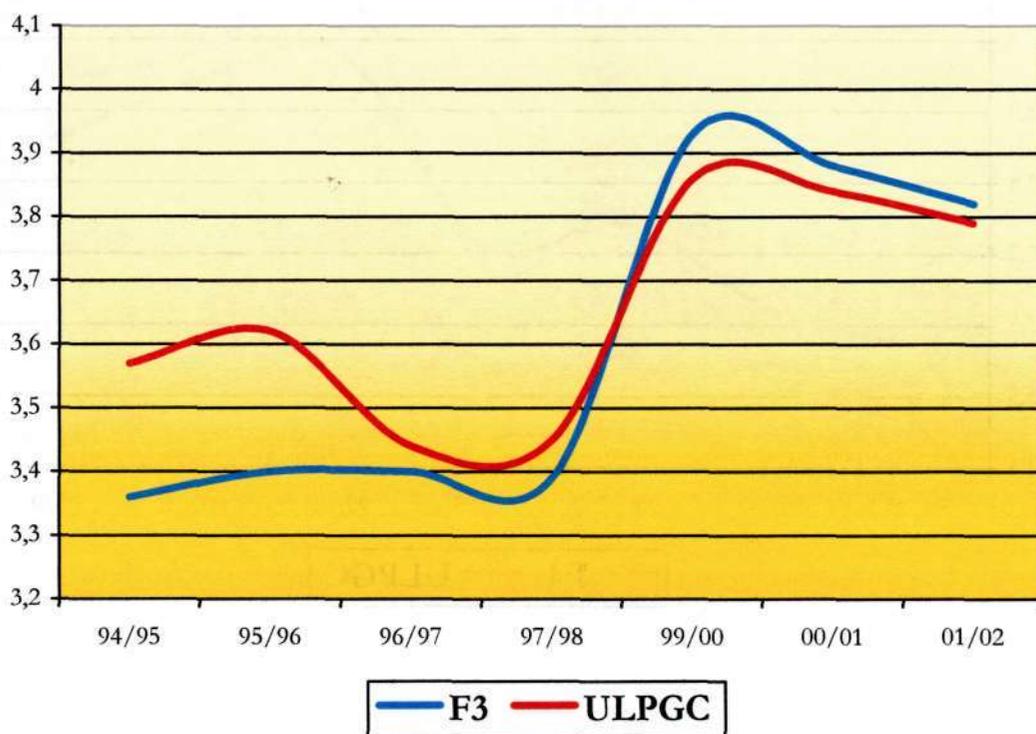
En la gráfica siguiente apreciamos que las medias en el factor actitud hacia el estudiante no muestran grandes cambios entre 1994/1995 pero sí a

partir 1997/1998 hasta 2001/2002, lo que nos permite afirmar que este factor mejoró a lo largo de los cursos académicos evaluados.

Si bien las medias de la ULPGC superan a las de los profesores en los primeros cursos, a partir de 1999/2000 la tendencia se invierte, evolucionando posteriormente de forma similar.

Tampoco en este caso podemos afirmar que el aprendizaje sobre las nuevas tecnologías pueda tener influencias sobre la actitud de los profesores hacia los estudiantes. Lo más probable es que las mejoras observadas dependan de la influencia de otras variables.

**Grafica 23: Nuevas Tecnologías.
Factor 3: Actitud hacia los estudiantes.**

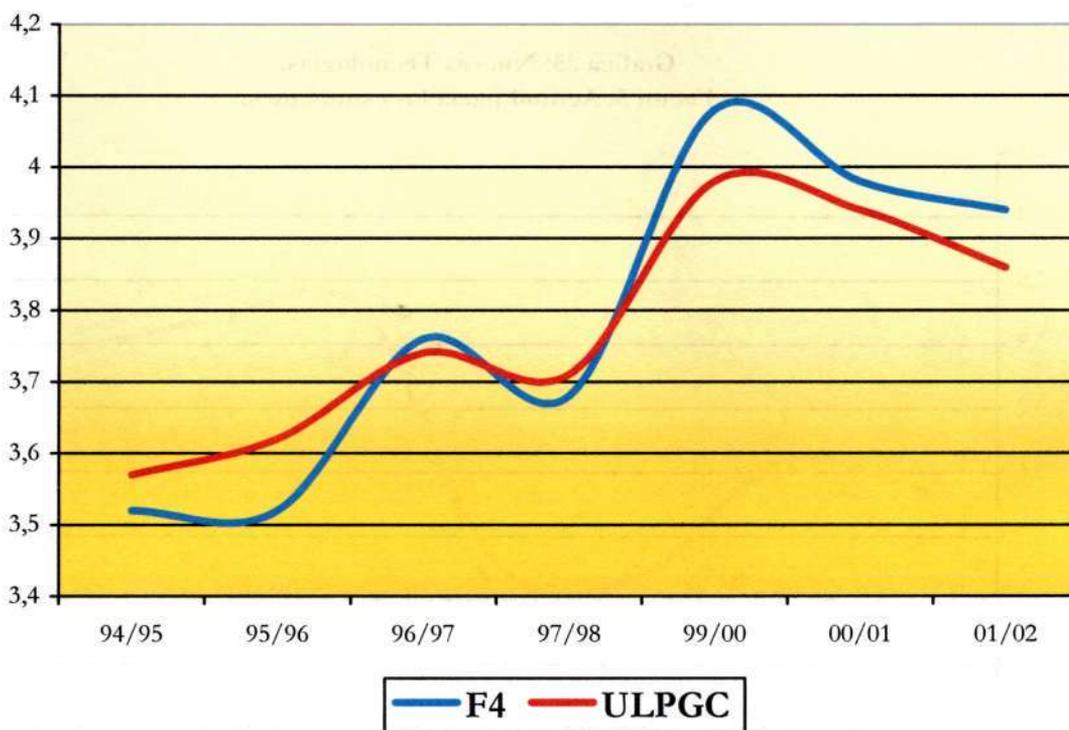


Respecto al factor cumplimiento del horario apreciamos fluctuaciones en las medias de los profesores, pero la tendencia general es positiva, lo que nos permite afirmar que este factor experimentó una mejora global.

Las medias de la ULPGC muestran igualmente variaciones a lo largo de los cursos evaluados pero su tendencia es positiva hasta el curso 1999/2000, en que comienza a empeorar.

No es probable que la realización de cursos sobre nuevas tecnologías haya influido en el cumplimiento de los horarios por parte de los docentes, por lo que podemos afirmar que las variaciones en las medias de los profesores estudiados se deben a la influencia de otras variables.

**Gráfica 24: Nuevas Tecnologías.
Factor 4: Cumplimiento del horario.**



4.7. FACTORES TOTALES

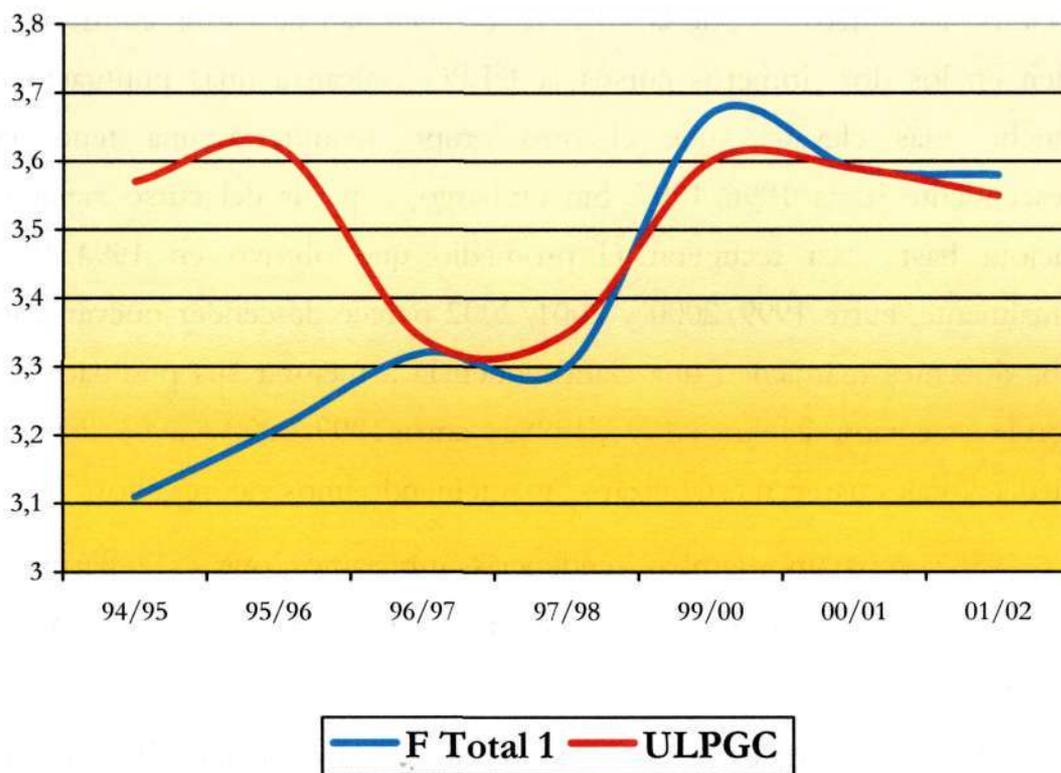
A continuación comparamos los factores totales de la ULPGC y de los profesores que realizaron los cursos de formación didáctica para conocer la evolución global que han tenido dichos factores en comparación con los de esta Universidad.

Respecto a los aspectos metodológicos, en la gráfica 25 podemos observar que entre 1994/1995 y 1995/1996 el FT de los profesores que hicieron los cursos y el de la ULPGC evolucionan de forma contraria. Si bien en los dos primeros cursos la ULPGC alcanza unas puntuaciones mucho más elevadas que el otro grupo manifiesta una tendencia descendente hasta 1996/1997. Sin embargo, a partir del curso siguiente mejora hasta casi recuperar el promedio que obtuvo en 1994/1995. Finalmente, entre 1999/2000 y 2001/2002 parece descender nuevamente. Los docentes mantienen una clara tendencia a mejorar sus puntuaciones, con la excepción del curso 1997/1998, y entre 1999/2000 y 2001/2002 las medias totales parecen estabilizarse, manteniendo unos valores altos.

Si comparamos ambas tendencias apreciamos que es a partir del curso 1996/1997 cuando se acercan más, evolucionando de forma casi paralela hasta el curso 2001/2002.

En función de estos resultados podemos afirmar que el factor total relativo a los aspectos metodológicos mejoró de manera más constante y rápida en el grupo de docentes que realizó cursos de formación didáctica que en el conjunto de la Universidad. Como hemos comentado anteriormente, es posible que la introducción de los complementos retributivos en el curso 1997/1998 produjera la preocupación en el profesorado por mejorar la evaluación de su calidad docente y, por tanto, procurase mejorar sus conocimientos acerca de la metodología universitaria a través de la realización de cursos de formación didáctica.

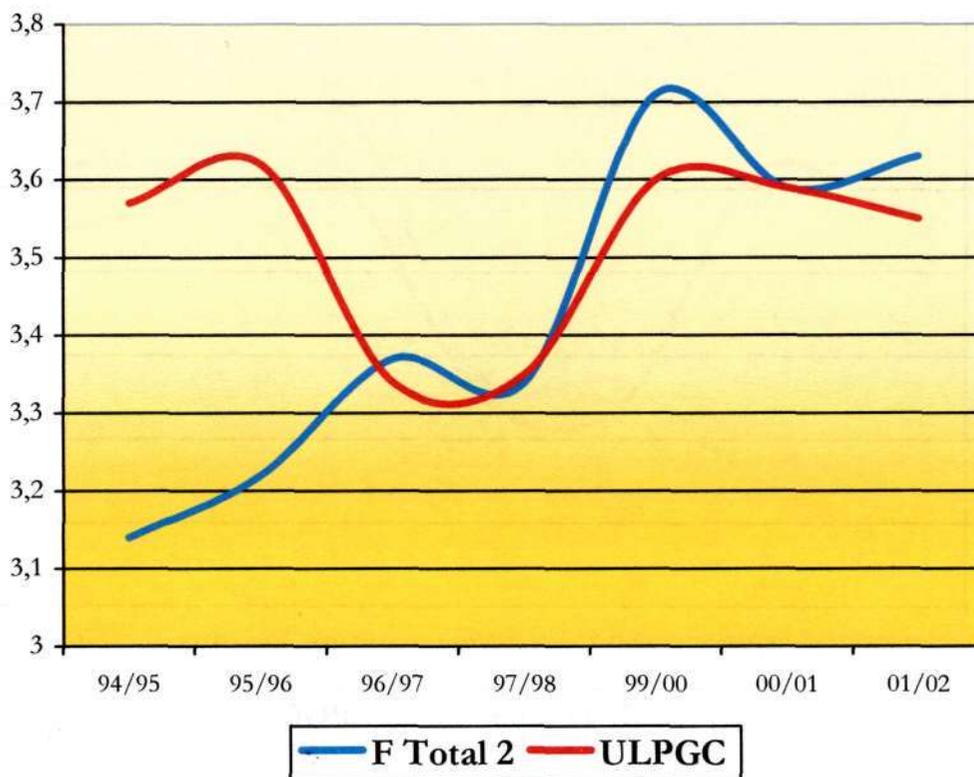
**Gráfica 25: Aspectos Metodológicos de la Enseñanza Universitaria.
Factor total 1.**



En la gráfica 26 apreciamos una evolución similar a la anterior en el factor cómo evaluar. Entre 1994/1995 y 1996/1997 la ULPGC se sitúa muy por encima de los docentes que hicieron cursos pero, poco a poco, estos mejoran sus evaluaciones contrariamente a lo que le ocurre a la Universidad. Así, desde 1996/1997 hasta 2001/2002 los docentes se mantienen por encima de la ULPGC.

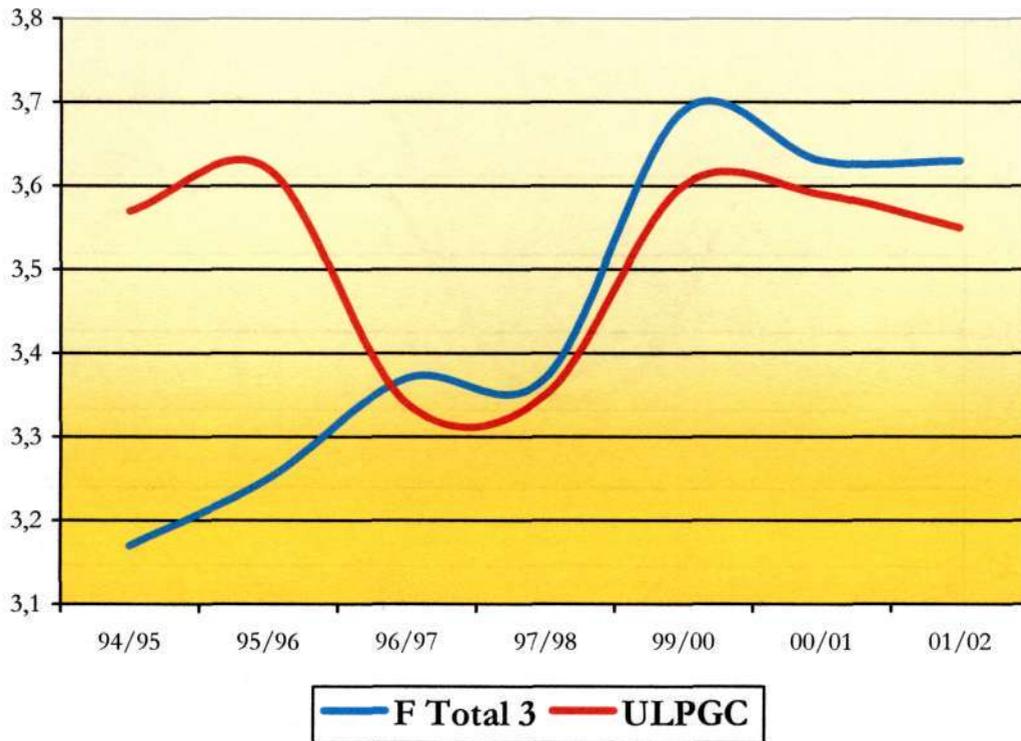
En síntesis podemos afirmar que las medias en este factor de los profesores que hicieron los cursos sobre cómo evaluar en la Universidad mejoraron notablemente a lo largo de todos los cursos evaluados y su evolución fue claramente ascendente.

Gráfica 26: Cómo Evaluar en la Universidad.
Factor total 2.



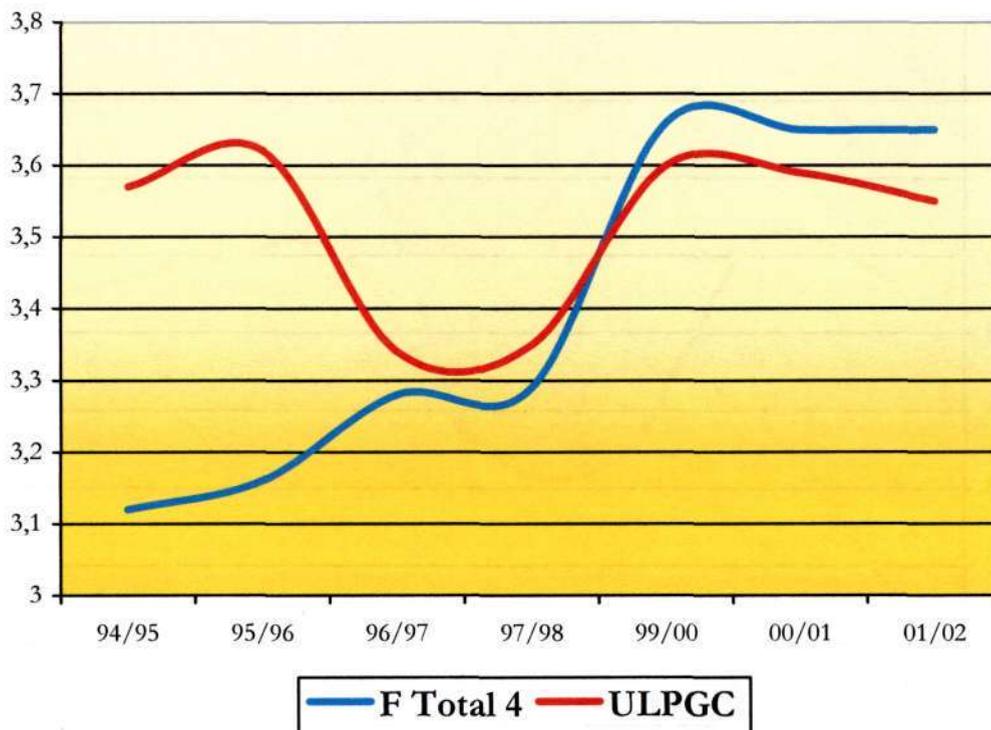
En la gráfica 27 apreciamos nuevamente la tendencia observada en los casos anteriores. Las medias de la ULPGC son superiores a las de los profesores desde 1994/1995 hasta 1996/1997, a partir de donde ambas evaluaciones evolucionan paralelamente. Podemos afirmar que, en líneas generales, el factor total de los docentes que hicieron cursos sobre motivación mantiene una tendencia más positiva que la ULPGC, lo que significa que sus evaluaciones mejoraron más y más constantemente.

**Gráfica 27: Motivación de los Estudiantes.
Factor total 3.**



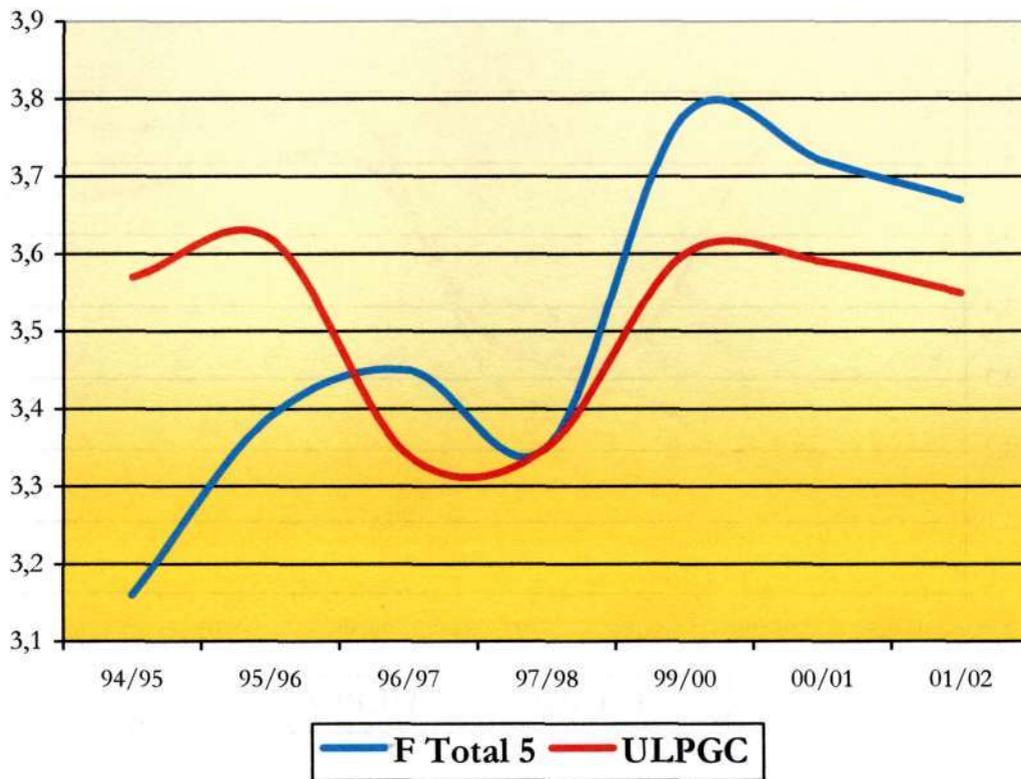
La gráfica 28 muestra la evolución de las medias totales de la ULPGC y de los profesores que hicieron cursos sobre la comunicación profesor-estudiante. Entre 1994/1995 y 2000/2001 las puntuaciones de los docentes experimentan una mejora continua que se parece mantenerse en 2001/2002. También apreciamos que a partir del curso 1996/1997 las puntuaciones de los profesores superan a las de la Universidad, por lo que podemos afirmar que los profesores que hicieron cursos de este tipo mejoraron sus evaluaciones respecto a las medias totales de la ULPGC.

**Gráfica 28: Comunicación Profesor-Estudiante.
Factor total 4.**



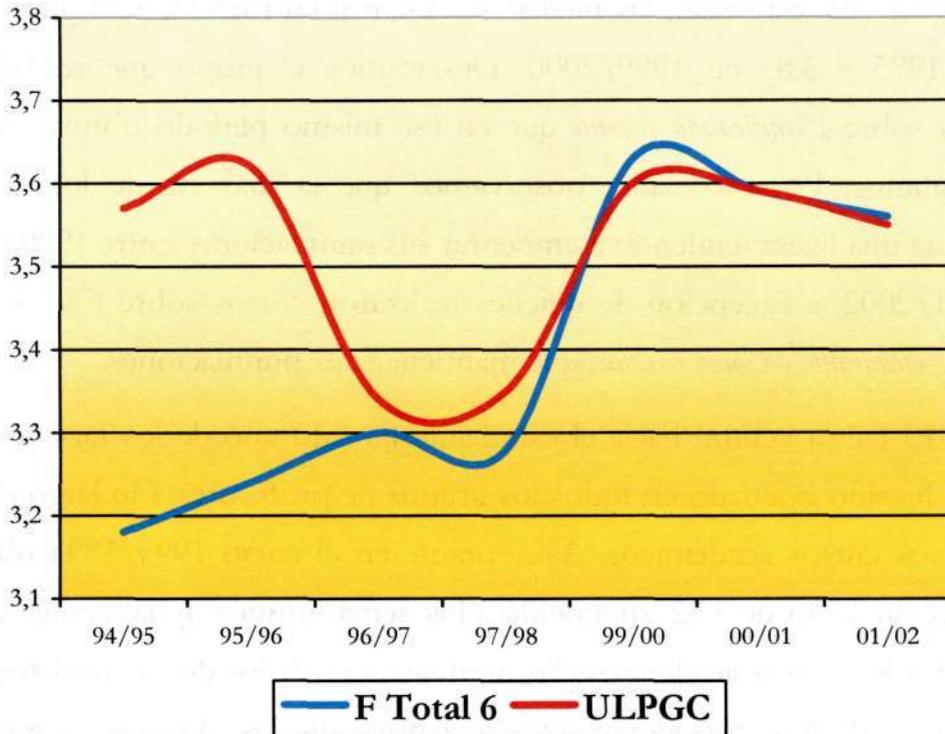
Las medias de los profesores que hicieron cursos sobre metodología docente, especialmente entre 1994/1995 y 1996/1997, por lo general, tuvieron una tendencia ascendente hasta 1999/2000 como vemos en la gráfica 29. No obstante, aparecen dos momentos en que esta tendencia parece invertirse: en el curso 1997/1998 y a partir de 1999/2000. Sin embargo, la evolución general de este factor en los docentes resulta más positiva que la de la ULPGC, y esta mejora se hace mayor entre 1999/2000 y 2001/2002.

Gráfica 29: Planificación Docente.
Factor total 5.



Respecto a los cursos sobre nuevas tecnologías, entre 1994/1995 y 1996/1997 observamos una mejora en las medias de quienes los realizaron. En este mismo período la ULPGC mantiene unas medias mucho más altas. Sin embargo, a partir del curso 1999/2000 las puntuaciones medias de los profesores superan las de la institución

Gráfica 30: Nuevas Tecnologías.
Factor total 6.



5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación nos han permitido concretar las siguientes conclusiones.

Con respecto al factor habilidades docentes indicar que este factor mejoró en todos los grupos de profesores que realizaron cursos de formación didáctica. Las medias de dichos grupos se situaron en torno a 2,9 puntos en el curso 1994/1995 y 3,4 de máxima en el curso 1999/2000. Debemos destacar la mejora del grupo que realizó los cursos sobre *Planificación docente* que obtuvo 2,9 puntos en 1994/1995 y 3,55 en 1999/2000. En definitiva, podemos afirmar que se produjo una mejora considerable en la evaluación de las habilidades docentes en todos los grupos analizados, destacando el que realizó cursos sobre *Planificación docente*.

En el factor estilo evaluador hemos observado una clara tendencia a mejorar en las evaluaciones de los profesores que realizaron los cursos de formación. En este caso, las medias se situaron en torno a 3,05 puntos en 1994/1995 y 3,85 en 1999/2000. Destacamos el grupo que realizó los cursos sobre *Planificación docente* que en ese mismo período obtuvo 3,07 y 3,97 puntos. Por otro lado, observamos que la mayoría de los grupos presenta una ligera tendencia a empeorar sus puntuaciones entre 1999/2000 y 2001/2002, a excepción de quienes realizaron cursos sobre *Comunicación profesor-estudiante* y *Cómo evaluar*, que mantienen sus puntuaciones.

El factor actitud hacia el estudiante ha sido uno de los factores que mejor ha sido evaluado en todos los grupos de profesores a lo largo de los sucesivos cursos académicos. Así, durante en el curso 1994/1995 obtuvo medias alrededor de 3,32, superando a los demás grupos. Igualmente supera en todos los cursos académicos las puntuaciones de los demás factores, por lo que podemos considerar que la actitud de los docentes hacia los estudiantes ha sido uno de los puntos fuertes del profesorado que realizó los cursos de formación didáctica. Por otro lado, el grupo que hizo cursos sobre *Proyecto docente* fue el que mejor evolución tuvo, con 3,36 puntos en 1994/1995 y 4,01 en 1999/2000. También podemos apreciar que, por lo general, los grupos empeoran sus medias entre 1999/2000 y 2001/2002, a excepción de quienes realizaron cursos sobre *Comunicación profesor-estudiante*, *La motivación del estudiante* y *Cómo evaluar*, que se mantienen con puntuaciones similares.

Finalmente, el factor cumplimiento del horario ha sido el que mejor evolucionó a lo largo de todos los cursos académicos, con una media de 3,40 en 1994/1995 y de 4,01 en 1999/2000. Podemos observar que las medias ya eran altas en los primeros cursos y que mejoraron considerablemente en las sucesivas evaluaciones. El grupo que obtuvo mejores puntuaciones fue el que realizó los cursos sobre *Planificación docente*. Cabe destacar que todos los grupos mostraron mejoras en sus medias entre

1999/2000 y 2001/2002. Por último, apreciamos que las medias de todos los grupos decaen entre 1999/2000, exceptuando el que realizó cursos sobre *Cómo evaluar en la Universidad*, que mantiene sus puntuaciones medias.

Conclusiones generales

Conclusiones generales

A partir de la revisión del marco teórico y de los resultados de los estudios empíricos es posible concretar las siguientes conclusiones:

Para lograr unas altas cotas de calidad en la educación superior es necesario atender adecuadamente a la calidad de su profesorado y esto implica que las universidades inviertan en formación. A lo largo de este estudio hemos constatado una importante necesidad de investigación sobre enseñanza universitaria, especialmente en formación inicial. Dicha necesidad ha sido reivindicada desde hace décadas por especialistas en didáctica universitaria, quienes intentaron justificar y establecer directrices para una enseñanza adecuada. Sin embargo, en una sociedad poco concienciada aún por la calidad de la educación superior y con unas perspectivas de futuro bastante limitadas, la formación del profesorado no obtuvo la consideración que requería. Otro factor fundamental para este estancamiento fueron las políticas sobre educación. Hemos visto que el apoyo institucional es fundamental para que la Universidad consiga con éxito unas infraestructuras sólidas que aseguren la continuidad y calidad de las iniciativas orientadas a la formación psicopedagógica del profesorado. En un entorno educativo donde primaba la cualificación pedagógica del profesor de secundaria y de educación básica y se presuponía la capacidad de quienes accedían a enseñar en las universidades, tal vez podríamos hablar de profesionales que aprendieron a autoformarse. Si todo este apoyo institucional se hubiese producido y sistematizado cuando comenzó la demanda en la actualidad contaríamos con una sólida tradición en materia de formación psicopedagógica del profesorado y, probablemente con una Universidad formada por docentes altamente cualificados.

La LOU ha introducido unas expectativas de calidad muy exigentes y ha sembrado la necesidad de que la Universidad española mejore. A pesar de que el concepto de calidad en el entorno universitario resulta algo

complejo de definir podemos afirmar que uno de los elementos clave que la definen es la necesidad de evaluar las instituciones para mejorar su eficiencia. Esta necesidad se ha evidenciado, entre otros motivos, a partir del incremento de los costes y por tanto de las presiones económicas que sufren las universidades, la exigencia de más aportaciones por parte de la sociedad, la internacionalización de la educación, la obligación de justificar sus acciones así como su gestión, etc.

Por otro lado, la calidad también busca mejorar la satisfacción de los estudiantes con los servicios que les ofrecen las instituciones educativas. Así, además de la cualificación psicopedagógica del profesorado, aspectos como los contenidos de los planes de estudio, las instalaciones y equipamiento o la organización de la enseñanza son objetivo de análisis y estudio.

Otra de las medidas que han adoptado las Universidades para mejorar su calidad ha sido la promoción de la autoevaluación y la mejora de sus ofertas formativas y profesionales, con especial énfasis en la eficiencia de sus procesos y la eficacia de los resultados.

Creemos que potenciar las ayudas institucionales a la formación contribuiría a un mayor reconocimiento científico y profesional de este colectivo que ha perdido en buena parte el respeto y admiración de que gozaba años atrás. Estas ayudas, sean económicas, políticas, de infraestructura, etc., deberían contribuir a diseñar programas específicos para cada Universidad que sepan distinguir igualmente las peculiaridades de las diferentes áreas de conocimiento. Consideramos que, desde un punto de vista macrosocial, cada Comunidad Autónoma posee unos rasgos idiosincrásicos que la definen y, por ello, las necesidades han de ser estudiadas de forma individual y no tratadas de manera genérica. Incluso, dentro de cada Comunidad se debería tener presente la singularidad de cada una de sus universidades, como es el caso de Cataluña, Madrid, Canarias, etc.

En esta línea, la LOU se plantea el reto de modernizar los diferentes aspectos académicos de investigación, docencia y gestión promocionando el desarrollo de planes específicos para cada Universidad, que se traduzca en unas plantillas de profesorado, unas ofertas de estudios y unas actuaciones de gestión e innovación acordes con los nuevos tiempos.

La formación psicopedagógica se ha consolidado poco a poco en función de una sociedad en constante y rápido cambio y actualmente es capaz de establecer con acierto las exigencias y necesidades que afectan a la docencia universitaria. En este sentido, la Universidad tiene que saber cómo motivar al docente novel hacia las acciones formativas y facilitar este período de transición hacia el perfeccionamiento profesional.

Por otro lado, la profesión docente se encuentra en pleno proceso de redefinición, puesto que los estatutos, las condiciones de trabajo y las políticas universitarias están siendo discutidas y revisadas tanto a nivel nacional como internacional. En este contexto, una Universidad que no se adapte a los cambios sociales, políticos y económicos está condenada a desaparecer. Además, el profesor universitario ya no puede conformarse con ser un mero transmisor de conocimientos. Debe dominar además las habilidades sociales, la capacidad de escucha, la toma de decisiones, etc. Otra de las dificultades a que se enfrenta la enseñanza universitaria es la disminución en el número de estudiantes que también se ha hecho patente en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo basado en la promoción de una educación de calidad accesible para todos y lo largo de toda la vida. Gracias a la gran facilidad de acceso a la información las posibilidades de aprendizaje se han multiplicado sensiblemente. Así, y en términos prestados de la psicología evolutiva, el ciclo vital del aprendizaje no termina con la juventud, sino que se prolonga a largo de toda la vida.

Para consolidar una formación del docente universitario de calidad los investigadores sugieren, entre otras cosas, que las universidades realicen con urgencia esfuerzos sobre innovación, desarrollando investigaciones

sobre didáctica como parte integrante del currículum y que se asuma la enseñanza universitaria como una tarea científica, compleja, retrospectiva, de equipo y multidisciplinar. También hacen una serie de recomendaciones respecto a las actuaciones que deberían ejercer las universidades respecto a la promoción y reconocimiento de la carrera profesional del docente universitario. Algunas de ellas son la consolidación de los Institutos de Ciencias de la Educación, la creación de redes universitarias para la formación del profesorado, la creación de proyectos docentes, desarrollo de programas de incentivos para promover la excelencia de la labor docente o definir una política de formación del profesorado.

En todo este panorama cabe atender igualmente a las dificultades que se le presentan al docente universitario a la hora de mejorar profesionalmente. Algunas de ellas se derivan del aislamiento e individualismo que siempre le ha caracterizado, la falta de motivación para el cambio o la tendencia a reproducir los modelos educativos en que se educaron.

El desarrollo profesional del profesor universitario debe ser integral y continuo en el tiempo, atendiendo a aspectos sociales, personales y profesionales, a la vez que colectivos. Desde este punto de vista, el intercambio de experiencias enriquece el conocimiento y, por tanto, la experiencia. También el análisis y la reflexión sobre la práctica educativa deben ser considerados fundamentales para la formación del docente universitario.

A lo largo de este estudio hemos podido comprobar que, por lo general, la oferta actual de las universidades españolas en cuanto a formación psicopedagógica ha mejorado notablemente en los últimos años. Hemos visto que se promueve la reflexión sobre la labor docente, se trabaja sobre la innovación en métodos, técnicas de enseñanza, evaluación y recursos didácticos, etc. Se apoya y asesora pedagógicamente al profesor y se le ayuda a solucionar los problemas que le puedan surgir durante el desempeño de sus funciones y se elaboran materiales de apoyo para su

formación. Las nuevas tecnologías se han introducido de lleno en las universidades y se aprovecha su potencial para mejorar la calidad docente. También se recogen las demandas de los profesores que necesitan formación específica. Se organizan talleres, seminarios, jornadas, etc. donde se tratan temas monográficos. En muchas universidades se han creado programas de acogida y específicos para los profesores noveles, se investiga y se desarrollan nuevos proyectos sobre formación. Los grupos de discusión en red se han extendido gracias a las facilidades que aportan las nuevas tecnologías. Por último, la figura del profesor mentor parece haberse revitalizado en muchas universidades, aportando al docente novel un importante apoyo durante su período de formación inicial.

Como podemos apreciar, la formación del profesorado universitario a nivel nacional ha mejorado sensiblemente y parece que se ha adaptado a las nuevas tendencias.

Tal y como se planteó en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, hoy más que nunca se evidencia la necesidad de conformar un espacio de formación superior abierto en el cual se promueva el aprendizaje permanente y se garantice el desarrollo individual y la movilidad social. Este hecho se materializa con la convergencia europea en materia de educación superior y concretamente con la homologación de los estudios universitarios que a partir de 2006 permitirá y promocionará la movilidad de profesionales y estudiantes.

En el caso concreto de la ULPGC, el Plan Estratégico Institucional 2002/2006 trata de abordar estos y otros aspectos relacionados con la calidad de la docencia y el aprendizaje. En esta línea, esta Universidad ha adquirido un fuerte compromiso con la calidad y excelencia de la educación superior y actualmente se encuentra en pleno proceso de mejora como ha reconocido el Comité de Evaluación Externa de la European Association of Universities (EUA) en este año 2004. Así, junto a fortalezas como una plantilla docente joven, una ratio profesor/estudiante buena y un incremento rápido en la formación de doctores, encontramos algunos

puntos débiles como son la insuficiente formación psicopedagógica de su profesorado, la escasa formación on-line y la ausencia de una política de investigación competitiva. Algunas de las medidas que se han articulado para compensar estos déficits pasan por mejorar la calidad de la docencia y del aprendizaje y estimular las habilidades y capacidades didácticas de su profesorado, a través de la potenciación del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado y a la creación de programas que promuevan la innovación docente y el uso de las nuevas tecnologías en la actividad docente. Por otra parte, se apoya la actividad investigadora facilitando la obtención del grado de doctor y su consolidación en el campo de la investigación.

La plantilla docente de la ULPGC es joven y cuenta con más de un 50% de funcionarios. Sin embargo, posee un elevado número de profesores contratados. Respecto al Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario cabe decir que goza de una alta participación en las actividades que organiza, lo que implica una buena motivación hacia este tipo de iniciativas. Algunas de las conclusiones a que hemos llegado es que son los Profesores Asociados a Tiempo Completo, los Titulares de Escuela Universitaria y los Titulares de Universidad los más atraídos hacia los cursos sobre didáctica universitaria. Por otro lado, los docentes con menos años de docencia fueron quienes más participaron en las actividades de formación y todos los departamentos lo hicieron en mayor o menor medida, destacando los de Ingeniería Telemática, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica y Automática y el de Cartografía y Expresión Gráfica y Proyección Arquitectónica en el área de Enseñanzas Técnicas; los departamentos de Patología Animal, Producción Animal, Bromatología y Tecnología de los Alimentos; Bioquímica Molecular y Fisiología, Enfermería; Morfología y Biología en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud; los departamentos de Economía Financiera y Contabilidad, Métodos Cuantitativos en Economía y Gestión, Didácticas Especiales, Educación Física, Educación y Ciencias Jurídicas Básicas, Economía y

Dirección de Empresas y Psicología y Sociología en el área Ciencias Sociales y Jurídicas. Finalmente, destacamos los departamentos de Ciencias Históricas y Filología Moderna en el área de Humanidades.

Los cursos más concurridos han sido *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria* y *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria* pero, en general, los resultados permiten constatar que la motivación de los profesores hacia la mejora de la formación docente fue elevada.

En cuanto a la satisfacción de los profesores con los cursos del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado Universitario de la ULPGC los cursos obtuvieron, por lo general, unas evaluaciones positivas. Así, por ejemplo, los profesores opinaron que los ponentes dominaban las materias que impartieron, lograron adaptarse al nivel del grupo y supieron establecer relaciones cordiales a lo largo de las clases, además de responder las dudas con acierto. En opinión de los profesores encuestados, los ponentes despertaron el interés por las materias impartidas, promovieron la participación y fueron puntuales en el cumplimiento de los horarios. También parecen estar de acuerdo mayoritariamente con la metodología empleada, con las actividades realizadas y vieron cumplidas sus expectativas. La afirmación de que mereció la pena el esfuerzo realizado indica que el planteamiento de los cursos y su dinámica general tiene repercusiones positivas en quienes los realizan.

Respecto a los cursos de formación mejor evaluados, en primer lugar, encontramos el curso *Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria*, calificado con un 69% de utilidad; en segundo lugar, se sitúa el curso *Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria*, con un 64,9% de utilidad; en tercer lugar, el curso *Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria*, con un porcentaje de utilidad del 58,8%; en cuarta posición, se sitúa el curso *Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos*, con una utilidad del 57,7%; y, por último, el curso *Técnicas de comunicabilidad didáctica* fue evaluado con una utilidad del 70%.

En cuanto a las valoraciones que hicieron los profesores sobre cada uno de los cursos de formación psicopedagógica se constata la diversidad de las opiniones. Para los profesores del área de CC. Experimentales y de la Salud el curso *El papel de las tecnologías de la información y la comunicación* fue más útil que para los del área de Humanidades; y los profesores del área de Enseñanzas Técnicas consideraron más útil este curso que los del área de Humanidades. Por otro lado, los cursos relacionados con la *Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos; El papel de las tecnologías de la información y la comunicación* y *La elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula* fueron calificados en general como útiles. Sin embargo, los cursos sobre *Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria* y *Proyecto docente y técnicas de enseñanza* fueron considerados poco útiles por un número importante de profesores.

El resto de los cursos posee unos porcentajes de valoración desfavorable insignificantes dada la gran diversidad de áreas de conocimiento existentes en la Universidad y de la variedad de características dentro del propio profesorado (edad, intereses personales, experiencia profesional, categoría profesional, etc.).

El plan de formación también fue percibido como recomendable para otros compañeros por gran parte de los docentes encuestados que realizaron cursos de formación didáctica. Y, en general, el plan ha sido bien evaluado aunque es susceptible de algunas mejoras que recogemos en el segundo estudio empírico.

Es preciso constatar que todos los factores de calidad de la docencia experimentaron variaciones importantes entre los cursos 1994/1995 y 2001/2002 en aquellos profesores que realizaron cursos de formación didáctica. Así, el factor habilidades docentes mejoró en todos los grupos de profesores que realizaron cursos de formación didáctica. Las medias de dichos grupos se situaron en torno a 2,9 puntos en el curso 1994/1995 Y 3,4 de máxima en el curso 1999/2000. Destaca la mejora del grupo que realizó los cursos sobre *Planificación docente* que obtuvo 2,9 puntos en

1994/1995 Y 3,55 en 1999/2000, lo que determina una mejora considerable en la evaluación de las habilidades docentes en todos los grupos analizados, especialmente el que realizó cursos sobre planificación docente.

El estilo evaluador presenta una clara tendencia a mejorar en las evaluaciones de los profesores que realizaron los cursos de formación. En este caso, las medias se situaron en torno a 3,05 puntos en 1994/1995 y 3,85 en 1999/2000 y destaca el grupo que realizó los cursos sobre *Planificación docente* que en ese mismo período obtuvo 3,07 y 3,97 puntos.

El factor actitud hacia el estudiante es uno de los que mejor ha sido evaluado en todos los grupos de profesores a lo largo de los sucesivos cursos académicos. Así, durante el curso 1994/1995 obtuvo medias alrededor de 3,32, superando a lo demás grupos. Igualmente, supera las puntuaciones de los demás factores, por lo que podemos considerar que la actitud de los docentes hacia los estudiantes ha sido uno de los puntos fuertes del profesorado que realizó los cursos de formación didáctica. Por otro lado, el grupo que realizó cursos sobre *Proyecto docente* fue el que mejor evolución tuvo, con 3,36 puntos en 1994/1995 y 4,01 en 1999/2000.

El factor cumplimiento del horario ha sido el que mejor evolucionó a lo largo de los cursos académicos, con una media de 3,40 en 1994/1995 y de 4,01 en 1999/2000. Observamos que las medias ya eran altas en los primeros cursos y que mejoraron considerablemente en las sucesivas valoraciones. El grupo que obtuvo mejores puntuaciones fue el que realizó los cursos sobre *Planificación docente*. Cabe destacar que todos los grupos mostraron mejoras en sus medias entre 1999/2000 y 2001/2002.

En síntesis, los resultados nos permiten constatar que las evaluaciones que los estudiantes realizaron a los docentes que habían hecho cursos de formación mejoraron probablemente gracias a las mejoras introducidas por los profesores en sus labores docentes cotidianas.

Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANIS, A. (1993). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Trillas.
- ÁLVAREZ, V. y RODRÍGUEZ, J. (2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 7-20.
- ALLEMAN, E. et al. (1984). Enriching mentoring relationships. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 329-332.
- APARICIO, F. y GONZÁLEZ, R. M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- BALDWIN, R. G. (1990). Faculty vitality beyond the research university. Extending a contextual concept. *Journal of Higher Education*, 61, 2, 160-180.
- BARAJAS, M. (2001). Implementation of virtual environments in training and education. Final report. Disponible en http://www.ub.es/euelearning/ivette/multimedia/IVET-TE_final_report.PDF.
- BARBERÁ, E.; GARGANTÉ, A. y MOMINO, J. (2001). Enseñar y aprender a distancia: ¿es posible? Publicación electrónica de la U.O.C. Barcelona. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0105018/ensapren.html>.
- BARKHUIZEN, G. (2001). A practical guide to intradepartmental induction for first-year University lecturers. *South African Journal of Higher Education*, 15, 1, 190-196.
- BELL, L. y DAY, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.

- BENEDITO, V. (1991). *Formación permanente del profesor universitario*. Actas III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.
- BLACKWELL, R y McLEAN, M (1996). Peer observation of teaching & staff development. *Higher Education Quarterly*, 50, 2, 156-171.
- BOLAM, R. (1995). Teacher recruitment and induction. En L. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 612-615). Oxford: Pergamon.
- BORKO, H. (1986). Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman, y S. Edwards (Eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (pp. 45-64). New York: Random House.
- BRADLEY, J. (1983). Staff development in further education. *Educational Research*, 25, 1, 21-27.
- BRANKS, F. y MOON, B. (1997). Introduction. *European Journal of Teacher Education*, 20, 1, 5-6.
- BREW, A. (Ed.). (1995). *Directions in staff development*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1991). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BROWN, R. (1991). *Schools of thought*. San Francisco: Jossey Bass.
- BUCHMANN, M. (1986). Role over person: morality and authenticity in teaching. *Teachers College Record*, 87, 4, 529-543.

- BUCHMANN, M. (1986). Role over person: morality and authenticity in teaching. *Teachers College Record*, 87, 4, 529-543.
- BYERS, A. y HALPIN, D. (2000). *Expert review at a distance: a hybrid approach*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Communications (EDMEDIA).
- CABERO, J. (Ed.). (1999). *Tecnología Educativa*. Málaga: Síntesis
- CAMISÓN, C.; GIL, M^a T. y ROCA, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las Universidades públicas: el caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5, 2, 69-92.
- CARR, W. (1989). Understanding Quality in Teaching. En W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching* (pp. 1-20). London: Falmer Press.
- CARTER, K. y RICHARDSON-KOEHLER, V. (1987). The process and content of initial year of teaching programs. En G. Griffin y S. Millies (Eds.), *The first years of teaching: background papers and a proposal* (pp. 91-105). Chicago: University of Illinois.
- CARTER, M. y FRANCIS, R. (2001). Mentoring and beginning teacher's workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29, 3, 249-262.
- CASANOVA, J. y RUIZ, C. (2000). El profesor universitario como profesor tutor: hacia una Universidad del siglo XXI. *Revista Tavira*, 17, 15-26.
- CASKEY, S. y COCHRAN, L. H. (1989). Institutional and graduate school consumerism: the missing link of commitment to teaching. *Higher Education*, ERIC ED 314974.

- CASTAÑEDA, R. (2000). El profesional universitario del siglo XXI: las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como herramientas para la formación continua y la mejora docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 31-38.
- CASTELIS, M. (1997). La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red. Alianza Editorial.
- CEBRIÁN, M. (1999 a). La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos. En J. Cabero (Ed.), *Tecnología Educativa* (pp.131-149). Madrid: Síntesis.
- CEBRIÁN, M. (1999 b). Los multimedia y la mejora del prácticum en la formación inicial de los profesores. *Revista de Medios y Educación*, 12, 77-86.
- CENTRA, J. A. (1979). Determining faculty effectiveness: assessing teaching, research and service for personnel decision and improvement. San Francisco: Jossey-Bass.
- CENTRA, J. A. (1987). Faculty evaluation: past practices, future direction. Manhattan: K.S.U.
- CENTRA, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- CLEMES, M.; OZANNE, L. y TRAM, L. (2001). An examination of student's perceptions of service quality in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 3, 1-19.
- COCHRAN-SMITH, M. (1998). Teacher development and educational reform. En A. Hargreaves *et als.* (Eds.), *Internacional Handbook of Educational Change* (pp. 916-951). Kluwer Academic Publisher.

- COLÉN, M.; CANO, E.; LIEIXÁ, T. y MEDINA, J. L. (2000). *Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente*. Comunicación presentada en el 1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- CORAGGIO, J. L. (2002). Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Nuevas Políticas de la Educación Superior* (pp.19-87). La Coruña: Netbiblo.
- CORCORAN, M. y CLARK, S. M. (1984). Professional socialization and contemporary career attitudes of three faculty generations. *Research in Higher Education*, 20, 2, 131-153.
- CORRIGAN, D. C. y HABERMAN, M. (1990). The context of teacher education. En W. R. Haberman (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 195-211). New York: MacMillan.
- CRYER, P. (1981). Who are the staff developers in UK universities and polytechnics. *Higher Education*, 10, 4, 425-436.
- DARESH, J. (2003). *Teachers mentoring teachers: a practical approach to helping new and experienced staff*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- DARLING HAMMOND, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 6-11.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). Comisión nacional sobre la enseñanza y el futuro de los Estados Unidos. Nueva York.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAVIES, J. L. (1998). The dialogue of Universities with their partners: comparisons between different regions of Europe. CRE.

- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, C. (1991). Promoting teacher's professional development. En C. Bell y C. Day, *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- DAY, C. (1996). Lifelong learning and teacher education. En C. Day (Ed.), *Lifelong learning for people in Europe* (pp. 2-8).
- DAY, C. (2001). Innovative teachers: promoting lifelong learning for all. En D. Aspin; J. Chapman; M. Hatton e Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 473-500). London: Kluwer.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (1993). La formación inicial para la docencia universitaria. *Tarbiya*, 4, 65-88.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del Profesorado Universitario y Calidad de la Enseñanza* (pp. 229-256). País Vasco: Universidad del País Vasco.
- DE LA CRUZ TOMÉ, M. A. (2000). La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- DE LA ORDEN, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 266, 5-29.
- DE MIGUEL, M. (1991). *Indicadores de calidad de la docencia universitaria*. I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. Puerto de Santamaría, Cádiz.
- DE VICENTE, P. S. (1994). ¿Qué conocimientos necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-33.

- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. London: Open University, Milton Keynes.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DILL, D. (1996). Academic planning and organizational design: lessons from leading american universities. *Higher Education Quarterly*, 50,1, 35-53.
- DINHAM, S. M. y STRITTER, F. T. (1986). Research on professional education. En M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 952-970). Third Edition. New York: McMillan.
- DONNAY, J. (1993). *Stratégie de formation pédagogique des nouveaux professeurs d'université*. Ponencia presentada a las Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado Universitario. Barcelona: ICE.
- DOYLE, W. (1990). Case methods in the education of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 17, 1, 7-16.
- DUART, J. y SANGRÁ, A. (2001). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. Publicación electrónica de la U.O.C. Barcelona. Disponible en: http://www.uoc.edu/web/esp/articles/duart/duart_pdf_esp.html
- DUNKIN, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: process and product. *Higher Education*, 20, 47-66.
- DUNKIN, M. J. y BARNES, J. (1986). Research on teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition) (pp.754-777). New York: McMillan.
- EDELFEIT, R. A. (1983). *Staff development for school improvement*. Ypsilanti, Michigan.: National Center on Teaching and Learning, Eastern Michigan University.

- ELTON, L. (1987). *Teaching in higher education: appraisal and training*. Surrey; Kogan Page.
- ELLIOT, P. y CALDERHEAD, J. (1995). *Mentoring for teacher development*. En T. Kerry y A. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring* (pp. 35-55). London: Open University Press.
- ERICKSEN, S. C. (1984). *The essence of good teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ESCUADERO, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores* (71-91). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- ESCUADERO, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- ESCUADERO, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995). Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos.
- FENSTERMACHER, G. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Hispagraphis.
- FERRY, G. (1983). Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Bordes.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- FOSTER, J.; BOWSKILL, N.; LALLY, V. y McCONNELL, D. (2000). Negotiating practice: an analysis of an institutional dialogue about networked learning. En M. Asensio; J. Foster; V. Hodgson y McConnell, D. (Eds.), *Networked Learning 2000: Innovative Approaches to Lifelong Learning and Higher Education Throught the Internet*. Lancaster: Lancaster University.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Casell.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College.
- FURLONG, J. (2000). Higher education and the new professionalism for teachers. Realising the potential of partnership. Discussion paper. Universidad de Cardiff. Escuela de Ciencias Sociales.
- FURTWENGLER, C. (1995). Beginning teachers programs: analysis of state actions during the reform era. *Education Policy Analysis Archives*, 3, 3, 1-35.
- GALBRAITH, M. W. (2002). The adult education professor as mentor: a means to enhance teaching and learning. *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*, 1, 1, 9-20.



- GARCÍA GUADILLA, C. (2002). Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación superior en América Latina. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Nuevas Políticas de la Educación Superior* (90-127). La Coruña: Netbiblo.
- GARCÍA, Mª y ALVARADO, J. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología*. Barcelona: E.U.B.
- GATE (1998). Informe sobre tele-educación en la formación de postgrado. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2001). The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. 9th EARLI European Conference. Fribourg.
- GILBERT, A. y GIBBS, G. (1998). A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching. Wellington: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- GIMENO, J. (1984). La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1993). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-27.
- GINSBURG, M. B. y CLIFT, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (450-465). New York: McMillan Publishing Company.
- GOLD, Y. (1997). Beginnig teacher support: attrition, mentoring and induction. En J. Simula; T. Buttery y E. Guynot (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 548-594). New York: McMillan.

- GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1991). *Los recursos humanos en las universidades y su relación con la calidad de la enseñanza*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria (pp.184-191). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- GOOD, H. M. y WILBURN, M. (1990). Educación Superior: desarrollo del profesorado universitario. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 1955-1959). Barcelona: MEC/Vicens-Vives.
- GRAY, H. L. y HOY, Ch. (1989). University Development. The balance between research and teaching. *Higher Education Review*, 22, 1, 35-46.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HORNILLA, T. (1999). La formación docente del profesorado universitario. Relación de una experiencia pionera en la UPV-EHU durante el curso 1993-94. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 272-283). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- HOYLE, E. (1980). Professionalization and desprofessionalization in education. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.), *Professional Development of Teachers* (pp. 42-54). London: Kogan Page.
- HUBERMAN, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 10, 363-391.
- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher induction programs and internships. En R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 535-548). New York: McMillan.

- IMBERNÓN, F. (1999a). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34,123-132.
- IMBERNÓN, F. (1999b). *Diseño del proyecto de postgrado*. Barcelona: Universidad de Barcelona: Grupo de Formación del Profesorado. DOE (Documento policopiado).
- IMBERNÓN, F. (2000a). *La formación docente del profesorado universitario: entre la realidad, el deseo y la utopía*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (2000b). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- IMBERNÓN, F. (2000c). *Introducción a la ponencia: la formación profesorado universitario*. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- JIANG, M. y TING, E (1999). A study of student's perceived learning in a web-based online environment. En P. de Bra y J. Leggett (Eds.), *Proceedings of Webnet99: World Conference on the WWW and Internet* (575-580). Virginia: Association for the Advancement of Computing in Education.
- JONSON, K. (2002). *Being an effective mentor: how to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 3, 165-177.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

- JOYCE, B., WEIL, M. y SHOWERS, B. (1992). *Models of teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- KEMBER, D. y McKAY, J. (1996). Action research into the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 67, 5, 528-554.
- KERR, C. (1990). The internationalization of learning and the nationalization of the purposes of higher education: two 'laws of motion' in conflict? *European Journal of Education*, 25, 1, 5-22.
- KILBOURN, B. (1998). *For the love of teaching*. London: Ontario.
- KINDER, K. y EARLY, P. (1995). Key issues emerging from an NFER study of NQT's. En T. Kerry y A. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring* (164-170). London: Open University.
- KNIGHT, W. H. y HOLEN, M. C. (1985). Leadership and the perceived effectiveness of department chairpersons. *Journal of Higher Education*, 56, 677-89.
- KREMER-HAYON, L. y AVI-ITZHAK T.E. (1986). Roles of academic department chairpersons at the university level: perceptions and satisfaction. *Higher Education*, 15 105-112.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 3, 315-328.
- LACEY, C. (1997). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- LAFFITTE, R. (1991). Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- LANGER, A. (2002). Reflecting on practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7, 3, 337-351.
- LeBLANC, L. (1987). Training for language teachers: a model program. *College Teaching*, 35, 1, 19-21.

- LEICESTER, M. y PARKER, S. (2001). From Adult Education to Lifelong Learning. En D. Chapman; M. Hatton e Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 109-118). London: Kluwer.
- LITTLE, J. W. (1990). The mentor phenomenon and social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351.
- LÓPEZ, F. (1998). Proyecto de red telemática para los centros docentes de Andalucía. En M. Cebrián et al (Coords.), *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 80-83). Málaga: ICE-Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- MAANEN VAN, J. y SCHEIN, E. (1979). Toward of theory of organizacional socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- MAGER, G. y MYERS, B. (1982). If first impressions count: new professors' insights and problems. *Peabody Journal of Education*, 59, 2, 100-106.
- MAIN, A. N. (1987). Teacher education for higher education. En M. J. Dunkin (Ed.), *The Internacional Enciclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 794-798). Oxford: Pergamon Press.
- MANSO MARTÍNEZ, J. M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- MARCELO GARCÍA, C. (1991). Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993). *El perfil del profesor universitario y su formación inicial*. Ponencia presentada a las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

- MARCELO GARCÍA, C. (1996). *Innovación, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB (2ª edición).
- MARCELO GARCÍA, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARCELO, C. et al. (2002). *E-Learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión2000. <http://www.gestion2000.com/asp/alibrook.asp?busca=6978>
- MARCELO, C. y MAYOR RUIZ, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp.40-116). País Vasco: Universidad del País Vasco.
- MARCELO, C. y SÁNCHEZ, M. (1993). El profesor mentor. Una nueva figura para el desarrollo organizativo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organización Escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 641-656). Barcelona: PPU.
- MARQUÉS, P. (2000). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la Universidad. *Revista Educar*, 28.
- MARSH, H. W. (1987). Students' evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 3, (número completo).
- MARSH, H. W. (1990). Evaluación de la enseñanza por los estudiantes. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 2509-2516). Barcelona: MEC/Vicens-Vives.

- MARTÍNEZ, F. (Dir.) (1998). *La televisión educativa iberoamericana. Evaluación de una experiencia*. Sevilla: Juan Manuel Fernández.
- MARTÍNEZ, M.; GROS, B. y ROMANÍA, T. (1998). *La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial*. Segunda ponencia, XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Documento Xerocopiado pp. 46-78. Málaga: Universidad de Málaga.
- MAS, G. *et al.* (1999). Forum Telemático de docencia universitaria. Una realidad virtual. *Comunicación y Pedagogía*, 157, 9-12.
- MAYNARD, T. y FURLONG, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. En T. Kerry y A. Mayes (Eds.), *Issues in Mentoring* (pp. 10-24). London: Open University Press.
- McGORRY, S. (2002). Measuring quality in online programs. *The Internet and Higher Education*, 6, 2, 159-177.
- McKEACHIE, W. J. (1999). *Teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- MEDINA, A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. I Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1995). *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- MERRIAM, S. B.; THOMAS, T. K. y ZEPH, C. P. (1987). Mentoring in higher education: what we know now. *The Review of Higher Education*, 11, 2, 199-210.
- MEYER, K. (2002). *Quality in distance education: focus on online learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- MICHAVILA, F. y MARTÍNEZ, J. (Eds.) (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra UNESCO y Comunidad de Madrid. Dirección General de Universidades.
- MINGORANCE, F. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 267-287). Barcelona: Ariel.
- MINGORANCE, F., MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- MINGORANCE, P. (1993). *Formación del profesorado*. Proyecto Docente. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002). *II Plan de la Calidad de las Universidades*. Madrid, MEC.
- MITTER, W. (1996). Democracy and education in central and eastern Europe. En A. Oldenquist (Ed.), *Can Democracy be Taught?* Bloomington Indiana: Phi Delta Kappa. Educational Foundation.
- MONTERO, L. (1996). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia. En L. M. Villar (Coord.), *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España* (pp.149-181). Barcelona: Oikos-Tau.
- MONTERO, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (1990). The challenge of initial teacher training in Spain. En T. Bone y J. McCall (Eds.), *Teacher Education in Europe. The challenges ahead* (pp. 58-67). Glasgow: Jordan Hill College.
- MORAL, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186.

- MURRAY, H. G. (1993). Summative evaluation and faculty development: a synergistic relationship? En M. Weimer (Ed.), *Faculty as Teachers* (85-88). Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University.
- NOGUERA, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53, 2.
- OATES, K. (2001). Developing the faculty we need. *Peer Review*, 3-4, 4-1, 9-13.
- OLDFIELD, B. M. y BARON, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 85-95.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV.AA., *Sociedad, cultura y educación* (pp. 368). Madrid: C.I.D.E.
- PHIPPS, R. y MERISOTIS, J. (2000). *Quality on the line: benchmarks for success in internet-based distance education*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- POPKEWITZ, T. (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 2, 91-107.
- POZARNIK, B. y LEVPUSCEK, M. (2002). Perceptions of quality and changes in teaching and learning by participants of university staff development courses. *Obzorja/Horizons of Psychology*, 11, 71-79.
- QUINTANA NAVARRO, F. (Dir.) (2001). *La ULPGC en cifras 2001*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- QUINTANA NAVARRO, F. (Dir.) (2002). *La ULPGC en cifras 2002*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- RAMSDEN, P.A. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge and Kegan Paul.

- REYNOLDS, A.; ROSS, S. y RAKOW, J. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness and professional preparation: a comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18, 3, 289-303.
- RHOADS, R. (1997). *Community Service and Higher Learning: explorations of the caring self*. New York: State University of New York Press.
- RICHARDSON, V. y PLACIER, P. (2001). Teacher change. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905-947). New York: American Educational Research Association.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7-8, 35-55.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (1997). Bases y estrategias de formación permanente del profesorado. Huelva: Hergué.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 305-317.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- ROSS, D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. En R. T. Clift; W. R. Houston y M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education* (pp. 97-118). New York: Teachers College Pre.
- RUDDUCK, J (1985). Teacher based research and research based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11, 3.
- RUTHERFORD, D. (1982). Developing university teaching: a strategy for revitalization. *Higher Education*, 11, 177-191.

- SALCEDO G. H. (1998). El proceso de acreditación de los programas de postgrado: una experiencia orientada al logro de la excelencia académica. En *Estudios de postgrado en humanidades y educación: I Seminario Nacional* (pp. 47-75). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- SAMUELOVICZ, K. y BAIN, J. (1992). Conceptions of teaching held by the academia teachers. *Higher Education*, 24, 91-111.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, M^a C. y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 153-171.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, P. (2001). *Evaluación de la calidad de la docencia en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, J. A. (2002). Formación inicial para la docencia universitaria. *OEI, Revista Iberoamericana de Educación, Revista electrónica*. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/sanchez.PDF>
- SANTOS, M. A. (2000). Sector pedagógico y profesorado universitario: sentido y sensibilidad. *Innovación Educativa*, 10, 29-42.
- SCHEMPP, P. (1999). Identity and induction: establishing the self in the first years of teaching. *Suny Series*, 142-161.
- SCHEMPP, P.; SPARKES, A. y TEMPLIN, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30, 3, 447-472.

- SCHEUERMANN, F. y BARAJAS, M. (2003). Aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje en la red. M. Barajas Frutos (Coord.), *La Tecnología Educativa en la Enseñanza Superior* (pp. 145-153). Madrid: McGraw Hill.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1991). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- SHATTOCK, M.L. (2000). Strategic Management in European Universities in an age of increasing institutional self-reliance. *Tertiary Education and Management*, 6, 93-104.
- SHAW, D.; BELCASTRO, S. y THIESSEN, D. (2002). A teaching discussion group in your department. It can happen! *College Teaching*, 50, 1, 29-33.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1, 57, 1-22.
- SMITH, M. (2000). The role tutor in initial teacher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8, 2.
- SULLIVAN-CATLIN, H. y LEMEL, R (2001). The mentoring experience: reflections on a university mentoring program. *Journal of Faculty Development*, 18, 2.
- SUNDRE, D. (1990). *The identification of the significant dimensions of faculty scholarship*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ERIC: ED319319

- TEJEDOR, J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado: problemáticas y alternativas de mejora. En J. Cajide; M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad Educativa y Empleo en Contextos Multiculturales* (pp. 93-125). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- TEJEDOR, J. y MONTERO, L (1990). Indicadores de calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 260-279.
- TENORTH, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-93.
- TICKLE, L. (1994). *The induction of new teachers. Reflective professional practice*. London: Cassell.
- TISHER, R. (1984). Teacher induction: an international perspective on provisions and research. En L. G. Katz y J. D. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education*, vol. 1 (pp.113-124). Norwood, New Jersey: Ablex.
- TRIGWELL, M. y PROSSER, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. The Society for Research into Higher Education. London: Open University Press.
- TROWLER, P y KNIGHT, P (2000). Coming to know in higher education: theorizing faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research and Development*, 19, 1, 27-41.
- UNESCO (2000). *World Education Report 2000. The right to education: towards education for all throughout life*. París: UNESCO.
- VECIANA, J. M^a y CAPELLERAS, J. L. (2000). *La mejora de la docencia y del rendimiento académico*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación.

- VEENMAN, S. (1984). Percieved problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (39-68). Madrid: Narcea.
- VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VONK, J. (1995). Conceptualizing novice teacher's professional development. A base for supervisory interventions. Comunicación presentada al AERA. San Francisco.
- VONK, J. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a dutch experience. En R. McBride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp.112-134). London: Falmer Press.
- WEBER, L. E. (1999). Survey of the main challenges facing higher education at the millenium. En Z. Werner y L. E. Weber (Eds.), *Challenges Facing Higher Education*. London: Pergamon.
- WEINBERG, S. (1984). The perceived resposabilities of the departmental chairperson: a note of a preliminary study. *Higher Education*, 13, 301-303.
- WOTRUBA, T. y WRIGHT, P. (1975). How to develop teacher-rating instruments: a research approach. *Journal of Higher Education*, 46, 6.
- ZABALZA, M (2000a). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Monclús Estella (Coord.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (pp. 165-198). Granada: Comares.

- ZABALZA, M (2000b). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- ZABALZA, M. (2001). Evaluación, formación e innovación en la Universidad. El triángulo estratégico de la calidad. Formación y desarrollo profesional del profesorado universitario. Presentado en Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa AIDIPE. A Coruña.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. La Coruña/Madrid: Paideia/Morata.
- ZUBER-SKERRITT, O. (Ed.) (1992). *Starting research-supervision and training*. Brisbane: The Tertiary Education Institute, The University of Queensland.

Anexos

ANEXO 1
ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

1. Diploma en innovación y NNTT.
2. Talleres, seminarios y congresos:
 - Programa de innovación docente.
 - Programa de NNTT.
 - Programa de desarrollo de competencias personales.
 - Programa de desarrollo de competencias organizativas.
3. Grupos de discusión en red (NET-CAI-L).
4. Conferencias.
5. Seminarios permanentes.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

1. Formación docente:
 - Talleres:
 - Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Programación.
 - Evaluación.
 - Métodos didácticos.
 - Expresión oral y escrita.
 - Relación profesor-estudiante.
 - La interacción en clase.
 - La coordinación de equipos.
 - Prácticas.
 - Etc.
 - Apoyo a actividades propuestas por centros y departamentos.
 - Seminarios permanentes.
 - Jornadas.
 - Cursos de informática
 - Cursos a petición de departamentos o centros.
2. Apoyo al profesorado:
 - Ayudas a la innovación.
 - Producción de videos didácticos.
 - Servicio de documentación.
 - Publicaciones.
 - Libros y documentos de trabajo.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

1. Cursos cortos de actualización.
2. Seminarios permanentes sobre docencia universitaria.
3. Ayuda didáctico-pedagógica en:
 - Proyectos docentes.
 - Elaboración de programas de asignaturas.
 - Innovaciones educativas en las aulas.
4. Investigación educativa relacionada con la formación continua del profesorado universitario.
 - 0 Colaboración con el Vicerrectorado de Investigación y con Empresas:
 - Universidad Virtual.
 - Videoconferencias.
5. Unidad de orientación:
 - Curso de habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula.
6. Otros servicios:
 - Bases de datos sobre evaluación para consulta y préstamo.
 - Mediación entre los procesos de evaluación y los planes de mejora.
 - Asesoramiento puntual a profesores y grupos.
 - Servicio de materiales audiovisuales.

1. Talleres:

Permanentes:

- Cómo organizar una reunión.
- Guía para clases expositivas.
- Conoce tu Universidad.
- Cómo hablar en público.
- Cómo planificar el trabajo.
- Prevención y tratamiento del estrés.
- Cómo organizar una reunión.
- Definición de objetivos de las asignaturas.
- La evaluación del aprendizaje.
- La educación de la voz.
- Cómo aprenden nuestros estudiantes.
- Elaboración del proyecto docente.
- Mejora de la comunicación escrita.
- Cómo motivar a los estudiantes.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Técnicas de aprendizaje basado en problemas.
- Gestión de la calidad en la educación.
- Las TIC en la educación.
- Los objetivos de nuestros planes de estudios.
- Tutoría en la Universidad.

Talleres ofertados en función de las necesidades detectadas.

2. Planes de acción.

- Utilización de las encuestas para la mejora continuada.
- Análisis de la grabación de una clase.
- Observación de compañeros en clase.
- Lectura de algún libro sobre la mejora como profesionales.
- Ensayo de una experiencia de coevaluación.
- Ensayo de una experiencia de aprendizaje activo.
- Ensayo de una experiencia de aprendizaje cooperativo.
- Formulación de objetivos de la asignatura.
- Análisis de los instrumentos de evaluación.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. Sesiones de trabajo con profesores tutores:

- Profesores expertos y noveles. La tutoría como forma de entrenamiento y formación en la función docente.
- La función tutorial y la planificación de programas y de la enseñanza.
- Análisis y observación de la enseñanza: qué, cómo y para qué observar.
- La evaluación de la enseñanza.

2. Formación teórica mediante talleres:

- La formación didáctica del profesorado universitario.
- Retos actuales de la educación superior.
- El proyecto docente.
- Análisis cuantitativo de datos en la investigación en Ciencias Sociales.
- Cómo ser un buen profesor universitario.
- Presentación y explicación de contenidos en el aula: la clase magistral.
- Procesos y estrategias de mejora de la docencia universitaria.
- La voz hablada: principal instrumento del profesor universitario en las aulas.
- Mejora de procesos y resultados de la investigación.
- Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

3. Formación en prácticas o tutorías.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

- 1. Seminarios de didáctica universitaria.**
- 2. Talleres de recursos informáticos.**
- 3. Programa de ayuda a la docencia para la innovación.**
- 4. Programa de formación para profesores noveles.**
- 5. Congresos y jornadas.**
- 6. Revista de Enseñanza Universitaria.**

1. Sesiones institucionales de acogida.
2. Mini-talleres:
 - Cómo planificar las asignaturas.
 - Habilidades comunicativas.
 - Trabajo en el aula.
 - Tutorías.
 - Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.
3. Conferencias, mesas redondas y sesiones temáticas.
4. Realización del contrato de aprendizaje.
5. VI Programa de Formación Pedagógica Inicial:
 - Seminarios intensivos:
 - Características de la enseñanza y el aprendizaje en la educación universitaria.
 - Significado de la profesión de profesor universitario.
 - Elementos fundamentales de la planificación de un curso.
 - Etc.
 - Talleres de formación:
 - Metodologías activas y evaluación.
 - Tutoría universitaria.
 - Desarrollo profesional del docente en la Universidad
 - Nuevas tecnologías.
 - Simposios.
 - Grupos-base.
 - Sesiones temáticas.
 - Grabaciones en vídeo.
6. Programa de Mejora de la Cualificación Pedagógica del Profesorado (AME 4):
 - Talleres de formación pedagógica:
 - Técnicas de relajación y meditación.
 - Herramientas para el pensamiento cognitivo y el trabajo colaborativo.
 - Educación de la voz.
 - Elaboración de unidades didácticas en web.
 - El conflicto en el aula universitaria: estrategias de intervención.
 - Control del estrés para profesores.
 - Powerpoint.
 - Prevención del efecto burn-out en la docencia universitaria.
 - Elaboración de unidades didácticas en web.
 - Prácticas sobre las explicaciones orales en las clases universitaria.
 - Fundamentos y estrategias de la evaluación en la Universidad actual.
 - La utilización de MATHCAD en la enseñanza de la Ingeniería.
 - Motivación en las aulas universitarias.
 - Lección magistral y aprendizaje activo.
 - Estrategias metodológicas en la enseñanza universitaria.
 - Herramientas para el análisis de la actuación docente.
 - Vídeo y fotografía digital: toma de imágenes.
 - Evaluación de los aprendizajes científico-técnicos: estrategias de mejora.
 - La profesión de profesor de Universidad: competencias docentes.

- Mini-talleres:**
 - Superlectura: concentración y rendimiento.
 - Dónde encontrar documentos a texto completo en la red: los repositorios de Internet.
 - Diseño, manejo y aplicaciones de la microweb del profesor.
 - Utilización de revistas electrónicas en la UPV.
- Itinerarios formativos.**
- Metodologías activas en la enseñanza universitaria:**
 - Conferencias-debate.
 - La calidad en la docencia universitaria.
 - Metodología docente para la enseñanza a distancia.
- Equipos de innovación:**
 - Metodologías activas.
 - Evaluación de los aprendizajes.
 - La función tutorial en la Universidad.
 - Nuevas tecnologías aplicadas al proceso de aprendizaje.
 - Transición Secundaria-Universidad.
 - Educación en valores.
- Formación a demanda.**

UNIVERSIDAD JAUME I

1. Cursos:
- Planificación de la docencia universitaria.
 - Tecnología y recursos para la docencia universitaria (Powerpoint).
 - Metodología didáctica para la enseñanza universitaria.
 - La evaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa.

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

1. Programa de investigación docente:
- Red de estudios ambientales.
 - Uso del Microcampus para revisar y actualizar los prerrequisitos de las matemáticas y la física.
 - TICEM.
 - REDCATS.
 - La participación de los discentes en la evaluación del aprendizaje.
 - Oficina técnica.
 - Mejora de la calidad de la docencia.
 - Laboratorios virtuales remotos para el aprendizaje práctico de asignaturas de Ingeniería.
 - La influencia de la apatía en el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social.
 - Investigación docente en Filología y Traducción.
 - Filología latina.
 - Estudio comparativo entre asignaturas: participación en las tutorías y en las aulas. Un enfoque interdisciplinar para la mejora de la calidad docente universitaria.
 - Antropología educativa aplicada a las prácticas clínicas en Enfermería.

- Elaboración de la evaluación por los alumnos.
 - Formación y perfeccionamiento de los profesores del área médica.
 - APRO: aprendizaje de la programación.
 - Dirección estratégica de la empresa.
 - Didáctica de la tecnología educativa. Usos educativos de Internet para la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado de educación (magisterio y psicopedagogía).
 - Redes de computadores para Ingeniería en Informática.
 - Satisfacción y rendimiento académico de estudiantes de Biotecnología con módulos de auto-aprendizaje a través de internet.
 - Análisis del prácticum de los alumnos de Magisterio de la especialidad de Educación Física.
2. Programa de articulación curricular de las tecnologías de la información y la comunicación:
- Cursos:
 - Utilización del Microcampus.
 - Presentaciones multimedia (Powerpoint y Powerpoint avanzado).
 - Utilización de los recursos de los nuevos laboratorios de idiomas de la UA.
 - Introducción al editor científico Latex.
 - Elaboración de páginas web.
 - Introducción a las aplicaciones didácticas de la hoja de cálculo Excel.
3. Programa de profesionalización docente.
- Cursos:
 - Curso tutorial sobre la elaboración del proyecto docente (1ª y 2ª edición).
 - ¿Por qué los alumnos no aprenden lo que les enseñamos? La psicología del aprendizaje universitario.
 - Seminarios, jornadas y otros cursos:
 - Creación de webs educativas.
 - Vídeo interactivo.
 - Micromundos; el logotipo aplicado a la educación.
 - Hyperstudio o una forma de introducir el multimedia en el aula.
 - Kid, Pix y Clic: dos programas educativos abiertos.
 - Diseño y programación de robots educativos.

ANEXO 2

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE UNIVERSIDADES.

PROMOCIÓN E IMPULSO DE LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE SOBRE LA PROPIA LABOR DOCENTE

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad de Murcia.
3. Universidad del País Vasco.

PROMOCIÓN DE LA INNOVACIÓN EN MÉTODOS, TÉCNICAS DE ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y RECURSOS DIDÁCTICOS

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad Politécnica de Cataluña.
3. Universidad de Murcia.
4. Universidad de Sevilla.
5. Universidad Politécnica de Valencia.
6. Universidad Jaume I.

OFERTAS DE APOYO PEDAGÓGICO, ASESORAMIENTO Y SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS DOCENTES

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad de Murcia.
3. Universidad del País Vasco.
4. Universidad Politécnica de Cataluña.
5. Universidad Politécnica de Valencia.

ELABORACIÓN Y OFERTA DE MATERIAL POR PARTE DE LOS ICES PARA LOS PROFESORES

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad de Murcia.
3. Universidad Politécnica de Cataluña.
4. Universidad de Sevilla.
5. Universidad del País Vasco.
6. Universidad Autónoma de Barcelona.

SISTEMAS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LAS NNTT

1. Todas las universidades mencionadas incluyen el uso de las NNTT en sus programas de formación del profesorado universitario.

CURSOS A DEMANDA DE LOS DEPARTAMENTOS O PROFESORES

1. Universidad Autónoma de Barcelona.
2. Universidad Politécnica de Cataluña.

TALLERES, TALLERES PERMANENTES, SEMINARIOS Y JORNADAS

1. Todas las universidades citadas contemplan estas actividades dentro de sus planes de formación del profesorado universitario.

PROGRAMA DE ACOGIDA PARA PROFESORES NOVELES

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad de Murcia.
3. Universidad Autónoma de Barcelona.
4. Universidad Politécnica de Valencia.
5. Universidad Jaume I.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

1. Universidad Autónoma de Madrid.
2. Universidad de Murcia.
3. Universidad Autónoma de Barcelona.
4. Universidad del País Vasco.

GRUPOS DE DISCUSIÓN EN RED

1. Universidad Autónoma de Madrid.

2. Universidad Politécnica de Cataluña.

PROFESORES TUTORES

1. Universidad de Murcia.
2. Universidad de Valencia.

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Datos de identificación.

Por favor, indique la opción que proceda en las siguientes cuestiones:

GÉNERO: MASCULINO FEMENINO

DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECE:

CATEGORÍA PROFESIONAL:

**AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD:**

DOCTOR-A: SÍ NO

Cuestionario de evaluación 1

Este cuestionario pretende evaluar la satisfacción de los profesores de la UPGC que han realizado cursos del Plan de Formación Psicopedagógica del Profesorado que esta Universidad realiza desde el año 1995. Le ruego conteste a las siguientes cuestiones si usted realizó alguno de estos cursos entre el año 1995 y el año 2003.

Marque las siguientes cuestiones de acuerdo con estas claves de puntuación: 1 (*Nada de acuerdo*); 2 (*Poco de acuerdo*); 3 (*De acuerdo*); 4 (*Muy de acuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*).

ITEMS	1	2	3	4	5
1. Los ponentes parecen dominar los contenidos del programa de formación.					
2. Los ponentes se adaptaron al nivel de los participantes.					
3. Los ponentes respondieron a las preguntas con precisión.					
4. Las relaciones ponentes/profesores fueron cordiales.					
5. Los ponentes han conseguido que me interesen los cursos realizados.					
6. Los ponentes facilitaron la expresión de ideas.					
7. Los ponentes fueron puntuales en el cumplimiento horario.					
8. La metodología empleada me parece adecuada.					
9. Las actividades realizadas resultaron apropiadas.					
10. El desarrollo del programa de formación respondió a mis expectativas.					
11. Ha valido la pena el esfuerzo realizado.					
12. La valoración global del programa de formación es buena.					

Cuestionario de evaluación 2

Le ruego evalúe el grado de utilidad de cada curso que ha realizado con las siguientes claves de puntuación: (1) *Poco útil*

(2) *Útil* (3) *Muy útil*

Asimismo, marque **SÍ** o **NO** en caso de haber realizado o no el curso en alguna de sus ediciones. Si recuerda el año le ruego lo haga constar. El programa de formación de la ULPGC consta de los siguientes cursos:

CURSO	1	2	3	SÍ	NO	AÑO
1. Preparación y presentación de clases, seminarios y congresos.						
2. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación.						
3. Elaboración y utilización de recursos multimedia en el aula.						
4. Técnicas de comunicabilidad didáctica.						
5. Técnicas de comunicación oral en la enseñanza universitaria.						
6. Cómo enseñar para que los alumnos aprendan.						
7. Estrategias de enseñanza.						
8. Tutorías para profesionalizar la enseñanza universitaria.						
9. Proyecto docente y técnicas de enseñanza.						
10. Por qué los estudiantes no aprenden lo que los profesores les enseñamos.						
11. Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria.						
12. Técnicas de evaluación en la enseñanza universitaria.						



Cuestionario de evaluación 3

1. ¿Le recomendaría este programa de formación docente a otro profesor/a? SÍ NO

2. ¿Qué aspectos tendría en cuenta a la hora de planificar otros cursos de estas características?

3. ¿Qué otros cursos cree que deben incluirse en la formación docente del profesorado universitario?