

Rodríguez Pulido, J., Artiles Rodríguez, J. & Guerra Santana, M. (2018). Las ramas de conocimiento en la formación del profesorado de la institución superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 167-178.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.314731>

## Las ramas de conocimiento en la formación del profesorado de la institución superior

Josefa Rodríguez Pulido, Josué Artiles Rodríguez y Mónica Guerra Santana

Facultad de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

### Resumen

La formación del docente universitario es un tema que preocupa a numerosas universidades, cuyo enfoque metodológico está cambiando desde una concepción tradicional de la enseñanza a una perspectiva más práctica. El objetivo del trabajo fue profundizar en los planes que tienen distintas universidades para formar su profesorado y conocer puntos en común y divergentes. La metodología se centra en el análisis de contenido de los planes de formación de 36 universidades españolas y europeas. Los resultados señalan que la formación del profesorado responde a diferentes perfiles y etapas profesionales del docente universitario. Se discuten las implicaciones para la práctica.

### Palabras clave

Docencia universitaria; Formación del profesorado; planes de formación; modalidades formativas.

## The branches of knowledge in teacher training of the higher institution

### Abstract

The training of the university teacher in a topic that concerns universities, whose methodological approach is changing from a traditional conception of teaching to a more

---

### Contacto:

Josefa Rodríguez Pulido, [Josefa.rodriguez@ulpgc.es](mailto:Josefa.rodriguez@ulpgc.es). ULPGC. c/ Santa Juana de Arco, 1 - Las Palmas de Gran Canaria - 35004 - España

practical perspective. The objective of the work was to deepen in the planes that have different universities to form their teaching staff and to know points in common and divergent. The methodology focuses on the content analysis of the training plans of 36 universities. The results indicate that teacher training responds to different profiles and professional stages of the university teacher. The implications for practice are discussed.

### **Key words**

University teaching; Teacher training; training aircraft; training modalities.

## **Introducción**

Los enfoques y planes de formación del profesorado han tomado especial trascendencia para políticos, investigadores y el colectivo docente en activo (Leite y Hortas, 2016). La diversidad en las formas de actuación del docente universitario, y las diferentes maneras de funcionar de estas instituciones, hace que no sea cómodo ser profesor/a universitario en la actualidad (Zabalza, 2009). De ahí que, en estos momentos, es necesario realizar un gran esfuerzo y plantearse nuevas metas relacionadas con la Formación del profesorado universitario (en adelante FPU). Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Uribe (2013) afirman que es fundamental registrar los posibles contextos hacia los que se dirige el sistema universitario español en los próximos años para profundizar sobre la formación de sus docentes. Para Marcelo (2001) la sociedad exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje, de ahí la necesidad de dar respuesta a determinadas cuestiones ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? En este sentido, las universidades anglosajonas como francófonas cuentan, al igual que en España, con una variedad de prácticas formativas (March, 2008).

Según Guarro, Martínez y Pruaño (2017) existen dos referentes teóricos en las políticas de formación: el análisis crítico del discurso centrando la atención en los elementos ideológicos y la teoría pedagógica sobre desarrollo profesional. Pero es imposible encontrar modelos o planteamientos únicos de la FPU, aunque sí podría ser de interés la existencia de un planteamiento sistémico a nivel nacional y autonómico, que generen el marco global en el que se desarrollen las políticas (Valcárcel, 2003; Del Valle, 2009; Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Uribe, 2013). Los modelos y enfoques de FPU deben contemplar las orientaciones encaminadas hacia la asunción, por parte de los docentes, de las funciones de la universidad, cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, y otras funciones que podrían asumir como miembros de la comunidad universitaria. La delimitación de las concepciones básicas del modelo de FPU permitiría comprender las funciones y demandas que se asignan al docente (De Lella, 1999). En definitiva, el modelo diseñado visibilizaría la misión y función de la Universidad, la visión de los procesos de aprendizaje, el rol del docente y por supuesto el perfil del profesional que forma.

La institución debería también tener en cuenta los tiempos de formación para ofrecer un programa al profesorado acorde al perfil profesional, bien antes de ingresar a la Universidad o inmediatamente a la incorporación al aula (Torra Bitlloch, et al. 2013). La realidad es que la formación del profesorado no forma parte intrínseca de la profesión, al depositarse en los docentes la premisa que para ser docente sólo es necesario saber de la disciplina (Imbernón, 2012). Muñoz (2011) considera que el docente, para ejercer en la universidad, sólo se forma en la disciplina de la materia que imparte y su formación didáctica es escasa. Esto se observa en un estudio realizado por Feixas et al. (2013) en 18 Universidades españolas, resaltando que:

1. Las acciones formativas presentan una orientación predominantemente técnica y prescriptiva.
2. En menor medida responden a aspectos curriculares, institucionales o profesionales.
3. En el caso de existir modelo de formación, esta es diversa, al igual que las formas de organizar el desarrollo docente del profesorado universitario. Los rasgos de los modelos responden a modelos conductistas.
4. Las acciones formativas son de poca duración, y se desarrollan bajo el formato curso.

Obviamente, si tuviesen que explicitarse razones para la mejora de la enseñanza universitaria una de ellas es la necesidad de profundización pedagógica de los docentes. La formación específica del docente, que actúe sobre las competencias y habilidades educativas, así como en la reflexión de su forma de impartir clases, supone el desarrollo complejo de un plan que dé respuesta al binomio de teoría y práctica (Pérez, 2010).

De La Herrán (2010) considera que el cambio debe realizarse desde el interior y desde el exterior (profesorado y alumnado, gestores, políticos y espacios formativos). Al respecto, González Tirados y González Maura (2007) argumentan que el diseño de estrategias de formación docente debe partir de un análisis profundo de las carencias ya que “[...] el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo. El diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas” (p.4).

En consecuencia, nos proponemos desentrañar un modelo alternativo para el docente universitario de la ULPGC (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Esto repercutiría en la mejora de la formación del alumnado en los diferentes espacios utilizados como aula y lograría cambios en espacios formativos (Escudero Escorza, 2003).

## La formación del profesorado universitario

La formación de docentes es un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se pretende alcanzar unas finalidades, lograr unas destrezas o habilidades didácticas a través de determinadas acciones y en el que se deben valorar las mejoras conseguidas (Muñoz, 2011).

Cuando hablamos de la FPU, debe ser entendida como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. Esto abarca tanto la formación inicial como la permanente e incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior (Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Uribe, 2013). Ello significa que, las políticas de formación, adoptadas en la institución superior, deben orientarse hacia la profesión docente de forma general y de este modo mejorar el estatus del docente, su productividad y su desarrollo profesional (Ferrer, 2011).

El proceso de la formación docente debe ser continuo, abierto, flexible y contextualizado, a través de variadas y diferentes estrategias, atendiendo a las necesidades del contexto de acción del docente (González Tirados y González Maura, 2007). Además, debe tener en cuenta, en aquellas acciones que lo requieren, la colaboración con el mundo empresarial y socio-político (Rodríguez Fernández, 1999). Este proceso puede adoptar múltiples variedades formativas: formación conjunta en el doctorado; formación modular que responda a las demandas del docente; vía máster o cursos de expertos (Imbernón, 2012).

Hicks (1999) tipifica en dos las dimensiones organizativas para el desarrollo de las acciones formativas del profesorado universitario: la dimensión local-central y la genérica-disciplinar,

lo que implica los siguientes modelos formativos:

1. Modelo central, donde el eje radica en una unidad formativa que actúa o debe actuar sobre las Facultades y los Departamentos universitarios.
2. Modelo disperso, donde las Facultades y los Departamentos universitarios diseñan la formación de su profesorado atendiendo a sus necesidades.
3. Modelo mixto, donde se presentan la combinación de los dos modelos anteriores.
4. Modelo integrado, donde se presentan las combinaciones posibles del modelo mixto, pero con una mayor interacción entre las acciones.

La FPU debe reunir una serie de requisitos para optimizar los resultados: debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente, facilitar el intercambio de experiencias entre iguales, algo que podría ser de gran ayuda en la formación de gestores, unir el proceso a un proyecto de innovación y formar mediante el trabajo colaborativo (Imbernón, 2012).

En cualquier caso, debe ser contextualizado, próximo a los diversos campos disciplinarios, orientado a la innovación y a la práctica docente. Todo ello, sin olvidar que la tarea educativa del profesorado es provocar, facilitar, orientar, guiar, ayudar, al alumnado para que éste alcance sus conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Gómez, 2010). Se hace imprescindible desarrollar la formación del profesorado en términos de autoaprendizaje, del aprendizaje guiado y/o la formación mediante la exposición de experiencias, donde la figura del asesor ejerza una labor de acompañamiento basado en la búsqueda de soluciones conjuntas a las necesidades de los docentes (Lupión, y Gallego, 2017).

Para ello, también se requiere del compromiso obligatorio del profesorado universitario para estar en permanente actualización. Es algo que se reclama al alumnado para su desarrollo profesional y que debemos ejemplificar con la carrera docente. Esto debe tenerse en cuenta como compromiso ético, repercutiendo positivamente de dos formas diferente: a través del conocimiento profundo de los contenidos que impartimos y, además, el dominio de competencias pedagógicas para comunicar esos contenidos de manera eficaz (Zabalza, 2009). Debemos tener en cuenta que las demandas del profesorado universitario, sobre su formación docente, evidencian que el profesorado del área de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación y los del área de Ciencias Económicas, Empresariales, Derecho colaboran más que los del área de Matemáticas, Física, Química e Ingeniería (García, Cabrera, y de Mendoza Lugo, 2003). Ello significa que los reclamos formativos e implicaciones del profesorado pudieran estar determinados por la pertenencia al área de conocimiento. Además, el reclamo formativo de los docentes universitarios debe reconocer la existencia de escenarios formativos diferentes, más allá del ámbito formal e institucional, es decir, en la empresa, directamente con el mercado laboral (Tejada, 2013). En este sentido estaríamos hablando como apunta Maffía (2016) de un nuevo paradigma progresista donde la innovación recobra peso, el trabajo en grupos adopta prioridad, los saberes disciplinares se combinan y se funciona bajo pactos. El conjunto universitario debe incrementar la formación que fortalezca la adquisición de competencias profesionales para el futuro de los estudiantes (Zamorano y Parejo, 2016) y mejorar las habilidades docentes del profesorado de la educación superior.

## Método

### Diseño

Para este estudio se ha optado por llevar a cabo un método cualitativo que nos permitiera ahondar en la diversidad de planes de formación para los docentes universitarios que se llevan a cabo en distintas instituciones de educación superior.

A través del análisis de contenidos (Mayrin, 2000) se investigaron los documentos para profundizar en la información recogida en los planes y comprender esa realidad. De esta forma se pudo realizar una revisión de la documentación donde se recabó información sobre particularidades que no se apreciaban al comienzo (Taylor y Bodgan, 1984). Así, el enfoque de investigación permitió profundizar más allá de aspectos representativos (Sandín, 2003), en particular el análisis de contenido de los planes de formación.

### **Participantes**

Hemos analizado un total de treinta y seis instituciones públicas de educación superior europeas pertenecientes a Reino Unido, Alemania, Portugal, Suiza, Escocia, Francia y Suecia, haciendo un análisis más profundo en España, con universidades de Galicia, Andalucía, Alicante, Canarias, Valencia, Madrid, Cataluña. El conjunto de universidades permitió la saturación de datos para extraer la radiografía del mapa actual y ayudarnos a la reflexión del diseño de un plan de formación para diferentes contextos. Se realizó una revisión inicial de los planes de formación que estaban disponibles y accesibles a través de la web en distintas universidades, se seleccionaron aquellas que permitían el acceso y, además, mostraban los contenidos básicos que se tratarían, los destinatarios, recursos o la orientación hacia la gestión, la investigación o la docencia.

### **Instrumento**

Con los referentes teóricos se partió de un registro que nos permitiese sistematizar la recogida de datos (Bardin, 1996). El instrumento estaba conformado en forma de matriz de contenido semántico con la finalidad de permitir el contraste cualitativo de los datos. Los datos que recaba están relacionados con el tipo de formación, la temática de los cursos para formar al docente universitario, el perfil para el que está destinada la formación, el tipo de resultados que se persigue, la especificidad por áreas o ramas de conocimiento, el contexto al que va dirigido teniendo en cuenta la perspectiva de gestión, la docente y/o la investigadora.

### **Procedimiento y análisis de datos**

El informe que presentamos es una revisión del objeto de estudio de cara a la reflexión, el debate y la puesta en práctica de la formación del docente universitario. Esto se ha realizado en dos fases distintas:

Primera fase: realización de la revisión bibliográfica sobre la formación del profesorado universitario. De esta forma surgen distintos enfoques para el análisis de planes de formación como los centrados en ramas de conocimiento.

Segunda fase: revisión de los diversos planes de formación existente en distintas universidades para poder contrastar diferentes contextos e instituciones. En el análisis de datos, en esta última etapa, identificamos algunos aspectos básicos que nos permitiera unificar la búsqueda de información mediante el análisis de la información de los planes de cada universidad. Se identificaron las líneas temáticas desarrolladas en los planes de formación; las herramientas utilizadas, los servicios y recursos disponibles a tal fin, además de la metodología y las estrategias manejadas, y cualquier otro aspecto de interés. Estos registros se clasificaron siguiendo la estrategia de casillas o análisis tipológico en categorías inducidas y, también, las categorías inducidas en el proceso de codificación que se categorizó a partir de la estrategia de acumulación. Esto dio lugar a 4 dimensiones: los tipos de formación, las líneas temáticas desarrolladas en los planes de formación, los

destinatarios y perfiles docentes, el carácter centralizado de la formación o específico (Tabla 1) y su respectiva tipología relacionada.

Tabla 1.

*Planes de formación del profesorado universitario en función de las características de la formación.*

Características de la formación	Tipología
1. Tipos y modalidades	1.1 Presencial
	1.2 Semipresencial
	1.3 On-line
2. Líneas temáticas	2.1 Adquisición de lengua extranjera (inglés)
	2.2 Comunicación
	2.3 Metodológico
	2.4 Planificación y gestión educativa
	2.5 Trabajo en equipo
	2.6 Innovación
	2.7 TIC
	2.8 Orientación
3. Destinatarios y perfiles docentes	3.1 Profesorado novel
	3.2 Profesorado experto
	3.3 Profesorado con necesidad de acreditación
	3.4 Gestores y directivos
4. Carácter centralizado o específico	4.1 Por ramas de conocimiento
	4.2 General para todo el profesorado

*Fuente: elaboración propia.*

## Resultados

Presentamos los resultados agrupados en torno a aspectos relacionados con los tipos de formación, las líneas temáticas desarrolladas en los planes de formación, los destinatarios y perfiles docentes, el carácter centralizado de la formación o específico.

### Tipo de formación

Los resultados, según las evidencias recabadas, arrojan que no existe un modelo o planteamiento único de formación del profesorado, aunque aparecen planteamientos generalistas en los planes. Aun así, cabe destacar que las instituciones analizadas tampoco tienen una forma de funcionar unificada ni necesidades similares respecto a la formación o perfil que buscan.

En las universidades analizadas se registra que la amplia mayoría de aspectos formativos y recursos se desarrolla desde la práctica para la práctica, es decir, se trata el proceso formativo de manera que esté lo más vinculado a la funcionalidad y el desarrollo profesional. En muchos de estos cursos se observa que la formación de los docentes requiere asumir una nueva concepción de la docencia, un nuevo rol docente, para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesionales y del alumnado. Esta formación se centra en una serie de características que se han agrupado en:

1. Utilidad. La formación debe ser útil para aplicarla a la realidad del entorno próximo.
2. Actividad. La formación se realiza desde la práctica de cada docente.
3. Realidad compleja. La práctica no se considera una mera aplicación directa de la teoría.
4. Identidad. Se tiene en cuenta el perfil de los docentes.

Las evidencias ponen de manifiesto que, en la mayoría de las universidades europeas, así como en las universidades de España, se desarrollan planes de formación flexibles y contextualizados. Se apuesta por diferentes formas de realización. En todos los casos se constata que son cursos, seminarios y talleres desarrollados, de forma paralela, en formatos variados (presencial, virtual o semipresencial).

### **Líneas temáticas desarrolladas en los planes de formación.**

Respecto al enfoque de los cursos, las universidades consultadas coinciden en ciertas temáticas para el desarrollo profesional de sus docentes. La mayoría tiene un gran interés por el desarrollo o perfeccionamiento de una segunda lengua y en el trabajo de destrezas sociales de sus docentes. En líneas generales se observan coincidencias en los siguientes aspectos formativos:

- Desarrollo de una segunda lengua, a nivel comunicativo, para poder relacionarse internacionalmente. Los resultados exponen coincidencias entre las universidades por la apuesta hacia este proceso formativo. Este tipo de formación aparece vinculado tanto a la docencia, por el incremento de titulaciones impartidas en inglés, como a la investigación.
- Comunicativo e interpersonal.
- Metodológico enfocado a las herramientas básicas para impartir docencia.
- De planificación y gestión de la docencia.
- De trabajo en equipo.
- De innovación, con importancia en metodologías activas por parte del alumnado en forma, por ejemplo, de clases invertidas.
- Tecnológico - digital.
- Orientación.

No se evidencian, especialmente en las universidades españolas, cursos de formación dirigidos a la captación de recursos económicos y materiales. La importancia de estos cursos radica en la necesidad de captación de recursos, públicos o privados, para potenciar la investigación. Eso no significa que puedan darse casos de formaciones de carácter puntual.

### **Destinatarios y perfiles docentes**

En los resultados obtenidos se observa una diversificación de la formación en cuanto al momento profesional de los docentes universitarios. En muchas universidades la formación se divide en función de la necesidad temporal y profesional en diferentes tipos de formación. Esta responde al perfil del profesorado novel, el experto, el que tiene necesidades de acreditación y el profesorado que accede a la gestión.

*Para el profesorado novel.* Se concentran en cursos de formación docente del profesorado universitario, cuyas líneas temáticas abarcan contenidos generales respecto a la docencia o la investigación.

*En el profesorado experto.* Son programas sobre metodologías activas destinado al profesorado a tiempo completo y focalizado a desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje a través de la práctica, para dejar atrás un rol tradicional de profesorado.

*Para la acreditación y evaluación.* Programas de mejora de competencia académica para el profesorado que quiera realizar acreditaciones.

*La formación de gerentes y directivos universitarios.* Es una formación destinada al profesorado que se propone a acceder a un cargo de gestión o acaba de incorporarse recientemente.

### **Carácter centralizado o específico de la formación**

No se registran abundantes evidencias, en el conjunto de universidades estudiadas, en cuanto a la separación de la formación del docente universitario respecto a las áreas de especialización del profesorado o a las grandes ramas de conocimiento. Es decir, el profesorado de ciencias de la salud recibe el mismo tipo de formación, para perfeccionar su docencia, que el profesorado de la rama de artes y humanidades.

### **Discusión y conclusiones**

En consecuencia, la formación del profesorado es la mejor vía para realizar procesos de cambio en educación y en la institución de educación superior (Fullan, 2002). En la formación del docente, el peso debe recaer en el pensamiento práctico. Es necesario que se entienda la formación de los docentes, como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, teniendo en cuenta las experiencias y reflexiones de cada cual (Gómez, 2010). En consecuencia, la formación planteada debe responder, además de a la temporalización, a un proceso continuo, abierto, flexible y contextualizado, a través de variadas y diferentes estrategias, atendiendo a las necesidades del contexto de acción del docente.

Respecto a los tipos y modalidades, la formación destinada a los docentes universitarios está enfocada a la práctica profesional, es decir, se plantea de manera funcional para su desarrollo profesional en función de la utilidad y la compleja realidad del aula. Dadas las necesidades de planificación de la institución, y la organización del tiempo del personal, se hace necesario el planteamiento de modalidades flexibles como la semi-presencialidad o el apoyo on-line a la formación presencial.

En referencia a las líneas temáticas, en función de las necesidades de formación general docente, apuntamos para el debate, que podría ir en torno al perfil de un docente, investigador mediador y facilitador de aprendizaje e investigador que ayude a desarrollar las competencias necesarias en el contexto inmediato de la institución. El desarrollo profesional del docente se orientaría, compartiendo lo formulado por Zabalza (2009), de tal forma que éste aprenda a:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
4. Manejar didácticamente las TICs
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
6. Relacionarse constructivamente con el alumnado
7. Tutorizar al alumnado



8. Evaluar los aprendizajes
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Implicarse institucionalmente
11. Desarrollo de una segunda lengua.

En cuanto a los destinatarios se debería tener en cuenta la amplia variedad de categorías docentes que existen en la universidad. A esto hay que añadir las necesidades en función del momento profesional de estos docentes. La formación debe tener en cuenta al profesorado con mucha experiencia en la docencia, para su perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional. Aun así, no se debe descuidar la formación permanente de las personas de nueva incorporación, sobre todo teniendo en cuenta el considerable aumento de la figura de profesor asociado. El perfil también debe tener en cuenta el desarrollo y necesidades que tengan los docentes universitarios y que puede enfocarse hacia el proceso investigador, docente o de gestión. En todo caso, se debería plantear, de alguna forma, la modificación del carácter voluntario de la formación para todo tipo de destinatarios ya que, con algunas excepciones, la formación no resulta de carácter obligatoria.

Respecto al carácter específico por ramas y áreas, coincidiendo con el estudio de Aciego et al. (2003) encontramos que la formación para el docente universitario todavía no se desarrolla teniendo en cuenta ni su rama ni su área de conocimiento. Es cierto que separar la formación por áreas específicas de conocimiento sería algo inviable pero no por grandes ramas. Es decir, al menos debería considerarse la formación para el profesorado separándolos por las cinco grandes ramas como son: ciencias sociales y jurídicas, artes y humanidades, ingeniería y arquitectura, ciencias y ciencias de la salud. No solo son distintos perfiles investigadores, también son diferentes perfiles profesionales con enfoques y problemas distintos en cuanto a la enseñanza universitaria.

En este sentido, proponemos una formación que constará de dos partes diferenciadas. La primera es un bloque o módulo, donde se tratarán aspectos metodológicos de carácter general para todas las ramas de conocimiento. Se abordarán aspectos comunes que puedan darse en el conjunto del colectivo docente. El segundo bloque, o módulo específico, desarrollará los aspectos metodológicos teniendo en cuenta la especificidad de cada rama de conocimiento.

Para lo cual, el proceso formativo consta de dos partes diferenciadas que hemos denominado fase general y fase específica. Ambas adoptarán un carácter teórico-práctico en su desarrollo. La Fase general (teórico-práctica) radica en la impartición de la formación, por parte de un experto en el ámbito de la educación, en torno a dos cuestiones claves para el desarrollo del aprendizaje del alumnado: metodología e innovación. A lo largo del proceso de formación del docente, cada uno, va armando la preparación de un diseño metodológico de carácter innovador para su posterior desarrollo en el espacio formativo diseñado y en la materia elegida a tal fin. El proceso se desarrolla a través de un curso de duración corta, de forma presencial dirigido al gran grupo de profesores.

La Fase específica (teórico-práctica), se desarrollará una vez recibida la formación denominada general. El docente en formación, conjuntamente con los dos coordinadores (área y pedagógico), a lo largo de diferentes sesiones con el resto del profesorado del área adscrita, concretarán el diseño e implementación de una experiencia didáctica en la materia que consideren, dentro de su docencia del curso académico. Posteriormente, una vez finalizado el proceso, se realizará una exposición en común, entre todos los participantes de cada área y/o gran área de conocimiento.

Para finalizar, debemos reflexionar respecto al tipo de gestor que necesita la universidad a largo plazo, e incluso, mejorar los procesos de gestión actuales. Los gestores están reclamando más formación, sobre todo en cuestiones relacionadas con la resolución de conflictos, la captación de recursos y el liderazgo de procesos de cambios. De ahí, la necesidad de contemplar ciertas acciones formativas en el plan de formación de las universidades, dirigidas a directores de Departamentos, decanos, secretarios, vicerrectores, vicedecanos, etc., así como, al profesorado interesado que en algún momento pudiera formar parte de equipos directivos. Al igual que es necesario, reflexionar sobre la incorporación en la formación del docente, aspectos relacionados con los valores, principios y contenidos socioculturales requeridos para el desarrollo de la educación (Muñoz, López, Alonso, 2017).

## Referencias

- Aciego R, Martín E, García L. (2003), Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), 53-77.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.17(3) 345-357.
- Bardin, L. (1996), *Análisis de contenido*. Madrid, Akal Ediciones.
- De La Herrán, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. Paredes, J. y De La Herrán, A.(Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*, pág. 23-45. Madrid: Pirámide.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En I SeminarioTaller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú.
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.
- Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- Feixas, M., Fernández, I., Fernández, A., San Pedro, M. J. G., Márquez, M. D., y Zellweger, F. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Ferrer, A. T. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, (11), 13-27.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1-2).
- García, L., Cabrera, E. M., y de Mendoza Lugo, R. A. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (47), 53-77.
- Gómez, A. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.
- González Tirados, R. M, y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y

- estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- Guarro, A., Martínez, B., y Pruaño, A. P. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 21-40
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development – reflections from Australian Universities. *The International Journal for Academic Development*, 4, 43–51.
- Imbernon, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. In *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Grao.
- Leite, T. y Hortas, M.J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42.
- López, M. C., Pérez-García, P., y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.
- Lupión Cobos, T. y Gallego García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144.
- Maffía, D. (2016). Educación: hacia un nuevo paradigma de los saberes. *Praxis educativa*, 20(3), 13-17.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2), 531-593.
- March, A. F. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), 161-190.
- Mayring, P. (2000), Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2) Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-0oinhalt-e.htm>
- Molina Luque, F., González Soto, A. P., y Sangra Morer, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 285-309.
- Muñoz, F. I. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFMS)*, 36(3), 387-395.
- Muñoz, J.; López, M.; y Alonso, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 83-102.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2).
- Rodríguez Fernández, C. (1999). Competencias e indicadores da Universidadena inserción laboral dos titulados universitarios. En A. Rial y M. Valcarce (coord.). *O reto da converxencia dos sistemas formativos e mellora da calidade da formación* (pp. 153-173). Santiago de Compostela: Ed. Tórculo.

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Taylor, S. Y Bodgan, R. (1984), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1). 170-184.
- Torra Bitlloch, I., MàrquezCebrian, M. D., Sola Ysuar, P., Garcia Campos, R., Valcárcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior. *Educatio*, (23), 209-2013.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5),68-80.
- Zamorano, S., & Parejo, J. L. (2016). La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. *La cuestión universitaria*, (2), 45-64.