

La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida

Joaquim Reverter-Masià, José Alonso y Fidel Molina

Universitat de Lleida

reverter@didesp.udl.cat, jmanuel@aegern.udl.cat, molina@geosoc.udl.cat

RESUM

La formació contínua del professorat universitari a Espanya: anàlisi del programa de la Universitat de Lleida

Aquest article que es presenta, en el qual participa la unitat de formació del professorat de la Universitat de Lleida, té com a objectiu general establir un marc de referència competencial del professorat universitari que permeti redissenyar els plans de formació docent d'acord amb les noves necessitats formatives. L'article es desenvolupa en el marc d'un projecte global del sistema universitari públic català que incidirà en la qualitat i l'excel·lència de la formació del professorat i, conseqüentment, en la formació proporcionada als propis estudiants.

PARAULES CLAU

Formació Contínua, Educació Universitària, Professorat.

RESUMEN

La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida

Este artículo que se presenta, en el que participa la unidad de formación del profesorado de la universidad de Lleida, tiene como objetivo general establecer un marco de referencia competencial del profesorado universitario que permita rediseñar los planes de formación docente de acuerdo con las nuevas necesidades formativas. El artículo se desarrolla en el marco de un proyecto global del sistema universitario público catalán que incidirá en la calidad y la excelencia de la formación del profesorado y, consecuentemente, en la formación proporcionada a los propios estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Formación continua, Educación Universitaria, Profesorado.

RÉSUMÉ

La formation continue des enseignants universitaires en Espagne: analyse du programme de l'Université de Lleida

Cet article que nous présentons, dans lequel participe l'unité de formation des enseignants de l'Université de Lleida, a comme objectif général d'établir un cadre de référence des compétences des enseignants universitaires permettant la conception des plans de formation des enseignants en fonction des nouveaux besoins de formation. L'article a été développé dans le cadre d'un projet global du système universitaire public catalan qui va influencer sur la qualité et l'excellence de la formation des enseignants et, par conséquent, dans la formation dispensée aux étudiants eux-mêmes.

MOTS-CLÉS

Formation continue, Enseignement supérieur, Enseignants.

ABSTRACT

University teachers' continuous training in Spain: analysis of the University of Lleida's programme

The general aim of the present article, in which the University of Lleida's teachers' training unit takes part, is to establish a referential skill-based framework for university teachers which allows designing teacher training plans according to the new educational needs. The article is carried out in the framework of a global project in the Catalan public university system which will impact on the teachers' training's quality and excellence and, hence, on the training provided to the students themselves.

KEYWORDS

Continuous Training, University Education, Teachers.

1. Introducción

El proceso de convergencia europea ha supuesto un cambio en el escenario universitario, que en el contexto del profesorado se traduce en un cambio de sus funciones, roles y tareas asignadas. El profesor, además de ser el responsable del aprendizaje de los saberes y habilidades de una disciplina, ha de ayudar a desarrollar las competencias que habilitan al estudiante para la práctica profesional, contribuyendo así a la mejora del rendimiento académico, al aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del estudiantado. Esta transformación genera nuevas necesidades formativas y los programas de formación docente han de renovarse para hacer posible la actualización del profesorado universitario en este nuevo contexto.

Por otra parte, los Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SIGC) establecen la obligación de las universidades de velar por el desarrollo de la carrera profesional del personal docente e investigador, proporcionando la formación necesaria al profesorado para el correcto cumplimiento de sus actividades docentes. La definición de programas formativos adecuados a las nuevas necesidades que surgen de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) forma parte del proceso de implantación de los SIGC en las universidades.

En todo caso, se deben alcanzar los siguientes objetivos específicos: 1) Identificación de las competencias docentes; 2) Desarrollo de los planes de formación y recopilación de evidencias; 3) Análisis del plan de formación continua del profesorado universitario.

En los nuevos grados, de acuerdo con las directrices europeas, el perfil del titulado se ha de definir mediante las competencias que éste ha de demostrar al finalizar sus estudios. Esto representa una novedad respecto a la formulación de los anteriores planes de estudio que incidían fundamentalmente en los contenidos conceptuales que los estudiantes habían de adquirir a lo largo de su formación.

Este paradigma representa cambios importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que no únicamente han de adquirir los conocimientos propios del título que cursan sino que también han de desarrollar las habilidades y técnicas propias que caracterizan la titulación. Estas consideraciones obligan a modificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes ya que para

adquirir determinadas habilidades y actitudes, los estudiantes han de encontrarse ante situaciones similares a las reales, donde puedan aprender a actuar de la manera más correcta y valorar las consecuencias de su acción. El proceso de aprendizaje del estudiantado ha de ser mucho más activo y su progreso se ha de demostrar mediante su actuación en situaciones concretas. Como consecuencia, el papel del profesorado en este proceso también sufre cambios importantes, ha de reorientar su propia actuación y complementarla con un papel de acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante.

Ante estos nuevos retos de la formación del profesorado universitario se lleva a cabo la creación del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD¹: gifd.upc.edu), formado por las unidades responsables de la innovación y formación docente de las universidades públicas catalanas. Los objetivos del grupo son definir un perfil competencial y profesional del docente universitario y establecer un marco de referencia común que permita elaborar planes de formación inicial y continua dirigida al profesorado universitario para que éste pueda abordar su labor docente con más garantías de éxito.

2. Planteamiento del problema y justificación

Las nuevas directrices educativas derivadas de la convergencia de los estudios universitarios en el Espacio Europeo, demandan del profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para la transmisión del saber. A lo largo de la vida profesional activa, los profesores universitarios desarrollan tareas docentes, de investigación y, en menor grado, de gestión. A menudo, en la universidad española, la dedicación y producción en el ámbito de la investigación se ve más reconocida que la dedicación a la tarea docente, donde el profesorado ha adquirido un papel relevante, no como transmisor del conocimiento, sino como impulsor del mismo. Esta circunstancia precisa de formación complementaria y continua para usar sus capacidades, sus competencias profesionales y destrezas docentes actualizándolas y adaptándolas a los cambios que se están produciendo (Antón Ares¹, 2005: 102).

El término competencia, se ha generalizado de tal forma, que en la universidad es un concepto debatido, rechazado o aceptado, y todavía se está consensuando su definición correcta o lo que es más importante, la manera de ser dueños de ellas y manejarlas adecuadamente con nuestros estudiantes. La mayoría de los profesores universitarios sabemos perfectamente que nuestra tarea como docente es una actividad viva que constantemente debe adaptarse al perfil de los estudiantes a los que nos dirigimos. No es lo mismo plantear la docencia para alumnos que ingresan de nuevo en la universidad que para los de una determinada especialidad y de cursos avanzados. El enfoque también suele ser distinto si, por ejemplo, la materia que se imparte es instrumental o bien se relaciona muy directamente con el título que cursa el estudiante.

Sin embargo, no es ninguna novedad que en los últimos años, la función docente del profesorado universitario está sufriendo transformaciones rápidas e importantes. Las razones de estos cambios

1. Este proyecto da continuidad y profundiza en la investigación desarrollada anteriormente por el GIFD que fue reconocida con la concesión de una ayuda como proyecto *Estudios y Análisis* del Ministerio de Educación el año 2010 (EA2010-0099). La actividad del GIFD no acaba con este proyecto, ya que se están desarrollando acciones relacionadas con el establecimiento de estas competencias docentes básicas o los indicadores del SGIC incluidas en un nuevo proyecto que ha recibido reconocimiento y ayuda por parte de la Red Española de Docencia Universitaria (RED-U) en su convocatoria de ayudas de 2012 y elaborando informes y artículos desde el 2013 al 2015.

pueden ser diversas: la adecuación de la enseñanza a los perfiles que presentan los estudiantes que, en estos momentos, acceden a la universidad, la reformulación de las enseñanzas universitarias en el Espacio Europeo de Educación Superior, la renovación del perfil del profesor universitario...

Cada vez más, el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora.

Por todo ello, cada vez surgen más autores que reflexionan sobre las competencias que deberían mostrar los profesores universitarios para ejercer la tarea docente y la manera de adquirirlas. En este contexto debemos situar las aportaciones de este trabajo.

La propuesta que presentamos parte del proyecto que iniciamos el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), integrado por las unidades de formación de las universidades públicas catalanas. Nuestro objetivo fue dar un paso adelante al plantear un modelo de referencia en la formación del profesorado, partiendo de un perfil profesional definido, con niveles de especificación, criterios de realización, evaluación y de reconocimiento comunes a las universidades públicas catalanas participantes. La construcción de este modelo de referencia tiene como objetivo servir de apoyo para la definición y diseño de los planes de formación del profesorado que se emprendan en las universidades implicadas en temas de formación docente del profesorado y de innovación educativa, por lo que el trabajo conjunto de todas ellas generaría un conocimiento de un valor destacable y dotaría de mecanismos más adecuados a las necesidades actuales.

Consideramos que establecer un marco de referencia común, a partir del cual se desarrollen los planes de formación, aportará muchas ventajas ya que permitirá el reconocimiento de las actividades realizadas dentro de los programas formativos de diferentes universidades, facilitará la movilidad e intercambio entre los docentes, mejorará el aprovechamiento de sinergias, herramientas, actividades y materiales, y supondrá una gestión más eficiente de los recursos destinados a la formación del profesor universitario.

Esta investigación pretende, además, contribuir a una formación de calidad del profesorado universitario que permita la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias que, como docentes, gran parte de la comunidad académica considera que debe poseer para el ejercicio de su labor profesional. Es por ello que la colaboración con otras universidades, así como la difusión mediante publicaciones, asistencia a congresos y organización de eventos, serán dos de las grandes cuestiones a abordar de forma transversal y a lo largo de todo el proyecto, ya que los resultados que se deriven de él serán de aplicación a todas las universidades.

3. Objetivos

Partiendo de una identificación de competencias docentes elaborada a partir de la confluencia de fuentes documentales y bibliográficas actuales y de interés científico en la materia, el equipo que forma parte de esta investigación plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar las competencias docentes en el contexto social y profesional actual y su contribución a la formación del profesorado de la Universidad de Lleida.

2. Evaluar los planes de formación, de la Universidad de Lleida, elaborados de acuerdo al marco de referencia común, integrando las mejoras detectadas en la redefinición de las actuaciones de formación.
3. Estudiar los vínculos, sinergias y potencialidades de la formación inicial y la formación continua.

4. Referente teórico

El papel de la institución

Los expertos coinciden en destacar la importancia que adquiere la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado. La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento disciplinar a disposición de los estudiantes, con la finalidad que éstos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no sólo es responsabilidad de cada profesor individual, sino también de las acciones que el conjunto de profesores emprenda como equipo docente y éstas deben desarrollarse con criterios de calidad y mejora continua, con el fin de conseguir unos resultados de los que la institución debe rendir cuenta.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados, basada ahora en las competencias profesionales que estos deben adquirir, modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes como en el seno del equipo docente. Así, se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado; además adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad.

La formación del profesor debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente, pero de manera que sea concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. En ningún caso el profesorado debe percibir que la necesidad de formación es fruto de una deficiencia propia y una tarea a abordar en solitario, sino que esta obedece al reto que, motivado por el nuevo contexto educativo europeo, ha asumido el conjunto de la institución.

La voluntariedad de la formación, sea inicial o permanente, así como el planteamiento de una formación intrínsecamente relacionada con la actividad del profesorado en la propia institución son características que distinguen la formación universitaria de la que se realiza para titulados que desempeñan cargos intermedios fuera del ámbito universitario.

La motivación puede conseguirse facilitando la formación en el seno de un grupo de profesores que persigan unos mismos objetivos. En algunos casos puede resultar útil que el grupo de trabajo sea disciplinar, es decir, formado por profesores pertenecientes a una misma disciplina, área de conocimiento, departamento, para que la acción sea aplicable de forma inmediata a un grupo acotado de estudiantes. En otros casos, puede ser más aconsejable el trabajo interdisciplinar entre distintos departamentos, facultades o incluso universidades para poder mostrar una gran variedad de contextos donde se desarrolla la acción docente.

Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado en la institución

y, además, establecer algún sistema de evaluación y/o reconocimiento que no se reduzca únicamente a la antigüedad en la universidad.

Características y modelos de la formación del profesorado Universitario

Cuando se plantea el diseño de la formación del colectivo docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin que sea requisito tener una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les va a encargar. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación predeterminada para abordar la responsabilidad laboral que van a desarrollar.

Conscientes de esta situación, un significativo número de unidades o centros de formación de las universidades españolas ofrecen de forma diferenciada una formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso y una formación continua para el resto de profesorado, toda ella de carácter voluntario.

Estos niveles de formación, que ofrecen la mayoría de universidades españolas, concuerdan con la propuesta de Valcárcel (2003) quien amplía hasta cuatro los niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesorado universitario:

- Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.
- Formación inicial: ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral.
- Formación continua: dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar: orientada a aquel profesorado universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de las instituciones donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, a la innovación, a la mejora de la calidad, suponiendo este proceso una formación de formadores.

Cuando un profesor asiste a los cursos que le ofrece su universidad está recibiendo la formación de forma simultánea al ejercicio de la profesión, lo que puede ser aprovechado para que él mismo constate las mejoras que esta formación aporta en su práctica docente. La inmediatez en los resultados puede traducirse en un estímulo para seguir progresando en su formación. En el caso de la formación inicial, se constata que, a menudo, el profesorado que realiza esta formación es después el más interesado en participar en la formación continua a lo largo de su carrera profesional.

Aunque las unidades de formación son muy conscientes que las responsabilidades del profesor universitario en el desarrollo de su profesión abarcan el ámbito docente, el investigador y, en muchos casos, el desempeño de la gestión, la formación que se ofrece al profesorado dentro de la universidad va dirigida mayoritariamente a procedimientos y herramientas que le ayuden en el desarrollo de su tarea docente y, en menor medida, a su tarea investigadora o de gestión. Además, se parte de la suposición que el profesorado posee ya un buen conocimiento de los contenidos y las habilidades propias de la disciplina que debe desarrollar con los estudiantes y se puede decir que casi en ningún caso las unidades o centros de formación presentan oferta de formación disciplinar.

Modelos y antecedentes europeos

Los resultados de algunos estudios realizados en la década de los 90 por el Banco Mundial o por la UNESCO ya reconocían la importancia del papel del profesorado universitario a partir de la definición de las actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar la tarea docente (Valcárcel, 2003). Sin embargo, la falta de modelos institucionalizados para el desarrollo profesional del profesorado universitario ha dificultado el cambio de concepto por parte del colectivo y se mantiene viva la idea de que para enseñar en la universidad basta con saber la materia. Este concepto, junto con el hecho de que el prestigio profesional viene dado por la labor investigadora y no por la actividad docente, ha llevado a que el profesorado no se sienta implicado en la construcción y desarrollo de su perfil docente.

Desde los años 70 muchas universidades extranjeras mostraron su preocupación por el desarrollo profesional de su profesorado en relación con su actividad docente, de manera que en algunos países la formación del profesorado forma parte intrínseca de los planteamientos estratégicos de la universidad como es el caso de Australia, Canadá, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido, Países Bajos y otros países escandinavos (Valcárcel, 2003).

Conscientes de que se puede aprender de los modelos desarrollados en otros países, analizamos las características de algunos modelos europeos que nos pueden resultar próximos.

En el caso del Reino Unido, la formación del profesorado es obligatoria tanto para los profesores noveles como para los permanentes. Ya a principios de los años 90 se inició un proyecto nacional para la formación y calificación de los profesores universitarios, así como de los programas de formación elaborados por las universidades para este fin. Este proyecto fue desarrollado por la *Staff & Educational Development Association (SEDA)* quien estableció unos valores que debería tener el profesorado para su acreditación:

1. Comprensión sobre la forma de aprender
2. Erudición, profesionalidad y práctica ética
3. Trabajar para el desarrollo de unidades de aprendizaje
4. Trabajar de forma efectiva con la diversidad y promover la inclusión
5. Reflexión continua sobre la práctica profesional
6. Desarrollo de las personas y los procesos

En el año 2003, se creó la agencia oficial *Higher Education Academy* para promover la educación superior y que incorporó el esquema inicial de la SEDA. La agencia tiene como objetivo principal promover la educación superior y proporcionar consejo para mejorar la experiencia de los estudiantes, apoyar y avanzar en el desarrollo curricular y pedagógico y facilitar el desarrollo profesional de los docentes acreditando estándares de formación inicial y continua.

En este caso, es una agencia oficial quien establece criterios de calidad para la educación superior, lo que le permite a su vez apoyar experiencias de mejora que incluyen también la formación del profesorado. Otro ejemplo europeo a considerar es el caso holandés donde el posicionamiento nacional respecto a la necesidad de potenciar la calidad de la docencia, establecer unos estándares profesionales para la docencia universitaria y eliminar barreras en la movilidad de los académicos entre las universidades holandesas surge de un acuerdo entre las universidades, en el seno del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades de los Países Bajos (USNU).

Cada universidad ha tomado en consideración su propia idiosincrasia en lo que se refiere al desarrollo de su personal en temas docentes, pero su actuación es concordante con una reglamentación más amplia definida en el Marco Nacional de Calificaciones en la Educación Superior en los Países

Bajos (BKO). La calificación de la docencia universitaria es el resultado de la evaluación formal de las competencias docentes que, además, son reconocidas por el resto de universidades holandesas.

La calificación para la docencia se realiza a partir de la práctica profesional que corresponde a los estándares de la docencia universitaria aceptados mayoritariamente (descriptores de Dublín (JQI, 2004)). Se valora la actuación docente, el diseño de las titulaciones y de las asignaturas, la evaluación de las titulaciones, la orientación y el acompañamiento de los estudiantes. También se considera que el profesorado debe ser lo suficientemente cualificado para garantizar los objetivos de la titulación en lo que se refiere a los contenidos, a la didáctica y a la organización de la misma.

El profesorado es evaluado con criterios conocidos con antelación que abarcan todos los aspectos de su actuación e incluyen la reflexión sobre la propia práctica docente. La evaluación la realiza una junta constituida específicamente para ello y con garantías de confidencialidad, credibilidad y conformidad.

Para conseguir estos objetivos, la universidad facilita el desarrollo profesional del profesorado universitario y los cursos de formación que se ofrecen están orientados a poner en práctica los conocimientos sobre temas educativos.

En este caso se trata de un modelo surgido del acuerdo entre universidades. Cada universidad puede mantener su singularidad mientras que los acuerdos establecidos por el conjunto garantizan una evaluación objetiva y el reconocimiento mutuo de los resultados.

El perfil competencial del profesorado universitario

Puesto que el perfil de los titulados se tiene que definir a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico pensar que el profesorado deba demostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Así, la institución espera que el profesorado sepa repensar su propia disciplina ya que, además de poseer los conocimientos y habilidades propias de su área de conocimiento, debe mostrar habilidades y actitudes más genéricas que ayuden a los estudiantes a aprender mejor y a desarrollar el perfil profesional esperado. Se trata más de un cambio cultural que de un cambio de contenidos disciplinares, por lo que debe hacerse más hincapié en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar.

En el estudio realizado por el GIFD (Torra y cols., 2012), se constató que el profesorado universitario de las ocho universidades públicas catalanas muestra un consenso muy amplio en la definición de las seis competencias que definen la acción docente así como en su priorización. Las competencias por orden de importancias son las siguientes:

1. Competencia comunicativa
 2. Competencia metodológica
 3. Competencia interpersonal
 4. Competencia de planificación y gestión de la docencia
 5. Competencia de trabajo en equipo
 6. Competencia de innovación
- *Competencia interpersonal* (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
 - *Competencia metodológica* (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Competencia comunicativa* (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- *Competencia de planificación y gestión de la docencia* (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- *Competencia de trabajo en equipo* (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- *Competencia de innovación* (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con el modelo competencial definido, la formación del profesorado universitario debe presentar estrategias y actividades relacionadas con su actuación en el aula y con su responsabilidad como miembro de un equipo docente. Así, algunas de las características que se espera de la formación se pueden resumir en (Torra y cols., 2012):

- Ofrecer apoyo mutuo entre profesores, ya sea a través de la figura del profesor mentor o planteando formación colectiva al equipo docente que trabaja en una determinada titulación universitaria.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente, analizando la idoneidad de su plan de trabajo, su actividad en el aula, ...
- Plantear la formación en términos de investigación-acción, provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Poner en crisis las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los distintos aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre distintas metodologías docentes, estrategias de evaluación, criterios de calidad, etc. ayudarán a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

La formación del profesorado universitario

De la experiencia llevada a cabo y el conocimiento adquirido por el GIFD (Torra y cols., 2013), consideramos como un elemento fundamental que el profesorado disponga de marcos de aprendizaje. La universidad es un ecosistema de aprendizaje y tiene una responsabilidad institucional en ese sentido y, cuando hablamos de qué formación debería ofrecer a su profesorado, debería clarificarse primero qué proyecto de calidad docente institucional se desea implementar. Como principales recomendaciones, extraídas del trabajo del GIFD (Torra y cols., 2012, 2013) para la formación docente del profesorado universitario se destaca la necesidad de establecer un perfil profesional y definir qué proyectos de calidad docente se pretende alcanzar pues, sin estas cuestiones definidas, no es posible dibujar el perfil competencial y por tanto, el perfil profesional del profesorado universitario. Esto implica establecer el nivel de dominio competencial para diseñar la formación (0 —nivel principiante—, 1, 2, 3 y 4 —nivel experto—), teniendo en cuenta que el nivel de experto ofrecería la posibilidad de poder formar a otros profesores y profesoras. Así mismo, debería organizarse la formación como un continuo que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia. A modo de ejemplo, se mencionan como mínimos: saber elaborar una guía docente, conocer y saber aplicar metodologías

básicas docentes y saber realizar una tutoría, etc. Con ello, la formación facilitaría la adquisición y el perfeccionamiento progresivo de otras competencias en el desarrollo del ejercicio profesional.

Para poder revisar las estrategias didácticas es fundamental saber interpretar lo que los alumnos perciben de la docencia. Es necesario buscar la coherencia de lo que hacen los profesores respecto de lo que hacen los estudiantes, en caso contrario no podemos esperar buenos resultados. El modelo a seguir en la formación del docente universitario puede adoptar diferentes enfoques en función de aquello que se quiera conseguir. Esta formación puede ser impartida desde el grupo disciplinar (misma área de conocimiento, facultad, departamento, que fortalece a la vez al grupo, consolida, agrupa sinergias) o bien desde el grupo interdisciplinar (diferentes profesores y profesoras, diferentes facultades, universidades, potenciando la riqueza de los diferentes contextos y miradas sobre un tema en concreto).

Es muy importante el papel de las unidades de formación, pero es necesaria la implicación de toda la universidad (responsabilidad institucional), ya que la formación empieza en la selección del grupo de trabajo en el que se integre el profesorado que accede a la función docente.

La formación tiene que estar diseñada a partir de un modelo con un objetivo claro y ajustado al contexto, este modelo debe guardar estrecha relación con el perfil del profesorado que se pretende y éste debe poder disponer del programa formativo desde el inicio. Los destinatarios serían aquellos candidatos que han accedido y se incorporan en la organización. En este sentido se apunta a la formación en docencia universitaria dentro de la formación de doctorandos, asociados, colaboradores, etc.

Podemos identificar tres elementos fundamentales que deberían respetarse en la formación del profesorado universitario (Torra y cols., 2013):

- La autonomía del propio individuo como profesor/a.
- El perfil de la formación en la universidad.
- El contexto universitario.

En la formación del profesorado universitario hay que utilizar metodologías que ayuden y faciliten el aprendizaje a través de la acción, la reflexión de la propia praxis, la autocrítica formativa y que, a su vez, promuevan el interés continuo de los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes. Es especialmente importante un feedback posterior de los resultados, una vez los profesores y profesoras se han formado, para así poder analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado.

5. Metodología

La metodología que se llevará a cabo en el marco de esta investigación es coherente con los objetivos propuestos:

- Metodología cualitativa para el análisis descriptivo, interpretativo y evaluativo; análisis documental y opinático.
- Análisis comparado de las estrategias aplicadas en diferentes contextos formativos.
- Metodología cuantitativa y cualitativa para la evaluación de resultados obtenidos.
- Estudio comparativo de propuestas similares. Análisis y discusión de alternativas.
- Análisis descriptivo e interpretación de resultados.
- Reuniones de planificación, seguimiento, análisis y evaluación.
- Contacto con expertos universitarios y con otras universidades ajenas al proyecto.
- Utilización de herramientas TIC para el desarrollo del proyecto.

6. Resultados

A partir de la formación ofertada por la unidad de formación de la Universidad de Lleida para su profesorado universitario, hemos podido recoger información sobre el plan de formación que en este momento se está desarrollando. Esto nos ha de permitir identificar y definir los elementos clave para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación en competencias del profesorado universitario.

Durante el curso 2013-2014, la unidad de formación de la UdL ha desarrollado formación organizada por competencias, ya sea dentro de un programa establecido u organizado en actividades esporádicas.

Por niveles, la oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa organizado, por niveles: en la formación inicial y la formación continua, mediante cursos, seminarios, jornadas y conferencias. Además, sin estar enmarcado en programas estables, se realiza formación a medida o a demanda.

Formación por competencias

La formación en competencias se realiza básicamente de forma específica a través de cursos orientados al desarrollo de competencias docentes. A continuación, se indica que competencias y en que niveles se trabajan.

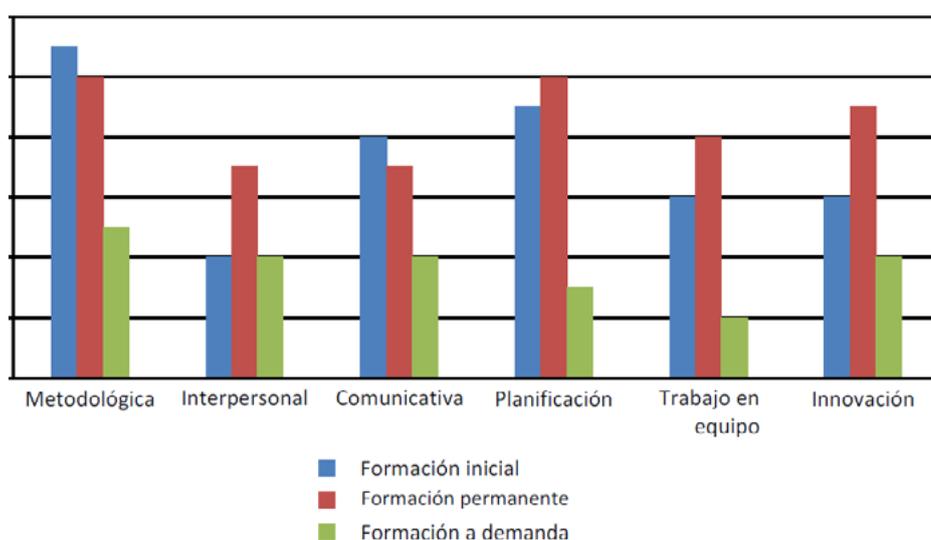


Tabla 1. Competencias específicas.

De entre las diferentes competencias, las que más se trabajan son la competencia metodológica (tanto en la modalidad de formación inicial como en la formación permanente) y la competencia de planificación (sobre todo en la modalidad de formación permanente).

Destaca que en la modalidad de formación inicial, a diferencia de lo que sucede en la formación permanente, se trabajen relativamente poco las competencias interpersonales, de trabajo en equipo e innovación. También es interesante destacar que la competencia comunicativa es la que más se trabaja en la modalidad de formación inicial, a diferencia de lo que sucede en la formación permanente, y se trabajen relativamente poco la competencia interpersonal, la de trabajo en equipo y la de innovación.

Por otro lado, vemos que la formación en competencias tiene poco peso dentro de la formación a demanda, a excepción, quizá, de la competencia interpersonal, que siendo en general la que menos incidencia tiene es también la que, comparativamente, más se trabaja en la formación a demanda.

En cuanto al porcentaje que representa la formación específica en competencias (inicial y permanente) respecto al total de la formación las competencias docentes representan más del 75% de la formación que realizan:

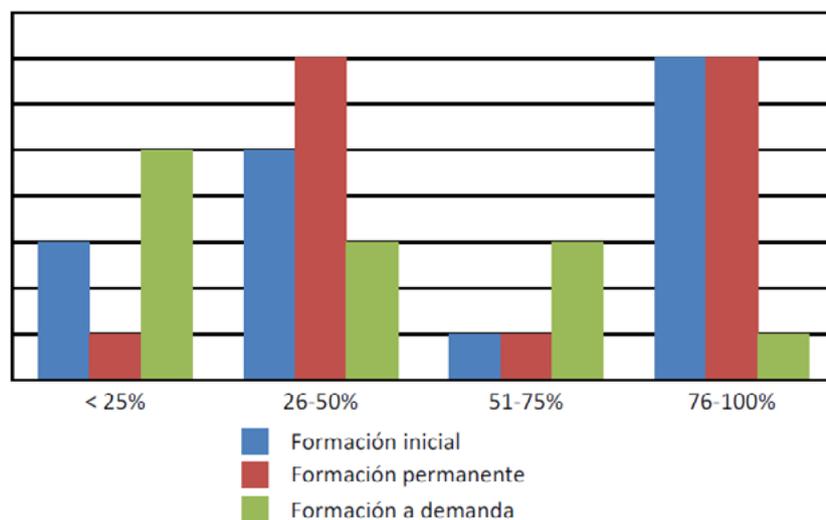


Tabla 2. Porcentaje de formación específica en competencias.

En la formación a demanda los datos indican que las competencias tienen menos peso que en la formación inicial y permanente.

La forma de trabajar las competencias varía en función de las modalidades de formación (inicial, permanente y a demanda). En general, vemos que en el nivel inicial se trabajan las competencias principalmente a través de cursos o talleres, y muy poco a través de seminarios. Mientras que en la modalidad de formación permanente las competencias se trabajan sobre todo a través de talleres y jornadas, y muy poco a través de asesoramiento:

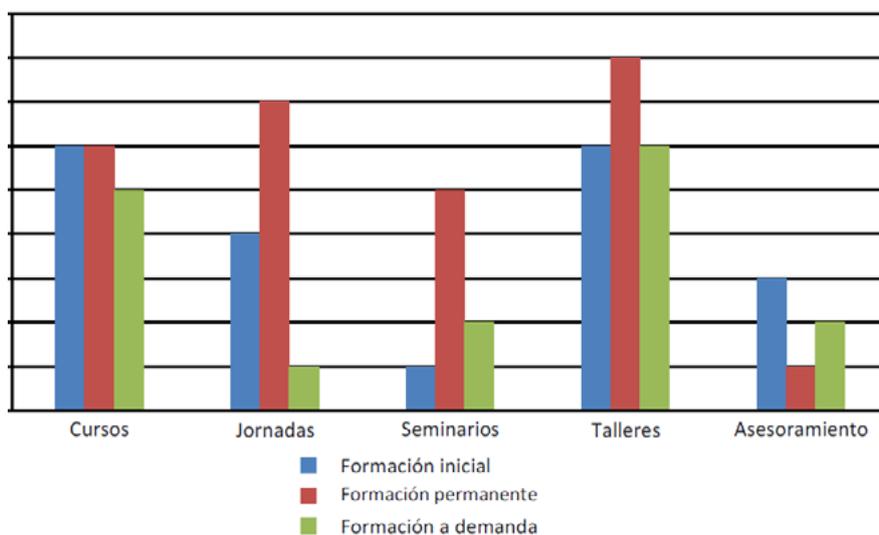


Tabla 3. Tipo de formación en competencias docentes.

Por su parte, la formación a demanda se materializa principalmente en talleres y cursos, aunque también en seminarios, asesoramiento o jornadas. A destacar de la modalidad de asesoramiento que es la menos utilizada en la formación permanente, pero no en la inicial o en la formación a demanda.

Nivel competencial del profesorado

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, el nivel competencial de los profesores se analiza básicamente después de la formación, una vez terminados los cursos. Sobre todo, en la formación inicial y permanente, y no tanto en la formación a demanda.

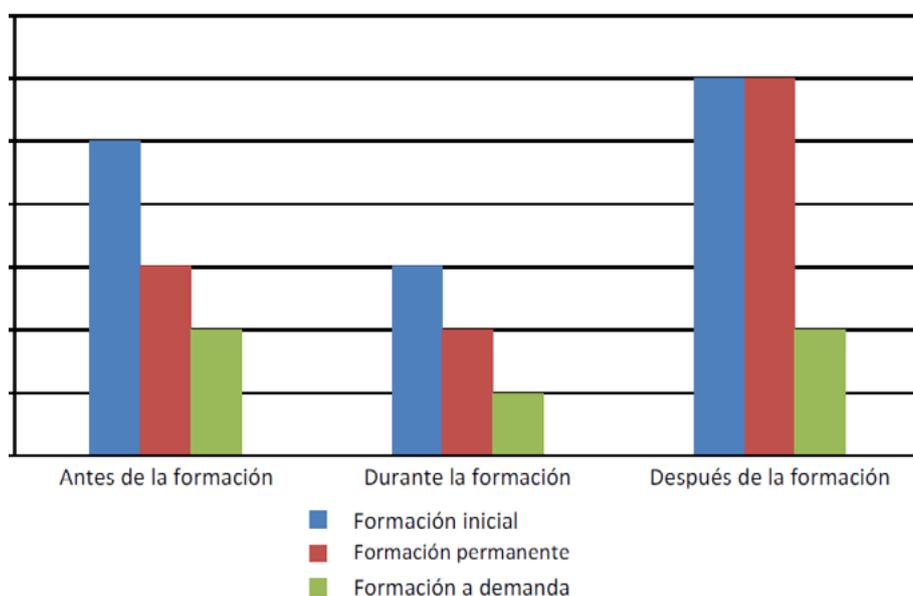


Tabla 4. Análisis del nivel competencial del profesorado antes, durante o después de la formación.

Evaluación del impacto o transferencia

Este es un tema en el que hace falta aún mucha labor. La mayoría de los cursos no hacen evaluación o seguimiento del impacto de la transferencia de la formación recibida.

De los cursos del programa de formación permanente, solo el 33% realizan evaluación o seguimiento del impacto de la misma y, en el caso de los programas de formación inicial, prácticamente igual. Por último, solo el 7% de la formación a demanda hace evaluación o seguimiento del impacto o transferencia de la formación por competencias.

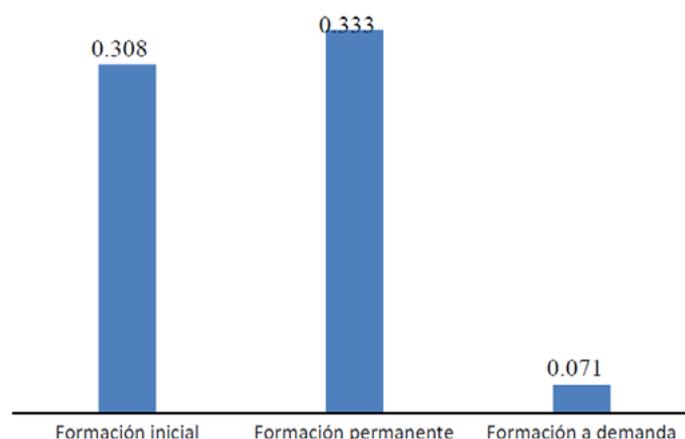


Tabla 5. Impacto o transferencia de la formación.

La evaluación se realiza básicamente a través de cuestionarios que se pasan a los participantes al acabar la formación, para conocer la percepción de su propio aprendizaje. Los participantes valoran las acciones de formación principalmente en términos de satisfacción, y en algún caso a través de indicadores sobre el desarrollo de las competencias. En muy pocos casos se realiza una evaluación posterior, pasado un tiempo, de la acción formativa, momento en el cual se puede empezar a evaluar el impacto o los resultados de la transferencia.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos aportan elementos indispensables que permitirán rediseñar y evaluar los planes de formación de acuerdo con el actual marco universitario y poner así las bases de la acreditación y reconocimiento del desarrollo docente del profesorado.

Desde el grupo de trabajo GIFD, se han propuesto, de forma consensuada con la comunidad académica de todas las universidades públicas catalanas, las seis competencias que el profesorado universitario debería adquirir, para una adecuada ejecución de su tarea docente en el seno de su ámbito institucional. Partiendo de ese supuesto, se hace necesaria la búsqueda de modelos de formación, dentro de un marco de referencia común, cuyos resultados sean suficientemente positivos para su adopción y aplicación en el contexto actual, y que responda a las exigencias de calidad del EEES, siendo al mismo tiempo adaptable a la idiosincrasia propia de cada institución. Todo el esfuerzo dedicado a la planificación inicial debería partir de una buena definición del perfil docente, en cuanto al momento en el que nos encontramos, para así ajustar la formación a la situación actual: “saber dónde estamos para saber dónde queremos ir”.

Por ello se hace necesario, desde la propia institución universitaria, tener claro qué modelo formativo se pretende implementar y concienciarse de que el cambio supone un giro, no sólo en la arquitectura del sistema, sino también en la cultura, teniendo claros cuales son los objetivos que se quieren alcanzar y el contexto en el que deberían realizarse dichas actividades.

La aplicación de estas propuestas también ha de suponer un cambio en la concepción del profesorado que se encuentra actualmente en la universidad. No sólo es necesaria la concienciación de cambio en el profesorado novel, sino que se requiere una intervención directa sobre las actitudes de los profesores ya consolidados en el tejido universitario. Convendría establecer un cambio generacional graduado sin dejar de lado a las personas que actualmente trabajan en la

institución: apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza.

Entendiendo que no se considera adecuado impartir docencia sin abastecerse de ningún tipo de formación docente previa, la institución debería disponer de un mapa o perfil de competencias básicas y ofrecer un programa de formación al profesorado antes o inmediatamente después de iniciar su docencia universitaria. Así mismo, el profesorado debería concienciarse y ser responsable de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su propia formación permanente.

En educación, el éxito no es sólo fruto de que el docente domine la materia y el estudiante tenga un rendimiento alto. Cuando se contemplan situaciones distintas a ésta, es cuando se abren las posibilidades de cambio. Es necesario poner en cuestión los paradigmas en los que se basa la educación actual. Esto quebrantaría la visión que existe de la calidad docente: su evaluación no dependería solamente de su edad o experiencia, sino de su dominio en competencias docentes, de su capacidad de adecuación frente a las demandas y las condiciones de cada contexto formativo.

Dos de los aspectos que se consideran trascendentes en la aplicación de la formación en competencias, no por su directa relación con ellas, sino por su papel como fundamento en la construcción de cualquier plan para la mejora y la innovación docente son:

- Considerar los objetivos de la institución en la planificación de las posibles intervenciones a realizar.
- Promover una continuidad en la formación en competencias.

Hay que tener en cuenta que la capacidad de decisión de las unidades que son responsables de la formación docente del profesorado dentro de las universidades resulta limitada para abordar algunos de los aspectos que se han propuesto aquí como posibles mejoras de la formación, para que ésta pueda repercutir en la calidad docente de la institución. Por ello ya se ha indicado anteriormente que en algunos casos la toma de decisiones puede requerir el consenso del conjunto de las universidades, lo que implica un esfuerzo de coordinación entre todas ellas y de éstas con las agencias y órganos de gobierno autonómico y estatal, que elimine la complejidad y excesiva variabilidad del sistema de evaluación del profesorado universitario en España.

No podemos concluir este trabajo sin ser conscientes de que en la actualidad existe un cambio constante que exige actualizar permanentemente la información de todo lo que sucede a nuestro alrededor, tanto a nivel personal, como social y profesional. Por ello, desde la óptica de la formación, la capacidad de aceptar el cambio se concibe como un factor clave para el óptimo desarrollo de las organizaciones, ya que el dispositivo de la evaluación de impacto se convierte en una de las principales herramientas para visualizar y evidenciar los efectos de la formación, y forma parte, al mismo tiempo, de la estrategia de la misma.

Referencias bibliográficas

- AYLETT, R. y GREGORY, K., *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*, London, Falmer Press, 1997.
- BERNABEU, M.D., *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, diciembre de 2009.
- BIGGS, J.B., "Approaches to the enhancement of tertiary teaching", *Higher Education Research and Development*, nº. 8, 1989, pp. 7-25.

- BOZU, Z. y CANTO HERRERA, P.J., “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 2009, pp. 87-97.
- COLL, C. MAURI, T. y ONRUBIA, J., “Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 2008.
- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO, *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.uctemuco.cl/docencia/pioneros/docs/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20tecnica%20didactica.pdf>
- EGIDO, I. (dir.), ARANDA, R., CERRILLO, R., DE LA HERRÁN, A., DE MIGUEL, S., GÓMEZ, M., HERNÁNDEZ, R., IZUZQUIZA, D., MURILLO, F.J., PÉREZ, M. y RODRÍGUEZ, R.M., “El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones”, *Educación y futuro*, 16, 2007, pp. 85-100.
- FERNÁNDEZ, A., *Nuevas metodologías docentes*, ICE Universidad Politécnica de Valencia, 2005. http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
- FERNÁNDEZ, A., “La gestión de la formación del profesorado en la universidad”, *Teoría de la educación*, 20, 2008, pp. 275-312.
- GARCÍA, D., “Análisis del role playing como habilidad social en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos”, *Revista digital ciencia y didáctica*, nº 12, 2009.
- GIFD – Grup Interuniversitari de Formació Docent, *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2011.
- GUERRERO, L., y TERRONES, D., *Repertorio de estrategias pedagógicas. Selección de estrategias pedagógicas que ofrecen distintas puertas de acceso a los aprendizajes esperados y diversas hojas de ruta para el diseño de un plan de clases*, Promeb-Piura. 2003.
- IMBERNON, F., y MEDINA, J.L., “Metodología participativa en el aula universitaria: la participación del alumnado”, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 4, ed. Octaedro, Ice-Barcelona, 2008. <http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG104.pdf>
- KRUEGER, R., *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*, London, Sage Publications, 1988.
- MARTÍNEZ, J.R.; SANJUAN, A.; CIBANAL, J.L. y PÉREZ, M.J., “Roleplaying en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores”, *Cogitare Enfermagem*, Vol. 16, nº 3, 2011.
- MAS, O. “Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista”, *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), pp. 299-318, 2012.
- OCDE, *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, DeSeCo Background Paper, 2001.
- PERRENOUD, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- ROPE, F. y TANGUY, L. (dirs.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. L'Harmattan, col. «Logiques Sociales», París. 1994. Citado en: HORMS, O., *La*

- formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección Estudios Sociales nº 25, 2009. Edición electrónica disponible en:
http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes09_es.html#vol25. [Consultado el 14 de marzo de 2011].
- SMITH, K.S. y SIMPSON, R.D., “Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method”, *Innovative High Education*, nº 2, 18, 1995, pp. 133-146.
- SOLAZ-PORTOLÉS, J.J.; SANJOSÉ, V. y CAURÍN, C., “Cambio en las actitudes hacia el estudio de las ciencias en alumnos universitarios: efectos de usar una metodología instruccional transmisiva o una constructivista”, *Omnia*, vol. 17, 2011, nº 3, pp. 23-34.
- TORRA, I.; DE CORRAL, I.; PÉREZ, M.J.; TRIADÓ, X.; PAGÈS, T, *et al.*, “Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario”. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, vol. 10 (2), 2012, pp. 21-56.
- TORRA, I.; MÀRQUEZ, M.D.; PAGÈS, T.; SOLÀ, P.; GARCÍA, R.; MOLINA, F.; GONZÁLEZ, A. y SANGRÀ, A., “Retos institucionales de la formación del profesorado universitario”. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (1), 2013, pp. 285-309.
- TORP, L. y SAGE, S., *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- UNEIX, *Sistema d’Informació d’Universitats i Recerca de Catalunya*, uneix.gencat.cat
- VALCÁRCEL, M., *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, MCED, 2003. http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- VALCÁRCEL, M. (coord.), *Modelos Prácticos y eficientes de formación y evaluación de competencias transversales en estudiantes y profesores*, (Memoria EA2009-0127), MCED, 2009. Disponible en: <http://82.223.210.121/mec/ayudas>. [Consultado el 10 de enero de 2011].
- VILLASANTE, T. y MONTAÑÉS, J., *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, Barcelona, El Viejo Topo, 2000.
- ZABALZA, M.A., *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2003.
- ZARIFIAN, P., *Objectifcompétence. Pour une nouvelle logique*. París, Éditions Liaisons, col. Enterprise et carrières, 1999.