

TESIS DOCTORAL



2015

**Formación del Profesorado Universitario,
Evaluación de la Actividad Docente y
Promoción Profesional.**

William Díaz Martín

**Diplomado en Magisterio, Especialidad en Educación Musical
Licenciado en Comunicación Audiovisual
Máster en Innovación e Investigación en Educación**

Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica

Facultad de Educación

**Director de Tesis Doctoral:
Antonio Medina Rivilla**

Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica

Facultad de Educación

**Formación del Profesorado Universitario,
Evaluación de la Actividad Docente y
Promoción Profesional.**

William Díaz Martín

**Diplomado en Magisterio, Especialidad en Educación Musical
Licenciado en Comunicación Audiovisual
Máster en Innovación e Investigación en Educación**

**Director de Tesis Doctoral:
Antonio Medina Rivilla**

*Dedicada a mis padres Edilia y Zoilo.
Os quiero.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.....	15
--------------------------------------	----

CAPÍTULO 1

1.MARCO TEÓRICO.

Introducción. El perfil del profesor universitario actual.....	37
1.1.Formación del profesorado universitario.....	38
1.1.1.Formación del profesorado universitario y Formación continua (Long life learning).....	38
1.1.1.1.Formación docente en programas de doctorado, formación en docencia inicial y formación continua.....	39
1.1.1.2.Planes de formación acordes a las necesidades del profesorado y relación fluida del profesorado con formadores.....	42
1.1.2.Competencias.....	44
1.1.2.1.Competencias de un docente universitario.....	45
1.1.2.2.Competencias de un discente universitario.....	46
1.1.3.Recursos.....	51
1.1.3.1.Planificar, elegir metodología e integrar medios tecnológicos.....	51
1.1.3.2.Comunicar, motivar e innovar.....	64
1.2.Evaluación.....	72
1.2.1.Evaluar la actividad docente.....	72
1.2.2.Evaluar la actividad discente.....	74
1.2.3.Evaluar programas educativos y proyectos de innovación docente.....	75
1.2.4.Tutorizar, asistir y evaluar en conjunto.....	75
1.3.Promoción Profesional.....	78
1.3.1.Investigación vs docencia.....	78
1.3.2.Investigar para promocionar profesionalmente en la universidad.....	79
1.3.3.Identidad profesional, pertenencia institucional e interculturalidad como factores que determinan el éxito en la promoción profesional.....	81

CAPÍTULO 2

2.LAS INSTITUCIONES.

2.1.Introducción.....	89
2.2.Universidad Autónoma de Madrid.....	89
2.2.1.Estructura de la UAM.....	90
2.2.2.Datos y cifras de la UAM.....	91
2.2.3.Personal Docente e Investigador de la UAM.....	92
2.2.4.Formación docente del profesorado en la UAM.....	93

2.3.Universidad Complutense de Madrid.....	95
2.3.1.Estructura de la UCM.....	95
2.3.2.Datos y cifras de la UCM.....	97
2.3.3.Personal Docente e Investigador de la UCM.....	98
2.3.4.Formación docente del profesorado en la UCM.....	99
2.4.Universidad CEU San Pablo.....	100
2.4.1.Estructura de la CEU San Pablo.....	100
2.4.2.Datos y cifras de la CEU San Pablo.....	102
2.4.3.Formación docente del profesorado de la CEU San Pablo.....	103
2.5.Universidad de Alcalá.....	104
2.5.1.Estructura de la UAH.....	104
2.5.2.Datos y cifras de la UAH.....	105
2.5.3.Personal Docente e Investigador.....	107
2.5.4.Formación docente del profesorado de la UAH.....	108
2.6.Univesidad Politécnica de Madrid.....	108
2.6.1.Estructura de la UPM.....	109
2.6.2.Datos y cifras de la UPM.....	110
2.6.3.Formación docente del profesorado de la UPM.....	112
2.7.Universidad Pontificia Comillas.....	113
2.7.1.Estructura de la UP Comillas.....	114
2.7.2.Datos y cifras de la UP Comillas.....	115
2.7.3.Formación docente del profesorado de la UP Comillas.....	116
2.8.Universidad Rey Juan Carlos.....	117
2.8.1.Estructura de la URJC.....	117
2.8.2.Datos y cifras de la URJC.....	118
2.8.3.Personal Docente e Investigador de la URJC.....	119
2.8.4.Formación docente del profesorado de la URJC.....	120

CAPÍTULO 3

3.METODOLOGÍA Y RESULTADOS.

Introducción.....	123
3.1.Objetivos generales.....	123
3.2.Objetivos específicos.....	124
3.3.Diseño metodológico.....	124
3.3.1.Descripción de la población y muestra.....	124
3.4.Diseño, estrategia, plan de análisis y resultados de los instrumentos.....	126

3.4.1.Diseño de los instrumentos 1a y 1b.....	126
3.4.2.Estrategia y plan de análisis del instrumento 1a.....	128
3.4.3.Resultados del instrumento 1a.....	129
3.4.4.Estrategia y plan de análisis del instrumento 1b.....	154
3.4.5.Diseño del instrumento 2.....	154
3.4.6.Estrategia y plan de análisis del instrumento 2.....	155
3.4.7.Resultados del instrumento 2.....	155
3.4.8.Diseño del instrumento 3.....	169
3.4.9.Estrategia y plan de análisis de datos del instrumento 3.....	174
3.4.10.Resultados del instrumento 3.....	175
3.4.11.Presentación de resultados del intstrumento 3 a los ICE.....	214

CAPÍTULO 4

4.1.DISCUSIÓN.

4.1.1.Instrumento 1.....	215
4.1.2.Instrumento 2.....	218
4.1.3.Instrumento 3.....	220

4.2.CONCLUSIONES.

4.2.1.Formación del profesorado.....	222
4.2.2.Evaluación de la actividad docente.....	224
4.2.3.Promoción profesional.....	226

4.3.LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....

BIBLIOGRAFÍA.....	229
--------------------------	------------

ANEXOS

Instrumento 1a.....	239
Instrumento 1b.....	244
Instrumento 2.....	250
Instrumento 3.....	251
Extracto de nodos del instrumento 1a.....	254
Extracto de nodos del instrumento 2.....	264

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Lección Magistral Tradicional.....	53
Figura 2.Puestos de Trabajo.....	54
Figura 3.Simulación Escenográfica de Actividad Real.....	55
Figura 4.Educación a Distancia.....	56
Figura 5.Puestas en Escena y Aprendizaje apoyado en otras Artes.....	57

Figura 6.Prácticas de Trabajo.....	58
Figura 7.Evolución personal docente e investigador de la UAM.....	93
Figura 8.Evolución personal docente e investigador de la UCM.....	98
Figura 9.Evolución personal docente e investigador de la UCM 2.....	99
Figura 10.Distribución de personal docente e investigador de la UAH.....	107
Figura 11.Distribución de personal docente e investigador de la UAH 2.....	107
Figura 12.Distribución de personal docente e investigador de la URJC.....	120
Figura 13.Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja.....	129
Figura 14.Distribución de la muestra por categoría académica.....	130
Figura 15.Distribución de la muestra por años de experiencia docente.....	131
Figura 16.¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad?.....	133
Figura 17.Diagrama de barras de cantidad media de cursos que el profesorado realiza al año.....	134
Figura 18.Diagrama de barras de cantidad media aproximada de horas al año dedicadas a formación docente.....	136
Figura 19.¿Cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente?.....	137
Figura 20.¿Ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad?.....	139
Figura 21.¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico?.....	141
Figura 22.¿Cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos del EEES?.....	143
Figura 23.En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿Comparte la idea en el marco de su universidad?.....	149
Figura 24.¿Le resulta útil la formación para la enseñanza generalista?.....	151
Figura 25. ¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad?.....	152
Figura 26.Pantallazo 1 de documento elaborado con Google Drive para la validación de la encuesta. Presentación del documento a validar.....	170
Figura 27.Pantallazo 2 de documento elaborado con Google Drive para la validación de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar.....	171
Figura 28.Pantallazo 3 de documento elaborado con Google Drive para la validación número 1 de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar.....	172
Figura 29. Pantallazo 4 de documento elaborado con Google Drive para la validación número 2 de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar.....	173
Figura 30.Diagrama de barras de distribución de la muestra por sexo.....	175
Figura 31.Diagrama de barras de distribución de la muestra por edad.....	176

Figura 32. Diagrama de barras de distribución de la muestra por universidad en la que trabaja.....	177
Figura 33. Diagrama de barras de distribución de la muestra por rama de conocimiento.....	178
Figura 34. Distribución de la muestra en función de la Universidad y la rama de conocimiento a la que pertenecen.....	179
Figura 35. Diagrama de barras de distribución de la muestra por categoría profesional.	180
Figura 36. Diagrama de barras de distribución de la muestra por años de experiencia docente.....	181
Figura 37. Diagrama de barras del ítem 23. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza?.....	185
Figura 38. Diagrama de barras del ítem 25. Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son suficientes.....	186
Figura 39. Diagrama de barras del ítem 24. ¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?.....	187
Figura 40. Diagrama de barras del ítem 22. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado?.....	188
Figura 41. Diagrama de barras del ítem 21. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?.....	189
Figura 42. Diagrama de barras del ítem 12. ¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar?.....	190
Figura 43. Diagrama de barras del ítem 11. Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad.....	191
Figura 44. Diagrama de barras del ítem 19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?.....	192
Figura 45. Diagrama de barras del ítem 26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	193
Figura 46. Diagrama de barras del ítem 27. ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	194
Figura 47. Diagrama de barras del ítem 28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	195
Figura 48. Diagrama de barras del ítem 29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	196
Figura 49. Diagrama de barras del ítem 7. Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional.....	197
Figura 50. Diagrama de barras del ítem 18. ¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente.....	198
Figura 51. Diagrama de barras del ítem 9. ¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario?.....	199

Figura 52.Diagrama de barras del ítem 10. ¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia?.....	200
Figura 53.Diagrama de barras del ítem 20. Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior.....	201
Figura 54.Diagrama de barras del ítem 17. En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?.....	202
Figura 55.Diagrama de barras del ítem 4. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor?.....	203
Figura 56.Diagrama de barras del ítem 1. Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente.....	204
Figura 57.Diagrama de barras del ítem 6. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica..	205
Figura 58.Diagrama de barras del ítem 5. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad pero afín a mi especialidad.....	206
Figura 59.Diagrama de barras del ítem 2. Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?.....	207
Figura 60.Diagrama de barras del ítem 13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?.....	208
Figura 61.Diagrama de barras del ítem 14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responde a sus necesidades en su práctica docente.....	209
Figura 62.Diagrama de barras del ítem 15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula.....	210
Figura 63.Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 14.....	211
Figura 64.Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 15.....	211

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1.Datos y cifras de la UAM.....	91
Tabla 2.Datos y cifras de la UCM.....	97
Tabla 3.Datos y cifras de la UAH.....	105
Tabla 4.Datos y cifras de la UPM.....	110
Tabla 5.Datos y cifras de la UP Comillas.....	115
Tabla 6.Datos y cifras de la URJC.....	118
Tabla 7.Distribución de ramas por universidades.....	125
Tabla 8.Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja.....	129

Tabla 9. Distribución de la muestra por categoría académica.....	130
Tabla 10. Distribución de la muestra por años de experiencia docente.....	131
Tabla 11. ¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad?.....	132
Tabla 12. Cantidad media aproximada de cursos que realiza al año.....	134
Tabla 13. Cantidad media aproximada de horas al año.....	135
Tabla 14. ¿Cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente?.....	136
Tabla 15. ¿Ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad?.....	139
Tabla 16. ¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico?.....	141
Tabla 17. ¿Cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos del EEES?.....	143
Tabla 18. En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿Comparte la idea en el marco de su universidad?.....	148
Tabla 19. ¿Le resulta útil la formación para la enseñanza generalista?.....	151
Tabla 20. ¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad?.....	152
Tabla 21. Distribución de la muestra por sexo.....	175
Tabla 22. Distribución de la muestra por edad.....	176
Tabla 23. Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja.....	177
Tabla 24. Distribución de la muestra por rama de conocimiento.....	178
Tabla 25. Distribución de la muestra por categoría profesional.....	179
Tabla 26. Distribución de la muestra por años de experiencia docente.....	181
Tabla 27. Resultados del análisis factorial junto con la media y la desviación típica de cada ítem.....	182
Tabla 28. Ítem 23. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza?.....	185
Tabla 29. Ítem 25. Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes.....	186
Tabla 30. Ítem 24. ¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?.....	187
Tabla 31. Ítem 22. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado?.....	188
Tabla 32. Ítem 21. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?..	189
Tabla 33. Ítem 12. ¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar?.....	190
Tabla 34. Ítem 11. Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad.....	191

Tabla 35. Ítem 19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?.....	192
Tabla 36. Ítem 26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	193
Tabla 37. Ítem 27 ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	194
Tabla 38. Ítem 28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	195
Tabla 39. Ítem 29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales?.....	196
Tabla 40. Ítem 7. Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional.....	197
Tabla 41. Ítem 18. ¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente?.....	198
Tabla 42. Ítem 9. ¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario?.....	199
Tabla 43. Ítem 10. ¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia?.....	200
Tabla 44. Ítem 20. Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior.....	201
Tabla 45. Ítem 17. En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?.....	202
Tabla 46. Ítem 4. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor?.....	203
Tabla 47. Ítem 6. Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente.....	204
Tabla 48. Ítem 1. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica.....	205
Tabla 49. Ítem 5. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad pero afín a mi especialidad.....	206
Tabla 50. Ítem 2. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?.....	207
Tabla 51. Ítem 13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?.....	208
Tabla 52. Ítem 14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responde a sus necesidades en su práctica docente.....	209
Tabla 53. Ítem 15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula.....	210
Tabla de contingencia 1. Años de experiencia docente vs ¿Emplea algún programa	

de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad?.....	133
ANOVA 1.Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 27. “¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?” Valor del efecto con la “Edad del profesorado”.....	212
ANOVA 2.Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 21.”¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?” Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.....	213
ANOVA 3.Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 24.”¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?” Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.....	213
ANOVA 4.Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 25. “Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes”. Valor del efecto con “Universidad en la que trabaja”.....	213
ANOVA 5.Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 17.”En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?” Valor del efecto con “Años de experiencia docente”.....	214

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1.Facultades y Escuelas a las que pertenecen los docentes participantes.....	132
Mapa 2.Si cree que la formación no se ajusta o se ajusta poco a sus necesidades, explique por favor por qué motivos.....	138
Mapa 3.Si en el punto anterior ha marcado si, describa por favor qué tipo de formación, modalidad, temática, etc.....	140
Mapa 4.En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias.....	142
Mapa 5.En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias.....	144
Mapa 6.¿Qué elementos y/o recursos considera que necesita y no dispone para ser mejor profesor, y qué competencias considera necesarias para ejercer la docencia universitaria?.....	145
Mapa 7.Una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿Qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico? Elementos positivos.....	146
Mapa 8.Una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿Qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico? Elementos negativos.....	147
Mapa 9.¿A qué cree que se debe esta situación?.....	150
Mapa 10.Aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario.....	153
Mapa 11.Ítem 1. ¿Considera coherentes los criterios actuales de promoción del profesorado universitario?.....	156
Mapa 12.Ítem 2. ¿Qué opina acerca de valorar el reciclaje y la formación continua, en docencia, en la promoción del profesorado universitario?.....	157
Mapa 13.Ítem 3. ¿A su juicio la actividad docente es prioritaria?.....	158

Mapa 14.Ítem 4. ¿Cuál sería el reparto idóneo de tiempo para las labores docentes e investigadoras tras la implantación del EEES?.....	159
Mapa 15.Ítem 5. ¿Considera necesario el desarrollo de una didáctica o metodología docente universitaria?.....	161
Mapa 16.Ítem 6. ¿Le resulta útil la formación en didáctica general?.....	162
Mapa 17.Ítem 7. ¿Le resulta útil una didáctica más personalizada o encuadrada en su especialidad?.....	164
Mapa 18.Ítem 8. ¿Está de acuerdo con que el alumnado evalúe su actividad docente?.	166
Mapa 19.Ítem 9. ¿Le parece adecuado que el profesorado afín a su especialidad haga seguimiento, incluso evalúe su actividad docente?.....	167
Mapa 20.Ítem 10. ¿Le parece adecuado que expertos en didáctica haga seguimiento, incluso evalúen su actividad docente?.....	168
Mapa 21.Conclusiones sobre Formación del Profesorado.....	223
Mapa 22.Conclusiones sobre Evaluación Docente.....	225
Mapa 23.Conclusiones sobre Formación Profesional.....	227

ENLACES DE INTERÉS

http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20110927124733ESPACIOS_INNOVADORES.pdf

<http://profesores.universia.es/docencia/innovacion-docente>

www.aneca.es

<http://www.webometrics.info/es>

<http://www.shanghairanking.com/es>

<http://www.uranking.es/index2.php>

<http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/sociales/estructueun.htm>

www.uam.es

www.ucm.es

<http://www.uspceu.com/es>

www.uah.es

www.upm.es

www.upcomillas.es

www.urjc.es

<https://www.youtube.com/user/DidacUniversitarias/feed>

SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EI: Espacio Europeo de Investigación.

PDI: Personal Docente e Investigador.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN.

La formación del profesorado universitario, la evaluación de la actividad docente y la promoción profesional del personal docente e investigador (PDI), son tres de los elementos que se han visto especialmente afectados por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La investigación que presentamos en esta tesis es fruto de la colaboración de un amplio número de docentes, de las universidades objeto de estudio y de otras ajenas a ellas, quienes han participado activamente en tres fases delimitadas por la elaboración, validación y puesta en marcha de tres instrumentos nuevos. El objetivo primordial ha sido en todo momento constatar si la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha influido de manera decisiva en la práctica docente diaria en el aula universitaria, tratando de definir y delimitar además los factores que influyen en ella.

La revisión de la extensa bibliografía de referencia para este trabajo, concretamente aquella publicada desde 2009 hasta 2014, revela el interés de las ciencias sociales y en especial, la investigación en educación por el tema, particularmente en nuestro país. La plena implementación del sistema educativo comúnmente conocido como Plan Bolonia en 2011 ha provocado un aumento considerable de publicación de artículos desde dos años antes y sigue siendo objeto de estudio, quizá ahora más que nunca. También la exigencia, a la se ven sometidos investigadores de distintas ramas, por publicar hallazgos en el terreno educativo, ha servido como cadyuvante que denota además una apertura del campo de estudio a profesionales de otras ramas, interesados también por mejorar la práctica docente en distintas especialidades, lo que queda reflejado en el marco teórico de esta tesis.

Formación.

Concretamente, en cuanto a la formación y el reciclaje del profesorado universitario, siendo uno de los temas a debate en la reforma de la educación universitaria, incluso sujeto a investigación académica, no hay duda de que aún hoy en día genera diversidad de opiniones al respecto. De Miguel (1989), Coba (2011), Zabalza (2002), García-Valcárcel (2001), Beycioglu, Ozer y Teyyar (2010), etc., son parte de los muchos autores y grupos de investigación que advierten desde hace años de su importancia. No obstante, tal y como veremos más adelante se cuestiona continuamente su utilidad, por parte de un sector docente, que por diversas razones manifiesta una posición alejada.

Quizá valga la pena centrar la discusión en uno de los apartados más delicados y es el cambio de roles del docente y del discente. Desde un punto de vista, la tradición de los sistemas educativos industriales nos lleva a atribuir instantáneamente el rol activo de esta relación al profesor y el pasivo al estudiante.

Parece que tenemos tres problemas que solucionar en el apartado de la formación docente destinada a profesores universitarios. El primero, convencer a quien lleva años ejerciendo la docencia, con este modelo claramente definido y asentado en la práctica diaria, de ampliar el abanico de recursos didácticos para poder propiciar el paso de, al menos, parte de la responsabilidad del aprendizaje al alumnado. El segundo, dotar al profesorado novel de todas estas herramientas, en base a las indicaciones de Bolonia, cuando este mismo profesorado ha aprendido y asimilado conocimientos, competencias y profesionalidad en el modelo anterior. El tercero, adecuar al alumnado a un sistema que, según de dónde vengan, les puede resultar chocante, al menos durante el primer año de grado (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2012).

La investigación e innovación en educación, particularmente en el ámbito universitario, tiene mucho que decir al respecto. La elección de estrategias puede ser bastante amplia. Por ejemplo, a los estudios previos sobre carencias y necesidades del profesorado, que permitan establecer un marco de diseño formativo efectivo se le pueden sumar programas de evaluación formativas y sumativas. Añadir además instrumentos que midan la efectividad de transferencia de la formación en docencia al aula, como los que propone Feixas (coord., 2013) pueden contribuir a determinar qué modelos formativos son precisamente más efectivos, según las necesidades internas de cada universidad. En este sentido, contar con la participación del profesorado y de sus propios alumnos, a la hora de autoevaluarse, para posteriormente determinar qué necesidades puede tener (Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares, y Pérez-Mateos, 2013) está siendo no sólo un punto de partida, también un medidor constante.

En el terreno práctico, el entorno educativo universitario e investigador europeo exige dominar aspectos clave que sumar a los clásicos sobre docencia e investigación. Estos son los idiomas, las tecnologías y los entornos colaborativos plurales.

Manejar más de una lengua cooficial se antoja vital para ejercer docencia en otros idiomas distintos al nativo, acoger a estudiantes de intercambio, participar en proyectos internacionales, publicar, etc. Una de las competencias clave, por tanto, es la lingüística con el dominio de al menos una lengua extranjera (Halbach, Lázaro y Pérez, 2011). En cuanto a la tecnología, los entornos digitales ya son parte básica del trabajo diario. Son pocas las

universidades que no disponen de plataformas virtuales de educación, ninguna que no disponga de plataformas de gestión digital y acceso a internet. Los entornos colaborativos plurales necesitan además de las anteriores, pues a nivel docente y discente la comunicación en distintos soportes es básica.

Para Domínguez, Leví, Medina y Ramos (2012), los modelos de enseñanza-aprendizaje se orientan actualmente hacia la formación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, de modo que consigan afrontar con éxito los retos que plantean la cambiante sociedad del conocimiento y las nuevas exigencias del mundo profesional. Por ello, la consecución del objetivo de la armonización en el desarrollo de competencias requiere que el estudiante consiga entender el nuevo concepto y lo integre en su estilo de aprendizaje. Así mismo, es preciso que tanto el profesorado como los estudiantes valoren las competencias como directrices para la mejora de la acción docente-discente.

Independientemente del nivel educativo, en el que ejerza un docente, la planificación es base ineludible de su trabajo previo a la puesta en práctica de la docencia en si. Ahora bien, como competencia a desarrollar en el ámbito universitario, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la planificación resulta un proceso vital, pues sin ella será difícil poder aunar competencias, contenidos, procedimientos, metodología, recursos, evaluación, etc., de un modo equilibrado.

Yániz (2006), a la hora de plantearse el por qué de la planificación de la docencia en la universidad, explica que ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va a hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados.

La programación de la docencia juega, desde luego, un importante papel en el desarrollo de la una docencia de calidad. Dar coherencia a las titulaciones, coordinar los programas de las diversas materias, enriquecer informativamente los programas de forma que dejen claro el sentido del trabajo a desarrollar, homogeneizarlos para facilitar su lectura y el contraste con otros programas por parte de nuestros alumnos y también de los alumnos Erasmus, ponerlos en la red a disposición de los interesados, etc., constituyen operaciones de planificación docente que necesariamente debemos realizar los profesores como parte de nuestra actuación docente (Zabalza, 2004).

En cuanto a metodología, para autores como Olmedo (2013), el gran desafío de la convergencia europea en educación superior está en conseguir

estructuras más flexibles y un nuevo enfoque en el aprendizaje. Este nuevo modelo de universidad se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en el que el estudiante es el eje central en la creación de significado y el docente mediador entre el conocimiento y el alumnado.

Entrando de lleno en la cuestión, para Zabalza (2011, 2003), los componentes básicos de la metodología son:

- 1.La organización de los espacios y los tiempos.
- 2.El modo de suministro de la información.
- 3.La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje.
- 4.Las relaciones interpersonales.

Para hacernos una idea de la versatilidad de las propuestas que podemos encontrar en este sentido, De Miguel (2005:83) taxonomiza sobre metodología aplicable al aula universitaria. De esta, Cid, Zabalza y Doval (2012) destacan las siguientes al ser reconocidas como buenas prácticas a utilizar, como ellos mismos contemplan:

- 1.El método expositivo o lección.
- 2.El estudio de casos.
- 3.El aprendizaje basado en problemas.
- 4.La resolución de problemas.
- 5.El aprendizaje cooperativo.
- 6.El aprendizaje orientado a proyectos.
- 7.Los contratos de aprendizaje.

Evaluación.

De las múltiples herramientas innovadoras para la evaluación de competencias, las rúbricas son un ejemplo a tener muy en cuenta. En el caso concreto de la evaluación, de competencias comunicativas, el diseño de rúbrica analítica de Rodríguez (2012) puede servirnos como marco de experiencia e interesante puesta en práctica. Según la autora, la gran ventaja de las rúbricas de evaluación es que permiten realizar un seguimiento y una evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de manera más sistematizada, mediante la utilización de indicadores que miden su progreso; por lo tanto, la evaluación es más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios específicos. Aunque esta forma de evaluar tiene limitaciones, como requerir mayor dedicación y supervisión por parte de los docentes.

Acorde al punto de vista que exponen Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) al respecto, uno de los grandes retos a los que se enfrentan los

profesores universitarios consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria. Desde esta perspectiva, lo logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol. Según los resultados derivados de la investigación realizada sobre este apartado, los sentimientos de competencia y de eficacia personal no solo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Es cierto que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012). Los autores aluden a la formación del profesorado, al enfoque colectivo de los proyectos de formación e innovación, a la constitución de equipos estables, a la comunicación entre el profesorado, a la cooperación entre las universidades y los centros docentes, a la innovación y al desarrollo profesional del profesorado y a que la investigación científica esté ligada a la práctica académica como elementos vertebradores de la innovación docente. Al hilo de lo descrito, Montero (2011) enfatiza el valor formativo de la colaboración entre profesores, aludiendo a la formación del profesorado como una cuestión permanente.

Se debe tener cuidado dadas las circunstancias actuales, pues tal como Calvo y Mingorance (2013) sostienen, existe un riesgo en el contexto universitario actual, de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a los cambios pedagógicos, se acompañe de un sistema de evaluación que no sea acorde con las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos, como si evaluación y competencias fueran dos términos sin ningún tipo de conexión. Incluso yendo más allá, que algunas de las competencias fijadas, y que configuran el perfil del alumno que se desea formar, no lleguen a ser cubiertas de ninguna materia. De ahí que los autores justifiquen la necesaria planificación que debe existir en los contenidos de los planes de estudio actuales.

La evaluación del profesorado por parte de sus alumnos es práctica común y extendida. No obstante el margen de mejora es amplio, pues no dejan de publicarse estudios al respecto, como los de Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares, y Pérez-Mateos (2013). No obstante también es cierto que, con la evaluación docente por parte del alumnado, estos profesores disponen de una herramienta que proporciona un feedback muy valioso, siempre y cuando el instrumento sea válido y fiable. De Juanas y Beltrán (2014), con el cuestionario CDUCA (Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos), ofrecen en conclusiones un perfil docente hábil

comunicativamente, con características personales que promuevan un control del proceso educativo continuo, sustentado además en una evaluación de calidad por parte de los mismos estudiantes. Bases sobre las que sostener los pilares de la educación basada en el aprendizaje, según las indicaciones de Bolonia.

Por otro lado, disponer de herramientas de autoevaluación de la actividad docente contribuye de manera efectiva a contrastar los resultados de la evaluación del alumnado como los que propone Lourido (2005) o Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2011) con el instrumento ActEval para la puesta en marcha de autoinformes. El factor subjetivo hace que por sí solo estas herramientas quizá puedan ser insuficientes. No obstante, en conjunto con otras aportan sin duda información útil al docente con la que reflexionar sobre su actividad y discrecionar a la hora de modificar estrategias educativas a nivel individual. Puede servir también, como herramienta de diagnóstico de la actividad docente, el cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios) leyendo a Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011). Como los autores exponen en conclusiones, este instrumento puede ser utilizado con fines de investigación pero también para que el propio profesor analice sus concepciones y su práctica docente y actúe en consecuencia para mejorar.

Promoción Profesional.

No hay duda de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido un fuerte impacto en la faceta investigadora del profesorado universitario. Basta ver la numerosa creación de revistas nuevas y la ingente producción de papers desde inicios de década, fruto de la necesidad de indexar documentos para reconocer esta actividad.

Buena parte de este empuje viene dado por el Espacio Europeo de Investigación, que entra en acción desde el año 2000, cuyas bases podemos leer en el Tratado de Lisboa. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es actualmente el organismo encargado de acreditar méritos investigadores de los docentes universitarios españoles, apoyado en los programas PEP (evalúa el CV de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado) y ACADEMIA (evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios). Como ya sabemos, una parte esencial de esta evaluación y acreditación viene dada por el impacto en las publicaciones sobre investigación que el profesor documente como méritos a contabilizar para su promoción profesional.

De ahí que Fonseca-Mora y Aguaded (2014) afirmen que la visibilidad y proyección universal de los resultados de la investigación se ha convertido hoy

en día más que nunca en un elemento indispensable en la promoción académica del profesorado universitario de cualquier país y, a su vez, en los rankings de las universidades, cuyo prestigio guarda relación, entre otros, con el número de artículos indexados. Este círculo vicioso de la necesidad de los investigadores de publicaciones indexadas para su participación en la vida académica (ya sea para autorización de la defensa de tesis, reconocimiento de tramos de investigación, participación en programas de doctorado o proyectos de investigación, o simplemente para conseguir o conservar un contrato de trabajo) está produciendo una presión espectacular sobre las revistas científicas de calidad como plataformas prioritarias para publicar la investigación de excelencia.

En el caso de las universidades españolas Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco, Castro y Guillén-Riquelme (2009, 2010 y 2011) publican y actualizan periódicamente rankings en producción y productividad en investigación. Según sus datos, las universidades mejor calificadas en investigación en el año 2010 fueron la Pompeu Fabra, la Pablo Olavide, la Autónoma de Barcelona, la Politécnica de Valencia y la Rovira i Virgili. Sin embargo, las que tienen una mayor producción son la Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Autónoma de Barcelona y Valencia. Según ellos, atendiendo a estos resultados, se pone de manifiesto que el principal problema de la universidad española es su escasa visibilidad y competitividad en el nuevo contexto que ha surgido, tras la aparición del EEES. En los rankings internacionales consultados se puede ver cómo las regiones dominantes son los Estados Unidos, algunos países de Europa (como Reino Unido, Alemania y Holanda) y, en los últimos años, las universidades asiáticas, que están aumentando velozmente su productividad y popularidad.

Investigación vs docencia sigue siendo un debate intenso como reflejan estudios empíricos recientes. Dentro de los subtemas de este debate, la influencia que la investigación tiene sobre la docencia es de especial interés, tal como evidencian García-Berro, Amblás, Sallarés, Bugada y Roca (2013). Que la investigación aporta calidad a la docencia en el ámbito universitario es un argumento difícil de someter. Universidades e investigación van tan estrechamente unidos que es difícil separar un concepto del otro y que mantengan una definición coherente, y estos últimos años además la evaluación investigadora de cada profesor ya es una herramienta asentada de medición. ¿Pero cómo medimos la actividad docente?

En este sentido queda mucho por hacer pues tal como Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón (2014) describen, para evaluar la calidad docente, la ANECA recurre esencialmente a los años de experiencia, aunque también se menciona la evaluación positiva de tramos docentes, evaluaciones positivas de la calidad docente (encuestas), publicaciones docentes, proyectos de innovación,

cursos y congresos específicos de formación, etc. En este sentido es interesante leer a Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggalí (2014), quienes creen interesante observar la relación existente entre la autoeficacia, enfoques de enseñanza de los profesores y la articulación docencia-investigación tal como presentan en su investigación.

Metodología.

Los objetivos generales planteados para esta investigación son:

1. Conocer el impacto que la plena implantación, del Espacio Europeo de Educación Superior en España, ha ejercido en la didáctica y pedagogía aplicada al aula universitaria.

2. Comprobar si existen diferencias pedagógicas significativas, trasladadas al aula, entre el sistema universitario actual y el anterior.

3. Construir instrumentos nuevos partiendo de la colaboración del propio profesorado para extraer información y verificar esa misma información en torno a los objetivos generales y específicos.

Los objetivos específicos planteados para esta investigación son:

Conocer profundamente variables que inciden directa e indirectamente el éxito de las indicaciones pedagógicas dadas a nivel teórico en el EEES, tales como:

1. Planes de formación docente ofertados.

2. Accesibilidad y participación en los planes.

3. Transferencia de la formación docente a la práctica docente cotidiana.

4. Adecuación de los planes de formación a la realidad diaria del aula actual.

5. Recursos económicos y tecnológicos con los que cuenta el profesorado para desarrollar su labor docente.

6. Evaluación de la actividad docente.

7. Promoción profesional del profesorado.

El marco económico y temporal de una tesis no permite estudios a gran escala, por lo que se decidió acotar la investigación a siete universidades de la comunidad de Madrid, que son la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad CEU San Pablo, la Universidad de Alcalá, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Pontificia Comillas y la Universidad Rey Juan Carlos. El criterio de elección de las mismas se da en base al número de profesorado con el que cuentan y la accesibilidad a los datos de los mismos, a través de las páginas web

institucionales de cada una de ellas, además de incluir al menos dos universidades privadas al estudio. Los datos generales de contratación de profesorado universitario, por cantidades, se publican anualmente a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Se elaboró un archivo de población y muestreo en el que figuran los datos de todo el profesorado de las universidades. Una vez revisada esta base de datos se realizó un muestreo aleatorio por ramas de conocimiento. Para ello, dado que el documento se realizó en excell se siguieron los pasos detallados a continuación:

1. Acceso vía web de cada universidad a los listados de profesorado por departamentos. Copiado y pegado de los datos de cada profesor en la base de datos de elaboración propia. Se separaron por universidad y rama de conocimiento, con lo que obtuvimos 28 grupos de profesores.

2. Conteo total de profesorado por rama y asignación de un número a cada docente por orden de aparición. El número total de profesorado de las siete universidades recopilado en la base de datos es de 13.489 profesores.

3. Utilización de la fórmula “=JERARQUIA (A1;\$A\$1:\$A\$10)” utilizando el conteo anterior. De este modo excell aleatoriza sin repetición.

4. Copiado especial del resultado del muestreo al lado del primer conteo.

5. Ejecución vía SPSS de un análisis de rachas para comprobar que el muestreo aleatorio es correcto.

6. Identificación de los profesores que el muestreo ha seleccionado con una marca de color, tanto para el estudio piloto como para el muestreo final.

7. Ejecución del muestreo. Hay que tener en cuenta que originalmente el muestreo fue de 3920 docentes, 140 profesores por grupo. No obstante, dado que incluso los datos de algunas universidades sobre su propio profesorado tarda en actualizarse, creemos que la explicación sobre el déficit, de 81 docentes con el que nos encontramos, se puede deber a mortalidad de la muestra (desindexación de información, reducción de plantilla, finalización de contratos, traslado a otras universidades, incluso defunciones). Contamos por tanto con un total de 3839 docentes registrados.

8. Preciado del tamaño de la muestra. Para una población de 13.489 profesores, los cálculos realizados para precisar el tamaño de la muestra, a un nivel de confianza del 95%, se situó en un mínimo de 374 sujetos de muestra.

Este es un estudio descriptivo que se ha desarrollado de manera escalonada, dado que cada instrumento ha sido consecuencia del proceso de trabajo anterior, diseñado en base a la recogida de información previa que han aportado los propios participantes, junto con indicaciones recopiladas gracias al marco teórico.

Instrumento 1a.

El instrumento 1a deriva de los resultados obtenidos en el Trabajo de Fin de Máster en Innovación e Investigación en Educación, titulado “Modelos Didácticos Universitarios. Una propuesta basada en la Educación Personalizada. Proyección hacia un Espacio Europeo de Educación”. Con el objetivo de recopilar información, acerca de los modelos didácticos, herramientas y estrategias utilizadas en el aula, por parte de profesores de la Universitat de Barcelona, elaboramos una ficha que contenía además algunas preguntas dirigidas a esos mismos docentes. Asistimos a varias clases por facultad y se tomaron datos in situ. También entrevistamos posteriormente a profesorado con preguntas semiabiertas, dado que al presentar un informe previo al tutor del trabajo, se consideró conveniente profundizar en algunos aspectos interesantes para la investigación. El acopio de toda la información de ambos procesos se trató con Atlas ti y Nvivo 9, softwares de investigación cualitativa. Se utilizó la estrategia de codificar por nodos y agrupar estos en familias, con el objetivo de establecer relaciones de aparición de conceptos e ideas por frecuencias.

Para profundizar en la problemática y obtener más datos con los que elaborar una batería preguntas para entrevistas personales (inicialmente estaba previsto organizar grupos de discusión) e ítems para una encuesta cuantitativa de verificación, fue necesaria una recopilación mayor de información previa, que además tuviese relación directa con el contexto de la investigación en Madrid. Se consideró adecuado elaborar dos instrumentos que enlazasen preguntas semi-abiertas y cerradas, uno para docentes universitarios, otro para formadores y trabajadores de Institutos de Ciencias de la Educación y departamentos, que tienen competencias en formación del profesorado. Esta estrategia responde a criterios de complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa, tomando como base y fundamentación los trabajos de autores como Anguera (2004), Borrás, López y Lozares (1999), Murcia y Jaramillo (2001), Piovani (2011), etc.

Participaron, en la validación de los documentos, un grupo de expertos ajenos a las universidades objeto de estudio, entre ellos docentes involucrados en Institutos de Ciencias de la Educación de universidades del país, expertos en investigación en educación, junto con un sociólogo experto en investigación de mercados y técnicas de investigación social. De sus comentarios y valoraciones, junto con la lectura de trabajos como los de Torra (2012), del que nos servimos

como instrumento de referencia por su estructura, derivaron los instrumentos 1a (para docentes) y 1b (para formadores).

El documento 1a fue enviado vía mail personalizado (cada correo electrónico iba a nombre del destinatario extraído del muestro aleatorio en exclusiva) y en formato .doc al profesorado seleccionado. Además, a los primeros 1.000 docentes se les telefoneó, para evitar errores de cobertura y de no respuesta (Sánchez y Segovia, 2008). Se les solicitó complimentarlo y reenviarlo sin datos que comprometiesen su privacidad. Los documentos recibidos se fueron guardando en una carpeta, en la que se les asignaba un número según iban llegando.

Elegimos esta estrategia dado que, tanto la consulta a expertos como las lecturas de autores de referencia, indicaban que la impersonalidad de un servicio de encuestas online, que era la herramienta que queríamos utilizar a priori, generaba en investigaciones de este tipo una baja participación. Había dudas sobre la idoneidad de estos servicios, porque la configuración de acceso rápido permite participar varias veces desde un mismo enlace (comprometiendo resultados), mientras que las configuraciones de acceso restringido requieren muchos filtros (como la asignación de un código exclusivo y de un solo uso a cada participante, limitación de acceso vía IP de ordenador y su consiguiente limitación, si varios docentes de un mismo departamento desearan participar, control de URL, etc.), lo que hubiese generado aún menos participación.

Además, quisimos abonar el terreno y establecer un contacto cercano y visible, con nombre y apellidos, para poder solicitarles participación posterior en grupos de discusión en los que presentar datos preliminares, en esta parte del estudio y recavar aún más información.

Se recibieron 435 documentos del instrumento 1a. Los ítems cerrados se trataron con SPSS 20.0 y las preguntas semiabiertas con los softwares de investigación cualitativa TAMS Analyzer y Xmind. Del TAMS Analyzer surgieron, por frecuencias, un conjunto de nodos por cada ítem. Los mapas están además elaborados, de tal modo que la información aparece agrupada para que sea rápidamente entendible por el lector. Para ello, las manifestaciones son extraídas de manera literal de los textos través de los nodos, pero están agrupados intencionadamente para otorgar coherencia a la extracción de información.

El índice de participación obtenido, observando las variables de identificación y los cálculos sobre error muestral, indican que la muestra es representativa. Por universidades, la muestra refleja el criterio sobre el que descansa el muestreo aleatorio, dado que quienes tienen facultades insertas en todas las ramas tienen cuantitativamente mayor representación. También los

resultados en categoría académica y años de experiencia docente, pues concuerda además con las políticas de ajuste de personal que las propias universidades han debido de hacer, dadas las circunstancias socioeconómicas actuales. Esta tendencia se consolida además viendo los datos que universidades como la Complutense publican sobre contratación de personal docente e investigador, vista en el capítulo de las instituciones.

Dado que seguimos sin saber qué demanda constatada de programas de formación hay por universidades, pues estas no ofrecen información acerca de ello, resulta llamativo que la impresión generalizada sobre resistencias al reciclaje no se corresponda con los resultados de ítems que preguntan si se emplea algún programa de formación ofrecida por su universidad. Si que concuerda con la impresión de los profesores en sus manifestaciones en las preguntas semiabiertas, la tabla de contingencia, que relaciona esta pregunta con la edad, dado que a menor experiencia docente mayor demanda de formación. Si los resultados son representativos, la impresión generalizada sobre profesores que consideran la edad, como factor decisivo a la hora de reciclarse, a nivel didáctico y metodológico es falsa. Si no es representativo presuponemos que a estas cuestiones han respondido mayoritariamente docentes que si se reciclan, mientras que, de los que no lo hacen, un porcentaje considerable habría decidido no participar en el estudio.

Llama la atención los resultados de algunos ítems de este instrumento. En primer lugar, que de quienes han recurrido a formación ajena a la que ofrece su propia universidad esta formación sea en TIC, idiomas (Halbach, Lázaro y Pérez, 2011), innovación docente y metodología de investigación, a parte de los específicos del área de conocimiento, como era previsible. Por otra, que quienes creen que la formación no se ajusta a sus necesidades se centren en destacar que la oferta es poco acorde, poco adaptada a la realidad, carezca de falta de resultados positivos, incluso que falte tiempo para cursarla.

Destacan varios factores esenciales que pueden arrojar luz a ciertas cuestiones tratadas. El primero es la actitud de parte del profesorado ante el hecho de autoevaluar su actividad docente de modo constructivo con respecto a las demandas del EEES, y por tanto ser consciente de las limitaciones que se puedan tener para abordar con éxito las demandas sistémicas, en caso de que las haya. El segundo, la percepción al parecer generalizada, sobre quienes diseñan e imparten la formación docente, pues la desconfianza existe, tanto en ellos como en su trabajo y faltaría por conocer detalladamente el grado de desconfianza. El tercero, la falta de tiempo y de recursos, lo que provoca priorizar ante las exigencias actuales en investigación y publicación, con lo que evidentemente a la docencia y a la calidad docente se le da una importancia no tan crítica.

El cuarto, la visión que se tiene sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en España. Al revisar los mapas conceptuales queda reflejado que los mismos parámetros pueden usarse como argumentos a favor y en contra al mismo tiempo. En último lugar, es cierto que todos los profesores, tanto partidarios como detractores de Bolonia, destacan el considerable aumento de carga laboral, particularmente labores de gestión y evaluación del discente.

Los resultados de algunos mapas coinciden con el argumentario de autores como De Juanas y Beltrán (2014), quienes aseguran que existe un cierto grado de ignorancia por parte de docentes, acerca de los cambios en la educación superior europea. Esto queda patente al observar el nodo en el que se pregunta al profesorado por competencias necesarias para ejercer docencia universitaria. Aparecen cambio de actitud docente y discente, empatía, habilidades sociales, motivación, oratoria, vocación y paciencia. Da la impresión de que en muchos casos no se ha interpretado como debiera la propuesta a nivel metodológico. González, Arquero y Hassall (2014), por ejemplo, sitúan claramente el foco del problema en el proceso de consolidación de la formación por competencias en las universidades españolas. No tener claro el concepto de competencia y no saber distinguir entre distintas competencias puede llevar a no saber bien qué metodologías utilizar, pero sobre todo y más grave, no saber bien qué evaluar.

Es cierto también que los comentarios y reticencias sobre la formación docente ofrecida y los formadores se corresponde con la visión que Mamaqi y Miguel (2011) exponen, al tratar de explicar que la crítica venga dada en algunos casos por la exigencia de que los formadores deban ser docentes con alta experiencia en el aula. En este instrumento la además, esta crítica incide en el hecho de que se considere que los pedagogos no sean especialistas en las materias o especialidades, con lo que aparecen además nodos en los que se habla de conocimiento poco útil, de desconfianza en la didáctica, etc.

Los últimos ítems constatan por un lado gran parte de las conclusiones citadas en párrafos anteriores, principalmente aquellos que tienen que ver con la visión que se tiene sobre la formación docente, la implantación de Bolonia, recursos, distribución de la jornada laboral, etc. Queda claro que en momentos como el que vive el profesorado universitario actual se prioriza en el reparto de tiempos. Las obligaciones burocráticas, el peso actual de la investigación en la promoción profesional, la falta de recursos, de personal docente e investigador, la prioridad que se le pueda dar a formación esencial como son idiomas, TIC, etc., son elementos que hacen que se planteen fórmulas como la formación docente virtual, un aumento de movilidad docente, un mayor reconocimiento a la actividad docente, una incorporación activa de TICs e idiomas en la práctica diaria en el aula, etc.

Instrumento 1 b.

El procedimiento fue similar al del instrumento 1a, salvo que en este caso elaboramos una base de datos con todos los correos, de todos los trabajadores ICE y responsables del área de formación docente de las universidades seleccionadas. Enviamos el documento a toda la población a la que tuvimos acceso vía webs institucionales. Recibimos solo cuatro documentos rellenos, tres de una de las universidades y otro de otra. Aparece información contradictoria en los tres documentos de la primera universidad así que, debido a esta circunstancia, sumando la baja participación, se decidió no realizar tratamiento de datos y desechar el instrumento.

Instrumento 2.

El análisis de los datos del instrumento 1 condujo a una serie de interrogantes, susceptibles de ser puestas en común con el profesorado, mediante grupos de discusión. Se elaboró una serie de preguntas semi-abiertas, se revisó la propuesta con el director de tesis y se trató de organizar los grupos aprovechando el contacto con quienes participaron en la primera fase y mostraron interés en el estudio. Dada la incompatibilidad de horarios de los profesores que se prestaron a participar (se llegó incluso a plantear al profesorado organizar grupos de discusión virtuales vía skype) se consideró conveniente cambiar de estrategia y optar por entrevistar individualmente al profesorado. Para ello se reestructuró el documento en concordancia también con las indicaciones del director de tesis y de la bibliografía consultada para el diseño, planificación y ejecución de entrevistas personales.

La estrategia de acceso al profesorado fue programar visitas a las distintas facultades y entrevistar de modo aleatorio a cualquier profesor que se prestase, hubiese o no participado en la fase anterior. Se trató de entrevistar a un docente por facultad y accedieron a ello 56 profesores. Las entrevistas se grabaron en audio y los datos se trataron con TAMS Analyzer y Xmind. El proceso de extracción de información fue similar al de las preguntas semiabiertas del primer instrumento. También se organizó la información extrayendo los nodos de manera literal pero agrupándolos con cierta coherencia para facilitar su comprensión.

El hecho de realizar las entrevistas de manera aleatoria y en todas las facultades ha provocado que varios profesores hayan manifestado diferentes quejas en torno a los criterios de promoción profesional actuales. Esto se debe en primer lugar al factor que ya conocemos por el instrumento 1a, que es el de centrar el baremo medible casi de manera exclusiva en los méritos en investigación, mientras que la docencia de momento no ha encontrado un sistema

de reconocimiento equivalente. Además, y en segundo lugar, el problema con el que se encuentran, en concreto los ingenieros a los que se les ha entrevistado, es que describen que este sistema los excluye, dado que parte de su trabajo no se puede publicar por ser secreto.

A la vista de los resultados obtenidos, queda claro que establecer un sistema de valoración de méritos que mida el trabajo, de personal docente e investigador de manera homogénea y justa, es muy complicado. No obstante todos ellos son docentes. La pregunta, pues, es por qué razón ese elemento en común que todos tienen no se usa como referencia para la promoción, o no se le da tanta importancia como a la investigación.

Los mapas conceptuales elaborados destacan, precisamente, el hecho de centrar los méritos para la promoción profesional en la investigación, a través de publicaciones, dadas además las circunstancias económicas y de falta de recursos actual, lo que obliga a plantear si estas exigencias investigadoras minan la calidad docente.

Además, tengamos en cuenta que a lo largo de la extracción de datos de este trabajo hay indicios de falta de conocimiento profundo sobre el EEES por parte de algunos profesores, argumento apoyado además en trabajos como los de De Juanas y Beltrán (2014), quienes recordemos, aluden a la existencia de cierto grado de ignorancia por parte de los docentes acerca de los cambios en la educación superior europea. En concreto en este estudio en conceptos tan básicos como las competencias. Ahora bien, ¿esto es responsabilidad exclusiva de los docentes o también lo es desde departamentos, decanatos, facultades, universidades y ministerios? Desde una perspectiva empática de la situación se tiende a entender que el profesorado universitario de muchas facultades, viendo in situ la enorme carga laboral a la que están sometidos actualmente priorizan labores, gestionan como buenamente pueden los recursos de los que se disponen y en muchos casos, a la vista de los resultados en las entrevistas, les pueden la motivación y la vocación a la hora de seguir adelante.

En los mapas que siguen vuelven a ser recurrentes dos reclamos ya conocidos. El primero, otorgar una formación o asistencia pedagógica a los profesores noveles. Como podremos ver, algunos docentes incluso dejan entrever lo poco positivo que es no contar con formación docente en los planes de doctorado, que no haya formación previa antes de ejercer docencia, etc. Por otro, que profundizando en la práctica docente no sea común contar con el perfil de docente altamente experimentado que asista en la mejora de la práctica docente especializada en el campo concreto de conocimiento. De ahí que, por ejemplo veamos nodos tipo “no encuentro formación docente para científicos, incluso “demandamos especialistas didácticos en carreras experimentales”.

De los últimos mapas destacan varios puntos a tener en cuenta. El primero, nuevamente las diferencias de concepción entre algunos profesores en torno a la figura del alumno, dado que hay quien los considera “clientes” y quienes dicen precisamente lo contrario, que “no son clientes”, y no hay que tratarlos como tal. Segundo, también es destacable que quienes ejercen en la universidad privada sostengan que en las evaluaciones, que realizan los alumnos, la participación sea alta, en comparación con el alumnado de la universidad pública, lo que les permite obtener mayor información. También se podría vislumbrar elementos con los que realizar evaluaciones de la actividad docente sujetas a estudio, con más razón leyendo a Plaza et al. (2012).

Parece evidente que, por si sola, la evaluación docente por parte del alumando es insuficiente, aunque es cierto que el propio profesorado argumenta que es información útil. No obstante, insistimos, es unidireccional. Contamos además con herramientas que ya permiten evitar este problema, solo es necesario implementarlas y generalizarlas. Contar con la participación del profesorado y de sus propios alumnos a la hora de autoevaluarse para posteriormente determinar qué necesidades puede tener (Bol, Sáiz y Pérez, 2013) puede ser un punto de partida.

Instrumento 3.

Del tratamiento de datos cualitativo y cuantitativo de los instrumentos 1a y 2 surgió un grupo de ítems que, tras un proceso de doble validación por parte de expertos ajenos a las universidades implicadas, más un estudio piloto, formaron parte de una encuesta online.

Para minimizar la subjetividad, a la hora de elaborar los ítems de la encuesta y su redacción, seleccionamos aquellos que presentaban mayor frecuencia, por un lado, y aquellos que consideramos podrían ser útiles viendo las respuestas de algunos profesores dado su valor, por otro.

Elaboramos una primera encuesta estructurada en tres dimensiones (1.Formación e Innovación Docente, 2.Gestión y Recursos, 3.Evaluación de la docencia y la investigación), con trece ítems cada uno. Subimos el documento a una ficha de Google Drive, en la que a cada ítem se le asignaron dos indicadores, uno de claridad y otro de representatividad, además de un apartado de sugerencias de redacción alternativa, tanto de la pregunta como de las respuestas.

Contactamos vía mail con un grupo de expertos en investigación en educación, principalmente autores de referencia a nivel nacional que publican trabajos relacionados con el tema objeto de estudio. Nos interesaba especialmente aquellos expertos que hubiesen elaborado instrumentos propios y

que trabajasen en universidades ajenas a las que participan en el estudio. Accedieron a ello cuatro expertos. A partir de la puntuación de los indicadores de validez y de sus comentarios suprimimos dos ítems por dimensión y modificamos la redacción de otros acorde a las sugerencias dadas en los apartados de sugerencias de redacción alternativa del ítem y/o de la escala.

Repetimos el mismo proceso en una segunda tanda de validación con otro grupo de expertos. En esta ocasión participaron nueve, con los que hubo además contacto telefónico con el objetivo de recibir más indicaciones e impresiones acerca del posible documento final. Tras las oportunas modificaciones, que incluyeron suprimir también algunos ítems, teniendo muy en cuenta las manifestaciones hechas por los expertos y la cuantificación de los indicadores de validez, rediseñamos el documento final.

Dicho documento está inicialmente estructurado tres dimensiones entre los que se reparten 29 ítems más seis variables de identificación. El cuestionario de referencia sobre el que se ha trabajado, principalmente en cuanto a estructura general, particularmente también en cuanto a las variables de identificación, es el presentado por Feixas (coord., 2013). Se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Nada – 5= Totalmente), con la que se pretendía contrastar cuantitativamente los resultados del proceso de estudio anterior, principalmente de carácter cualitativo, el cual arroja una serie de manifestaciones del profesorado en torno a cuatro grandes temas: formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. Se puede consultar el documento en el apartado de anexos y en el DVD que adjuntamos.

En este estudio descriptivo se volvió a usar el muestreo aleatorio por ramas de conocimiento. Utilizando la base de datos elaborada desde inicio, con los correos electrónicos de los docentes, enviamos un acceso personal a cada uno a la encuesta online, en este caso contratamos el servicio con la empresa Survey Monkey. En concreto el tipo de configuración elegida fue de acceso restringido medio, es decir, el link de acceso directo es exclusivo para cada profesor pero a la encuesta se puede entrar varias veces para completarla. No es necesario generar un único código de acceso y sólo se puede acceder a ella mientras el administrador de la encuesta lo permite. Tratamos así de evitar los posibles problemas de fiabilidad pero también de baja participación que se pueden generar al utilizar este tipo de herramientas. La empresa contratada de encuestas garantiza el anonimato de los participantes y el acceso privado de cada receptor al documento, respetando así mismo la Ley Orgánica de Protección de Datos.

Se envió el acceso online a 3839 profesores. La encuesta fue respondida por 724 docentes, la cumplimentaron en su totalidad 696, lo que supone un

18.65% de índice de participación. Tras el cierre de acceso a la encuesta (abierta entre el 11 de marzo y el 15 de mayo de 2014) se exportaron los datos al paquete informático SPSS 20.0.

En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial dado que, pese a haber estructurado el documento en tres dimensiones, la relación entre la mayor parte de los ítems es alta. Escogimos un análisis factorial exploratorio, método de extracción, factorización del eje principal (número fijo de factores igual a 3) y método de rotación, normalización Oblimin con Kaiser.

En segundo lugar se estudió la fiabilidad de todo el documento y de cada factor calculando el Alfa de Cronbach. En tercer lugar se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por el profesorado en cada ítem. En cuarto lugar se hizo un estudio mediante tablas de contingencia de tres ítems concretos (ítems 13, 14 y 15), dadas sus peculiaridades de redacción y escala. En último lugar se analizaron, mediante ANOVA posibles diferencias utilizando las variables de identificación.

La edad, categoría profesional y años de experiencia docente de los encuestados evidencian aspectos muy positivos, como la acumulación de trabajo y experiencia del personal docente e investigador pero también negativos, dado que queda reflejada la dificultad de acceso de talento joven al sistema, con un índice del 20% de profesorado que acumula menos de 14 años de experiencia docente. Se constata, por tanto, la tendencia observada en el instrumento 1a.

El profesorado encuestado ve necesaria una mejor distribución del alumnado por profesor. Así mismo espacios físicos, medios y herramientas con los que cuentan (De Miguel, 2005) pueden ser mejorables, pero sobre todo la disponibilidad de medios debe ser acorde a las metodologías propuestas, tanto a nivel sistémico como formativo (Olmedo, 2013). De lo contrario se producen disfuncionalidades, que visto en las tablas de contingencia parecen menos acusadas en las universidades privadas.

Los resultados indican que consideran recomendable una formación docente orientada según especialidades que además atienda a las necesidades propias de cada docente. Una posible solución pueden ser estudios previos sobre necesidades formativas, junto con evaluaciones de la actividad docente en las que no se contemple únicamente la evaluación por parte de los estudiantes, ideario sostenido con investigaciones expuestas en el marco teórico como las de Ibarra y Rodríguez (2014), Lourido, (2005), Quesada et al. (2011) y Gargallo et al. (2011). Estas necesidades además varían según edades y experiencia acumulada. Mientras que se ve que en cuanto a TIC (López et al. 2012) e idiomas (Ezelza, 2012) los docentes jóvenes afirman estar más capacitados, también parecen

necesitar de más formación en docencia inicial que los que acumulan mas años de experiencia.

En cuanto a la evaluación docente, los datos indican que la realizada solo por los estudiantes, aún siendo útil para la mejora de la actividad, no se considera que valore todos los aspectos (Santos et al. 2012). Dado que de las entrevistas al profesorado surgió la posibilidad de ampliar esa evaluación a docentes afines a la especialidad y docentes expertos en didáctica y pedagogía, los datos indican que el profesorado se puede sentir más cómodo siendo evaluado por los primeros más que por los segundos.

Los encuestados consideran importante que se de un mayor reconocimiento a la labor docente. De momento los actuales criterios de promoción profesional se centran más en los méritos en investigación y no tanto los méritos en la labor docente (Coba, 2011). No obstante la actitud favorable a incluir la evaluación docente en la promoción profesional, a promover incentivos meritocráticos en la labor de los profesores universitarios y a establecer correspondencias metodológicas entre universidad y niveles educativos anteriores pueden equilibrar la balanza y ajustar los criterios.

Formación del Profesorado.

Tanto los autores de referencia en este apartado, como los resultados del trabajo de campo de esta investigación, sugieren mejoras en la promoción y el conocimiento del sistema educativo universitario actual por parte de los profesores. Parece difícil consolidar elementos nucleares sistémicos y conceptos como las competencias si ni se conoce bien el término, las distintas clasificaciones, ni se sabe cómo implementarlo, con incidencia directa en la elección de metodologías. La consecuencia, como hemos visto, no saber cómo enseñar y no saber bien qué y cómo evaluar. Este es un proceso por etapas, por lo que si queremos avanzar en la calidad y puesta en marcha de distintas soluciones es necesario tener una base sólida, que comienza con el conocimiento del sistema por parte de quienes lo llevarán a cabo.

Las manifestaciones hechas por varios de los docentes que han participado en el trabajo de campo, especialmente aquellos con menor acumulación de experiencia en la práctica de docencia, indica que sería aconsejable una formación previa para enfrentarse con ciertas garantías al aula. Contar además con un seguimiento por parte profesores experimentados que guíen y asistan, como parte de una estructura de trabajo en equipo, parece una buena estrategia, a la vista también de las ideas relatadas en el marco teórico. La experiencia de algunos autores de referencia y la predisposición de muchos de los docentes que han participado evidencia además que un seguimiento horizontal de la actividad

docente, por parte de compañeros de rama, ha sido muy efectivo.

La formación continua es un aspecto clave, pero para que sea eficaz depende de varios factores. Para empezar, que los formadores de formadores consigan difundir de manera efectiva aspectos básicos sobre el sistema educativo, como ya hemos mencionado. También ofrecer la formación que se necesita y en los soportes en los que se obtenga mayor difusión (los medios digitales parecen ser los más demandados), contar con estudios que permitan elaborar planes que se adecúen a las demandas formativas, medir constantemente la transferencia de la formación a la práctica y evaluar mejoras. Y para ello parece indispensable la implicación de docentes que ya trabajan en los distintos estamentos, dedicados a ello, junto con docentes altamente experimentados de distintas ramas que aporten posibles soluciones en el marco de sus especialidades. De ellos puede además depender la realización de estudios previos sobre necesidades dentro de su propio ámbito o rama de conocimiento.

Evaluación de la Actividad Docente.

Pese a que la evaluación por parte del alumnado es una de las actividades de evaluación docente más extendidas, como ya hemos visto, tiene algunas limitaciones (unidireccionalidad, dependencia de la asistencia a clase, factores emocionales y subjetivos, etc.), pero dota al profesorado de mucha y muy valiosa información. Los docentes que han querido opinar al respecto, si bien la consideran bastante útil, también la critican por no ser objetiva. No obstante, revisiones continuas de estos test, adecuación a ellos según universidades, junto con trabajos y propuestas novedosas, indican que sigue y seguirá siendo una herramienta útil que merece especial cuidado.

En varios puntos concretos de los instrumentos hemos pedido directa e indirectamente que los docentes se autoevaluasen, por ejemplo en manejo de las TIC, idiomas, etc. Recursos que, como ya sabemos, son actualmente críticos en el EEES. La autoevaluación comienza a ser un elemento muy a tener en cuenta a la hora de otorgar a la evaluación de la actividad docente información valiosa, pues orienta al propio docente sobre elementos importantes que subjetivamente, por las razones que sean, no se tienen en cuenta a priori, o sencillamente se consideran no tan relevantes como deberían, incluso considerar que se dispone de herramientas suficientes para la tarea cuando en realidad no es así.

Queda mucho por hacer, pues cuesta desarraigar el individualismo que ha supuesto el diseño y ejecución de la actividad docente universitaria durante décadas. Pero, por un lado, el marco educativo actual incide sobremanera en el trabajo en grupo, en prácticamente todas las facetas laborales del personal docente e investigador. Por otro, las experiencias expuestas en este trabajo sobre

evaluación y seguimiento de la docencia entre iguales y las propuestas en los instrumentos, dejan entrever un cambio de postura ante lo que viene a ser una potente herramienta de mejora significativa de la actividad docente, que no es otra que compartir experiencias para mejorar la práctica, entre docentes afines y no afines. Hay muchas y variadas ideas expuestas por parte de los docentes que han participado para llevar a cabo una propuesta como esta. Asignar la tarea a docentes altamente experimentados, compartir experiencias sobre docencia de una misma asignatura, curso, grado y rama, grabar en video clases que se deseen compartir, utilizar medios como internet para acceder a ideas y recursos que mejoren las programaciones, desarrollar comunidades digitales para compartir experiencia docente como el canal de youtube que presentaremos más adelante, etc., son sólo algunas de las propuestas.

Siendo coherentes con este planteamiento parece lógico recomendar el diseño y realización de estudios en los que se implementen la evaluación por parte del alumnado, la autoevaluación docente y la horizontal o entre iguales sincrónicamente, triangular con las tres técnicas y comparar resultados.

Promoción Profesional.

Poco hay que añadir en cuanto a méritos en investigación, dado que es un sistema robusto y asentado internacionalmente. Quizá conviene mencionar de nuevo la queja de quienes no pueden trabajar en igualdad de condiciones bajo estas exigencias, pues su trabajo no se puede publicar al ser secreto. También, quienes argumentan que el sistema se puede mejorar, pues se mide según ellos cantidad y no calidad de publicaciones. Igualmente quienes no están de acuerdo con los criterios que sigue la ANECA para la valoración del PDI con los programas PEP y ACADEMIA, pues como pudimos ver en las entrevistas no son del agrado de muchos docentes, aunque es verdad que no se proponen soluciones.

Hasta ahora para valorarlos contamos con el programa DOCENTIA. Y es un aspecto tan delicado que ni siquiera la ANECA se encarga de ello como con los méritos en investigación, pues considera oportuno dar una serie de indicaciones y que sean las propias universidades quienes lo valoren, según sus propios criterios y recursos con los que recopilar información necesaria. Queda mucho por hacer y la dificultad para implantar un sistema o sistemas que valoren de modo objetivo (al menos lo más objetivamente posible) esta actividad es muy alta. No obstante, ya hemos visto en las distintas propuestas, sobre todo en el apartado de evaluación de la actividad docente, puntos de referencia para futuros diseños de programas que valoren méritos docentes. Parece claro que, pese a la dificultad para instaurar un sistema de reconocimiento de esta parte tan importante de la actividad de un PDI, no es menos cierto que la reivindicación a

que se valore en la promoción profesional es continua e insistente, por parte de los propios docentes.

Tradicionalmente la figura de un profesor universitario ha sido difusa. Los criterios actuales de contratación del profesorado están sometidos no tanto a su capacidad docente acreditada, pues como ya sabemos se valora principalmente la actividad investigadora. Un docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales (Monereo y Domínguez, 2014) a las que está sometido, según las circunstancias. Los marcos teóricos competenciales estudian actualmente la identidad profesional, de los profesores universitarios españoles con respecto al contexto europeo e internacional, pero también desde la propia universidad en la que ejerce docencia e investiga. De ahí su carácter estratégico y, de ahí también, la necesidad de consolidar marca e identidad. Por ello se insiste tanto en promover proyectos docentes comunes, que incidan directamente en el sentido de pertenencia a un proyecto.

Esta tesis ha pretendido, desde un inicio y desde una postura empática y respetuosa con el profesorado que ha participado en particular, de todos en general, de ayudar a detectar posibles mejoras que ayuden a aumentar la calidad de la docencia, sustentado bajo el equilibrio que debería aportar la coherencia entre planteamiento teórico del sistema educativo y práctica docente diaria en el aula.

CAPÍTULO 1.

1.MARCO TEÓRICO.

Introducción. El perfil del profesor universitario actual.

Al docente universitario actual se le exigen un reciclaje continuo de sus conocimientos, la capacidad de generar y publicar sus propios hallazgos, también la capacidad de adaptarse al medio tecnológico y social, y ser además un docente con disposición de un amplio abanico de herramientas pedagógicas, que le permitan transmitir parte de ese conocimiento al alumnado.

La tarea no es sencilla. El creciente número de publicaciones científicas posibilita un incremento considerable en la expansión del conocimiento. Hay que dedicar a su lectura horas y recursos, también económicos, pero sobre todo hay que saber dónde buscar la información útil y cómo gestionarla. Al mismo tiempo el profesorado debe de tener formación adecuada en investigación y sus diferentes metodologías, capacidad de trabajo en equipo y capacidad de reciclaje ante técnicas novedosas que van surgiendo con el desarrollo tecnológico y técnico. Las herramientas comunicativas son básicas, tanto para publicar como para ejercer la docencia, dominar idiomas un aspecto clave para defenderse con garantías en los diversos escenarios. Para los no nativos tecnológicos la inmersión en ella no tiene vuelta atrás. El dominio del lenguaje digital es pieza clave en un entorno en el que se investiga e innova. Por si fuera poco el nuevo marco europeo plantea un cambio de rol del profesorado y del alumnado radical, dado que el actor principal es el discente. Y para ello hay que saber bien qué tipo de docente se tiene que ser, se necesita de formación especializada en docencia y se necesita conocer muy bien el sistema educativo en el que se está inmerso.

Los apartados que vienen a continuación corresponden a puntos concretos básicos, que se encuentran en las distintas declaraciones, de los ministros de educación que participaron en la creación y desarrollo del EEES. El objetivo es ofrecer información acerca de ellos desde el punto de vista del profesorado universitario.

1.1. Formación del profesorado universitario.

1.1.1.1. Formación del profesorado universitario y Formación continua (*Long life learning*).

En la Declaración de La Sorbona de 1998, los ministros de educación quisieron dejar constancia de lo siguiente: *“Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia”*.

Siendo uno de los temas a debate en la reforma de la educación universitaria, incluso sujeto a investigación académica, no hay duda de que aún hoy en día genera diversidad de opiniones al respecto. De Miguel (1989), Coba (2011), Zabalza (2002), García-Valcárcel (2001), Beycioglu, Ozer y Teyyar (2010), etc., son parte de los muchos autores y grupos de investigación que advierten desde hace años de su importancia. No obstante, tal y como veremos más adelante se cuestiona continuamente su utilidad, por parte de un sector docente, que por diversas razones manifiesta una posición contraria a su implantación.

Quizá un punto de partida que disipe dudas sistémicas puede ser el definir sustancialmente la práctica docente universitaria tradicional y reconocible, la propuesta metodológica teórica del EEES y sus compatibilidades, que son muchas. Al escribir y publicar sobre renovación metodológica, desde la propuesta de Bolonia, está claro que a un sector considerable del profesorado universitario las indicaciones les han producido urticaria crónica. Da la impresión de que en muchos casos no se ha interpretado como debiera la propuesta a nivel metodológico, pues no parece en teoría una ruptura con el modelo clásico, más bien una indicación para integrar nuevas soluciones a nuevas demandas. González, Arquero y Hassall (2014), por ejemplo, sitúan claramente el foco del problema en el proceso de consolidación de la formación por competencias en las universidades españolas. No tener claro el concepto de competencia y no saber distinguir entre distintas competencias puede llevar a no saber bien qué metodologías utilizar, pero sobre todo y más grave, no saber bien qué evaluar.

La clase magistral, por ejemplo, ha sido, es y será una herramienta clave de transmisión de conocimiento en el aula universitaria. No aparece explícitamente en ninguno de los documentos publicados consultados, tras las distintas declaraciones conjuntas de los ministros sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, indicaciones sobre ruptura total con el sistema anterior. Si que se proponen, con los conceptos de aprendizaje permanente y el cambio de enseñanza a aprendizaje, un reparto del protagonismo en el aula. Y es ese mismo reparto el que conlleva añadir a la clase magistral estrategias como el trabajo colaborativo entre alumnos, el de investigación y gestión de información del alumno a nivel individual, por poner ejemplos, que además entrenen prácticas útiles en su vida profesional según acaben el grado, que les permitan no sólo asimilar información, que además sepan utilizarla.

Un docente universitario actual es profesor, investiga individualmente y participa en proyectos de investigación, pertenece a un departamento en el que hay labores en conjunto, gestiona a nivel burocrático toda su actividad, se recicla continuamente. Por tanto, tiene capacidad comunicativa y de transmisión de conocimiento, capacidad para buscar información, para gestionarla eficientemente, incluso generar la suya propia y publicarla, es competente para trabajar en equipo, para rendir cuentas sobre sus distintas labores y, además, para detectar sus necesidades formativas y resolverlas.

¿Y si además de transmitir conocimiento también enseñamos a los alumnos a trabajar? Un ejemplo práctico de esta perspectiva es el trabajo de Moldes, García-Salmones, Gómez, Cordero y Rodríguez (2010), en el que describen el modo en el que enfocan el aprendizaje cooperativo: *“cooperative learning is a successful teaching strategy in wich small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning what is taught but also for helping teammates learn, thus creating an atmosphere of achievement. Students work through the assignment until all group members successfully understand and complete it. Research has shown that cooperative learning techniques promote student learning and academic achievement, increase student redention, enhace student satisfaction with their learning experience, help students develop skills in oral communication and develop students social skills”*.

1.1.1.1. Formación docente en programas de doctorado, formación en docencia inicial y formación continua.

Se concibe como necesaria la integración de planes formativos en la modalidad de asignaturas, cursos, congresos, etc., sobre docencia en los programas de doctorado. Se entiende que el EEES conlleva una necesaria

adecuación de futuros docentes universitarios al sistema actual. De momento hay pocos planes que integren formación docente orientada al perfil de personal docente e investigador novel, quien en muchos casos se ve abocado a ejercer un cupo de horas docentes como parte de la contribución que debe aportar al disfrutar de una beca de doctorado. También, la figura de quien ya es doctor y acredita experiencia investigadora pero nula experiencia docente y es contratado precisamente para lo que no tiene experiencia ni formación alguna, además de tener que investigar. Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras (2012) describen una muy interesante experiencia sobre esta cuestión, publicación que destacaremos más tarde en el apartado sobre innovación.

Al margen de las polémicas que ha conllevado la reestructuración de los planes de estudios universitarios, no deja de ser cierto que integrar los antiguos cursos de doctorado en un master, de acceso directo a doctorado, supone un avance importante a nivel de planificación de la etapa previa al inicio del diseño de tesis para un novel. Conlleva integrar y desarrollar competencias investigadoras, además de entrenar aspectos de la práctica científica como la redacción de artículos, la creación de pósters científicos, la defensa de trabajos de fin de master en contextos diferentes al de un examen tradicional, etc.

Los avances que traen consigo, tanto el Espacio Europeo de Educación Superior como el Espacio Europeo de Investigación (véanse conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, del año 2000), han supuesto un impulso de la actividad investigadora y su difusión de los doctorandos. La obligatoriedad de publicar en revistas indexadas en el Journal Citation Reports (JCR), como requisito previo a la defensa de la tesis así lo demuestra. Quevedo-Blasco, Ariza, Bermúdez y Buela-Casal (2013), dejan entrever en sus conclusiones al respecto que, mientras que el trabajo de investigación tutelado es básico, la exigencia de publicar en un estadio temprano no es del agrado de gran parte del profesorado que tutela doctorandos. Por otro lado empieza a haber instrumentos y modelos de evaluación de tesis doctorales publicadas como el de de-Miguel (2010), quien propone una serie de criterios para ello, abiertos a aportaciones y sugerencias, pero estructurado de tal modo que los encargados de evaluar el trabajo del doctorando dispongan de una línea de valoración del proceso adecuada.

No obstante y, tal y como Villardón y Yániz (2013) describen, la formación doctoral en los programas de educación han confundido, en ocasiones, la autonomía en el aprendizaje y en la formación con el trabajo en solitario. Al tratarse de la última etapa reglada, se asume que el graduado que ingresa en la misma tiene una alta cualificación, por lo que necesita menos contenidos estructurados y menos orientación que en otras etapas previas. Asimismo, la especificidad y originalidad de la investigación a la que se dedica en esta etapa exige una fuerte actividad personal para organizar la propia formación en sus

distintas modalidades, cursos y seminarios a los que asistir, encuentros científicos, estudios, etc. Más adelante los autores sugieren que, en este contexto, los investigadores en formación han sufrido intensamente la confusión entre autonomía e iniciativa, por un lado, y la independencia y el abandono, por otro. En la medida en que el número de estudiantes que inician esta formación sin solución de continuidad con su licenciatura o máster ha aumentado, las limitaciones de este contexto se han hecho más patentes, y la necesidad de tomar medidas para mejorar la calidad didáctica de dichos programas, urgente.

Con el objetivo de mejorar en este sentido, los autores diseñaron el Plan de Tutoría y Apoyo para estudiantes de Doctorado como medio, tal como describen, para facilitar el apoyo y el aprendizaje de aquellos doctorandos que están siendo tutorizados durante su formación doctoral o supervisados durante la realización de la tesis por un miembro del equipo. Los objetivos marcados son los siguientes:

1. Favorecer el desarrollo de la autonomía y de la competencia investigadora del doctorando a través de la elaboración y el seguimiento de un plan personal de investigación.

2. Promover la participación de los doctorandos en el diseño y desarrollo de las actividades del plan.

3. Desarrollar una comunidad de aprendizaje en la que participen los investigadores del equipo, directores de tesis, doctorandos y colaboradores para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, conectando de manera genuina la investigación con la enseñanza.

4. Promover actividades formativas que favorezcan el desarrollo de la competencia investigadora.

5. Compartir información sobre el estado de las tesis doctorales, dificultades para avanzar, etc. y favorecer el intercambio durante el proceso de investigación doctoral.

En un contexto universitario actual como el español, en el que la crisis económica se ceba sobre todo con los recursos económicos y la consiguiente merma en los humanos, materiales, etc., no resulta fácil añadir a la metodología docente ampliamente extendida otros principios metodológicos, descritos de manera difuminada en textos teóricos escritos por políticos, alejados además del día a día en el aula. Pero por otra parte no es menos cierto que otro sector docente ha visto en Bolonia un revulsivo para nuevos y no tan nuevos y le han sacado partido.

Tal como expresa Zabalza (2011), Bolonia se ha convertido en una fuente no identificada de demandas y cambios de los que no se sienten ni dueños ni cómplices. Según quien se exprese Bolonia puede formar parte del problema o

puede formar parte de la solución.

Si nos ceñimos a las indicaciones que se dan desde las declaraciones de Berlín y Lisboa sobre docencia e investigación universitarias, no es menos cierto que se pretende fomentar el trabajo en equipo en favor del trabajo individual. A primera vista la reacción a sido claramente una oposición a lo que se interpreta como una limitación a la libertad de cátedra en el apartado docente y una presión que se acumula ante las exigencias para publicar “papers” en el apartado investigador.

Quizá valga la pena centrar la discusión en uno de los apartados más delicados y es el cambio de roles del docente y del discente. Desde un punto mecanicista, la tradición de los sistemas educativos industriales nos lleva a atribuir instantáneamente el rol activo de esta relación al profesor y el pasivo al estudiante. Es el docente el que habla y el discente el que escucha, para que nos entendamos. Cuán difícil es desarraigar esta estructura de difusión del conocimiento tan generalizada, dada la experiencia de estas décadas.

Desde este punto de vista tenemos tres problemas que solucionar en el apartado de la formación docente destinada a profesores universitarios. El primero, convencer a quien lleva años ejerciendo la docencia, con este modelo claramente definido y asentado en la práctica diaria, de ampliar el abanico de recursos didácticos para poder propiciar el paso de, al menos, parte de la responsabilidad del aprendizaje al alumnado. El segundo, dotar al profesorado novel de todas estas herramientas, en base a las indicaciones de Bolonia, cuando este mismo profesorado ha aprendido y asimilado conocimientos, competencias y profesionalidad en el modelo anterior. El tercero, adecuar al alumnado a un sistema que, según de dónde vengan, les puede resultar chocante, al menos durante el primer año de grado (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2012).

1.1.1.2. Planes de formación acordes a las necesidades del profesorado y relación fluida del profesorado con formadores.

La investigación e innovación en educación, particularmente en el ámbito universitario, tiene mucho que decir al respecto. La elección de estrategias puede ser bastante amplia. Por ejemplo, a los estudios previos sobre carencias y necesidades del profesorado, que permitan establecer un marco de diseño formativo efectivo se le pueden sumar programas de evaluación formativas y sumativas. Añadir además instrumentos que midan la efectividad de transferencia de la formación en docencia al aula, como los que proponen Feixas (coord., 2013) pueden contribuir a determinar qué modelos formativos son más efectivos, según las necesidades internas de cada universidad. En este sentido, contar con la participación del profesorado y de sus propios alumnos, a la hora de

autoevaluarse, para posteriormente determinar qué necesidades puede tener (Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares, y Pérez-Mateos, 2013), está siendo no sólo un punto de partida, también un medidor constante.

En el terreno práctico, el entorno educativo universitario e investigador europeo exige dominar aspectos clave que sumar a los clásicos sobre docencia e investigación. Estos son los idiomas, las tecnologías y los entornos colaborativos plurales.

Manejar más de una lengua cooficial se antoja vital para ejercer docencia en otros idiomas distintos al nativo, acoger a estudiantes de intercambio, participar en proyectos internacionales, publicar, etc. Una de las competencias clave, por tanto, es la competencia lingüística con el dominio de, al menos, una lengua extranjera (Halbach, Lázaro y Pérez, 2011). En cuanto a la tecnología (con su correspondiente competencia digital), los entornos digitales ya son parte básica del trabajo diario. Son pocas las universidades que no disponen de plataformas virtuales de educación, ninguna que no utilice plataformas de gestión digital y acceso a internet. Los entornos colaborativos plurales necesitan además de las anteriores, pues para docentes y discentes la comunicación en distintos soportes es básica.

Que las universidades tengan en cuenta, en sus planes de formación docente, la integración de estos pilares está clara. A partir de ellas, además, se puede profundizar en otras igual de necesarias como la psicología, la pedagogía, la comunicación y la organización. También en llevar a cabo intervenciones preventivas y transversales, como las que propone Castejón (2014) para mitigar el impacto negativo de las disfonías funcionales, por poner ejemplos prácticos.

En trabajos como los de De Juanas y Beltrán (2014) se expone abiertamente la existencia de cierto grado de ignorancia por parte de los docentes acerca de los cambios en la educación superior europea, refiriéndose claramente al Espacio Europeo de Educación Superior. Ciertamente es que no todas las universidades españolas disponen de un ICE o de departamentos que se encarguen de la formación en docencia, porque ni todas disponen de recursos para ello, ni todas le dan la misma importancia. Lo que sí parece claro es que en momentos críticos a nivel sistémico, como ha sido el tránsito al Espacio Europeo de Educación Superior, disponer de formadores que de manera fluida resuelvan dudas sobre la adaptación al nuevo sistema es clave. Es un aspecto básico en la maximización de los recursos de los que se dispone en cada universidad para garantizar una normalización en el proceso de adaptación.

Es cierto también que los encargados de esta labor tienen que saber bien lo que hacen. La crítica viene dada en algunos casos por la exigencia de que los

formadores deban ser docentes con alta experiencia en el aula. No se concibe además, en muchos casos, que quienes den indicaciones teóricas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje sean ajenos a las especialidades desde las que provienen docentes, con necesidades formativas en este ámbito. Mamaqi y Miguel (2011), se centran en el perfil profesional de los formadores de formación continua en España. Para ellos, la figura del formador de formación continua se conceptualiza bajo los siguientes parámetros:

1.El referente concreto de la formación continua, que es una de las especificidades de este profesional y su principal ámbito de actuación.

2.Su contexto de actuaciones está delimitado al de las empresas, organizaciones y centros de formación, lo que hace que estas actividades sean aún más específicas.

3.Su actuación depende de los grupos destinatarios.

4.El perfil de formador de formación continua integra toda una serie de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes de definición compleja.

1.1.2.Competencias.

Para Medina (2013:1) la competencia es una cualidad que integra saber, capacidad de hacer, actitudes y valores para resolver situaciones complejas, personales, sociales y profesionales. La competencia es un concepto de integración del dominio de dimensiones de conocimiento (aprender a conocer), de acción-práctica y habilidad para resolver situaciones y de actitudes valiosas para tomar decisiones adecuadas.

Fernández (2010), por su parte, considera que una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva. Una competencia integra diversos recursos de naturaleza variada, de ahí su carácter integrador que hace también referencia a la complejidad del saber actuar. Por lo tanto esta característica impone un número limitado de competencias en un programa de formación. Del mismo modo una competencia implica la movilización y la combinación eficaces de recursos complementarios y sinérgicos. La movilización y la combinación eficaces de los recursos se encuentran en el núcleo de la competencia y varían según las situaciones. Además, una competencia se desarrolla a lo largo de la vida. Se habla entonces de carácter “desarrollacional” de la competencia. Este desarrollo se lleva a cabo de manera compleja y exige tiempo. En el marco de una formación, es muy importante, teniendo en cuenta esta característica, reflexionar sobre el nivel de desarrollo que debe alcanzarse para cada una de las competencias al finalizar la formación, para que los futuros profesionales practiquen de manera autónoma, reflexiva y ética.

1.1.2.1. Competencias de un docente universitario.

Es uno de los aspectos en los que más se ha trabajado, investigado y publicado en los últimos años. Los de Medina (2013), Montero y Muñoz (2010), Ceballos (Coord. 2010), González y Castro (2011), Moreno (2011), Flores, Martínez, Sánchez, García y Reidl (2011), Domínguez, Laros y Domínguez (2010), son solo algunos de los trabajos a destacar en este apartado, aún habiendo muchos más y muy interesantes, tanto a nivel nacional como internacional.

La introducción del concepto de competencia docente conlleva un reto dado que, tal como describen Torra et al. (2012), el papel del profesorado en este proceso también sufre cambios importantes puesto que, además de transmitir a los estudiantes los conocimientos propios de su disciplina, debe plantear problemas y crear situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar habilidades como: buscar información complementaria a la suministrada en clase, comunicar ideas a sus compañeros a al/a profesor/a, seleccionar la mejor solución al problema que se plantea, valorar las consecuencias técnicas, sociales y ambientales de la decisión tomada, etc. Por todo ello, el/la profesor/a debe reorientar su propia actuación y complementarla con el papel de acompañante del progreso del aprendizaje del estudiante.

Una lectura profunda de las distintas clasificaciones, que realizan los autores mencionados en este apartado, sobre competencias docentes, demuestran la capacidad evolutiva y de adaptación del concepto a las distintas especialidades, ramas de conocimiento universitarias e incluso de diferentes universidades y países. Un ejemplo claro es el que mostramos a continuación:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Competencias instrumentales

Técnicas de aprendizaje autónomo

Análisis y síntesis

Organización y Planificación

Resolución de problemas

Toma de decisiones

Habilidades formativas básicas

Comunicación oral y escrita

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Competencias instrumentales.

Comunicación verbal y escrita en castellano

Comprensión lectora

Comunicación en inglés

Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Conocimientos de lenguas extranjeras

Competencias interpersonales

Razonamiento crítico
Compromiso ético
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
Negociación
Automotivación

Competencias interpersonales

Trabajo en equipo
Emprendimiento
Liderazgo
Responsabilidad social

Competencias Sistémicas

Adaptación a nuevas situaciones
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Preocupación por la calidad
Sensibilidad frente a temas medioambientales
Gestión de proyectos
Gestión por objetivos

Competencias Sistémicas

Aprender a aprender
Pensamiento crítico
Pensamiento complejo

Fuente: MORALES, R. y CABRERA, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101.

1.1.2.2. Competencias de un discente universitario.

El tránsito de secundaria a la universidad o formación profesional empieza a ser un tema recurrente en investigación en educación. Se debe a varios motivos entre los que destacan, para empezar, la especialización en áreas concretas. Entendemos que entre la educación primaria y secundaria los diseños curriculares se han adaptado bien para facilitar el tránsito de una a otra. No obstante el salto a la educación universitaria ha sido algo más complejo, dada la especificidad de conocimiento especializado. Si a ello sumamos un cambio de sistema educativo el tema se complica pues, como veremos más adelante en esta misma investigación encuadrada en tesis doctoral, algunos profesores han detectado problemas de adaptación extra por parte del alumnado debido al plan Bolonia.

Para Domínguez, Leví, Medina y Ramos (2012), los modelos de enseñanza-aprendizaje se orientan actualmente hacia la formación y desarrollo de las competencias de los estudiantes, de modo que consigan afrontar con éxito los retos que plantean la cambiante sociedad del conocimiento y las nuevas exigencias del mundo profesional. Por ello, la consecución del objetivo de la armonización en el desarrollo de competencias requiere que el estudiante consiga entender el nuevo concepto y lo integre en su estilo de aprendizaje. Asimismo, es preciso que tanto el profesorado como los estudiantes valoren las competencias como directrices para la mejora de la acción docente-discente.

Tiene sentido, pues, que tanto la educación primaria como la secundaria y formación profesional estén ya asimilando e integrando el concepto de competencia, tal como aparece reflejado en la LOMCE. No es solo cuestión de facilitar el tránsito a la educación universitaria y evitar el doble choque, tanto de contenidos como de sistema de asimilación de ellos. Si desde la educación elemental al alumno se le guía para aprender a gestionar información, resolver problemas y elegir la solución más adecuada, a entender el aprendizaje permanente como base del desarrollo personal y profesional continuo, a trabajar en equipo, etc., al llegar a la universidad se puede especializar en ramas de conocimiento concretas al tiempo en que perfecciona sus competencias básicas, integra específicas y las gestiona con éxito.

De ello depende a su vez que el profesorado universitario sea altamente competente para guiar el proceso de modo satisfactorio, pero también que el profesorado de primaria, secundaria y formación profesional, con apoyo de las administraciones, adapten adecuadamente los procesos evaluativos integrando en ellos a las competencias. Con más razón cuando asistimos al fenómeno de la educación inclusiva en la universidad, dado que se está produciendo un incremento significativo de personas con discapacidad presentes en las aulas de distintas facultades, tal como apuntan Figuera y Coiduras (2013). Ellos mismos explican en sus conclusiones que la debilidad de la transición entre sistemas educativos, a tenor de la frecuente ausencia de canales de comunicación y de la desinformación de los estudiantes durante este proceso, debería superarse profundizando en la colaboración institucional para mejorar las condiciones de inserción y acompañamiento.

Se coincide en que docentes e instituciones pueden mejorar los canales de comunicación para afrontar con éxito el tránsito a etapas educativas superiores, siendo esta comunicación provechosa para todas las partes.

A la hora de valorar la introducción y puesta en práctica en la universidad de los procedimientos competenciales, Leví y Ramos (2013) nos ilustran, acertadamente a nuestro parecer, al publicar investigaciones cuyo objetivo es

analizar cómo se ha materializado en las universidades españolas, públicas y privadas, el diseño de las titulaciones conforme al modelo de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias, para poder valorar y comparar de forma objetiva las distintas ofertas formativas.

Tal como ellos describen, específicamente se han estudiado los documentos de formulación de competencias de los grados elaborados por las diferentes universidades para dar respuesta a cuestiones como: En general, ¿se ha entendido el modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la formación en competencias? ¿Es posible hacer una comparación de los grados en función de cómo formulan las competencias? ¿Se pueden identificar perfiles de formación en competencias que representen las especificidades propias de los grados? En su caso ¿cómo son dichos perfiles de formación en cuanto a los componentes de las competencias? ¿Se corresponden con las orientaciones o previsiones que se encuentran en la literatura o, por el contrario, son precisas actuaciones encaminadas a una mejor readaptación al modelo?

En discusión destacan que la distribución de componentes encontrada indica que el modelo de enseñanza-aprendizaje, orientado a la formación en competencias, ha sido entendido por los redactores de los grados como un modelo en el que han de primar las capacidades, las habilidades, las destrezas, el saber hacer, etc., sobre los conocimientos teóricos, es decir, sobre los saberes tradicionales. Las componentes menos favorecidas en la redacción de los documentos son las actitudes o valores, es decir, aquellos que tienen que ver con el saber ser o el saber estar. Esta característica se presenta de manera prácticamente uniforme en todas las segmentaciones que se han considerado: universidades, referencias, tipos de competencias, ramas de conocimiento y grados.

Entrando de lleno en el proceso, una parte de las claves del éxito en los estudios universitarios son las estrategias de aprendizaje. Gargallo, Almerich, Suárez y García (2012) han investigado concretamente sobre estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios, y su evolución a lo largo del primer año de carrera. Según los autores, los estudiantes excelentes se caracterizan fundamentalmente por un buen perfil estratégico, tomando puntuaciones globales del período en el que predominan las estrategias de valor de la tarea, autoeficacia, control de la ansiedad, planificación, autoevaluación, control y autorregulación, control del contexto, selección de la información, adquisición y personalización/creatividad. Los estudiantes medios se caracterizan por un perfil estratégico más débil en el que destacan dos estrategias, motivación externa y almacenamiento simple-repetición.

Nos interesa especialmente un aspecto que señalan más adelante, en el que

exponen que no deja de ser llamativo que los alumnos incrementen su motivación extrínseca y sus atribuciones externas a lo largo del primer año, lo que debiera hacer pensar a los profesores universitarios docentes de primeros cursos sobre el papel a desempeñar y sobre su posible responsabilidad en este incremento de estrategias con connotaciones negativas. Para los autores, quizá los alumnos no encuentren el escenario que esperaban en las aulas universitarias y en la actuación de los profesores.

Es especialmente llamativo que en este apartado los diferentes autores consultados no se pongan de acuerdo del todo al clasificar y enumerar las competencias discentes a entrenar. Una posible explicación se deba a la especificidad de ellas o al especial hincapié que en teoría y, dependiendo de la titulación universitaria que se cursa, estarían en el foco de atención. Otra, a la dificultad que a veces entraña delimitar unas de otras. Quizá lo más apreciable es el grado de consideración de las competencias en si, pues para algunos autores, lo que en teoría son competencias genéricas para ellos son específicas y al revés. Al margen de estas consideraciones, parecen adecuadas en general.

Sirve como ejemplo la consideración de las competencias emocionales en la investigación de Peñalva, López y Landa (2013), quienes argumentan que hasta el momento no se ha relacionado el aprendizaje de estas habilidades con el futuro desarrollo profesional de los alumnos que ejercerán como profesores. Para el docente, estar adecuadamente formado en competencias emocionales es, hoy por hoy, una condición necesaria si quiere proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar habilidades emocionales necesarias para la vida.

El objetivo de este nuestro trabajo de investigación no es definir y delimitar competencias a asimilar por parte del alumnado y priorizarlas según titulaciones, pero es cierto que la formación del profesorado si que debe tenerlo en cuenta a la hora de diseñar planes formativos, pues en carreras como magisterio evidentemente la necesidad de entrenar cierto tipo de competencias, centradas en habilidades sociales y gestión de emociones sea más crítica que en otras. Ahora bien, al margen de las clasificaciones de los autores, se entiende que los titulados de otras ramas y por tanto también sus docentes universitarios deberían, al menos en teoría, estar entrenados y entrenar a sus alumnos en competencias de este tipo.

Sirve el hecho de que Clemente y Escribá (2013) se centren en competencias metodológicas, sociales, participativas y especializadas, en una investigación focalizada en alumnado de universidades politécnicas. En conclusiones describen que las competencias genéricas más adquiridas en la universidad son la capacidad de análisis, la resolución de problemas y el trabajo

en equipo. En cambio, se considera que el conocimiento de idiomas extranjeros y la capacidad de negociación son las competencias menos adquiridas.

Además inciden en que, en los alumnos universitarios que compaginan estudios y trabajo, la adquisición de las competencias metodológicas y especializadas influye de forma positiva en la percepción global de las competencias adquiridas en la Universidad Politécnica de Valencia, pero la adquisición de competencias participativas lo hace negativamente en la valoración global. En cambio, aquellos alumnos que solo estudian señalan que las competencias sociales son las que más influyen en la percepción global de las competencias adquiridas en la universidad. Es decir, existe una notable diferencia entre los alumnos que ya se han incorporado al mundo laboral y aquellos otros que solo se dedican a estudiar.

En la implantación de herramientas que ayuden a profesores y estudiantes al desarrollo, consolidación y evaluación de competencias, se están publicando numerosas investigaciones en torno a la e-Evaluación (evaluación en contextos virtuales), la e-Rúbrica (rúbricas y protocolos de evaluación virtuales), e-portafolios y las plataformas de e-Learning. Uno de los objetivos nucleares de estas investigaciones ha sido tratar de comprobar empíricamente un mayor y mejor desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios, en comparación con metodologías tradicionales, en las que las TIC tienen un papel testimonial.

Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) concluyen que las competencias que mejoran significativamente después de la implantación de e-Evaluación en el ámbito universitario son aprendizaje autónomo, resolución de problemas, capacidad de evaluación y creatividad. Valverde y Ciudad (2014) por su parte, afirman que puntuar con una rúbrica es probablemente más fiable que puntuar sin ella. La rúbrica puede contribuir a esta mejora en la consistencia interna si es analítica, específica y se complementa con ejemplificaciones y formación para los evaluadores, tanto profesores como estudiantes (auto-evaluación y evaluación entre pares). Olmos, Martínez, Torrecilla y Mena (2014), para finalizar este apartado, aluden a la relevancia significativa que han adquirido las plataformas virtuales en la Educación Superior. Para ellos, Moodle es una de las plataformas más completas y adecuadas para su implementación en la Universidad, dado que proporciona tres recursos esenciales: la posibilidad de proporcionar contenidos y actividades online, evaluación interactiva e interacción y comunicación fluida entre profesor y alumnos. En este sentido, tanto el empleo de Moodle como de materiales y recursos online, potencian y/o mejoran según los autores los resultados de aprendizaje.

1.1.3.Recursos.

1.1.3.1.Planificar, elegir metodología e integrar medios tecnológicos.

Independientemente del nivel educativo en el que ejerza un docente la planificación es base ineludible de su trabajo previo a la puesta en práctica de la docencia en si. Ahora bien, como competencia a desarrollar en el ámbito universitario, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la planificación resulta un proceso vital, pues sin ella será difícil poder aunar competencias, contenidos, procedimientos, metodología, recursos, evaluación, etc., de un modo equilibrado.

Para Medina (2013:9), la competencia de planificación es la síntesis de saberes relacionados con el diseño y desarrollo de prácticas curriculares, la metodología para resolver problemas de carácter profesional y anticipar de manera adecuada el conjunto de decisiones para desempeñar el proceso de enseñanza-aprendizaje con rigor y pertinencia, y predecir actitudes y valores propicios a la creación de una cultura de innovación.

Este ámbito de las competencias docentes constituye la capacidad de planificar que consiste en diseñar un programa académico universitario adaptado a las circunstancias de la institución, de las profesiones y de la sociedad, seleccionando diversos dispositivos y procedimientos para elegir los contenidos disciplinares más valiosos y relevantes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Para el autor, el proceso varía de unos contextos a otros, ya que resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de los programas académicos y la propia iniciativa profesional del docente para diseñar el programa adaptado a las características e intereses de los estudiantes.

Yániz (2006), a la hora de plantearse el por qué de la planificación de la docencia en la universidad, explica que ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va a hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados.

La autora sostiene además que una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que se nos propone en el actual sistema, necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman

un perfil previamente establecido. La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera que logren los estudiantes, la extensión y complejidad de los contenidos que deben conocer y el contexto amplio y rico en diversidad en el que se quiere lograr estos objetivos justifican la importancia de la planificación en este sistema.

Cobra especial importancia, dados los cambios que el plan Bolonia trae consigo, un esfuerzo previo de acopio de información relevante antes de programar. Dentro de este acopio estarían las facultades en las que se ejerce (se da el caso de docentes que ejercen en varias, por lo que es aconsejable planificar adecuadamente tiempos y traslados), información sobre el funcionamiento del departamento y adaptación a los planes de trabajo, el tipo de grado o titulación, cursos, asignaturas dentro de esos cursos y su desarrollo en el tiempo (algo de información extra por parte de colegas que trabajan en la titulación de grado, por ejemplo), todo aquello que intervenga en el desarrollo, elaboración y revisión de las guías docentes, tipo de aulas y espacios físicos en los que ejercer, recursos técnicos, tecnológicos y económicos de los que disponemos, número y tipo de alumnado por grupo y asignatura, guías docentes, contenidos, competencias necesarias tanto docentes como discentes, imaginación y creatividad, compromiso, etc.

La programación de la docencia juega, desde luego, un importante papel en el desarrollo de la una docencia de calidad. Dar coherencia a las titulaciones, coordinar los programas de las diversas materias, enriquecer informativamente los programas de forma que dejen claro el sentido del trabajo a desarrollar, homogeneizarlos para facilitar su lectura y el contraste con otros programas por parte de nuestros alumnos y también de los alumnos Erasmus, ponerlos en la red a disposición de los interesados, etc., constituyen operaciones de planificación docente que necesariamente debemos realizar los profesores como parte de nuestra actuación docente (Zabalza, 2004).

Más adelante nos centraremos en puntos concretos pero llegados a este momento consideramos interesante el trabajo de investigación de Campos (2011). En el capítulo noveno de la obra “Espacios innovadores para la excelencia universitaria” se describen detalladamente hasta 22 modalidades de enseñanza-aprendizaje según espacios en los que se produzca. De ahí que consideremos sumamente importante que, dentro de la competencia de planificación, el docente universitario tenga muy en cuenta los espacios físicos y virtuales que le proporciona la universidad. De estas 22 modalidades destacamos las siguientes, por constituir ejemplos bastante representativos de la realidad universitaria española:

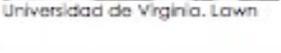
1.-LECCIÓN MAGISTRAL TRADICIONAL		
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de ejecución controlado por el profesor • Sin intervenciones en paralelo • Actividad presencial • Posición del profesor: extremo 	Esquema 
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: 50-400 (dependiendo del tipo de titulación) • % respecto al total de aulas: en torno al 5-10% (dependiendo del tipo de titulación) • Espacio tipo "organización lineal con un foco de atención" (de naturaleza litúrgica tridentina, focalizada) 	
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos 	Ilustraciones 
Consideraciones fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la atención al profesor o a la persona que toma la palabra • Reduce la participación y aumenta la pasividad del auditorio. Al respecto, se ha demostrado sin lugar a dudas que el excesivo tamaño y la masificación son un problema para la comunicación y la interacción • El mobiliario fijo puede aumentar las 'distancias' psicológicas: efecto de representación teatral 	
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición del mobiliario: unidireccional • Tipo de mobiliario: fijo • Planta concentrada, de geometría sencilla (fácil subdivisión) • Sección del suelo: horizontal (fácil subdivisión) o inclinada 	

Figura 1. Lección Magistral Tradicional. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

La comparación entre figuras denota la necesidad de acopio de información técnica, sobre el espacio del que se dispone para la docencia, una vez conocemos el número de alumnos por grupo. Queda claro que los espacios de los que se dispone condicionan directamente la elección de distintas metodologías, si pretendemos planificar y programar las asignaturas de manera eficiente. En este sentido sería idóneo también profundizar, si fuese posible, la directa relación que puede haber entre espacios físicos y modelos didácticos a elegir para ejecutar el proceso educativo, aspecto en el que entraremos más adelante.

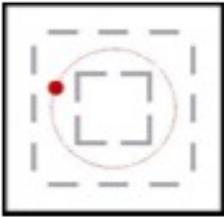
10.- PUESTOS DE TRABAJO		
<p>Definición</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de ejecución controlado por el alumno • Actividad presencial • Posición del profesor: alternativamente, en cada núcleo, si fuera necesario <ul style="list-style-type: none"> - Puede no ser necesaria la presencia del profesor - Aprendizaje basado en consulta bibliográfica, apoyado fundamentalmente en soportes documentales editados - Aprendizaje basado en tecnología, apoyado fundamentalmente en ordenadores - Se fomenta el aprendizaje mediante "aprender haciendo" 	<p>Esquema</p> 	
<p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: 6-20 (dependiendo del tipo de titulación) • % respecto al total de aulas: depende del tipo de titulación • Espacio tipo "organización central con un más de un foco de atención" (de naturaleza centrífuga) 		
<p>Actores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos • Inductores <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliario - Herramientas tecnológicas complementarias 	<p>Ilustraciones</p>  <p>Universidad de Utrecht, Campus De Uithof, Edificio Minnaert</p>  <p>Universidad Politécnica de Cartagena</p>	
<p>Consideraciones fenomenológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dependen de las condiciones ambientales. Luz, calor, espacio y tranquilidad, son las condiciones básicas para la concentración 		
<p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de mobiliario: móvil, mesa de trabajo • Disposición del mobiliario: en unidades (mesas-sillas) independientes • Planta articulada, de geometría sencilla (fácil subdivisión) • Sección del suelo: horizontal (fácil subdivisión) 		

Figura 2. Puestos de Trabajo. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

11.-SIMULACIÓN ESCENOGRÁFICA DE ACTIVIDAD REAL		
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de ejecución controlado por los alumnos • Actividad presencial • Posición del profesor: alternativamente, en algún rol o proceso de control/tutoría <ul style="list-style-type: none"> - Es aconsejable que el profesor actúe como tutor o árbitro de la experiencia, aunque su presencia puede no ser necesaria - Aprendizaje basado en la simulación de una futura actividad profesional de los estudiantes - Se fomenta el aprendizaje mediante "aprender haciendo" 	Esquema 
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: 10-50 (dependiendo del tipo de titulación) • % respecto al total de aulas: depende del tipo de titulación • Espacio tipo "organización central con un foco de atención" (de naturaleza centrípeta), aunque puede ser diferente en función de la realidad simulada (tipo de titulación) 	
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos - Ciudadanos • Inductores <ul style="list-style-type: none"> - Escenario simulado o real 	Ilustraciones 
Consideraciones fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad resulta positiva o muy positiva para el desarrollo de la sociabilidad y de la capacidad de trabajo en grupo • La percepción ambiental depende de las condiciones concretas 	 <p>Universidad de Sevilla, Campus Protecnia. Simulación de juzgado</p>
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de mobiliario: según la realidad simulada (tipo de titulación) • Disposición del mobiliario: según la realidad simulada (tipo de titulación) • Planta: según la realidad simulada (tipo de titulación) • Sección del suelo: según la realidad simulada (tipo de titulación) 	

Figura 3. Simulación Escenográfica de Actividad Real. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

14.- EDUCACIÓN A DISTANCIA		
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad no presencial (puede realizarse en el centro de enseñanza) • Posición del profesor: no está presente 	<p>Esquema</p>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: variable, dependiendo del número de unidades (puestos) individuales • % respecto al total de aulas: a fijar en cada centro 	
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos 	<p>Ilustraciones</p> <p>Massachusetts Institute of Technology, Baker House</p> <p>Marist College</p>
Consideraciones fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dependen de las condiciones ambientales. Luz, calor, espacio y tranquilidad, son las condiciones básicas para la concentración • Especificaciones generales de higiene y ergonomía que suelen darse entre los fabricantes de ordenadores 	
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de mobiliario: fijo o móvil, mesa de trabajo, sofá u otros • Disposición del mobiliario: en unidades (puestos) independientes • Planta de geometría sencilla o compleja • Sección del suelo: horizontal o variada 	

Figura 4. Educación a Distancia. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

A la clásica aula estructurada para las clases magistrales se le suman otras en las que se modifican roles, entornos de trabajo colaborativo, se simulan también entornos laborales, incluso entornos académicos en el mundo virtual, como es el caso de la figura 4. Responden a necesidades de las propias titulaciones y asignaturas, también a la planificación docente, a las peculiaridades de los alumnos, la situación física, laboral, personal, etc., de quienes participan en el proceso. La elección o asignación de espacios en la planificación es pues un aspecto relevante que condiciona previamente otros apartados de la misma, como diferentes metodologías, criterios de evaluación, contenidos, competencias, programación general, etc. Se convierte en otro aspecto dinámico más a sumar para complementar distintas opciones que mejor se adapten a las necesidades.

16.-PUESTAS EN ESCENA Y APRENDIZAJE APOYADO EN OTRAS ARTES		
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de ejecución controlado por el profesor • Sin intervenciones en paralelo • Actividad presencial <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza en el espacio áulico que se emplee para otros tipos de aprendizajes (como la "Lección magistral") - Aprendizaje apoyado en música, escultura, pintura, teatro, etc. 	Esquema 
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: 50-400 (dependiendo del tipo de titulación) • % respecto al total de aulas: en torno al 5%, pero depende del tipo de titulación • Espacio tipo "organización lineal con un foco de atención" (de naturaleza escénica) 	
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos - Ciudadanos • Inductores <ul style="list-style-type: none"> - Escenario y escenografía - Piezas o instrumentos artísticos 	Ilustraciones  <p>Universidad Politécnica de Valencia</p>  <p>Universidad San Pablo-CEU, Madrid</p>
Consideraciones fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> • La actividad en sí puede resultar gratificante y fomentar la participación • La respuesta depende de la actividad concreta y de las condiciones ambientales. Luz, calor, espacio y tranquilidad, son las condiciones básicas para la concentración 	
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de mobiliario: fijo o móvil • Disposición del mobiliario: unidireccional u otros formatos • Planta concentrada, de geometría sencilla • Sección del suelo: horizontal (fácil subdivisión) o inclinada 	

Figura 5. Puestas en Escena y Aprendizaje apoyado en otras Artes. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

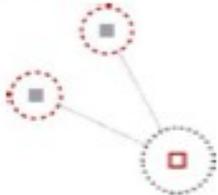
21.-PRÁCTICAS DE TRABAJO		
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de ejecución controlado por la empresa • Posición del profesor: no está presente • Actividad presencial (en la empresa) <ul style="list-style-type: none"> - No hay presencia del profesor in situ, aunque los supervisores de la empresa pueden actuar como tales (o coincidir) - Se realiza en empresas como iniciación a la práctica profesional, pero debe incidirse en el carácter formativo del alumno/becario - Adquisición de capacidades y competencias 	Esquema 
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad: individual/colectiva • % respecto al total de aulas: 0, dado el carácter extrauniversitario 	
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Activos <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos - Ciudadanos • Inductores <ul style="list-style-type: none"> - Espacios de trabajo 	Ilustraciones 
Consideraciones fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Dependen de las condiciones ambientales. Luz, calor, espacio y tranquilidad, son las condiciones básicas para el buen trabajo 	
Recomendaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de mobiliario: el propio de cada empresa (según puesto) • Disposición del mobiliario: el propio de la empresa (según puesto) • Planta y sección del suelo: la propia de la empresa (según puesto) 	

Figura 6. Prácticas de Trabajo. Fuente: CAMPOS, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.*

Profundizando en metodología, para autores como Olmedo (2013), el gran desafío de la convergencia europea en educación superior está en conseguir estructuras más flexibles y un nuevo enfoque en el aprendizaje. Este nuevo modelo de universidad se centra en una concepción del aprendizaje constructivista, en el que el estudiante es el eje central en la creación de significado y el docente mediador entre el conocimiento y el alumnado.

Un paso previo a la elección de las distintas metodologías a seleccionar por parte de un docente universitario es la elección de modelos didácticos.

Dentro del conjunto de documentos consultados para este apartado, consideramos conveniente trabajar de inicio sobre el criterio de clasificación de los distintos modelos didácticos presente en base a la obra “Didáctica General” de Medina Rivilla y Salvador Mata (2009:61-69). La traslación al contexto universitario de estos modelos y su utilidad en el EEES queda patente en artículos como los de Mayorga y Madrid (2010). Coinciden en el planteamiento teórico desde el cual los autores consideran el modelo didáctico como una reflexión anticipadora y emergida de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes han de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que están dispuestos a asumir. Condensaremos brevemente aquellos aspectos más representativos de cada modelo:

Modelo Socrático: Su nombre recuerda al principal cultivador, Sócrates, quien construyó la mayéutica como forma de diálogo entre docente y discente, su personalización y relación profunda con el aprendizaje se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente. El diálogo establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes, quienes han de reconstruir los hechos y mejorar las explicaciones a las cuestiones formuladas. Se produce una intensa interacción entre docente y estudiantes con una continua acomodación entre ambos.

Modelo Activo-Situado: Ante la visión clásica del protagonismo del docente y la importancia de la materia, surge con fuerza ligado a la Escuela Nueva y al proceso situado de aprendizaje como la generación del impulso profundo y singular de cada estudiante el modelo activo, que recupera el papel creativo y transformador del aprendiz, como el principal protagonista de su proyecto y realidad vital.

Modelo de Aprendizaje para el Dominio: En este modelo, el aprendizaje es en función del aprovechamiento real y profundo, que cada persona hace del uso del tiempo. Así el tiempo activo es el empleo óptimo que se realiza de la tarea, si la atención y dedicación es total se logrará con menor tiempo real el desempeño de la tarea y un adecuado uso de su capacidad.

Modelo Comunicativo-Interactivo: El proceso instructivo-formativo requiere del dominio y desarrollo de la capacidad comunicativa, en sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que hemos de hacer realidad elaborando modelos que las interpreten y clarifiquen.

Modelo Contextual-Ecológico: El docente dispone de una rica pluralidad, ante la que ha de actuar desde una aceptación crítica de su justificada identidad cultural, complementada con la apertura, tolerancia y conocimiento de las más genuinas y ricas identidades plurales de las otras culturas con sus discursos y poderes simbólico-interactivos, en una nueva micro-meso sociedad: la escuela intercultural de la paz.

Modelo Colaborativo: Es la representación de la actividad de enseñanza como una práctica colegiada, interactiva y tomada en equipo, como función compartida en la que el profesorado y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

Basta echar un vistazo en buscadores, en la red de redes y al escribir “metodología docente”, para darse cuenta de la ingente cantidad de documentación que hay sobre el tema. A día de hoy, mientras este párrafo se escribe, hay casi siete millones de documentos indexados en Google.

Tratando de centrarnos, en el ámbito que nos ocupa y en relación a Bolonia y el llamado “cambio de paradigma,” nos parece interesante resaltar lo que consideramos que no debería ser la metodología docente de un profesor universitario de hoy en día, en Europa:

No debería de ser excluyente: La metodología comunmente aceptada en anteriores sistemas educativos no es peor o mejor que las consideraciones planteadas dentro del Espacio Europeo de Educación Superior al respecto. Son distintas, responden en su planteamiento, sobretodo, a situaciones sociales y tecnológicas diferentes y tratan de buscar la máxima efectividad en base a la utilidad que se le presupone al finalizar una carrera universitaria. Además, una cosa es el cambio de paradigma y otra muy distinta la exclusión de metodologías que funcionen, al margen del paradigma en el que estén insertadas a priori.

No debería de ser rígida: Las estrategias y herramientas que pueden ser efectivas en un curso concreto con un alumnado concreto no tienen necesariamente que funcionar con todos los cursos y grupos. El componente social en metodología es consustancial a su puesta en práctica. Y para que un docente consiga un rendimiento considerable, si se ve en esta situación, lo deseable es que disponga de herramientas variadas que le garanticen éxito en su labor.

Ni deberían ser del todo generales ni deberían ser del todo específicas. Simbiosis: Sobre este punto en concreto hablaremos y mucho más adelante pero basta echar un vistazo a la bibliografía de esta tesis. En el marco teórico de muchas de las investigaciones que comentamos es raro no leer alusiones a los

planteamientos generales e indicaciones, sobre la puesta en práctica del EEES. Y muchas de estas proponen innovaciones en educación en titulaciones muy concretas. Lo lógico pues es que haya simbiosis, equilibrio, que cuando haga falta recurrir a planteamientos metodológicos generales se haga y cuando las necesidades concretas de un proceso educativo específico lo requieran, se pueda disponer de estrategias difícilmente extrapolables a otras ramas o titulaciones.

Entrando de lleno en la cuestión, para Zabalza (2011, 2003), los componentes básicos de la metodología son:

- 1.La organización de los espacios y los tiempos.
- 2.El modo de suministro de la información.
- 3.La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje.
- 4.Las relaciones interpersonales.

Por poner un ejemplo de lo que comentamos sobre lo que no debería ser la metodología, para el autor la lección magistral sigue siendo un método excelente para suministrar información organizada y asequible a nuestros estudiantes en el EEES. Por otra parte, el trabajo en grupo tiene como virtud llevar a cabo intercambios en un contexto horizontal. Y el trabajo autónomo de los estudiantes forma parte sustantiva de cualquier proceso de aprendizaje. No cabe duda de que tienen sus ventajas y sus inconvenientes. Pero en cualquier caso, y coincidimos con el autor plenamente, lo que mejor funciona es una combinación de estos tres componentes básicos de la metodología.

Para hacernos una idea de la versatilidad de las propuestas que podemos encontrar en este sentido, De Miguel (2005:83) taxonomiza sobre metodología aplicable al aula universitaria. De esta, Cid, Zabalza y Doval (2012) destacan las siguientes al ser reconocidas como buenas prácticas a utilizar, como ellos mismos contemplan:

- 1.El método expositivo o lección.
- 2.El estudio de casos.
- 3.El aprendizaje basado en problemas.
- 4.La resolución de problemas.
- 5.El aprendizaje cooperativo.
- 6.El aprendizaje orientado a proyectos.
- 7.Los contratos de aprendizaje.

Empieza a ser significativa la aportación de diversos investigadores ajenos a la teoría educacional en el terreno de la metodología, en el ámbito universitario. Partiendo para empezar por la modificación en el comportamiento del profesor a la hora de gestionar la autonomía del estudiante en el proceso educativo

(McLachlan y Hagger, 2010), incluso analizando el cambio que se está produciendo en la mentalidad del estudiante, evidenciando una mejora en el conocimiento adquirido sobre las asignaturas y su repercusión en las pruebas de evaluación de las mismas (Álvarez, González, Alonso y Arias, 2014), poniendo en práctica metodologías como por ejemplo el “aprendizaje y servicio” y midiendo la satisfacción de los estudiantes universitarios a la hora de ponerlos en práctica (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), pero sobre todo formando, en el contexto universitario, en competencias para el empleo (Foncubierta, 2010).

Metodológicamente, pues, prima que el estudiante termine sus estudios universitarios siendo capaz de competir con garantías en el mercado laboral, de trabajar habiendo adquirido y entrenado una serie de competencias que le sean útiles para desempeñar su labor con garantías, de ser capaz de enfrentarse a cualquier reto vital que entrañe un proceso rápido de adaptación sabiendo gestionarlo adecuadamente y acorde a sus intereses. Y en ello la docencia universitaria en general y cada docente universitario en particular, tienen mucho que decir.

Por último, en cuanto a integrar medios tecnológicos, siendo competencia clave y no es de extrañar que además, dado el rápido avance en la integración de las TIC en el entorno educacional, resulte crítico el dominio por parte de cualquier profesor universitario de entornos digitales, gestión de la vida universitaria en red, redes sociales, ofimática, diferentes sistemas operativos, software científico, etc. Pero no solo eso, además hay que integrarlas en el proceso educativo y utilizarlas en beneficio propio y del alumnado, pues al fin al cabo ya son parte de nuestra vida diaria. La formación del profesorado universitario en TIC y su integración en la práctica docente diaria sigue siendo objeto de estudio como muestran las publicaciones de Vázquez, Alducin, Marín y Cabero (2012), Muñoz, González y Fuentes (2011), Cabero (2014), Maquilón, Mirete, García y Hernández (2013), De Pablos, Colás y González (2011), Guasch, Álvarez y Espasa (2010), etc. En este sentido es interesante la reflexión en conjunto de los textos de referencia, pues denota una clara adaptación de prácticamente el 100% del proceso educativo en el ámbito universitario al canal digital en todas sus variantes y posibilidades, que son bastante numerosas.

En ello también influye decisivamente el papel activo del estudiantado al traer consigo dispositivos al aula y utilizarlos como herramienta base para el estudio, reclamar precisamente al profesorado la generación directa de materiales digitales, incluso el trasvase de los mismos de soportes tradicionales al digital. Un claro ejemplo es el trabajo de Navaridas, Santiago y Tourón (2013) sobre el potencial que tienen los dispositivos móviles en el aula universitaria pues, según ellos, se corrobora un aumento generalizado en el rendimiento personal y grupal de los estudiantes, partiendo de la opinión de sus profesores.

Las necesidades formativas en TIC son y parece que serán constantes, dado el vertiginoso avance y desarrollo de software novedoso. No obstante la lectura de los autores de referencia en este apartado proyectan una necesidad no tan acusada de formación, en el manejo de nuevos dispositivos y programas, según nos acercamos a las generaciones definidas en otros ámbitos como “nativos digitales”. Una de las claves del éxito en los planes de formación destinados a mejorar la calidad competencial de integración de medios es precisamente el ofrecimiento de los descriptores que las investigaciones publicadas no aportan para diseñar, estructuralmente, planes de formación TIC altamente efectivos.

Esta afirmación se debe entre otros factores al hecho de que los docentes universitarios, en el marco actual, deben evaluar también la competencia digital de sus alumnos y para ello es evidente que se necesita un profundo conocimiento del medio TIC, evidenciados por ejemplo en estudios como los de Centeno y Delgado (2013). El cambio estructural en este sentido es tal que la formación docente ofrecida por las universidades a sus propios profesores es fundamental.

Institucionalmente, la prioridad que se da al empuje en la introducción de las TIC influye decisivamente en su integración, dado que en primera instancia es quien invierte, aporta, mantiene y actualiza las plataformas digitales. Por ende es quien impulsa también su uso, por tanto también la formación ofrecida para su manejo. Tal como Tirado y Aguaded (2012) describen en su trabajo hay dos puntos clave en este sentido, que son las medidas de apoyo en los planes de integración TIC y el reconocimiento institucional a la promoción de uso de las plataformas.

Desde un punto de vista práctico, el trabajo de Prendes y Gutierrez (2013) muestra por un lado una serie de indicadores que pueden ayudar a mejorar procesos de evaluación docente en TIC, a categorizar en docencia, investigación, gestión, incluso todas al mismo tiempo. Con ello han elaborado un modelo de análisis de las competencias TIC del profesorado universitario y que está estructurado en tres niveles de dominio:

1. Dominio de nivel 1. Competencias relativas a las bases de conocimiento que fundamenta el uso de las TIC.

2. Dominio de nivel 2. Incluye las competencias precisas para diseñar, implementar y evaluar acciones con TIC.

3. Dominio de nivel 3. Incluye las competencias que son pertinentes para que el profesor analice reflexiva y críticamente la acción realizada con TIC, de forma individual, y para que sea capaz de realizar este análisis en contextos colectivos y de influir en ellos.

1.1.3.2. Comunicar, motivar e innovar.

La capacidad de oratoria que los profesores universitarios han tenido desde el inicio y creación de la universidad no deja lugar a dudas. Las clases magistrales han tenido como pilar base la capacidad comunicativa, de quien dispone de un profundo conocimiento sobre un tema concreto y utiliza un amplio abanico de herramientas comunicativas para hacer llegar el mensaje de un modo efectivo al estudiantado. En este sentido, gracias a la semiótica y al dominio del signo lingüístico, que los profesores universitarios despliegan cotidianamente a la hora de ejercer la docencia, el mensaje es claro, y gracias a la retórica es persuasivo, incluso con matices estéticos que lo hacen atractivo.

Ahora bien, el cambio de paradigma educativo en el que estamos inmersos supone igualmente, como ya sabemos, un cambio en el rol del profesorado universitario, también en el ámbito de la comunicación, dado que aquí la capacidad de desarrollo en competencia comunicativa por parte del alumnado está sujeto a evaluación por parte de los docentes. De ahí que autores como Ezelza (2012) afirmen que la enseñanza y evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en el ámbito universitario. De hecho, en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias comunicativas y el dominio del discurso especializado han cobrado una relevancia notable en los currículos universitarios.

El motivo de la inclusión de esta competencia comunicativa por parte de la mayor parte de autores que taxonomizan, precisamente sobre competencias, se debe a la necesidad del propio ámbito académico con el rol del estudiantado, pero también de su aplicación práctica posterior en el terreno laboral, matiz al que tanto los ideadores del EEES como las publicaciones recientes sobre su implantación le otorgan.

Por otra parte, el propio Ezelza (2012) matiza que tradicionalmente en la universidad y las escuelas profesionales se ha confiado en que estos procesos se producirían de forma espontánea, prácticamente sin intervención instruccional específica. En el caso de lenguas extranjeras, y ocasionalmente en lenguas propias, se ha tratado de facilitar la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de usos especializados del lenguaje a través de cursos, seminarios o talleres sobre formas de comunicación disciplinar, generalmente del ámbito académico y a menudo centrados fundamentalmente en los exponentes lingüísticos distintivos del discurso especializado correspondiente y en los rasgos prototípicos de ciertos géneros discursivos recurrentes.

Sea como fuere, se comparte ampliamente la idea de que el marco del

Espacio Europeo de Educación Superior posibilite un salto cualitativo en este sentido. Y ello supone no sólo la capacidad de adquisición y mejora de herramientas discursivas, pues como estamos viendo estos últimos años, son pocas las universidades que ofrecen al alumnado acreditaciones oficiales, incluso internacionales, de lenguas nativas y extranjeras.

Ahora bien, para que haya coherencia en estos planteamientos es vital que también el profesorado universitario sea igualmente competente en lenguas extranjeras y no sólo en el dominio de la lengua nativa y su capacidad discursiva. El esfuerzo en este sentido se ha de intensificar al tener en el aula un número de alumnado extranjero cada curso más numeroso, al disponer de la oportunidad de realizar estancias docentes e investigadoras en otros países, al recibir a personal docente e investigador de intercambio, al participar en proyectos de investigación internacionales, al tener que consultar cada vez más publicaciones recientes en su propio campo y/o en el de la docencia en otras lenguas, etc.

Un claro ejemplo en este sentido es la investigación de Pérez (2011), quien expone que los más de 200 alumnos de la Licenciatura de Filología Inglesa entrevistados para su trabajo señalaron las carencias en inglés instrumental (comunicación oral y escrita en lengua inglesa) como la mayor laguna en la titulación en cuestión. De ahí que se diseñase un sistema de seminarios proyectados a la mejora de estas competencias, en lo que la autora denomina “atacar” deficiencias a través del sistema que describe. Además, en conclusiones expone que con ellos ha pretendido fomentar la coordinación entre el profesorado de dicha titulación, superar el individualismo que tradicionalmente caracteriza a las actuaciones docentes en educación terciaria y realizar la transición desde la cultura tradicional de la enseñanza memorista y transmisora hacia la cultura del aprendizaje crítico y significativo basado en competencias y no meramente contenidos.

De las múltiples herramientas innovadoras para la evaluación de competencias, las rúbricas son un ejemplo inspirador, no sólo en este apartado, pues comentamos varios ejemplos a lo largo del marco teórico de esta tesis. En el caso concreto de la evaluación de competencias comunicativas el diseño de rúbrica analítica de Rodríguez (2012) puede servirnos como marco de experiencia e interesante puesta en práctica. Según la autora, la gran ventaja de las rúbricas de evaluación es que permiten realizar un seguimiento y una evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de manera más sistematizada, mediante la utilización de indicadores que miden su progreso; por lo tanto, la evaluación es más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios específicos. Aunque esta forma de evaluar tiene limitaciones, como requerir mayor dedicación y supervisión por parte de los docentes.

Profundicemos en el segundo apartado de este punto. La RAE define motivación como:

1. Acción y efecto de motivar.
2. Motivo (causa).
3. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.

Pues bien, desde un punto de vista psicológico, y centrado en el ámbito de la docencia universitaria, un cambio de sistema educativo como en el que estamos inmersos supone, como ya sabemos, una reacción más bien poco uniforme en el profesorado. Hay para todos los gustos. Decimos además que es un proceso en el que estamos inmersos porque, pese a que la plena implantación se produjo en 2011, es discutible que en el terreno práctico esto sea así. No obstante se da un factor clave a la hora de afrontar cambios, no solo en el ámbito de la docencia universitaria, en la vida en general de cada individuo, que es la motivación, convertida además en competencia básica a conocer, entrenar y desarrollar en este contexto. Dado que además se presupone que un sector del profesorado tiene que adaptar, incluso reformular en algunos casos, el compendio de herramientas y estrategias de las que usualmente se valía en el sistema educativo universitario anterior a Bolonia, este debate sobre el enfoque en el que a priori este sector del profesorado se tendrá que posicionar va para largo.

Un docente profesional con vocación (motivación interna), es aquel que tiene, además de habilidades y conocimientos, ciertas disposiciones, capacidades y habilidades psíquicas y morales que le facilitan una mayor adaptación a la situación. Tiene muy claro el fin que persigue y le gusta perseguirlo, de tal forma que en ello encuentra entusiasmo (motivación externa), (Medina, 2013: 18).

La competencia motivacional es parte importante en esta nuestra investigación, hemos tratado de obtener información sobre ella en el primer instrumento con el que hemos recabado datos. Hemos preguntado al profesorado encuestado si observa reticencias al reciclaje y, en caso afirmativo, a qué creen que se deben esas reticencias. Más adelante aportaremos más información.

Acorde al punto de vista que exponen Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) al respecto, uno de los grandes retos a los que se enfrentan los profesores universitarios consiste en adaptar sus estrategias de enseñanza al nuevo modelo que caracteriza la educación universitaria. Desde esta perspectiva, lo logros de los profesores en relación con sus actividades docentes van a depender, en buena medida, de la confianza que tengan en sí mismos para abordar todos estos cambios que conlleva su nuevo rol. Según los resultados derivados de la investigación realizada sobre este apartado, los sentimientos de

competencia y de eficacia personal no solo parecen influir en las expectativas de éxito como docentes, sino que tienen claras consecuencias sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Desde este enfoque no resulta difícil posicionarse de un modo empático con el profesorado universitario de España al respecto, pero con sumo cuidado desde nuestra parte. Cronológicamente han visto cómo se implantaba un sistema educativo que cercernaba gran parte del trabajo pedagógico propio, en muchos casos elaborado de manera autodidactca y durante años. Se interpreta en algunos casos como una vuelta a empezar y eso cuesta después de mucho tiempo trabajando con un sistema que se considera útil y que no se constata además (o no se quiere constatar) sea peor que el nuevo. Sumemos la falta de información útil y clara para la puesta en marcha del EEES, la poca o nula inversión económica, el papel reforzado en la investigación y la falta de recursos para investigar (lo que ha provocado su priorización), el considerable aumento de carga de trabajo en todas las facetas, la disminución año tras año de plantilla docente, al aumento de ratio de alumnado, etc. En un contexto como este un profesor motivado, sin miedo al cambio y con ganas lo es todo.

Precisamente y citando de nuevo a Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009), las creencias de auto-eficacia de los profesores tienen un papel crucial en el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes. De hecho, la razones intrínsecas como el sentido del deber o el disfrute con el aprendizaje del alumno pueden ser significativamente más importantes, entre los profesores caracterizados por una percepción de eficacia alta que entre profesores con niveles intermedios y bajos de auto-eficacia (tema del que hablaremos en el apartado de docencia vs investigación). Al mismo tiempo, la falta de motivación y desilusión con el trabajo se perciben como más evidentes entre los profesores que no se consideran eficaces para motivar al alumno, para mejorar la propia actividad docente y para controlar el aula. La desmotivación y la desilusión con la labor educativa pueden llegar a ser importantes incluso entre aquellos docentes que están sosteniendo niveles intermedios de competencia profesional.

Yendo al plano de la formación docente del profesorado, Lobato y Madinabeitia (2011) publicaron una investigación entre cuyos objetivos estaba el de identificar las motivaciones iniciales del profesorado universitario ante un proceso de formación, en innovación docente y describir el perfil motivacional del profesorado universitario, que apuesta por metodologías activas de enseñanza. Concluyen que, en el momento de dar comienzo un proceso de formación basado en el cambio metodológico, los docentes declaran tener más de un tipo de motivación, como sentir entusiasmo a nivel docente, promocionarse profesionalmente, razones utilitaristas, crear redes docentes y sentirse

acompañados.

A partir de aquí la lógica impone hablar de la transferencia de esa motivación al alumnado, convertida además en competencia, teniendo en cuenta la dificultad en el tránsito de la educación secundaria a la universidad, con el cambio de modelo educativo que conlleva. En el apartado de competencias de un discente universitario abordamos el asunto, pero es deseable profundizar en lo que concierne al factor coadyuvante de la actitud del profesorado al respecto. Romero y Pérez (2009) dan buena cuenta de ello detectando en el alumno lo que ellos definen como un sentimiento de incertidumbre, sobre todo porque no han desarrollado hábitos ni adquirido procedimientos que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en la nueva singladura. Según ellos, ante esta circunstancia, los profesores universitarios han de cuestionarse: ¿qué puedo hacer yo, como docente dentro del nuevo sistema educativo, para ayudar a mis alumnos a asumir su nuevo protagonismo? Deducen la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de los alumnos, de modo que se refuerce su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ellos es fundamental que el profesor le transmita que cree firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar habilidades, y que enfatice el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas.

Un ejemplo práctico en este sentido es la propuesta de innovación docente que nos presentaron Álvarez, González y García (2007), en el que conjugan estrategias de motivación y evaluación dentro del marco del aprendizaje autónomo. En esta propuesta, se procedió a valorar y premiar el esfuerzo realizado por los alumnos en el trabajo adicional que desarrollaron al preparar por su cuenta uno de los temas del programa de la asignatura, tema que no sería expuesto por el profesor en el aula. Se desarrolló un sistema de evaluación combinado, integrado por una prueba escrita y por la valoración de la preparación autónoma del tema propuesto. Según los autores, los resultados observados parecen indicar una mayor motivación y participación de los alumnos derivando en un aprendizaje significativo de los mismos, principal objetivo del proyecto.

Para finalizar, en cuanto al último apartado de este punto, en Universia (<http://profesores.universia.es/docencia/innovacion-docente>), se describe que *“para facilitar el trabajo de docente y alumno se utilizarán los adelantos tecnológicos aplicados al ámbito de la educación. Internet, los entornos virtuales de aprendizaje y diferentes herramientas tecnológicas serán los útiles de estudio en la Universidad.*

La convergencia hacia el espacio educativo común exige la aplicación de nuevos programas en los que el profesor debe reelaborar su modelo de docencia haciendo uso de tecnologías innovadoras y nuevas metodologías pedagógicas. Desde las universidades, por medio de las Unidades de Innovación se impulsan determinadas iniciativas orientadas al profesorado para estimular la calidad y la excelencia universitaria”.

Se puede cuestionar la redacción de este párrafo si se considera erróneo generalizar porque, por un lado es plausible interpretar de estas palabras que toda la planificación docente ha quedado obsoleta y, por otro, que tanto profesorado como alumnado deben empezar a utilizar tecnología hasta ahora extraña para ellos. Ni tanto ni tan poco.

Es cierto que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012). Los autores aluden a la formación del profesorado, al enfoque colectivo de los proyectos de formación e innovación, a la constitución de equipos estables, a la comunicación entre el profesorado, a la cooperación entre las universidades y los centros docentes, a la innovación y al desarrollo profesional del profesorado y a que la investigación científica esté ligada a la práctica académica como elementos vertebradores de la innovación docente. Al hilo de lo descrito, Montero (2011) enfatiza el valor formativo de la colaboración entre profesores, aludiendo a la formación del profesorado como una cuestión permanente.

Se debe tener cuidado dadas las circunstancias actuales, pues tal como Calvo y Mingorance (2013) sostienen, existe un riesgo en el contexto universitario actual, de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ligado a los cambios pedagógicos, se acompañe de un sistema de evaluación que no sea acorde con las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos, como si evaluación y competencias fueran dos términos sin ningún tipo de conexión. Incluso yendo más allá, que algunas de las competencias fijadas, y que configuran el perfil del alumno que se desea formar, no lleguen a ser cubiertas de ninguna materia. De ahí que los autores justifiquen la necesaria planificación que debe existir en los contenidos de los planes de estudio actuales.

Este es un tema capital pues debe de haber coherencia entre contenidos y metodologías. De lo contrario no parece tener sentido introducir innovaciones docentes a las prácticas clásicas y testadas, lo que refuerza además la postura de quienes se resisten a introducir elementos novedosos en el aula. De este modo parece sencillo cambiar la terminología educativa por otra más nueva y continuar perpetuando prácticas y metodología, que es precisamente uno de los elementos

centrales de la reforma. Una planificación adecuada, partiendo desde el entendimiento del traslado del rol activo al alumnado, basado en la adquisición de competencias parece más acorde al hecho de introducir elementos como el uso de las TIC o evaluaciones continuas a las planificaciones elaboradas desde antes de la implantación de Bolonia.

A partir de ahí se comparten las indicaciones de universia al dotar a las TIC de este protagonismo. Basta ver la cantidad de publicaciones sobre innovación docente orientadas al uso de las nuevas tecnologías. Prendes (2011) sostiene que para conseguir que la innovación con TIC sea una realidad es necesaria tanto la intención de innovar (a su vez condicionada por las expectativas y la presión social) como las facilidades para llevar a cabo la innovación. Sobre este último factor -las facilidades para innovar con TIC- las características del profesorado más determinantes, según la autora, son la edad y la experiencia. Resulta curioso el dato respecto a la voluntad de uso, que parece estar relacionada únicamente con la presión social que se ejerce sobre el profesorado para que inoven con TIC, lo cual condiciona la intención de innovar pero no condiciona la innovación real.

Ejemplos de innovación docentes en este ámbito pueden ser el trabajo de López, Cobos y Pedrero (2012) sobre mapas conceptuales interactivos en ámbitos de intervención socio-educativa del educador social/ trabajador social, el de Olmos (2014) sobre guías de trabajo autónomo, utilizando sistemas web de apoyo a la educación (SWAD), también el uso de redes sociales como en el trabajo de Túñez y Sixto (2012), con su análisis de uso de Facebook en la docencia universitaria. Precisamente para Túñez y Sixto (2012), entendida como un acto de comunicación virtual alumno-profesor profesor-alumno, la docencia en soportes on line se ha venido planteando como una opción de proximidad en las relaciones docentes trasladando el aula a los entornos virtuales. Las plataformas docentes juegan un papel fundamental en la planificación y en el desarrollo de estas acciones formativas: se crean aplicaciones a las que se invita a asistir al alumno.

Insistir tanto en la introducción y generalización de elementos tecnológicos se debe también al hecho de enfocar, en base a las competencias, la educación universitaria a la hora de preparar al alumnado para el mundo laboral dinámico, al que se tendrán que insertar con garantías. La metodología docente tiene mucha responsabilidad en este contexto, por lo que la innovación docente es vital. Véanse trabajos como los de Pérez y Vila (2013), titulado “La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española”. Ya en el resumen dejan claro que determinar qué métodos docentes son especialmente adecuados para que los futuros graduados universitarios desarrollen la capacidad innovadora es el principal objetivo de su trabajo. Para

conseguirlo, se examina la relación entre los recursos educativos aplicados en la Educación Superior y el desarrollo de competencias profesionales, relacionadas con la capacidad para la innovación de los graduados, en el puesto de trabajo. Concluyen que el despliegue de métodos docentes proactivos en general y el aprendizaje basado en problemas en particular ejercen una influencia determinante, en el desarrollo de competencias, necesarias para innovar en el puesto de trabajo.

Otro ejemplo práctico es el de Rodríguez (2014), quien argumenta que el Aprendizaje-Servicio (actividades o programas de servicio solidario) es una buena estrategia metodológica al combinar la formación teórica de una asignatura con la participación de los estudiantes de pedagogía en proyectos en los que prestan un servicio gratuito a la sociedad. Las experiencias de aplicación de esta metodología ponen de manifiesto una comprensión más amplia y profunda del contenido del curso en el que se realiza, desarrolla el sentido de compromiso ciudadano y mejora el conocimiento de sí mismo y de su posición en la comunidad.

En cuanto a la innovación en evaluación también podemos destacar algunos trabajos de referencia, aún habiendo un apartado posterior que se dedica de lleno a ello. Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras (2012) publicaron un interesante artículo detallan la experiencia de un equipo docente de la Universidad de Granada, constituido por cinco profesores experimentados y trece docentes principiantes pertenecientes a las áreas de ciencias experimentales y ciencias de la salud. En dicha experiencia se llevaron a cabo una serie de acciones de formación, reflexión y puesta en práctica de estrategias dirigidas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Detallan además que, como paso previo a la labor con los noveles decidieron realizar ciclos formativos de mejora entre mentores y, además, se les presentó una magnífica herramienta para analizar su propia práctica docente con otros colegas.

Según los autores, esta experiencia fue innovadora y muy enriquecedora para todos y, entre otros aspectos positivos, sirvió para cohesionar a los miembros del grupo. *“Fue la primera vez en nuestra vida profesional (20 años de promedio) que fuimos observados, analizados y dejamos cuestionar nuestra práctica docente “real” por otros colegas”*. Entre las conclusiones a destacar está la de que se está proporcionando al profesorado principiante asesoramiento que contribuye a reducir la inseguridad en incertidumbres propias del inicio de la carrera docente y fomenta una cultura del desarrollo profesional basada en la reflexión sobre la propia práctica.

Otro ejemplo claro en este sentido es el artículo de Santos, Castejón y Martínez (2012), al presentarnos una experiencia de innovación docente

colectiva centrada en evaluación formativa y metodología participativa, orientada al desarrollo de competencias profesionales. En concreto, a través del portafolio digital, como instrumento de evaluación formativa y los wikis, como recurso metodológico para el aprendizaje colaborativo, permiten mejorar la calidad de participación del alumnado en las actividades individuales y grupales, generando cambios significativos en la forma de entender la enseñanza por el profesorado y el alumnado. Destacan además que el trabajo en equipo y la reflexión compartida del grupo de profesorado han hecho más livianas las inseguridades que genera hacer algo diferente e innovador.

1.2.Evaluación.

La evaluación, definida de un modo muy general, ha ampliado considerablemente el margen de incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la universidad. No afecta solo al alumnado, también al profesorado y a los programas educativos, al sistema en general. No se concibe ya tampoco como una actividad que cierra el proceso, pues evaluar es un proceso en sí, que se puede y en muchos casos se debe iniciar antes incluso de la puesta en práctica de los diseños curriculares.

Para establecer un punto de partida que refleje el presente innovador en el que estamos inmersos, sobre técnicas de evaluación, consideramos especialmente útil la labor de Ibarra y Rodríguez (2014). Para ellos la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación supone abrir el abanico de posibilidades de cara a la puesta en práctica del aprendizaje activo. De ahí que se incluyan modalidades participativas de evaluación, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación. Son técnicas de evaluación que van muy en la línea de las indicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, dando al alumnado parte de la responsabilidad de medir su propio proceso de aprendizaje. Es más, el uso de estas técnicas aporta información sobre la actividad docente, por tanto pistas para su mejora, también para la mejora de los diseños curriculares, de igual modo para la mejora del sistema educativo.

1.2.1.Evaluar la actividad docente.

Siendo una de las herramientas más útiles de las que dispone el profesorado universitario para la mejora continua del arte de enseñar, merece especial atención.

La evaluación del profesorado por parte de sus alumnos es práctica común y extendida. No obstante el margen de mejora es amplio, pues no dejan de publicarse estudios al respecto, como los de Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares, y Pérez-Mateos (2013). Aunque la percepción de esta herramienta por parte de los

docentes es generalmente positiva, también conlleva numerosas críticas dado que para empezar es unidireccional y obviamente los alumnos no evalúan a su profesor desde un punto de vista global, al no estar presentes en el proceso de planificación de la docencia, en la elección de metodologías según contenidos, sin saber con qué recursos cuenta el profesor a priori, sin disponer de una idea generalizada sobre evaluación docente, sin ser ellos mismos docentes en la mayor parte de los casos, etc., por poner algunos ejemplos. Este instrumento refleja su experiencia personal y subjetiva con respecto a la figura del docente una vez se pone en marcha el proceso educativo en el aula.

Se puede caer además en la trampa de relacionar directamente aspectos ajenos al hecho en cuestión, como denota Reyero (2014), pues tal y como afirma la medida de la calidad de la docencia universitaria, basada en estudios de satisfacción de los estudiantes, no ofrece resultados concluyentes. Según él, esas encuestas no pueden ser la única manera de evaluar la docencia.

No obstante también es cierto que, con la evaluación docente por parte del alumnado, estos profesores disponen de una herramienta que proporciona un feedback muy valioso, siempre y cuando el instrumento sea válido y fiable. De Juanas y Beltrán (2014), con el cuestionario CDUCA (Características de la Docencia Universitaria de Calidad desde el punto de vista de los Alumnos), ofrecen en conclusiones un perfil docente hábil comunicativamente, con características personales que promuevan un control del proceso educativo continuo, sustentado además en una evaluación de calidad por parte de los mismos estudiantes. Bases sobre las que sostener los pilares de la educación basada en el aprendizaje, según las indicaciones del EEES.

Por otro lado, disponer de herramientas de autoevaluación de la actividad docente contribuye de manera efectiva a contrastar los resultados de la evaluación del alumnado como los que propone Lourido (2005) o Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2011), con el instrumento ActEval, para la puesta en marcha de autoinformes. El factor subjetivo hace que por sí solo estas herramientas quizá puedan ser insuficientes. No obstante, en conjunto con otras aportan sin duda información útil al docente con la que reflexionar sobre su actividad y discrecionar a la hora de modificar estrategias educativas a nivel individual. Puede servir también, como herramienta de diagnóstico de la actividad docente, el cuestionario CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios) leyendo a Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011). Como los autores exponen en conclusiones, este instrumento puede ser utilizado con fines de investigación pero también para que el propio profesor analice sus concepciones y su práctica docente y actúe en consecuencia para mejorar.

Como ya sabemos, ANECA puso en marcha DOCENTIA en 2007. Tal como se expone en la página web institucional, *“en la valoración de la garantía de la calidad del profesorado, un elemento que resulta fundamental es el desempeño de su actividad docente. Así, conocer el modo en que el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza resulta clave para emitir un juicio sobre su competencia docente”*. Actualmente DOCENTIA se nos presenta como una herramienta que los servicios de acreditación nacionales dan a las universidades, quienes pueden utilizarlo como referencia para recoger información sobre la calidad docente de sus profesores, siempre de manera autónoma (www.aneca.es). Se pretende con ello que las universidades tengan un marco a través del cual evaluar la actividad del profesorado y los programas de formación docente.

La utilidad de estos instrumentos y su margen de mejora parece indiscutible. Son elementos que potenciados con proyectos de investigación y publicación de resultados sin duda elevan su calidad.

1.2.2. Evaluar la actividad discente.

Aunque muchas de las estrategias para evaluar al alumnado, distintas a la evaluación sumativa o final, ya existían antes de la implantación del Plan Bolonia, cierto es que el impulso que se le ha dado a partir de 2011 es más que significativa. La introducción de la evaluación formativa o continuada es práctica común, las estrategias de autoevaluación también empiezan a serlo, como por ejemplo programas de responsabilidad en la evaluación leyendo el trabajo de Moreno-Murcia, Aracil y Reina (2014).

No todos los docentes universitarios han visto de igual modo la introducción de estas técnicas y por muy variadas razones. Margalef (2014) identifica resistencias y paradojas a las que se enfrenta el profesorado universitario en este sentido. Para empezar el término de evaluación formativa provoca confusión al no haber claridad conceptual y así es difícil ponerlo en práctica, pues genera inseguridades tanto en el docente como en el alumnado que no lo ha experimentado. Para la autora destacan tanto la resistencia ante la ausencia de condiciones óptimas como la falta de tiempo que se necesita invertir en este tipo de evaluación, la necesidad de compaginar tareas de docencia e investigación, la falta de experiencia y formación en procedimientos de evaluación formativa y el elevado número de alumnos en clases. También las dificultades para interiorizar el concepto y asumirlo como práctica habitual.

Resulta especialmente llamativo el trabajo de Palacios y López (2013) a la hora de abordar la evaluación discente. En su escrito, según ellos, se constata la existencia de tres perfiles de docentes universitarios, que se diferencian según sus

actitudes antes la evaluación de los alumnos y los procesos de evaluación, que ponen en práctica en sus asignaturas: El profesorado innovador, que muestra actitud positiva hacia el desarrollo de modelos de evaluación alternativa, el profesorado tradicional, que prefiere el uso de sistemas de evaluación tradicional y por tanto no favorecen la participación de los alumnos en los procesos evaluativos, y los profesores eclécticos, quienes si bien muestran actitud favorable a la evaluación formativa siguen otorgando al examen final (evaluación sumativa) un gran protagonismo. En este sentido los autores hacen especial hincapié en la formación en docencia permanente como base para el desarrollo en técnicas evaluadoras.

1.2.3. Evaluar programas educativos y proyectos de innovación docente.

El desarrollo e implantación de modelos de evaluación de programas educativos, como los que nos presenta Pérez (2006) y de protocolos de evaluación de proyectos de innovación docente universitarios, como el que han publicado León y López (2014) son una muestra del potencial que tiene una incluir en el diseño previo la actividad evaluadora, en la conformación de procesos educativos. Al contar con procesos de evaluación integrados y bien estructurados, en el esqueleto de programas y proyectos, se dispone desde un primer momento de puntos concretos de referencia del proceso en el que hay balizas que guíen adecuadamente la actividad y su evaluación continua. Éstas orientan en base a objetivos muy claros, que son la efectividad, el aumento de la calidad y la innovación.

Desde este punto de vista la evaluación escala niveles, pues a priori el punto de partida es el propio diseño curricular del docente sobre su actividad. Le siguen los proyectos de innovación docente en los que esté inmerso, en el caso en el que lo esté. Quien diseñe estos proyectos evidentemente establecerá criterios y protocolos de evaluación sobre el proyecto en sí, pues a nivel institucional habrá rendición de cuentas, que supone en sí mismo un proceso de evaluación si se ejecuta como se debe.

1.2.4. Tutorizar, asistir y evaluar en conjunto.

Actualmente la universidad debe ir más allá de la función clásica de transmisión de conocimiento y de capacitación, reconsiderando que debe dar respuesta a la formación integral y ello comporta la necesidad de formar a personas capaces de desempeñar no sólo un rol profesional, sino también un rol en la sociedad en la que conviven. En este escenario, la tutoría universitaria se concibe como un proceso orientador de carácter formativo que facilita este desarrollo y formación integral en su proyección académica, profesional y personal. Se trata de acompañar al estudiante a lo largo de su aprendizaje, con la

intención de potenciar y favorecer su proyecto profesional y de vida (Martínez, Martínez y Pérez, 2014).

Desde esta perspectiva la acción tutorial varía drásticamente su definición y función en el ámbito universitario, tal como lo entendemos, pues forma parte integrada del proceso de cambio fijado por el EEES. Esto se debe fundamentalmente a que, al considerarla una competencia docente, necesariamente conlleva formar parte del compendio de herramientas a evaluar constantemente dentro del ámbito de calidad docente, dado que ya se considera parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos interesante resaltar las conclusiones a las que llegó Sanz (2012) de cara a la maximización del rendimiento del alumnado mediante tutorías en el nuevo marco, con su trabajo de investigación en acción tutorial:

1. Ante la perspectiva de la función tutorial más completa en el EEES que la que habitualmente se lleva a la práctica, se abre al profesorado un nuevo campo de desarrollo profesional.

2. Existe la necesidad de informar al alumnado de los cambios que va a suponer el nuevo marco de actuación para que su adaptación sea mejor, así como para que se destierren ideas erróneas, como es el hecho de que supondrá un mayor esfuerzo al alumnado sin ningún tipo de beneficio a cambio.

3. La consolidación y desarrollo de los servicios orientadores, así como dar a conocer a toda la comunidad universitaria los ya existentes, acercándose al usuario y no esperando que sea éste el que solicite ayuda.

4. Sería conveniente informar al alumnado de las posibilidades que implican las tutorías, para poder así aprovechar este servicio y aumentar la calidad de la Universidad, para lo que sería imprescindible hacer un esfuerzo por acoplar los horarios de docentes y estudiantes, a fin de evitar las posibles incompatibilidades.

5. Unida a la conclusión anterior hemos de resaltar que sería igualmente conveniente potenciar e incentivar el uso de las tutorías virtuales, vía mail o plataforma al tener una versatilidad mayor a las presenciales.

6. El ratio de estudiantes/tutor ha de ser menor que el que en la actualidad existe para las materias troncales y/u obligatorias, lo que facilitaría prestar este servicio de forma personalizada.

7. Como futura tarea se plantea la posibilidad de ampliar el campo de

encuestados en el alumnado de cursos superiores (haciendo la encuesta vía mail o telefónica), para poder recabar una mayor información, especialmente de las asignaturas más valoradas desde el punto de vista de las tutorías y poder elaborar una guía de buenas prácticas tutoriales, mediante la entrevista personal a los docentes de dichas materias.

A partir de aquí consideramos necesario establecer un esquema de diferentes modalidades de tutoría. Álvarez y González (2008) proponen una clasificación que definen como integradora, teniendo como marco de referencia el Espacio Europeo de Educación Superior:

1. Tutoría académica o formativa: Este término se emplea para referirse a la labor informativa y formativa que realiza el profesorado en el marco de su asignatura, con el objeto de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada alumno o grupo de alumnos a los que imparte docencia. De forma más específica, podríamos definirla como un proceso de intercambio continuo entre el docente y el discente para el asesoramiento y seguimiento del proceso de aprendizaje en un ámbito de estudio concreto. Para poder desempeñar esta función tutorial en el marco de la Convergencia Europea, será necesario un cambio de concepción en el tipo de atención y asesoramiento que se realiza con el alumnado. Dicho cambio pasa por considerar la tutoría como parte de la docencia, con el fin de desarrollar acciones encaminadas al seguimiento y asesoramiento académico del estudiantado.

2. Tutoría de carrera o de itinerario: Esta modalidad corresponde a un planteamiento más integral de la intervención tutorial en la Universidad, donde la labor orientadora de los docentes no se restringe puramente a lo académico y al desarrollo de su asignatura, sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso educativo en su globalidad, estimulando la madurez personal y profesional del alumnado. En este caso, el tutor de carrera realiza una labor de acompañante y guía de un estudiante o grupo de estudiantes desde su ingreso en la Universidad hasta que termina los estudios. La dificultad en este caso es establecer la estructura organizativa que proporcione el espacio y el tiempo para dicha coordinación. En algunos casos se ha resuelto con la creación de comisiones de curso, formadas por los profesores que imparten docencia en dicho curso y los tutores de carrera. Las actividades de información y formación que desarrolla el tutor de carrera con su grupo de estudiantes dependerán del momento o curso en el que se encuentren sus tutelados, de forma que en el momento de ingresar en la institución se trabajan principalmente temas que les ayuden a la incorporación y adaptación a la Universidad, en los cursos intermedios se prosigue trabajando aspectos del itinerario curricular y en los últimos cursos aspectos más vocacionales y de transición e incorporación al mundo laboral.

3. Tutoría personal: Esta modalidad de tutoría es la menos desarrollada en la enseñanza universitaria y está centrada en el estudio y resolución de problemas personales de índole fundamentalmente psicológico y relacional que afectan al rendimiento académico del alumnado. La progresiva implantación en los contextos universitarios de la figura del profesor tutor (de carrera o formativo) ha propiciado que los estudiantes se abran más y saquen a la luz muchos problemas que, sin ser de tipo académico, tienen un efecto directo en el rendimiento académico de éstos. Los conflictos afectivos, los trastornos de personalidad, los problemas motivacionales o de autoestima constituyen tan sólo una muestra de algunos de los obstáculos con los que se encuentran muchas veces los estudiantes universitarios y que, sin duda, requieren de algún tipo de ayuda para poder enfrentarlos.

4. Tutoría de iguales: Consiste en la labor desempeñada por estudiantes del mismo curso o de cursos superiores que guían, asesoran o ayudan en su adaptación, integración y aprendizaje a otros estudiantes en distintos momentos de su formación universitaria. La premisa que guía la utilización de esta modalidad de tutoría es, por un lado, que se trata de un asesoramiento entre iguales, entre compañeros, lo que reduce la distancia y refuerza la empatía; y por otro lado, el conocimiento que tiene el alumnado veterano de la institución, de la carrera y del profesorado. En general, los estudiantes de últimos cursos conocen la universidad, conocen al profesorado, incluyendo el tipo de trabajo y evaluación, por lo que pueden ofrecer su experiencia para facilitar la adaptación y resolución de problemas de distinta naturaleza que tienen otros compañeros.

1.3.Promoción Profesional.

1.3.1.Investigación vs docencia.

Sigue siendo un debate intenso como reflejan estudios empíricos recientes. Dentro de los subtemas de este debate, la influencia que la investigación tiene sobre la docencia es de especial interés, tal como evidencian García-Berro, Amblás, Sallarés, Bugeda y Roca (2013). Que la investigación aporta calidad a la docencia en el ámbito universitario es un argumento difícil de someter. Universidades e investigación van tan estrechamente unidos que es difícil separar un concepto del otro y que mantengan una definición coherente, y estos últimos años además la evaluación investigadora de cada profesor ya es una herramienta asentada de medición. ¿Pero cómo medimos la actividad docente? En este sentido queda mucho por hacer pues como Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón (2014) describen, para evaluar la calidad docente, la ANECA recurre esencialmente a los años de experiencia, aunque también se menciona la evaluación positiva de tramos docentes, evaluaciones positivas de la calidad

docente (encuestas), publicaciones docentes, proyectos de innovación, cursos y congresos específicos de formación, etc. En este sentido es interesante leer a Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali (2014), quienes creen interesante observar la relación existente entre la autoeficacia, enfoques de enseñanza de los profesores y la articulación docencia-investigación tal como presentan en su investigación.

Para obtener los resultados en datos sobre la mejora en la gestión de las universidades ya se dispone de sistemas con los que es relativamente fácil cuantificarlo y con acceso inmediato a la información, véanse:

<http://www.webometrics.info/es>

<http://www.shanghairanking.com/es>

<http://www.uranking.es/index2.php>

Algo parecido sucede con el impacto en la investigación, tras adoptarse precisamente el impacto de citaciones como medidor de referencia y basado en el JCR, con sus matices, claro está. Ahora bien, medir la calidad docente y establecer un sistema generalizado parece mucho más complicado. No se quiere con ello argumentar que sea necesario establecerlo pero es llamativo que no haya, por ejemplo, un ranking de universidades, facultades, incluso profesores que obtengan una puntuación destacada en excelencia docente y además se publique, con el objetivo de obtener, como sucede en el ámbito de la investigación, una distinción a esta labor.

1.3.2. Investigar para promocionar profesionalmente en la universidad.

No hay duda de que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha tenido un fuerte impacto en la faceta investigadora del profesorado universitario. Basta ver la numerosa creación de revistas nuevas y la ingente producción de papers desde inicios de década, fruto de la necesidad de indexar documentos para reconocer la actividad investigadora.

Buena parte de este empuje viene dado por el Espacio Europeo de Investigación, que entra en acción desde el año 2000, cuyas bases podemos leer en el Tratado de Lisboa. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es actualmente el organismo encargado de acreditar méritos investigadores de los docentes universitarios españoles, apoyado en los programas PEP (evalúa el CV de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado) y ACADEMIA (evalúa el CV para acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios). Como ya sabemos, una parte esencial de esta evaluación y acreditación viene dada por el impacto en las publicaciones sobre investigación que el profesor documente como méritos a

contabilizar para su promoción profesional.

De ahí que Fonseca-Mora y Aguaded (2014) afirmen que la visibilidad y proyección universal de los resultados de la investigación se ha convertido hoy en día más que nunca en un elemento indispensable en la promoción académica del profesorado universitario de cualquier país y, a su vez, en los rankings de las universidades, cuyo prestigio guarda relación, entre otros, con el número de artículos indexados. Este círculo vicioso de la necesidad de los investigadores de publicaciones indexadas para su participación en la vida académica (ya sea para autorización de la defensa de tesis, reconocimiento de tramos de investigación, participación en programas de doctorado o proyectos de investigación, o simplemente para conseguir o conservar un contrato de trabajo) está produciendo una presión espectacular sobre las revistas científicas de calidad como plataformas prioritarias para publicar la investigación de excelencia.

En el caso de las universidades españolas Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco, Castro y Guillén-Riquelme (2009, 2010 y 2011) publican y actualizan periódicamente rankings en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. Según sus datos, las universidades españolas mejor cualificadas en investigación en el año 2010 fueron la Pompeu Fabra, la Pablo Olavide, la Autónoma de Barcelona, la Politécnica de Valencia y la Rovira i Virgili. Sin embargo, las que tienen una mayor producción son la Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, Autónoma de Barcelona y Valencia. Según ellos, atendiendo a estos resultados, se pone de manifiesto que el principal problema de la universidad española es su escasa visibilidad y competitividad en el nuevo contexto que ha surgido, tras la aparición del EEES. En los rankings internacionales consultados se puede ver cómo las regiones dominantes son los Estados Unidos, algunos países de Europa (como Reino Unido, Alemania y Holanda) y, en los últimos años, las universidades asiáticas, que están aumentando velozmente su productividad y popularidad.

Entrando de lleno en el marco de la competencia investigadora, Beycioglu, Ozer y Teyyar (2010) aportan sugerente información acerca de la visión que los docentes de distintas etapas educativas comienzan a tener sobre la investigación en educación, en concreto. Según los autores, *“the findings also showed that teachers give educational research importance and they want to be involved in research processes”*. Desde este punto de vista parece importantísimo, por un lado, afianzar competencias investigadoras por parte de profesores universitarios, por otra, crear lazos y transmitir esos conocimientos a docentes de etapas educativas inferiores, en el caso de que se contraste el interés que los autores afirman, se da en la investigación en educación. En esa línea van también Cornelissen, van Swet, Beijaard y Bergen (2011), quienes analizan

networks a través de las cuales desarrollar, publicar y utilizar conocimientos extraídos y basados en investigación en educación.

En cuanto al proceso de cambio en la competencia investigadora, en concreto Para Más (2011), se dan circunstancias nuevas como el fomento de la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes universidades, estados, etc. Además el profesor debe preocuparse por desarrollar en esta competencia su propia función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc. En este sentido, taxonomiza las competencias que engloba dentro de la función investigadora del profesor del siguiente modo:

1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.

2. Organizar y gestionar de reuniones científicas, etc., que propicien la difusión la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico y la propia formación.

3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance de su área de conocimiento.

4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, etc., a nivel nacional e internacional.

1.3.3. Identidad profesional, pertenencia institucional e interculturalidad como factores que determinan el éxito en la promoción profesional.

En el núcleo de la identidad de los profesores ahora en crisis, se encuentran los significados asociados a los papeles tradicionales de transmisor de conocimientos y disciplinador de comportamientos y, en la periferia, los esquemas de acción relacionados con la organización escolar clásica y sus modos de trabajo pedagógico. La actividad docente es individual y tiene como referente el aula, pero la uniformización de las prácticas y las situaciones le garantiza el carácter colectivo, haciendo coincidir individualismo y colectivismo. Y más aún, entre el profesor (despersonalizado), la escuela (uniforme) y el sistema (nacional) la coincidencia es casi total. La relación entre la organización de la escuela (así concebida) y la identidad profesional es directa, razón ésta por la cual en las dimensiones nucleares se enfatizan los componentes más impersonales: las técnicas, en la dimensión de contenido, y las normas, en la dimensión de la forma

(Lopes, 2008).

Monereo y Domínguez (2014) argumentan que frente a las enormes y cambiantes exigencias del mundo educativo, y en especial de la enseñanza superior, el docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales y de las cuales pueda rescatar aprendizajes de sus decisiones y acciones, con el propósito de poder recurrir a estas versiones, para afrontar con garantías, en un futuro, situaciones similares.

Cabe preguntarse pues qué identidad adoptar para ser un profesor universitario.

En la primera fase de esta investigación pudimos contactar con PDI que se sentían docentes más que investigadores, otros investigadores más que docentes, también personal que no concibe un aspecto sin el otro y necesita de un equilibrio para que las dos converjan. Pero además muchos de ellos se ven, por iniciativa propia o por necesidades varias, a ser gestores y destinar gran parte de su actividad a labores burocráticas y de gestión. Sumemos a ello un perfil de profesor que en algunas ramas supone un porcentaje considerable, que son los profesores asociados. La identidad de estos profesores es todavía más particular, pues gran parte de la semana son profesionales, en muchos casos incluso empresarios, que dedican horas a la docencia universitaria semanalmente, que además investigan y llegados al extremo, hasta gestionan.

Ante tal carga laboral y tan diversa es lógico plantear establecer un marco competencial sobre identidad o identidades profesionales del profesorado universitario según sus necesidades u obligaciones.

Montané y Sánchez de Serdio (2011) profundizan en este aspecto trabajando con la técnica de historias de vida. Para empezar, sumando a esta técnica la valoración de los distintos cambios legislativos de estos años, argumentan que la emergencia del sujeto docente evaluado y administrado que se refleja en el análisis performativo de la legislación, entrelazada con las historias de vida del profesorado que ha vivido el proceso de masificación e internacionalización de la universidad española, nos proporciona una primera aproximación a la vivencia del cambio de sentido de la universidad. En estos últimos 30 años, la universidad ha visto transformada su finalidad o su sentido social último: de ser el referente cultural para un país, ha pasado a ser un lugar donde se forma a profesionales especializados en su campo. Este hecho que, inicialmente puede considerarse positivo para el desarrollo disciplinar, puede encarnar una pérdida en el sentido de valor humano y cultural desde la perspectiva del profesorado.

Para Vera (2011), los relatos biográficos se han abierto camino dentro de la investigación educativa preocupada por plasmar lo que alumnado y profesorado hacen y dicen, mostrando interés por la influencia que la trayectoria y la experiencia profesional tienen en la construcción del conocimiento didáctico. En este sentido, según el autor, la formación de la identidad profesional es una reconstrucción de las experiencias escolares, donde el pensamiento y la acción docente configuran un saber profesional en constante interrelación con la biografía. Desde esta perspectiva, el trabajo docente queda sujeto a un proceso de socialización donde la dialéctica con la comunidad escolar modela el conocimiento necesario a poner en práctica y construye una identidad profesional que determina las habilidades pedagógicas que el docente necesita para conseguir estabilidad laboral. Del mismo modo que la identidad docente se nutre de creencias y valores personales que afectan al proceso de instrucción, el reflejo que la identidad tiene en el pensamiento docente influye en la comprensión de la materia a enseñar, es decir, en el conocimiento didáctico del contenido.

Entrando de lleno en la parcela universitaria y desde un punto de vista comparativo, Monereo y Domínguez (2014) se preguntaron, por un lado, si el grupo de profesores que una universidad considera competentes responde al perfil que, al menos en el contexto de España, han definido las propias universidades. Por otro, también conocer si ese grupo de académicos comparte algunas características de su identidad profesional docente que permita anticipar qué profesores recién ingresados en la universidad pueden tener más posibilidades de éxito docente y, complementariamente, qué tipo de competencias sería deseable potenciar en los programas de formación dirigidos a los profesores universitarios noveles.

Pues bien, para los autores existe una clara correspondencia entre las representaciones que sobre las competencias tienen los docentes competentes. Esta concordancia, entre el modelo teórico de perfil de competencias y las competencias que destacan los docentes competentes, queda reforzada si tratamos de identificar qué aspectos comparten todos ellos. Así, si se quisiese elaborar un programa de formación para promover las competencias esenciales entre el profesorado universitario o evaluarles para conocer su nivel de competencia, según los autores deberían incluirse estos doce ítems:

1. Responsabilidad y compromiso ético de la docencia universitaria. La gestión institucional como servicio a la comunidad universitaria.
2. El docente como profesional reflexivo. Investigación sobre la propia práctica como base para la innovación.
3. Investigar sobre el conocimiento disciplinar como condición para su enseñanza.
4. Comunicar bien para que te comprendan mejor.

- 5.La confianza y el respeto a los alumnos como principios.
- 6.La autonomía de aprendizaje como finalidad última.
- 7.Evaluación permanente de la propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.
- 8.Lectura y ajuste permanente al contexto.
- 9.Aprender con y de los colegas.
- 10.Defender y ejercer la libertad de cátedra.
- 11.Resistencia a la incomprensión y frustración de alumnos y compañeros frente a la innovación.
- 12.Crear empatía con los alumnos, manteniendo la distancia que exige nuestro rol.

Pertenecer al cuerpo docente de una universidad concreta no significa necesariamente sentirse identificado con la “marca” de esa universidad, pese a que sería deseable fuesen aspectos coincidentes. Las orientaciones socio-educativas de los proyectos universitarios pueden ser muy distintos, atendiendo a variables como la gestión pública o privada de la universidad y su gerencia, las políticas y proyectos educativos que cada institución desea llevar a cabo, el tipo de titulaciones ofertadas, los proyectos investigadores e innovadores a los que se destinan recursos, la gestión de los departamentos, el perfil individual del profesor y sus motivaciones, etc. Como veremos más adelante, en el apartado de las instituciones, dependiendo del tipo de universidad, su misión y visión, hay diferencias significativas.

Estratégicamente, las universidades pueden tomar caminos diversos que influyen decisivamente en su identidad y, tal y como reflejan trabajos como los de Giroto, Mundet y Llinás (2013), las universidades se deben comprender en el marco de sus propias historias y contextos. Así pues, se requiere que las instituciones adquieran modelos y sistemas de gestión estratégica que reconozcan los problemas, los contextos y procesos que contribuyan a construir su cambio estratégico. La actividad de elaboración de estrategias y su puesta en práctica tiene que ser entendida dentro de un contexto institucional más amplio, enmarcado en la diversidad de intereses que caracteriza la acción colectiva. Para los autores, en la medida en que este interés es real, el recursos de la propiedad compartida tienen un valor que se puede transferir a todos los miembros.

Al hilo de lo expuesto en el párrafo anterior, sirven como ejemplo práctico los escritos de Tierno, Iranzo y Barrios (2013). Señalan que el papel que desempeñan los equipos directivos en los ámbitos de responsabilidad intermedia y la implicación directa que deben tener son indiscutibles y, es más, los profesores universitarios los demandan de diferentes formas en el momento de reforma actual. De ahí que se proponga promover proyectos docentes comunes que permitan canalizar las propuestas de innovación docente, ofrecer

oportunidades de formación para el profesorado que partan de sus necesidades y facilitar la difusión de experiencias docentes.

Recalcar estos aspectos, precisamente en este apartado, supone acercar los mecanismos necesarios para que una competencia como la de pertenencia institucional se articule de manera adecuada y con motivación intrínseca, pues la cohesión en recursos humanos y la capacidad para vehicular proyectos comunes constituyen un aspecto esencial a la hora de sentirse parte de una institución. Estudios como el de Rodas, Ospina y Lanzas (2010), son una muestra de que esta competencia además se puede investigar y medir, basándose en la definición de pertenencia que incluyen al principio del texto: lo que usted y los demás hacen, el motor que lo impulsa a hacer algo, aplicar lo que sabe y mejorarlo, comprometerse poco a poco y superarse. El compromiso es confianza en sí mismo, con los demás y con la organización. Para ello, estudiaron los factores que influyen en las respuestas positivas a favor del sentido de pertenencia institucional utilizando análisis y diseño de experimentos con dos factores.

Concluyen que el estamento que tiene más percepción sobre sentido de pertenencia es el docente, por lo tanto se debe seguir explorando con respecto a los administrativos y estudiantes para adoptar estrategias que permitan comprometerlos y motivarlos a participar, mejorar y aportar soluciones en beneficio de todos de manera tal que se sientan involucrados con situaciones y actividades que desarrolla la institución.

A pesar de todos los esfuerzos que desde las distintas instituciones, especialmente las europeas, se vienen realizando y de la abundante literatura generada en torno a los conceptos de interculturalidad, intercultural learning, etc., se ha avanzado muy poco en el intento de potenciar los valores interculturales desde la sociedad y, como microsistema, también desde la propia universidad, que como transmisora del saber y formadora de futuros profesionales debe asumir el reto; lo cual contribuirá, sin duda, no sólo a una mejor formación del alumnado y adquisición de competencias, sino también, y mucho más importante, a un mejor entendimiento entre las personas y los pueblos (Rábano, Sagredo y Arroyo, 2012).

En una Unión Europea en la que se hablan distintos idiomas, conviven diferentes pueblos y hay libertad de expresión, no cabe duda de que la competencia intercultural es un bien individual pero también social. Entre otros motivos porque en un mundo globalizado la cooperación es vital para el beneficio particular y general. Ser competente interculturalmente supone poder tener la opción trabajar en otros países, trabajar con otros países y con gente de otros países que tienen que ser bienvenidos, supone poder comunicarte de manera efectiva con todas y todos, propicia el entendimiento mutuo, facilita el

intercambio de información, ideas, bienes, desarrollo, etc.

Uno de los pilares orientado a la práctica de esta competencia, por parte del alumnado universitario europeo, es el programa ERASMUS. Pozo y Aguaded (2012), destacan la coincidencia de diversos estudios, a la hora de señalar que las experiencias interculturales permiten a los estudiantes conocer los comportamientos y progresar en las habilidades de la competencia comunicativa intercultural y afirman que existe una relación proporcional, positiva y directa, entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido. Para los autores, en la estancia en el extranjero, el estudiante tiene que hacer frente a un proceso continuo de decodificación y de negociación de la otra cultura, lo que conlleva establecer comparaciones entre lo cercano y lo distante, lo similar y lo distinto. Ese tipo de ejercicio permanente permite desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto y llevar a cabo un proceso de cambio y ajuste sociocultural.

Los autores concretan además, en el apartado de conclusiones, una serie de recomendaciones:

1. Se requiere que el currículo y los planes de estudio de las facultades de las universidades europeas contemplen la obligatoriedad y/o posibilidad de realizar parte de su formación académica en el extranjero con una estancia mínima de cuatro meses.

2. Es necesario que las instituciones también incluyan en el currículo una formación obligatoria previa a la estancia en el extranjero, cuyos objetivos y contenidos de aprendizaje se dirijan al desarrollo de la competencia intercultural y que considere internet y sus aplicaciones como herramienta base que permite crear escenarios interactivos y vías de trabajo cooperativo en forma virtual.

3. Es imprescindible facilitar y flexibilizar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales comparables (ECTS) para incrementar la movilidad a nivel europeo.

4. Es preciso valorar los recursos estructurales necesarios y definir los planes de actuación a largo plazo para poder llevar a cabo de forma adecuada el proyecto de ampliación.

En España, desde hace ya algunos años, esta competencia y todo lo que engloba ha sido sometida a investigación y sigue siendo motivo de estudio. Partiendo de la formación inicial de los profesionales de la educación en esta competencia, Soriano y Peñalva (2011) describen que, entre las cuatro demandas formativas más importantes que presenta el profesorado que forma la muestra de

su estudio, se encuentra la necesidad de formación en educación intercultural. Esta necesidad se fundamenta en el gran desafío que supone la multiculturalidad y los problemas que genera la diversidad cultural tanto en el profesorado, como entre el alumnado o en el centro educativo, con independencia del nivel educativo. Tiene como objetivo final remarcar la necesidad de incluir contenidos formativos referidos y/o relacionados con la interculturalidad, dentro de los nuevos espacios educativos que se están definiendo al amparo del EEES.

En la línea de lo expuesto, Gómez, Medina y Gil (2011) comentan que la pluralidad multicultural en las escuelas infantiles y el desafío emergente de una educación de calidad en igualdad de oportunidades, es la que inspira el desarrollo de este tipo de investigaciones, concretamente para ellos, en el ámbito de la formación inicial del Maestro en Educación Infantil, en cuanto a la formación de la competencia intercultural, dado que son los propios maestros los que se encuentran de cara a tal desafío y tienen la responsabilidad de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral, por tanto su interacción no sólo estará centrada en las clases con los niños, sino que demanda de la mediación con los adultos significantes, y que hacen vida en la escuela, por lo que el docente se ha convertido en un promotor y mediador de las relaciones interculturales en la escuela.

Esta no es una situación ajena a otros niveles educativos. Leiva (2014) pretende, como ella misma describe, visibilizar las voces de las mujeres inmigrantes que cursan estudios universitarios en España, desde un enfoque de interculturalidad y de inclusión. Considera que no se han concebido las aulas y los centros universitarios como entornos formativos donde también es necesaria la articulación de iniciativas de interculturalidad con todos los estudiantes, y no únicamente los estudiantes extranjeros. Así, estrategias como la mediación cultural, el aprendizaje servicio (ApS), los programas de sensibilización para la prevención del racismo y la xenofobia, la cooperación y el diálogo interreligioso no se han considerado de especial interés como elementos competenciales transversales de enorme interés pedagógico para los estudiantes universitarios y, lógicamente, para todos los agentes de la comunidad universitaria.

Que la competencia intercultural es un tema capital en un mundo globalizado queda reflejado en trabajos como los de McCloskey (2012), quien hace un análisis sobre este tema encuadrado en Estados Unidos. Para la autora, la competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural adquieren cada vez más importancia como dimensiones esenciales de la participación productiva en el ámbito de la economía, la política o la sociedad del siglo XXI, y la necesidad de promocionar estas competencias se ha extendido en la educación básica y superior, y también en organizaciones transversales relacionadas con la competitividad en la economía global. Estas

prácticas, según ella, implican una serie de competencias paralelas en los docentes, pero hasta la fecha no se han puesto en práctica formas de articular éstas o promoverlas.

El desarrollo profesional docente debe adoptar un enfoque más sofisticado que se adapte mejor a las competencias que requieren los docentes al cuestionar variables culturales y pedagógicas, y el aprendizaje on-line aporta una vía única para satisfacer esas necesidades. Además, el aprendizaje on-line ofrece la oportunidad de practicar e implicarse dentro de medios tecnológicos, cada vez más presentes en todos los sectores de participación social. Todo esto parece indicar que sería apropiado que los docentes adquieran formas de reflejar los contextos comunicativos que rodean a sus estudiantes, pues al fin y al cabo es en esos contextos donde aplicarán su competencia intercultural emergente.

CAPÍTULO 2.

2.Las Instituciones.

2.1.Introducción.

Las estadísticas macro sobre universidades madrileñas las publica oficialmente el Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid. Estos datos se hacen públicos con cuatro cursos lectivos de retraso, por lo que presentando datos de la presente investigación en el curso 2014-2015, los datos a los que podemos hacer referencia son los del 2010-2011.

Para obtener datos lo más actualizados posible nos remitimos a la información institucional que cada una de las universidades publica en su propia página web. No todas corresponden al mismo año y ninguna la presenta de igual modo, por lo que las cifras deberán valorarse desde un punto de vista más bien orientativo pero obviamente no comparativo. En este sentido cabe destacar la diferencia de transparencia entre las distintas instituciones. Es cierto que las universidades públicas ofrecen más información pero no todas de manera actualizada, tampoco con criterios comunes compartidos.

Fuente : <http://www.madrid.org/iestadis/fijas/estructu/sociales/estructueun.htm>

2.2.Universidad Autónoma de Madrid.

La Universidad Autónoma de Madrid (UAM) es una universidad pública española, ubicada en Madrid y fundada en 1968, momento en que sus facultades estaban dispersas por diversos edificios de la capital española. No obstante, la localización actual de esta universidad es el campus de Cantoblanco, al norte de

la ciudad de Madrid, junto a Alcobendas y San Sebastián de los Reyes. Dicho campus, con 2.252.000 m² de superficie total, se inauguró el 25 de octubre de 1971, y es considerado uno de los 24 campus medioambientalmente sostenibles del mundo.

Al igual que la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Bilbao (posteriormente llamada Universidad del País Vasco), la Universidad Autónoma de Madrid nació gracias al Decreto-Ley 5/1968 aprobado por el Consejo de Ministros. Esta reforma fue llevada a cabo por el entonces Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, para permitir una reestructuración universitaria. Su denominación oficial como "Universidad Autónoma de Madrid" aparece en una Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 13 de agosto de 1968.

2.2.1. Estructura de la UAM.

Según la propia universidad, dispone de siete facultades y una escuela técnica superior, 470 departamentos 12 y 8 institutos de investigación. Además, hay siete escuelas universitarias adscritas que no forman parte de la estructura administrativa pero que otorgan los mismos títulos y diplomas que la UAM bajo las mismas regulaciones académicas, así como otros centros de titulación propia.

Las facultades y escuelas universitarias son:

- Escuela Politécnica Superior: imparte los grados en Ingeniería Informática, en Ingeniería de Tecnologías y Servicios de Telecomunicación, y el doble grado en Ingeniería Informática y en Matemáticas, así como programas de doctorado y posgrado.
- Facultad de Filosofía y Letras: imparte los grados en Antropología Social y Cultural, en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad, en Estudios de Asia y África Árabe, Chino y Japonés, en Estudios Hispánicos, en Estudios Ingleses, en Filosofía, en Geografía y Ordenación del Territorio, en Historia, en Historia del Arte, en Historia y Ciencias de la Música, en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación, y en Traducción e Interpretación, así como programas de doctorado y posgrado.
- Facultad de Medicina: imparte los grados en Medicina y en Enfermería, así como programas de doctorado, máster y títulos propios.
- Facultad de Derecho: imparte los grados en Derecho, en Ciencia Política y Administración Pública, y los dobles grados en Derecho y en Ciencia Política y Administración Pública, y en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas, así como programas de doctorado y posgrado.
- Facultad de Psicología: imparte el grado en Psicología, así como

programas de doctorado y posgrado.

- Facultad de Ciencias: imparte los grados en Biología, en Bioquímica, en Ciencias Ambientales, en Ciencias de la Alimentación, en Física, en Ingeniería Química, en Química, en Matemáticas, y en Nutrición Humana y Dietética, así como programas de doctorado y posgrado.
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: imparte los grados en Administración y Dirección de Empresas, en Economía, en Economía y Finanzas, en Gestión Aeronáutica, y en Turismo, así como programas de doctorado y posgrado.
- Facultad de Formación de Profesorado y Educación: imparte los grados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en Magisterio de Educación Infantil, y en Magisterio de Educación Primaria, así como programas de doctorado y posgrado.

2.2.2.Datos y cifras de la UAM.

Datos relevantes de la Universidad Autónoma de Madrid 2012 - 2013	
ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD	
Número de campus universitarios	2
Número de facultades y escuelas técnicas superiores	8
Número de escuelas universitarias adscritas	4
Número de departamentos	65
TITULACIONES OFERTADAS (Curso académico 2012/13)	
Número de titulaciones de ciclo corto (Diplomaturas)	14
Número de titulaciones de ciclo largo (Licenciaturas e Ingenierías)	26
Número de titulaciones de ciclo largo (Grados)	43
Número de titulaciones de Segundo Ciclo	9
Número de Títulos Propios(Masteres Propios y Diplomas de Formación Superior)	59
Número de Programas de Doctorado	49
Número de Programas Oficiales de Posgrado	69
RECURSOS HUMANOS (Curso académico 2012/13)	
Personal Docente e Investigador (31 de Diciembre de 2012)	2854
Otros investigadores con contrato : " Laborales de Investigación " + " Contratados Ramón y Cajal " + " Contratados Juan de la Cierva " (31 de Diciembre de 2012)	364
Personal de Administración y Servicios (31 de Diciembre de 2012)	958
ESTUDIOS Y ESTUDIANTES (Curso académico 2012/13)	
Número total de estudiantes matriculados en la UAM (Grado + Posgrado)	26505
Número de estudiantes matriculados en Titulaciones de Grado (Centros propios de la UAM)	22665

Número de estudiantes matriculados en Titulaciones de Grado (Centros adscritos de la UAM)	1823
Número de estudiantes matriculados en Programas de Doctorado	635
Número de estudiantes matriculados en Programas oficiales de Posgrado	2017
Número de estudiantes propios matriculados en Programas Internacionales	1209
Número de estudiantes externos en Programas Internacionales	1487
Número de graduados en Titulaciones de Grado	*
Número de graduados en Titulaciones Oficiales de Posgrado	*
Número total de tesis doctorales leídas y aprobadas	570
INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS	
Número de bibliotecas	9
Número de museos	2
Número de colegios mayores y residencias universitarias	5
Número de instalaciones deportivas	16
Número de cafeterías y comedores universitarios	16
Número de escuelas infantiles	1
Número de escuelas primarias	1
GESTIÓN ECONÓMICA	
Presupuesto ordinario (2012)	301.644.908,00 €
FUAM	
Investigación contratada: proyectos de investigación financiados al amparo del Art. 83 LOU (gestionados por la FGUAM) concedidos en el año 2012	455
Investigación contratada: Fondos externos de investigación al amparo del Art. 83 LOU correspondientes a proyectos gestionados por la FGUAM, concedidos en el año 2012	7.358.840,85 €
Contratos y convenios de la FGUAM en el año 2012	813
(*) Dato no disponible a fecha de referencia Fecha de última actualización: 2 de agosto de 2013	

Tabla1. Datos y Cifras de la UAM. Fuente: www.uam.es

2.2.3. Personal Docente e Investigador de la UAM.

Las cifras oficiales actualizadas y publicadas por la propia universidad aparecen reflejadas en el siguiente cuadro. Para hacernos una idea de la evolución en contratación de personal docente e investigador, la UAM facilita los datos del cuadro que presentamos a continuación desde la página de uam en cifras:

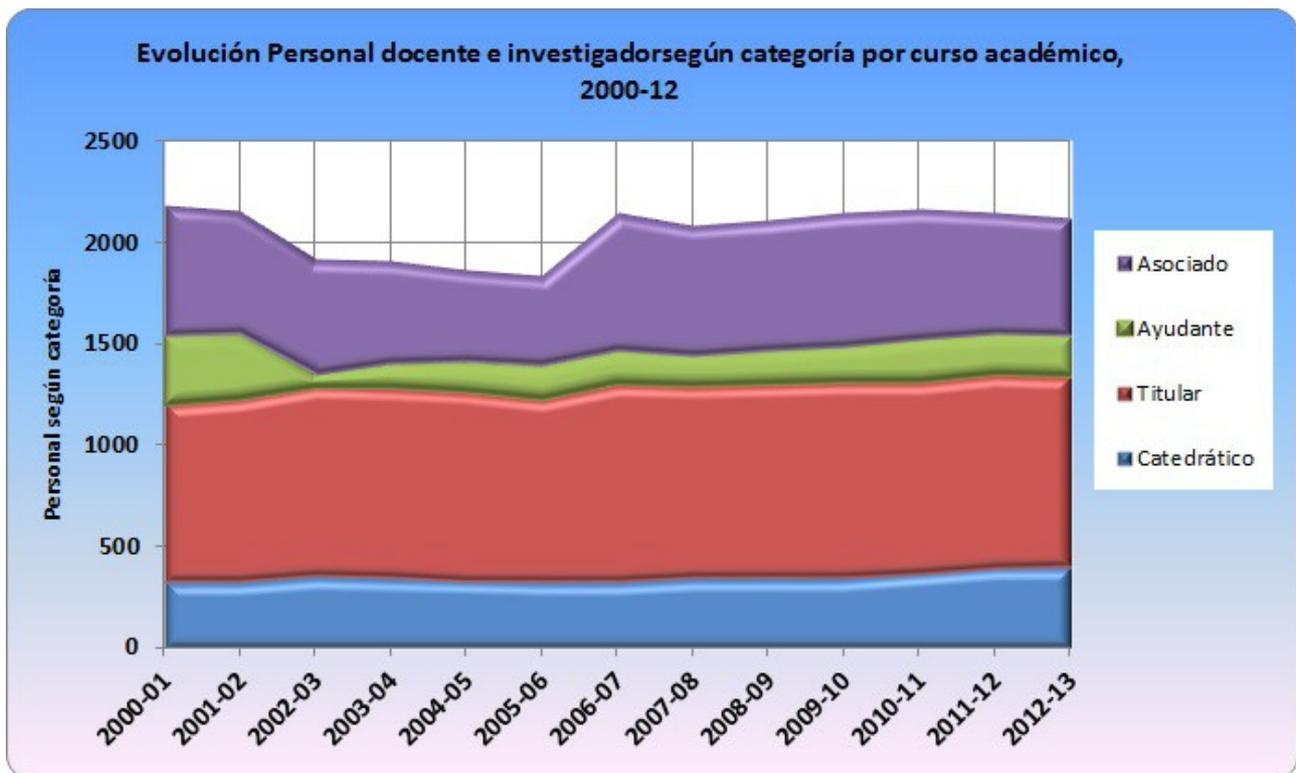


Figura 7. Evolución personal docente e investigador de la UAM. Fuente: www.uam.es

2.2.4. Formación docente del profesorado en la UAM.

La UAM dispone de un servicio de formación del profesorado denominado IUCE. Tal como el propio centro expone en su página de inicio, *“El Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad Autónoma de Madrid ha venido desarrollando desde su creación dos líneas de trabajo fundamentales, distintas pero relacionadas entre sí, la investigación y la formación del profesorado”*.

La investigación que se lleva a cabo desde el IUCE y/o por los investigadores del IUCE se caracteriza, en primer lugar, por tener como objeto de estudio la educación. En la actualidad, los investigadores del IUCE están implicados en proyectos desde los que se analizan distintos elementos del proceso educativo, esto es, análisis de los procesos de aprendizaje, de los procesos de enseñanza, del diseño de programas educativos, del uso de las TIC, de la evaluación, de los diferentes contextos de aprendizaje, etcétera.

En segundo lugar, la investigación desarrollada en el IUCE y/o por los investigadores del IUCE se caracteriza por revertir en las propuestas formativas que se diseñan, se imparten y/o se evalúan en el instituto. Esta ha sido una

constante en el Instituto desde su creación hasta nuestros días, cuatro décadas después. Para que los programas de formación tengan rigor han de descansar en los resultados procedentes de las investigaciones que se llevan a cabo. Así pues, en el IUCE, los resultados de las investigaciones vinculadas con la educación se vuelcan al servicio de nuestras propuestas formativas.

Con respecto a la formación, el IUCE, desde su inicio hasta la actualidad, ha propuesto programas de formación que promueven la reflexión sobre la práctica y la elaboración de materiales didácticos. Además, desde el IUCE se anima a los docentes con formación suficiente a que se impliquen en la investigación educativa. Ésta permite el desarrollo de un proceso formativo autónomo que responde a los intereses del docente-investigador implicado en el proyecto.

Los programas formativos del IUCE van dirigidos a profesorado de todos los niveles educativos, aunque se ha dedicado una especial atención a la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria. Asimismo, las propuestas formativas han versado sobre distintas temáticas vinculadas con la educación.

El carácter multidisciplinar enriquece la investigación y la formación que se ofrece desde el Instituto. En la actualidad, forman parte del IUCE cuarenta y cuatro investigadores, casi todos doctores, procedentes de las Facultades de Formación del Profesorado y Educación, de Psicología, de Ciencias, y de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), así como de las Universidad de Alcalá de Henares (UAH), de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC). También forman parte del IUCE algunos profesores de educación secundaria que en estos momentos no están vinculados a ninguna Universidad. La presencia de profesorado de Educación Secundaria, sean o no simultáneamente profesores asociados de la Universidad, refuerza una de las señas de identidad del IUCE, a la que el Instituto no quiere renunciar: el desarrollo de metodologías de investigación-acción aplicadas a la Educación Secundaria.

Fuentes:

<https://www.uam.es/ss/Satellite/es/home/>

<http://www.uam.es/presentacion/datos/uamencifras.html>

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Aut%C3%B3noma_de_Madrid

<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/>

2.3.Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad Complutense de Madrid (UCM) es una universidad pública localizada en Madrid, considerada una de las universidades más prestigiosas de España y del mundo hispanohablante.

Cuenta con dos campus: el Campus de Moncloa y el Campus de Somosaguas, además del edificio histórico situado en el centro de Madrid, en la calle de San Bernardo del barrio de Malasaña. Es la universidad más antigua de Madrid, fundada en 1822 a partir de la reunión en una única institución de las enseñanzas impartidas en los Reales Estudios de San Isidro, el Real Museo de Ciencias Naturales de Madrid y la Universidad de Alcalá. Durante casi un siglo, desde 1845 hasta 1928, fue la única universidad española autorizada a otorgar el título de doctor, lo que le valió el sobrenombre de «La Docta».

A nivel internacional la Universidad Complutense mantiene acuerdos de cooperación con algunas de las más prestigiosas universidades del mundo como la Universidad de Oxford, la Universidad París, la Universidad de Roma «La Sapienza» y la Universidad de Harvard. La Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, con un fondo de 2.840.000 volúmenes, es la biblioteca universitaria más grande de España y la segunda mayor biblioteca del país después de la Biblioteca Nacional de España.

2.3.1.Estructura de la UCM.

Tiene dos campus en Madrid: Campus de Moncloa y Campus de Somosaguas y centros en la ciudad de Madrid, con 26 Facultades, 186 Departamentos y 36 Secciones Departamentales. Y el Campus de Moncloa en la Ciudad Universitaria con 19 Facultades, 150 Departamentos y 21 Secciones Departamentales.

En el Campus de Moncloa está el Rectorado distribuido en 4 edificios (Rectorado, Edificio de Estudiantes, Pabellón de Gobierno y Extensión Universitaria):

- Facultad de Bellas Artes, cuenta con 5 Departamentos y 1 Sección Departamental.
- Facultad de Ciencias Biológicas, cuenta con 8 Departamentos y 1 Sección Departamental.
- Facultad de Ciencias Físicas, cuenta con 9 Departamentos y 1 Sección Departamental.
- Facultad de Ciencias Geológicas, cuenta con 5 Departamentos.

- Facultad de Ciencias de la Información, cuenta con 9 Departamentos y 6 Secciones Departamentales.
- Facultad de Ciencias Matemáticas, cuenta con 5 Departamentos y 2 Secciones Departamentales.
- Facultad de Ciencias Químicas, cuenta con 7 Departamentos y 1 Sección Departamental.
- Facultad de Derecho, cuenta con 14 Departamentos.
- Facultad de Educación, cuenta con 9 Departamentos y 3 Secciones Departamentales.
- Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, cuenta con 1 Departamento.
- Facultad de Estudios Estadísticos, cuenta con 1 Departamento y 3 Secciones Departamentales.
- Facultad de Farmacia, cuenta con 12 Departamentos y 2 Secciones Departamentales.
- Facultad de Filología, cuenta con 13 Departamentos.
- Facultad de Filosofía, cuenta con 5 Departamentos.
- Facultad de Geografía e Historia, cuenta con 14 Departamentos.
- Facultad de Informática, cuenta con 3 Departamentos.
- Facultad de Medicina, cuenta con 18 Departamentos y 1 Sección Departamental.
- Facultad de Odontología, cuenta con 4 Departamentos.
- Facultad de Veterinaria, cuenta con 8 Departamentos.

Campus de Somosaguas con 4 Facultades, 34 Departamentos y 9 Secciones Departamentales:

- Facultad Ciencias Económicas y Empresariales, cuenta con 14 Departamentos y 2 Secciones Departamentales.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, cuenta con 13 Departamentos y 3 Secciones Departamentales.
- Facultad de Psicología, cuenta con 6 Departamentos y 2 Secciones Departamentales.
- Facultad de Trabajo Social, cuenta con 1 Departamento y 2 Secciones Departamentales.

Centros en la ciudad de Madrid con 3 Facultades, 2 Departamentos y 6 Secciones Departamentales:

- Facultad de Ciencias de la Documentación, cuenta con 1 Departamento.
- Facultad de Comercio y Turismo, cuenta con 2 Secciones Depar-

tamentales.

- Facultad de Óptica y Optometría, cuenta con 1 Departamento y 4 Secciones Departamentales.

2.3.2.Datos y cifras de la UCM.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD	
Matrícula Oficial. Curso 2013-2014	81.218
Matrícula de Centros Propios. Curso 2013-2014	72.454
Grados	49.383
Licenciaturas e Ingenierías	9.340
Diplomaturas e Ingenierías Técnicas	801
Licenciaturas e Ingenierías de sólo Segundo Ciclo	560
Másteres	4.618
Doctorado	7.752
Centros Adscritos. Curso 2013-2014	8.764
Asociaciones de Estudiantes. 2014	89
Personal Docente e Investigador. 2014	5.873
Catedráticos de Universidad	734
Catedráticos de Escuela Universitaria	54
Titulares de Universidad	2.102
Titulares de Escuela Universitaria	163
Asociados (incluidos Ciencias de la Salud)	1.750
Colaboradores	54
Contratados Doctores	577
Ayudantes Doctores	274
Eméritos	125
Visitantes	40
Investigadores y Personal en Formación. 2014	500
Ayudantes	7
Investigadores	60
Personal Investigador en Formación	433
Personal de Administración y Servicios. 2014	4.159
Régimen Administrativo	1.773
Régimen Laboral	2.386
Presupuesto 2014 (euros)	510.625.963
Estudios Oficiales. Curso 2014-2015	283

Grados	78
Másteres	152
Doctorados	53
Titulaciones Propias. Curso 2014-2015	154
Máster Propio	91
Especialista	28
Experto	35
Centros y Departamentos. 2014	
Facultades	26
Centros Adscritos	9
Institutos Universitarios	39
Escuelas de Especialización Profesional	7
Departamentos	186
Secciones Departamentales	36
Clínicas y Hospitales Universitarios	13
Centros de Apoyo a la Investigación e ICTS	18
Colegios Mayores	38
Biblioteca. 2014	
Bibliotecas	3

Tabla2. Datos y Cifras de la UCM. Fuente: www.ucm.es

2.3.3. Personal Docente e Investigador de la UCM.

Las cifras oficiales actualizadas y publicadas por la propia universidad aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

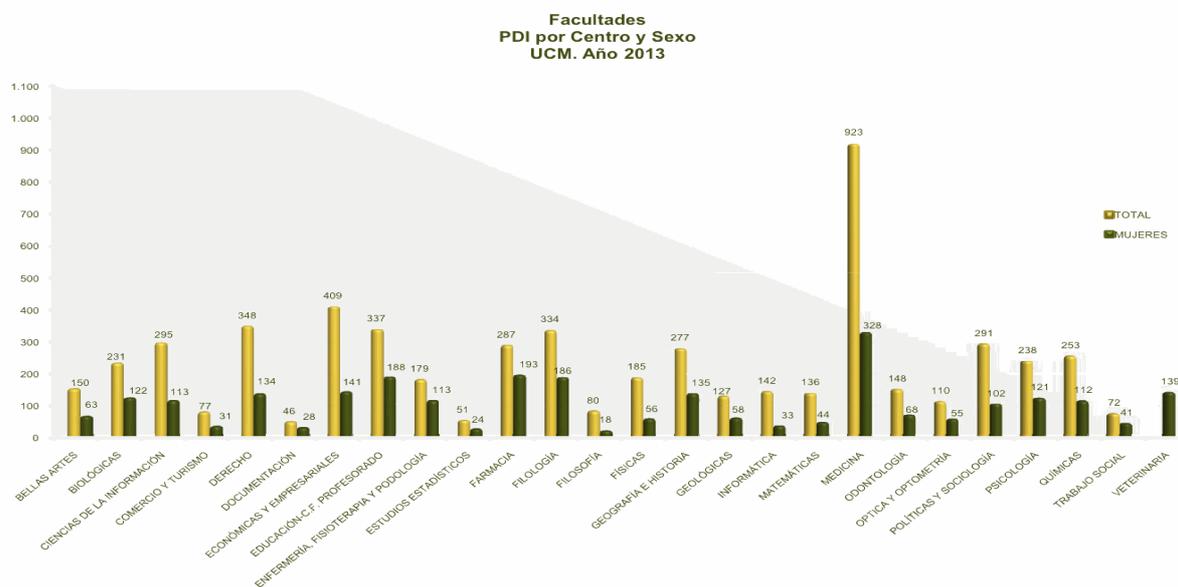


Figura 8. Evolución personal docente e investigador de la UCM. Fuente: www.ucm.es

Para hacernos una idea de la evolución en contratación de personal docente e investigador la UCM facilita los datos del cuadro que presentamos a continuación desde la página de uam en cifras:

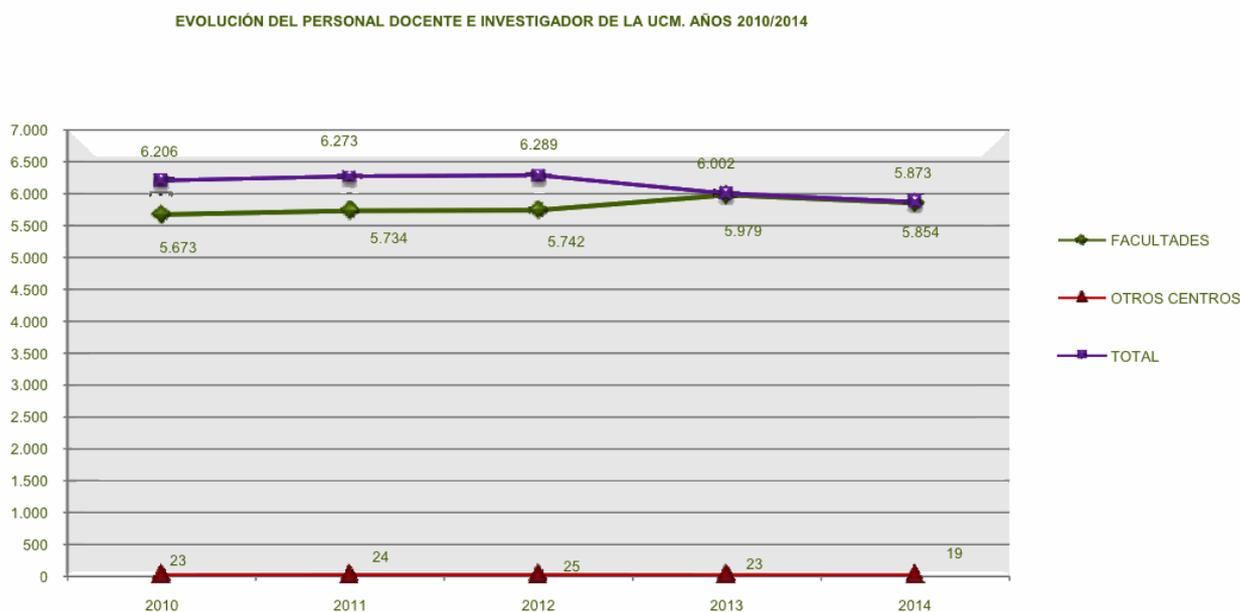


Figura 9. Evolución personal docente e investigador de la UCM 2. Fuente: www.ucm.es

2.3.4. Formación docente del profesorado en la UCM.

Actualmente el Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM está integrado en los departamentos de la Facultad de Educación, tal como queda reflejado en la propia página web de la universidad: “*Por Real Decreto de 27 de septiembre de 1991 se creaba la Facultad de Educación, mediante la fusión de tres instituciones: la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*”.

La universidad no publica información alguna sobre proyectos de formación del profesorado pero sí servicios generales, organización departamental, junto con grupos y líneas de investigación en educación, englobados todos ellos en el apartado del Centro de Formación del Profesorado.

Destacan en líneas y grupos de investigación interesantes para la formación docente del PDI de la UCM:

1. Calidad y evaluación de instituciones educativas.

2.Grupo de investigación profesorado e innovación colaborativa en la universidad.

3.Grupo de investigación interdisciplinar sobre competencias profesionales docentes.

Fuente:

<https://www.ucm.es/>

<https://www.ucm.es/transparencia>

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Complutense_de_Madrid

<http://educacion.ucm.es/presentacion-2>

2.4.Universidad CEU San Pablo.

La Universidad CEU San Pablo (CEU-USP) es una universidad española privada, católica, con sede en Madrid y campus en Madrid y Alcorcón.

Sus valores se rigen por el ideario de la Iglesia Católica y el denominado humanismo cristiano. Tiene convenios con múltiples universidades extranjeras, como la Universidad de Boston, la Universidad de Chicago, la Universidad de Fordham o la Universidad Católica de Lovaina, que permiten a los alumnos completar sus estudios en estas universidades mediante acuerdos bilaterales o becas Erasmus.

La Universidad CEU San Pablo ha recibido, entre otros, la medalla de oro de la Comunidad de Madrid en reconocimiento a sus más de 75 años de experiencia en el ámbito de la enseñanza y la Licencia de Uso de la Marca de Garantía Madrid Excelente por su gestión empresarial.

Hasta el año 1993, era un centro docente adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Tras solicitar su reconocimiento ante el Ministerio de Educación y Ciencia y tras el preceptivo informe del Consejo de Universidades, fue aprobada por ley publicada el 20 de abril de 1993, teniendo en la actualidad un régimen totalmente privado, al amparo de la Ley 8/1993. Su titular es la Fundación Universitaria San Pablo CEU, a su vez, dependiente de la Asociación Católica de Propagandistas. Fue inaugurada oficialmente por los Reyes de España el 22 de febrero de 1994.

2.4.1.Estructura de la CEU San Pablo.

El campus de Madrid está situado en Moncloa, donde se encuentran las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Humanidades y Ciencias de la Comunicación. En Alcorcón, en el extremo sur de la urbanización de Montepíncipe, se sitúa el segundo campus en el que se encuentran las

facultades de Medicina y Farmacia, y la Escuela Politécnica.

Facultades y escuelas:

La Universidad CEU San Pablo tiene cinco facultades y una escuela:

- Escuela Politécnica Superior
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
- Facultad de Derecho
- Facultad de Farmacia
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
- Facultad de Medicina

Centros adscritos:

- Instituto Universitario de Estudios Europeos (Jean Monnet European Centre of Excellence)
- Instituto de Estudios de la Democracia
- Instituto de Estudios de la Familia
- Instituto de Humanidades Ángel Ayala
- Centro Internacional de Arbitraje, Mediación y Negociación (CIAMEN)
- Instituto de Medicina Molecular Aplicada (IMMA)

Grupos de investigación:

Algunos de los grupos de investigación más relevantes de esta universidad son:

- Brecha digital y personas mayores. Alfabetización mediática y e-inclusión
- Derecho de los Mercados Financieros
- Historia de los Métodos Cuantitativos
- Libertad, calidad y financiación de la educación en la Comunidad de Madrid (ELEDUCA)
- Modificaciones Estructurales y Procedimientos de Insolvencia
- Protección de Datos, Transparencia, Seguridad y Mercado
- Pensamiento Romano y Derecho Europeo (PRYDE)
- Derecho de la Competencia y Regulación en el Mercado Interior
- Comunicación y Formación en Estilos de Vida Saludables
- Hacienda Pública y Economía Social
- Fiscalidad y Cambio Climático

2.4.2.Datos y cifras de la CEU San Pablo.

La Universidad CEU San Pablo no publica cifras y datos generales en su página web. En cambio la facultades publican de manera autónoma los datos que consideran oportunos. De ahí que no contemos, como con el resto de las universidades del estudio, de datos concretos y completos. Estos son las cifras dadas por facultades:

Escuela Politécnica Superior:

Metros cuadrado de instalaciones.	36.000 m ²
Laboratorios y salas de análisis.	14
Ofertas de empleo gestionadas. 11/12	500
Prácticas de empleo alumnos. 11/12	130
Convenios de cooperación educativa.	4.150
Alumnos por profesor en arquitectura.	10
Alumnos por profesor en ingeniería.	7
Número total de alumnos 11/12.	1.159
Número total de profesores EPS.	150
Número de alumnos ERASMUS 11/12.	79

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales:

Desde la perspectiva de vocación internacional de la Universidad, la Facultad de CC. Económicas y Empresariales mantiene 86 convenios de intercambio con Universidades de Europa, Asia y América.

- 100% de nuestros alumnos de grado y posgrado realizan prácticas en empresas e instituciones de reconocido prestigio.
- Movilidad internacional (datos 2012/2013): Incoming: 157; outgoing: 48

En el curso 2010/2011 86 estudiantes de la Facultad disfrutaron de un programa de intercambio. Asimismo, la Facultad recibió a 130 estudiantes de diversas universidades con las que se mantienen acuerdos. El Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) tiene la finalidad de ofrecer prácticas profesionales en las mejores empresas e instituciones de España y resto de Europa, favorecer la inserción laboral de sus alumnos y orientarles a través de jornadas sobre salidas profesionales, cursos de formación para la búsqueda de empleo, entre otros. En la Facultad existen 861 Convenios de Cooperación Educativa, se tiene un 98,4% de Tasa de Inserción Laboral y un 21,8% de Inserción Laboral por medio del COIE.

Facultad de Derecho:

No se aportan ni cifras ni datos sobre esta facultad.

Facultad de Farmacia:

En la Facultad de Farmacia de la Universidad CEU San Pablo se encuentran estudiando en la actualidad casi 900 alumnos. En este curso 2012-2013 el claustro de profesores está formado por 124 profesores de los que 98 son doctores, lo que supone prácticamente un 80 % del total, porcentaje muy superior al requerido por la ANECA. Esta ratio alumno/profesores permite la atención personalizada al alumno, rasgo característico de esta Universidad, asignándole a cada alumno un tutor personal en el momento de su matrícula. La docencia en las aulas se imparte en grupos con reducido número de alumnos. En cuanto a las prácticas en laboratorios, el número de alumnos es aún mucho menor con objeto de garantizar esa formación experimental que el mercado laboral tanto solicita y aspecto en el que destacan todos nuestros alumnos. Las prácticas profesionales se realizan gracias a los más de 4.150 Convenios de Cooperación Educativa con empresas, hospitales, industrias e instituciones públicas y privadas. Estos acuerdos permiten a los estudiantes de los últimos cursos realizar un periodo de prácticas. Los alumnos egresados de la Facultad muestran una tasa de inserción laboral del 98,4 %, siendo un 21,8% de la inserción a través del COIE, Centro de Orientación e Información de Empleo de nuestra Facultad.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación:

No se aportan ni cifras ni datos sobre esta facultad.

Facultad de Medicina:

No se aportan ni cifras ni datos sobre esta facultad.

2.4.3. Formación docente del profesorado de la CEU San Pablo.

Para esta universidad, *“docencia e investigación son dos realidades inseparables en nuestra universidad. Los excelentes profesores del CEU lo son, además de por su excelente perfil académico, por su tradicional capacidad docente, que nace de su permanente estudio de nuevos métodos y técnicas pedagógicas, así como de su asidua participación en programas de investigación nacionales e internacionales en centros como la European London Business School (EBS), la École Supérieure de Commerce Extérieur, la Copenhagen Business School o el Imperial College de Londres”*.

La Universidad CEU San Pablo no dispone de Instituto de Ciencias de la Educación. En su lugar existe un programa de movilidad internacional, en el que destaca una convocatoria de movilidad institucional, una convocatoria de movilidad internacional de personal docente para recibir formación y una convocatoria de movilidad internacional de profesores para impartir docencia.

Fuentes:

<http://www.uspceu.com/es/home.php>

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_CEU_San_Pablo

2.5.Universidad de Alcalá.

La histórica Universidad de Alcalá, fundada por el Cardenal Cisneros en 1499, fue refundada en 1977, como "nueva Universidad de Madrid, con sede en Alcalá de Henares", pasando a denominarse con posterioridad "Universidad de Alcalá de Henares". El 24 de octubre de 1996, por Decreto 146 de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, publicado en el BOCM de 4 de noviembre, se acuñó el nombre actual, "Universidad de Alcalá", enlazando así con la denominación original. Por todo lo anterior, el nombre "Universidad de Alcalá de Henares" es inadecuado y no debe utilizarse, siendo la única denominación válida la de "Universidad de Alcalá" (UAH).

2.5.1.Estructura de la UAH.

Campus universitarios

La Universidad de Alcalá está estructurada en tres campus: Campus histórico, en el centro de la ciudad; Campus Externo (Campus Científico-Tecnológico) también en Alcalá de Henares; y Campus de Guadalajara, ofreciendo estudios en las ramas de Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura.

Campus histórico

El Campus histórico se encuentra en el centro de Alcalá de Henares -en su casco histórico-, donde se han recuperado los edificios del viejo recinto universitario del siglo XVI. Este Campus alberga al Rectorado, a la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo, así como la Escuela de Arquitectura.

También se encuentran en el Campus histórico, entre otros, el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos, el Instituto de Ciencias de la Educación, el Centro Internacional de Estudios Históricos

Cisneros, el Centro de Estudios Cervantinos, el Centro Alcalíngua, el Centro de Lenguas Extranjeras, el Instituto de Organización y Dirección de Empresas, la Fundación Centro Internacional de Formación Financiera, la Fundación General de la Universidad y la Escuela de Posgrado.

Campus Científico-Tecnológico

El Campus Científico-Tecnológico, que se encuentra a la salida de Alcalá por el noreste, junto al Hospital Universitario "Príncipe de Asturias", es representativo de la innovación tecnológica y experimental. En él se encuentran la Facultad de Biología, Ciencias Ambientales y Química, la Facultad de Farmacia, la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, así como la Escuela Politécnica Superior. También se encuentran en este Campus la Ciudad Residencial Universitaria, la Residencia Universitaria "Giner de los Ríos", las Instalaciones Deportivas, el Jardín Botánico, los Servicios Informáticos, numerosos centros de investigación y el Parque Científico-Tecnológico.

Campus Guadalajara

El Campus Guadalajara, que se encuentra en el centro de esta ciudad, alberga a la Facultad de Educación, así como estudios de Administración y Dirección de Empresas, Turismo, de Enfermería, de Ciencia y Tecnología de la Edificación, así como Comunicación Audiovisual y Lenguas Modernas y Traducción. Además dispone de importantes edificios históricos en las localidades de Sigüenza y Pastrana, donde se imparten un gran número de cursos de verano.

2.5.2. Datos y cifras de la UAH.

Curso Académico 2013 / 2014	
DATOS SOBRE ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	
Número de Facultades y Escuelas	9
Número de Centros Adscritos	2
Número de Departamentos	23
Número de Institutos de Investigación en los que colabora la Universidad de Alcalá	10
RECURSOS HUMANOS	
Personal Docente e Investigador	
Número de Investigadores	249
Número de Profesores de Plantilla	1429

Profesores Honoríficos de Practicum	226
Profesores Clínicos	502
Profesores Honoríficos Investigadores	24
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS	
Número de P.A.S	758
ESTUDIANTES	
Número de estudiantes	
ESTUDIOS OFICIALES DE GRADO	16700
ESTUDIOS DE POSGRADO Y FORMACIÓN CONTINUA	11182
POSGRADO OFICIAL	3271
E. PROPIOS Y FORMACIÓN CONTINUA	7911
DATOS SOBRE LA OFERTA ACADÉMICA	
Titulaciones de Grado (curso 2013/2014)	36
Alumnos admitidos en el curso 2013-2014	6008
Titulaciones Oficiales de Posgrado (curso 2013/2014)	
Programas de Máster Ofertados	46
Programas de Doctorado EEES Ofertados	26
Estudios Propios y Cursos de Formación Continua	360
DATOS SOBRE INVESTIGACIÓN	
Proyectos de investigación en 2013	
Número	385
Importe	33847372,22
Contratos de Investigación en 2013	
Vigentes	190
Importe	8898400,42
Convenios de Colaboración y Cátedras en 2013	
Vigentes	80
Importe	2503204,6
Número de patentes solicitadas en los últimos 5 años	75
Tesis doctorales defendidas en 2013	160
DATOS SOBRE RECURSOS MATERIALES	
Presupuesto 2014 de la UAH	142.714.867,00
Número de volúmenes en biblioteca	578252
Plazas en residencias universitarias	1286

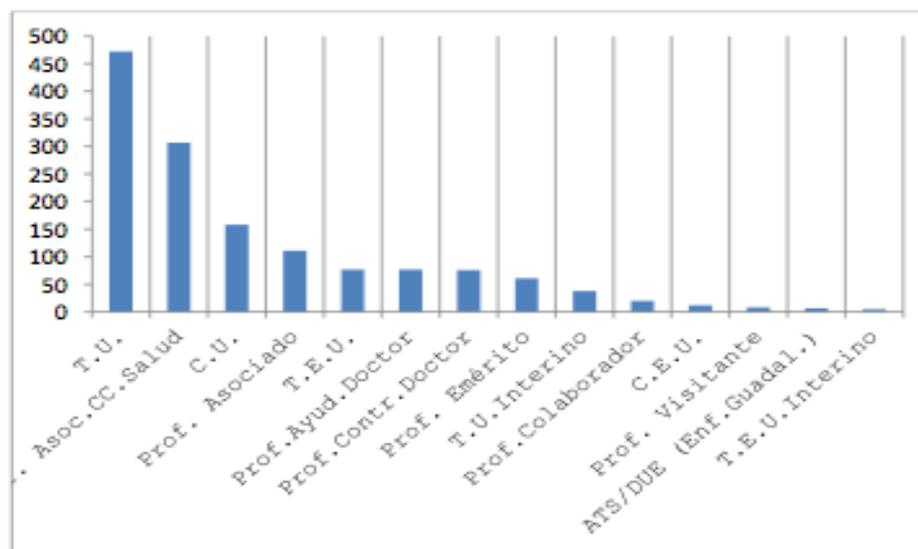
Tabla 3. Datos y cifras de la UAH. Fuente: www.uah.es

2.5.3. Personal Docente e Investigador de la UAH.

Las cifras oficiales actualizadas y publicadas por la propia universidad aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:

C/C/E	Activos		Total
	T.C.	T.P	
Catedráticos de Universidad	152	6	158
Titulares de Universidad (T.U.)	468	4	472
T.U. Interino	38		38
Catedráticos de Escuela Universitaria	12		12
Titulares de Escuela Universitaria (T.E.U.)	75	2	77
ATS/DUE (Enf. Guadal.)	7		7
T.E.U. Interino	5		5
Prof. Contr. Doctor	76		76
Prof. Colaborador	20		20
Prof. Ayud. Doctor	77		77
Prof. Emérito		61	61
Prof. Visitante	5	3	8
Prof. Asociado		111	111
Prof. Asociado CC. Salud		307	307
Total	935	949	1.429

Figura 10. Distribución de personal docente e investigador de la UAH. Fuente: www.uah.es



Distribución profesores por categoría

Figura 11. Distribución de personal docente e investigador de la UAH 2. Fuente: www.uah.es

2.5.4. Formación docente del profesorado de la UAH.

Tal como aparece en la propia página del ICE, el Instituto de Ciencias de la Educación es un Servicio de Apoyo a la Docencia dependiente del Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes y cuyos objetivos principales son:

- La formación pedagógica y la docencia especializada en materia de innovación educativa para el profesorado.
- El desarrollo y formación de la modalidad de enseñanza superior no presencial, por medio de las tecnologías de la información - enseñanzas virtuales -.
- El apoyo en la política universitaria en temas de convergencia europea, en lo que se refiere a los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones y enseñanzas.

Los servicios que ofrece el ICE se organizan en cuatro áreas de actuación:

- Calidad y Evaluación.
- Formación del Profesorado.
- Apoyo Técnico a la Enseñanza Virtual.
- Servicios de Medios Audiovisuales.

Cuenta además con grupos y proyectos de innovación docente, además del desarrollo e implantación anual de programas de formación destinados al PDI de la UAH, como por ejemplo, la convocatoria de proyectos para el fomento de la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje 2014-2015 y programas de formación en inglés para el PDI de la UAH, curso también 2014-2015.

Fuentes:

<http://www.uah.es/>

https://portal.uah.es/UAH_cifras

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Alcal%C3%A1_%28historia%29

<http://www3.uah.es/ice/inicio.htm>

2.6. Universidad Politécnica de Madrid.

La Universidad Politécnica de Madrid (UPM), es una universidad pública con sede en la Ciudad Universitaria de Madrid (España) y con instalaciones en varias ubicaciones de Madrid (Ciudad Universitaria, Campus Sur en Vallecas, entre otras) y Boadilla del Monte.

Fue fundada en 1971 al agrupar diversos centros ya centenarios que estaban adscritos a distintos organismos. Sus facultades o escuelas imparten mayoritariamente enseñanzas técnicas, ya que en su creación agrupó estas enseñanzas mientras que las ciencias experimentales y humanidades fueron agrupadas en la Universidad Complutense de Madrid.

En los años 2008, 2009 y 2010 algunas de sus antiguas escuelas de ingenieros técnicos y escuelas superiores, como las de Ingenierías Aeronáuticas o de Agrónomos, sufrieron un proceso de fusión para adaptarse a las nuevas titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Surgieron nuevos centros, localizados en los mismos edificios, pero independientes de los centros existentes anteriores.

2.6.1. Estructura de la UPM.

Campus y centros docentes:

- Campus Centro (centros dentro del casco de Madrid):
 - ETS de Ingenieros Industriales.
 - ETS de Ingeniería y Diseño Industrial.
 - ETS de Ingenieros de Minas y Energía.
 - ETS de Ingeniería Civil.
- Ciudad Universitaria:
 - ETS de Arquitectura de Madrid.
 - ETS de Edificación.
 - ETS de Ingeniería Aeronáutica y del Espacio.
 - ETS de Ingenieros Aeronáuticos (a extinguir).
 - EUIT Aeronáutica (a extinguir).
 - ETS de Ingenieros Agrónomos.
 - EUIT Agrícola.
 - ETS de Ingeniería de Montes, Forestal y del Medio Natural.
 - ETS de Ingenieros de Montes (a extinguir).
 - EUIT Forestal (a extinguir).
 - ETS de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.
 - ETS de Ingenieros Navales.
 - ETS de Ingenieros de Telecomunicación.
 - Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF).
- Campus de Montegancedo (Boadilla del Monte):
 - ETS de Ingenieros Informáticos.
- Campus Sur (Complejo Politécnico de Vallecas):
 - Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid.

- ETS de Ingeniería de Sistemas Informáticos.
- ETS de Ingeniería y Sistemas de Telecomunicación.
- ETS de Ingenieros en Topografía, Geodesia y Cartografía.

Institutos Universitarios:

- Instituto de Energía Solar.
- Instituto de Fusión Nuclear.
- Instituto de Investigación del Automóvil (INSIA),⁴ que lleva a cabo el proyecto EPISOL, cuyo objetivo es el diseño y la fabricación de un vehículo urbano ligero con propulsión eléctrica híbrida.⁵
- Instituto de Microgravedad Ignacio da Riva
- Instituto de Sistemas Optoelectrónicos y Microtecnología (ISOM)

Centros de I+D:

- Centro de Investigación del Transporte (TRANSYT)
- Centro láser
- Centro domótica integral (CeDInt-UPM).⁶
- Centro de investigación en biotecnología y genómica de plantas (CBGP).
- Centro de electrónica industrial (CEI).
- Centro de estudios e investigación para la gestión de riesgos agrarios y medioambientales (CEIGRAM).
- Centro de investigación en materiales estructurales (CIME).
- Centro de Innovación en Tecnologías para el Desarrollo Humano (CITDH).

Otros centros:

Parque Científico y Tecnológico:

- Centro de Supercomputación y Visualización de Madrid, situado en la Facultad de Informática. Alberga el supercomputador Magerit, que en junio de 2011 fue el supercomputador más potente de España,⁷ y que forma parte de la Red Española de Supercomputación.

2.6.2.Datos y cifras de la UPM.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID	
LA UPM EN CIFRAS. Ejercicio 2012	
Campus	
Escuelas y facultades	23

Centros de investigación y desarrollo	15
RECURSOS HUMANOS	
Personal docente e investigador	3092
Personal de administración y servicios	2069
Investigadores contratados	166
OFERTA ACADÉMICA	
Titulaciones de grado	39
Másteres universitarios	55
Programas de doctorado	47
Títulos de formación permanente de grado	8
Títulos de formación permanente de posgrado	521
Acuerdos de doble titulación	91
ESTUDIANTES	
Grado	36143
Máster	1731
Doctorado	3520
Formación permanente	3008
Movilidad nacional e internacional (recibidos/enviados)	1597/2000
Prácticas en empresas	3702
Ofertas de empleo gestionadas por el coie	447
Asociaciones	431
Medallas obtenidas en competiciones universitarias oficiales	138
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA	
Grupos de investigación	212
Proyectos con financiación pública nacional (nº, m€)	263/25,8
Proyectos con financiación pública internacional (nº, m€)	73/16,2
Proyectos con financiación privada (nº / m€)	789/35,51
Patentes (solicitadas en el ejercicio / cartera vigente)	64/440
Tesis doctorales	373
Publicaciones científicas indexadas	1871
Cátedras universidad–empresa totales	81
Financiación total (m€)	328,3
Financiación propia (m€)	84,8
Financiación pública (m€)	221,6
Financiación privada (m€)	9,7
Financiación exterior (m€)	12,2

Tabla 4. Datos y cifras de la UPM. Fuente: www.upm.es

2.6.3. Formación docente del profesorado de la UPM.

Tal como aparece descrito institucionalmente, *“El Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad Politécnica de Madrid es un Centro que según los Estatutos de la propia universidad (Decreto 74/2010 de 21 de octubre BOCM 15/11/2010 y anterior Decreto 215/2003 de 16 de octubre BOE 29/10/03) en su Capítulo V, donde se hace referencia a "Otros Centros", queda definido como: "Centro Propio de la Universidad (Art. 25) cuyo objetivo principal es la formación del profesorado de la Universidad Politécnica de Madrid en materia educativa y la investigación en dicho ámbito".*

La prioridad queda definida con acciones encaminadas a aumentar la calidad de la docencia a través de la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, la investigación educativa en diferentes campos, el asesoramiento técnico-pedagógico, la innovación metodológica e implantación de tecnologías para la enseñanza, entre otras actividades.

El I.C.E. es también un "lugar de encuentro" entre profesores de la Universidad Politécnica y de otras universidades para abordar temas de interés común. En él se organizan Congresos, Jornadas, Conferencias y Paneles sobre temas puntuales en el ámbito universitario y otras actividades abiertas de carácter nacional e internacional.

A partir de 1991 las actividades adquieren matices distintos en estrecha colaboración con Rectorado y con implicación de cada uno de los Centros, Departamentos e Institutos que componen la Universidad Politécnica. Se han creado programas propios como la llamada Formación Inicial dirigida a los jóvenes profesores que se inician en la docencia. Después de distintos estudios de necesidades de Formación se creó e impartió entre 1992 y 2007 el Curso Superior de Formación Inicial para la Docencia Universitaria, presencial en su totalidad con 6 módulos y 150 horas y un PRACTICUM. En el 2007 se transforma y adapta a las directrices definidas a través del Tratado de Bolonia, se imparte en modalidad b-learning y lo denominamos Formación Inicial del Profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Tiene 8 módulos con diferentes contenidos y una duración de 15 Créditos ECTS y un Practicum de 5 créditos ECTS con el asesoramiento de profesor Senior.

Otra modalidad formativa para el Profesorado de la Universidad es la Formación Continua, son actividades de corta duración (Seminarios, Talleres, Jornadas, Mesas Redondas, etc.) sobre temas docentes, muy puntuales o contenidos por demanda de Centros, Departamentos o Profesorado”.

Fuente:

<http://www.upm.es/institucional>

<http://www.upm.es/institucional/UPM/UPMCifras>

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Polit%C3%A9cnica_de_Madrid

<http://www.ice.upm.es/>

2.7.Universidad Pontificia Comillas.

La Universidad Pontificia Comillas es una universidad privada, católica, dirigida por la Compañía de Jesús, con sede en Madrid (España) y campus en Madrid, Cantoblanco y Ciempozuelos.

Fue creada como Seminario de San Antonio de Padua de Comillas el 16 de diciembre de 1890 en Comillas (Cantabria), España, erigido por el Papa León XIII, mediante el Breve "Sempiternam Dominici Gregis". En sus inicios era un seminario católico para la formación de candidatos al sacerdocio, promovido a instancias del padre jesuita Tomás Gómez Carral y construido por su patrocinador, Antonio López y López, primer marqués de Comillas, y su hijo Claudio López Bru, segundo marqués de Comillas, que continuaría la labor de su padre. Su disciplina interna y calidad académica hicieron de él un lugar en el que confluyeron un importante número de vocaciones sacerdotales procedentes de todas las diócesis españolas, hispanoamericanas y de Filipinas. El aumento de su actividad hizo que paulatinamente se fueran agregando nuevos edificios a los ya existentes: Seminario Mayor (1882), Seminario Menor (1912), Colegio Máximo (1944) y el Colegio Hispanoamericano (1946).

El 19 de marzo de 1904, el Papa San Pio X concede al Seminario Pontificio de Comillas, por medio del Decreto "Praeclaris honoris argumentas", la facultad de conferir grados académicos en Filosofía, Teología y Derecho Canónico, convirtiéndolo en Universidad Pontificia. El 24 de enero de 1969, Su Santidad Pablo VI autoriza y refrenda mediante carta al Gran Canciller el traslado a Madrid de la universidad y su apertura a la enseñanza de seculares. El 20 de junio de 1978 se realizaron la erección canónica y la incorporación de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial (centros universitarios de ICAI-ICADE) a la ahora denominada Universidad Pontificia Comillas. El Estado español reconoció plenos efectos civiles a los estudios cursados en las mencionadas Escuelas y Facultades, por Real Decreto 1610/1979, de 4 de abril, de conformidad con lo establecido en el Convenio entre la Santa Sede y el gobierno español de 5 de abril de 1962.

Posteriormente se han ido incorporando a la universidad nuevos centros de estudio e investigación, hasta llegar a las 5 facultades, 2 escuelas y 6 institutos

que la componen actualmente.

2.7.1. Estructura de la UP Comillas.

Campus y centros:

- Calle Alberto Aguilera 23, Madrid
 - Facultad de Teología
 - Facultad de Derecho Canónico
 - Facultad de Derecho (ICADE)
 - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (ICADE)
 - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 - Instituto Universitario de Espiritualidad
 - Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones
 - Instituto de Idiomas Modernos

- Calle Alberto Aguilera 25, Madrid
 - Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ICAI)
 - Calle Santa Cruz de Marcenado 26, Madrid
 - Instituto de Investigación Tecnológica

- Calle Rey Francisco 4, Madrid
 - ICADE Business School

- Calle Francisco de Ricci, 3 Madrid
 - Cátedra de Internacionalización Empresarial, Diversidad y Desarrollo Profesional
 - Cátedra de Ciencia, Tecnología y Religión
 - Instituto de Investigación Tecnológica (I.I.T.)
 - Cátedra de Ética Económica y Empresarial.

- Calle Universidad de Comillas 3 - 5, Cantoblanco
 - Facultad de Teología
 - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 - Instituto Universitario de Ciencias de la Educación
 - Instituto Universitario de la Familia

- Avenida de San Juan de Dios 1, Ciempozuelos
 - Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia "San Juan de Dios"

2.7.2.Datos y cifras de la UP Comillas.

LA UNIVERSIDAD EN CIFRAS CURSO 2013-2014	
Centros	19
Titulaciones	5
Escuela Técnica Superior	1
Escuela Universitaria	1
Institutos	6
Centro Adscrito	1
Otros Centros	5
Departamentos	26
Cátedras	11
PERSONAL	1647
Personal Docente e Investigador	1257
Personal de Administración y Servicios	301
Personal de Empresas independientes que prestan servicios en la Universidad	89
Personal Investigador en Formación	36
TITULACIONES	115
Programas de Doctorado	21
Grados y Dobles Grados	18
Titulaciones Eclesiásticas	6
Másteres Universitarios y Doble Máster Universitario	32
Másteres Propios	17
Programas Especialistas	16
Cursos Superiores y otros programas	5
TOTAL DE ALUMNOS MATRICULADOS EN COMILLAS EN EL CURSO 2013-14	
Títulos de Grado	6344
Títulos de Postgrado	3730
Universidad de Mayores	210
Programas de Intercambio	778
Programas Específicos	218
Internacionalización	
Convenios Internacionales	404
Asignaturas en Inglés	136
Personal Docente e Investigador extranjero	97
Proyectos Internacionales de Investigación	30
Alumnos de Comillas en Intercambio Erasmus	326

Alumnos de Comillas en Intercambio Bilaterales	274
Alumnos Internacionales de Intercambio en Comillas (Erasmus)	351
Alumnos Internacionales de Intercambio en Comillas (Bilaterales)	427

Tabla 5. Datos y cifras de la UP Comillas. Fuente: www.upcomillas.es

2.7.3. Formación docente del profesorado de la UP Comillas.

La preocupación de la Universidad en su conjunto y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales por la formación permanente del Profesorado, así como por su actualización se ha puesto de manifiesto desde la Junta de Gobierno de 24 de mayo de 1982, con la creación del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en el que la formación del profesorado forma parte de su misma esencia y de su razón de ser, tanto hacia los profesores de la propia Universidad como a los de niveles educativos no Universitarios. Ha sido reconocido oficialmente por el Real Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia 3009/1982 de 15 de octubre (BOE 15 de noviembre), como centro docente superior y se regirá por los Estatutos Generales de la Universidad, el Reglamento General y su Reglamento propio.

De este modo, el ICE de la Universidad P. Comillas tiene una dilatada experiencia en la formación de profesores mediante convenios de colaboración con varias instituciones. Por otro lado, el ICE de la Universidad atiende a peticiones de centros educativos en materia de cursos de formación en diversas áreas. De acuerdo con el reglamento del ICE, sus objetivos principales son:

- a) La docencia especializada en materia educativa orientada principalmente a la formación del profesorado y a su perfeccionamiento pedagógico.
- b) La promoción y desarrollo de la investigación educativa y la difusión y aplicación de sus resultados.
- c) El asesoramiento, información y asistencia técnica en los problemas educativos de la propia Universidad y de otras Instituciones que lo soliciten.
- d) Cualesquiera otros que, de conformidad con su naturaleza y objetivos, la Universidad le encomiende”.

En cuanto a la formación continua del profesorado universitario, el ICE de la UP Comillas ofrece tres títulos específicamente dedicados al PDI:

1. DIFOPU (Diploma de Formación para el Profesorado Universitario).
2. Curso de Postgrado de Formación Docente para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Diploma).
3. Cursos de Postgrado de Formación Docente en TIC aplicadas a la

Educación Superior (Diploma).

Fuentes:

<http://www.upcomillas.es/es/>

http://www.upcomillas.es/Documentos/Comillas_Cifras_13_14.pdf

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Pontificia_Comillas

<http://web.upcomillas.es/centros/ice/default.aspx>

2.8.Universidad Rey Juan Carlos.

La Universidad Rey Juan Carlos (URJC) es una de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid. Su nombre es homenaje al Rey Juan Carlos I y fue creada por Ley 7/1996, de 8 de julio de 1996, con el lema latino Non nova, sed nove ("No cosas nuevas, sino de una manera nueva"). Su eslogan es Pública y preparada para ti. Según los datos estadísticos oficiales del censo de la propia institución realizados en 2013, la URJC es la tercera universidad pública de la región en número de alumnos, con 35.877 estudiantes.

2.8.1.Estructura de la URJC.

Campus y centros docentes:

La URJC se divide en cinco campus. Cada campus acoge una o varias escuelas y facultades:

- Campus de Móstoles
 - Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología (ESCET)
 - Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII).
- Campus de Alcorcón
 - Facultad de Ciencias de la Salud y Clínica Universitaria URJC.
- Campus de Vicálvaro
 - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
- Campus de Fuenlabrada
 - Facultad de Ciencias de la Comunicación
 - Facultad de Ciencias del Turismo
 - Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación (ETSIT).
- Campus de Aranjuez

Cada escuela o facultad se rige de manera autónoma con un decano o director de escuela y se divide en departamentos universitarios.

Centros adscritos:

- Escuela Superior de Gestión Comercial y Márketing (ESIC) en Pozuelo de Alarcón (Madrid).
- Escuela Superior ESERP (Madrid).
- Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos (TAI) en Madrid.

Institutos universitarios:

- Instituto Superior de la Danza Alicia Alonso (Fuenlabrada).
- Instituto de Humanidades (Vicálvaro).
- Instituto de Estudios Jurídicos Internacionales (Vicálvaro).
- Instituto de Derecho Público (Vicálvaro).

Centros Universitarios:

- Centro Universitario de Idiomas (Vicálvaro), que imparte regularmente cursos de inglés, francés, alemán, italiano, chino y español para extranjeros.
- Centro de Documentación y Estudios de la Unión Europea Emile Noël (Vicálvaro).
- Centro de Cooperación y Voluntariado (Alcorcón).
- Centro Universitario de Estudios Sociales Aplicados (Vicálvaro).
- Centro de Estudios de Economía de Madrid (Vicálvaro).
- Centro de Estudios de Iberoamérica (Móstoles).
- Centro de Estudios del Movimiento Olímpico (Vicálvaro).
- Centro para las Tecnologías Inteligentes de la Información y sus Aplicaciones
- Vivero de empresas (Vicálvaro y Móstoles).
- Gabinete Jurídico (Vicálvaro).
- Centro de Apoyo Tecnológico (Móstoles).
- Centro para la Innovación, Transferencia de Tecnología y del Conocimiento (Móstoles).
- Red de Laboratorios de la URJC (REDLABU).
- Centro Superior de Investigación y Docencia, situado en el llamado Palacio del Nuncio de Aranjuez (Madrid).

2.8.2.Datos y cifras de la URJC.

LA URJC EN CIFRAS CURSO 2011/2012	
CENTROS	
Facultades y Escuelas	7
Departamentos	46

Institutos y Centros Universitarios	12
Centros Adscritos	3
COMUNIDAD UNIVERSITARIA	
Personal Docente e Investigador	1651
Personal de Administración y Servicios	527
Alumnos (Grado, Masteres Oficiales, Títulos Propios y Cursos de Formación Continua)	32328
Alumnos Universidad para los Mayores	375
DOCENCIA	
Grados	48
Dobles Grados	39
Másteres Universitarios	89
Títulos Propios	35
Cursos de Formación Continua	15
Tesis Doctorales leídas	180
RELACIONES INTERNACIONALES	
Alumnos extranjeros que han llegado a la URJC para realizar estancias dentro del Programa de Intercambio Erasmus	473
Alumnos de la URJC que se han incorporado a las universidades con las que mantiene convenios (Programa de Intercambio Erasmus)	412
Programa MUNDE- URJC alumnos de intercambio extranjeros	172
Programa MUNDE- URJC alumnos de intercambio de la URJC	136
Diplomado, Grado, Licenciado y Plan Conjunto	2018
Máster	669
Doctorado	28
Títulos Propios	36
CONVENIOS	
Convenios de Cooperación Educativa	1448
Convenios de Colaboración Marco y Específicos	136
INVESTIGACIÓN	
Grupos de Investigación	67
Cátedras	18
Contratos celebrados al amparo del artículo 83 LOU y Proyectos de Investigación	227

Tabla 6. Datos y cifras de la URJC. Fuente: www.urjc.es

2.8.3. Personal Docente e Investigador de la URJC.

A diferencia de otras universidades públicas, la URJC no publica información detallada sobre cantidad y tipo de profesorado por ramas. Las cifras

oficiales actualizadas y publicadas por la propia universidad aparecen reflejadas en el siguiente cuadro:



Figura 12. Distribución de personal docente e investigador de la URJC. Fuente: www.urjc.es

2.8.4. Formación docente del profesorado de la URJC.

La Universidad Rey Juan Carlos se plantea el Plan de Formación Docente entendiendo que el profesor universitario, junto al dominio de los conocimientos científicos de su especialidad, requiere de conocimientos y habilidades para desempeñar la docencia, para transmitir esos conocimientos, y que ese proceso formativo ha desplazado su eje, como consecuencia del proceso de Bolonia: de la educación centrada en la enseñanza a la educación centrada en el aprendizaje.

Por otra parte, en un mundo globalizado, es fundamental la comunicación con profesores y alumnos de otros países, y la movilidad se convierte en práctica habitual. En este contexto, el idioma no puede, no debe ser un obstáculo. Por ello, la Universidad apuesta también por la formación en este ámbito, a través de los cursos que se organizan por el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos. En este sentido, el Plan de formación se realiza para mejorar aquellos aspectos de la docencia susceptibles de mejora a la vista de la información recogida por el Plan General de Recogida de información y valoración dentro del Sistema de Garantía de Calidad.

El Plan de Formación Docente del Profesorado se encuentra enmarcado dentro del Programa de Calidad de la Universidad, y por ello, y para garantizar la mejora continua de la calidad dentro del modelo EFQM, todas las acciones

formativas serán objeto de una evaluación a través de una encuesta que recoja las opiniones y sugerencias tanto de los profesores asistentes a los cursos como de los encargados de impartirlos”.

La URJC no dispone de Instituto de Ciencias de la Educación pero si de programas permanentes de mejora de la calidad docente, dentro del marco de ordenación docente. En ellos los PDI de la URJC tiene acceso a:

- Programa DOCENTIA.
- Programa de Movilidad.
- Programa de Formación Docente.
- Programa de ayudas de Innovación Educativa.

Las últimas actualizaciones de estos programas son de mayo de 2013.

Fuentes:

<http://www.urjc.es/>

http://www.urjc.es/informacion/memoria_academica/archivos/Memoria_Academica_11_12.pdf

http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Rey_Juan_Carlos

http://www.urjc.es/ordenacion_docente/

CAPÍTULO 3.

3. Metodología y Resultados.

Introducción.

Las universidades no suelen facilitar información sobre datos de participación en programas de formación docente, tampoco la opinión del profesorado al respecto, ni el impacto que tiene esa formación en la práctica docente diaria. Para tener una idea aproximada se ha de recurrir a investigaciones publicadas, como las que se citan en el marco teórico que conforma esta tesis.

Esta investigación está encuadrada en un diseño de corte descriptivo, que trata de abordar esta problemática desde el punto de vista del profesorado que ha querido participar y dar su opinión al respecto. Acogiéndonos al principio de complementariedad metodológica, diseñamos un primer instrumento que combina metodología cuantitativa y cualitativa, un segundo instrumento de corte cualitativo y un tercero totalmente cuantitativo y verificador.

3.1. Objetivos generales.

1. Conocer el impacto que la plena implantación, del Espacio Europeo de Educación Superior en España, ha ejercido en la didáctica y pedagogía aplicada al aula universitaria.

2. Comprobar si existen diferencias pedagógicas significativas, trasladadas al aula, entre el sistema universitario actual y el anterior.

3. Construir instrumentos nuevos partiendo de la colaboración del propio profesorado para extraer información y verificar esa misma información en torno a los objetivos generales y específicos.

3.2.Objetivos específicos.

Conocer profundamente variables que inciden directa e indirectamente el éxito de las indicaciones pedagógicas dadas a nivel teórico en el EEES, tales como:

- 1.Planes de formación docente ofertados.
- 2.Accesibilidad y participación en los planes.
- 3.Transferencia de la formación docente a la práctica docente cotidiana.
- 4.Adecuación de los planes de formación a la realidad diaria del aula actual.
- 5.Recursos económicos y tecnológicos con los que cuenta el profesorado para desarrollar su labor docente.
- 6.Evaluación de la actividad docente.
- 7.Promoción profesional del profesorado.

3.3.Diseño metodológico.

3.3.1.Descripción de la población y muestra.

El marco económico y temporal de una tesis no permite estudios a gran escala, por lo que se decidió acotar la investigación a siete universidades de la comunidad de Madrid. El criterio de elección de las mismas se da en base al número de docentes con el que cuentan y la accesibilidad a los datos de los mismos, a través de las páginas web institucionales de cada una de ellas, además de incluir al menos dos universidades privadas al estudio. Los datos generales de contratación de profesorado universitario, por cantidades, se publican anualmente a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Se utilizó el archivo estadístico de personal al servicio de la universidades del curso 2009-2010, para la constatación a nivel macro de las universidades seleccionables en base a la cantidad de profesorado contratado. La revisión de las páginas web nos obligó a desechar aquellas universidades que no publican datos necesarios para elaborar una base de datos de profesorado, con al menos nombre y apellidos, junto con dirección de email, quedando las siguientes por orden alfabético: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad CEU San Pablo, Universidad de Alcalá, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Pontificia Comillas y Universidad Rey Juan Carlos.

La elaboración de la base de datos de la población se realizó distribuyendo al profesorado de las universidades en ramas de conocimiento:

Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad CEU San Pablo	Universidad de Alcalá	Universidad Politécnica de Madrid	Universidad Pontificia Comillas	Universidad Rey Juan Carlos.
-Arte y Humanidades -Ciencias Experimentales -Ciencias Médicas -Ciencias Jurídicas y Sociales -Ingenierías y Arquitectura	-Arte y Humanidades -Ciencias Experimentales -Ciencias Médicas -Ciencias Jurídicas y Sociales -Ingenierías y Arquitectura	-Ciencias de la Salud -Ciencias Sociales y Jurídicas -Ingenierías y Arquitectura	-Arte y Humanidades -Ciencias Experimentales -Ciencias Médicas -Ciencias Jurídicas y Sociales -Ingenierías y Arquitectura	-Ciencias Sociales y Jurídicas -Ingenierías y Arquitectura	-Arte y Humanidades -Ciencias Médicas -Ciencias Jurídicas y Sociales -Ingenierías y Arquitectura	-Ciencias Experimentales -Ciencias Médicas -Ciencias Jurídicas y Sociales -Ingenierías y Arquitectura

Tabla 7. Distribución de ramas por universidades. Fuente: elaboración propia.

Una vez elaborada la base de datos se realizó un muestreo aleatorio por ramas de conocimiento. Para ello, dado que el documento se realizó en excell se siguieron los pasos detallados a continuación:

1. Acceso vía web de cada universidad a los listados de profesorado por departamentos. Copiado y pegado de los datos de cada profesor en la base de datos de elaboración propia. Se separaron por universidad y rama de conocimiento, con lo que obtuvimos 28 grupos de profesores.

2. Conteo total de profesorado por rama y asignación de un número a cada docente por orden de aparición. El número total de profesorado de las siete universidades recopilado en la base de datos es de 13.489 profesores.

3. Utilización de la fórmula “=JERARQUIA (A1;\$A\$1:\$A\$10)” utilizando el conteo anterior. De este modo excell aleatoriza sin repetición.

4. Copiado especial del resultado del muestreo al lado del primer conteo.

5. Ejecución vía SPSS de un análisis de rachas para comprobar que el muestreo aleatorio es correcto.

6. Identificación de los profesores que el muestreo ha seleccionado con una marca de color, tanto para el estudio piloto como para el muestreo final.

7. Ejecución del muestreo. Hay que tener en cuenta que originalmente el muestreo fue de 3920 docentes, 140 profesores por grupo. No obstante, dado que incluso los datos de algunas universidades sobre su propio profesorado tarda en actualizarse, creemos que la explicación sobre el déficit, de 81 docentes con el que nos encontramos, se puede deber a mortalidad de la muestra (desindexación de información, reducción de plantilla, finalización de contratos, traslado a otras

universidades, incluso defunciones). Contamos por tanto con un total de 3839 docentes registrados.

8. Precisado del tamaño de la muestra. Para una población de 13.489 profesores, los cálculos realizados para precisar el tamaño de la muestra, a un nivel de confianza del 95%, se situó en un mínimo de 374 sujetos de muestra.

Esta base de datos está incluida en el DVD que adjuntamos a este texto, en formato .xls y bajo el título de población y muestra.

3.4. Diseño, estrategia, plan de análisis y resultados de los instrumentos.

Como se podrá comprobar a continuación el diseño, la estrategia, el plan de análisis y la presentación de resultados de cada instrumento se presentan como conglomerados. Se ha elegido este formato dado que seccionar cada apartado e incluir en ellos todos los instrumentos dificultaba su comprensión. Se ha optado por esta configuración para entender el proceso de investigación de un modo lineal, pues cada instrumento y su puesta en marcha ha sido consecuencia directa del instrumento o etapa de la investigación anterior.

3.4.1. Diseño de los instrumentos 1a y 1b.

Los instrumentos 1a y 1b derivan de los resultados obtenidos en el Trabajo de Fin de Máster en Innovación e Investigación en Educación, titulado “Modelos Didácticos Universitarios. Una propuesta basada en la Educación Personalizada. Proyección hacia un Espacio Europeo de Educación”. Con el objetivo de recopilar información, acerca de los modelos didácticos, herramientas y estrategias utilizadas en el aula, por parte de profesores de la Universitat de Barcelona, elaboramos una ficha que contenía además algunas preguntas dirigidas a esos mismos docentes. Asistimos a varias clases por facultad y se tomaron datos in situ. También entrevistamos posteriormente a profesorado con preguntas semiabiertas, dado que al presentar un informe previo al tutor del trabajo, se consideró conveniente profundizar en algunos aspectos interesantes para la investigación. El acopio de toda la información de ambos procesos se trató con Atlas ti y Nvivo 9, softwares de investigación cualitativa. Se utilizó la estrategia de codificar por nodos y agrupar estos en familias, con el objetivo de establecer relaciones de aparición de conceptos por frecuencias.

De entre varias de las manifestaciones en torno a aspectos relacionados con la formación del profesorado nos llamaron la atención las siguientes:

“Hay quien considera que lo sabe todo y no necesita saber más”.

“Hay quien desconfía de la pedagogía y la didáctica”.

“Hay resistencias a perder el tiempo cuando haces cursos de reciclaje que no se ajustan a la realidad”.

“Los medios de reciclaje no son del agrado del profesorado”.

“Somos muchos y de diferentes generaciones, algunos se ven contrariados por las Nuevas Tecnologías y el reciclaje”.

“Yo mismo, desconfío de los pedagogos”.

Para profundizar en la problemática y obtener más datos con los que elaborar una batería preguntas para entrevistas personales (inicialmente estaba previsto organizar grupos de discusión) e ítems para una encuesta cuantitativa de verificación, fue necesaria una recopilación mayor de información previa, que además tuviese relación directa con el contexto de la investigación en Madrid. Se consideró adecuado elaborar dos instrumentos que enlazasen preguntas semi-abiertas y cerradas, uno para docentes universitarios, otro para formadores y trabajadores de Institutos de Ciencias de la Educación y departamentos, que tienen competencias en formación del profesorado. Esta estrategia responde a criterios de complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa, tomando como base y fundamentación los trabajos de autores como Anguera (2004), Borrás, López y Lozares (1999), Murcia y Jaramillo (2001), Piovani (2011), etc.

Participaron en la validación de los documentos un grupo de expertos ajenos a las universidades objeto de estudio, entre ellos docentes involucrados en Institutos de Ciencias de la Educación de universidades del país, expertos en investigación en educación, junto con un sociólogo experto en investigación de mercados y técnicas de investigación social. De sus comentarios y valoraciones, junto con la lectura de trabajos como los de Torra (2012), del que nos servimos como instrumento de referencia por su estructura, derivaron los instrumentos 1a y 1b. Estos pueden ser consultados en los anexos de este texto, junto con la extracción de nodos del tratamiento de datos cualitativo. También el proceso de validación, documentos enviados por expertos, tratamiento de datos de los indicadores de validez y fiabilidad, junto con resultados, en la carpeta del instrumento 1 que adjuntamos en el DVD, con toda la documentación complementaria para su consulta.

3.4.2.Estrategia y plan de análisis del instrumento 1a.

Este documento fue enviado vía mail personalizado (cada correo electrónico iba a nombre del destinatario extraído del muestro aleatorio en exclusiva) y en formato .doc al profesorado seleccionado. Además, a los primeros 1.000 docentes se les telefoneó, para evitar errores de cobertura y de no respuesta (Sánchez y Segovia, 2008). Se les solicitó cumplimentarlo y reenviarlo sin datos que comprometiesen su privacidad. Los documentos recibidos se fueron guardando en una carpeta, en la que se les asignaba un número según iban llegando.

Elegimos esta estrategia dado que, tanto la consulta a expertos como las lecturas de autores de referencia, indicaban que la impersonalidad de un servicio de encuestas online, que era la herramienta que queríamos utilizar a priori, generaba en investigaciones de este tipo una baja participación. Había dudas sobre la idoneidad de estos servicios, porque la configuración de acceso rápido permite participar varias veces desde un mismo enlace (comprometiendo resultados), mientras que las configuraciones de acceso restringido requieren muchos filtros (como la asignación de un código exclusivo y de un solo uso a cada participante, limitación de acceso vía IP de ordenador y su consiguiente limitación, si varios docentes de un mismo departamento desearan participar, control de URL, etc.), lo que hubiese generado aún menos participación.

Además, quisimos abonar el terreno y establecer un contacto cercano y visible, con nombre y apellidos, para poder solicitarles participación posterior en grupos de discusión en los que presentar datos preliminares en esta parte del estudio y recavar aún más información.

Se recibieron 435 documentos del instrumento 1a. Los ítems cerrados se trataron con SPSS 20.0 y las preguntas semiabiertas con los softwares de investigación cualitativa TAMS Analyzer y Xmind. Los archivos generados de este tratamiento de datos se pueden consultar en la carpeta instrumento 1 del DVD. Como se verá a continuación, del TAMS Analyzer surgieron, por frecuencias, un conjunto de nodos por cada ítem. Los de mayor frecuencia destacan en los mapas conceptuales elaborados con Xmind con una estrella. Los mapas están además elaborados, de tal modo que la información aparece agrupada para que sea rápidamente entendible por el lector. Para ello, las manifestaciones son extraídas de manera literal de los textos través de los nodos, pero están agrupados intencionadamente para otorgar coherencia a la extracción de información. Estos mapas fueron revisados por el director de tesis, un compañero estudiante de doctorado y un experto en investigación cualitativa, a los que enviamos las preguntas y los mapas, para evaluar su coherencia y facilidad de comprensión.

3.4.3.Resultados del instrumento 1a.

Universidad en la que trabaja	Frecuencia	Porcentaje
UAH	87	20,0
UAM	80	18,4
UCM	73	16,8
UPM	39	9,0
URJC	49	11,3
CEUSP	51	11,7
UPCOMILLAS	56	12,9
Total	435	100,0

Tabla 8. Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja. Fuente: elaboración propia.

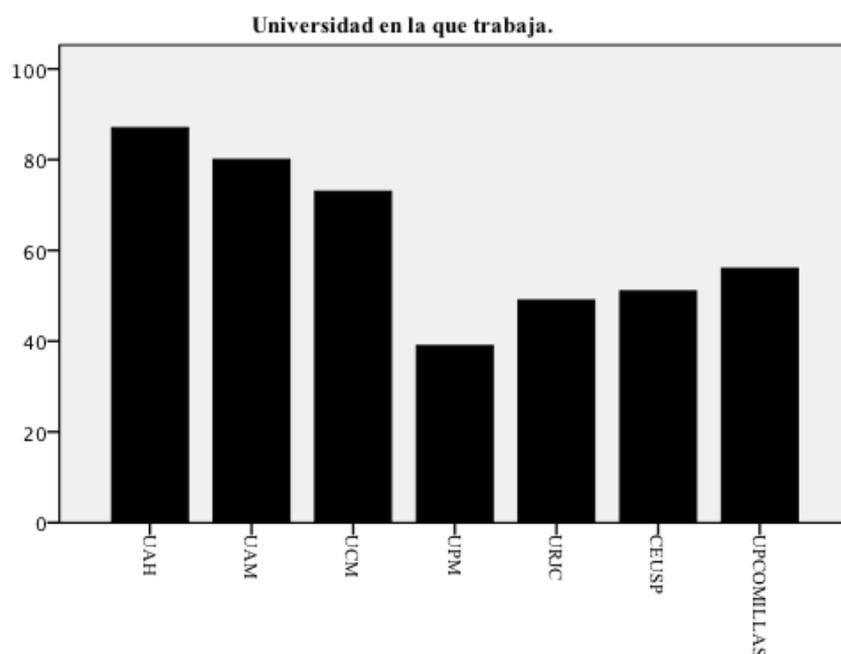


Figura 13. Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja. Fuente: elaboración propia.

La distribución de datos sugiere una participación acorde al muestreo, dado que UAH, UAM y UCM son las universidades con más ramas de conocimiento y los índices de participación decrecen en función de las ramas que se dan en cada universidad. El cuadro de categoría académica refleja poca

heterogeneidad en los distintos perfiles profesionales. Profesores titulares y catedráticos conforman el 58.2% del total de la muestra, mientras que profesores visitantes, agregados y adjuntos acumulan tan solo un 4%. De ellos es significativo también que un 38.4% acumule más de 21 años de experiencia, mientras que aquellos que llevan menos de cinco años ejerciendo como PDI apenas llega al 7.4%.

Categoría Académica	Frecuencia	Porcentaje
Propio	10	2,3
Catedrático	59	13,6
Titular	194	44,6
Asociado	49	11,3
Colaborador	29	6,7
Ayudante doctor	25	5,7
Contratado doctor	51	11,7
Visitante	8	1,8
Agregado	5	1,1
Adjunto	5	1,1
Total	435	100,0

Tabla 9. Distribución de la muestra por categoría académica. Fuente: elaboración propia.

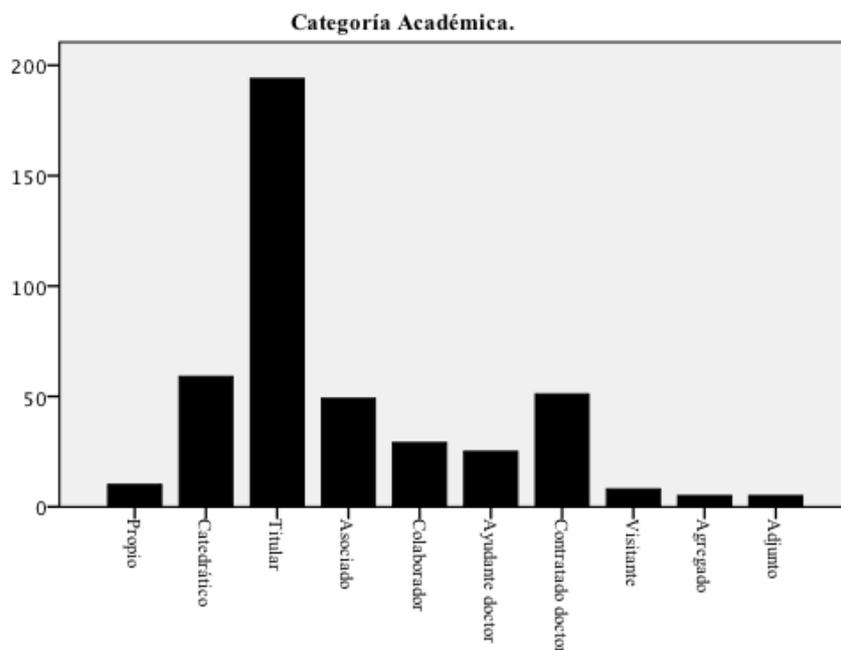


Figura 14. Distribución de la muestra por categoría académica. Fuente: elaboración propia.

Años de Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	32	7,4
Entre 6 y 20 años	236	54,3
Más de 21 años	161	37,0
Emérito	6	1,4
Total	435	100,0

Tabla 10. Distribución de la muestra por años de experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

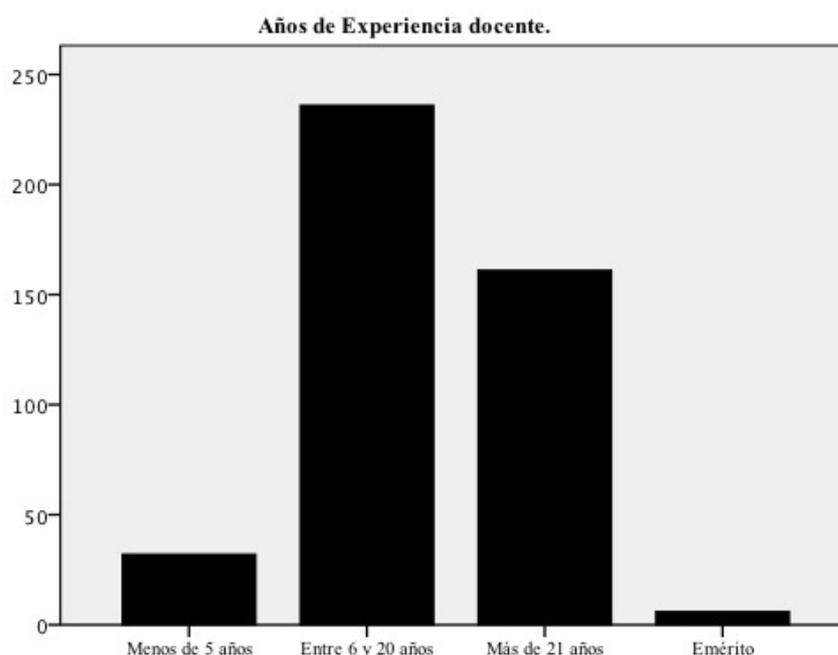
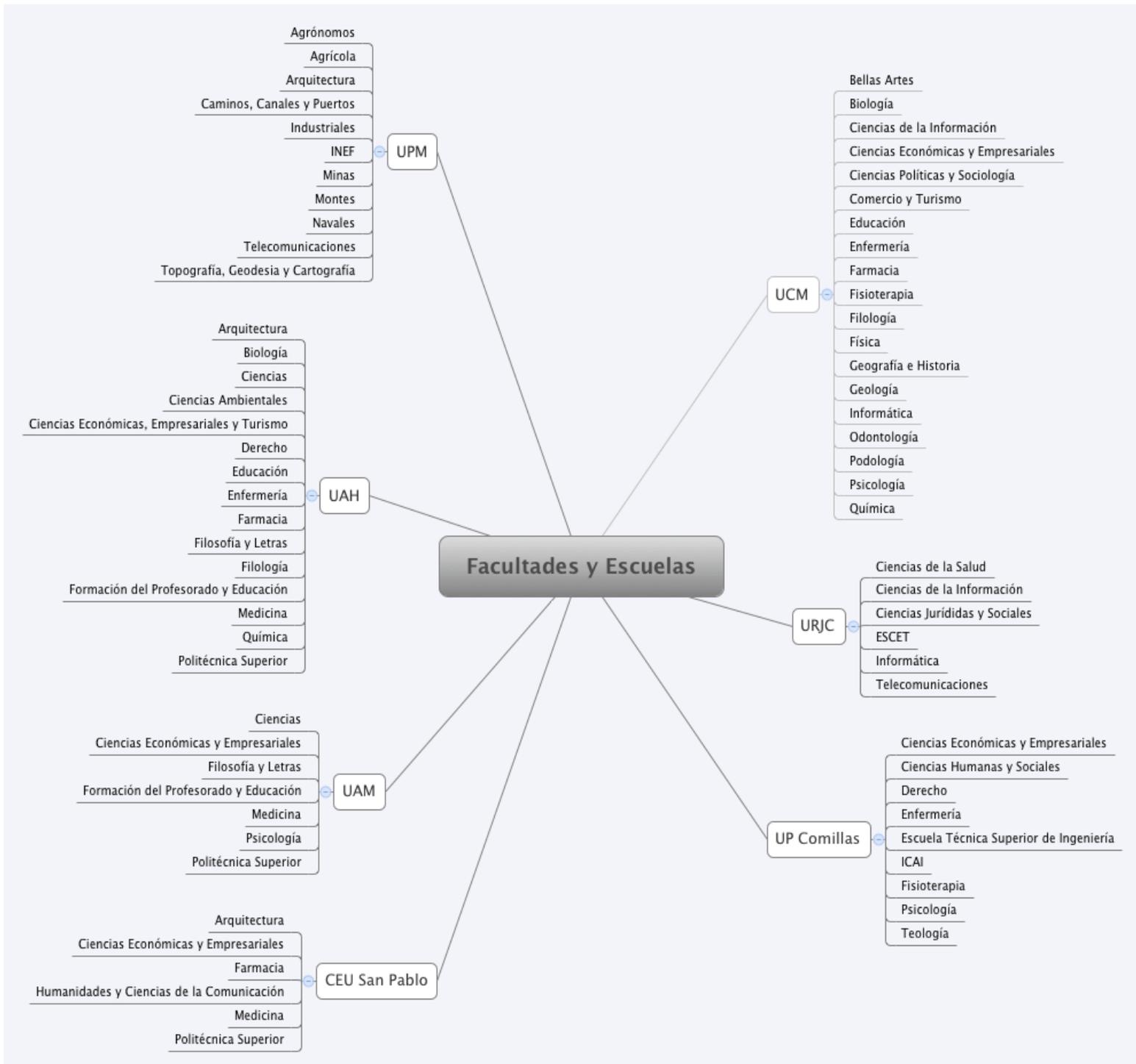


Figura 15. Distribución de la muestra por años de experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

El mapa conceptual que se presenta a continuación ha sido elaborado de manera cualitativa. Refleja, al margen de la rama de conocimiento en la que se sitúa al profesorado participante, las distintas facultades en las que trabajan. Cabe destacar, en este sentido, que se da la circunstancia de que algunos profesores pertenecen a una rama concreta, pero ejercen docencia en facultades que son de distintas ramas:



Mapa 1. Facultades y Escuelas a las que pertenecen los docentes participantes. Fuente: elaboración propia.

Ítem 5	Frecuencia	Porcentaje
Si	260	59,8
No	175	40,2
Total	435	100,0

Tabla 11. ¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad? Fuente: elaboración propia.

¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad?

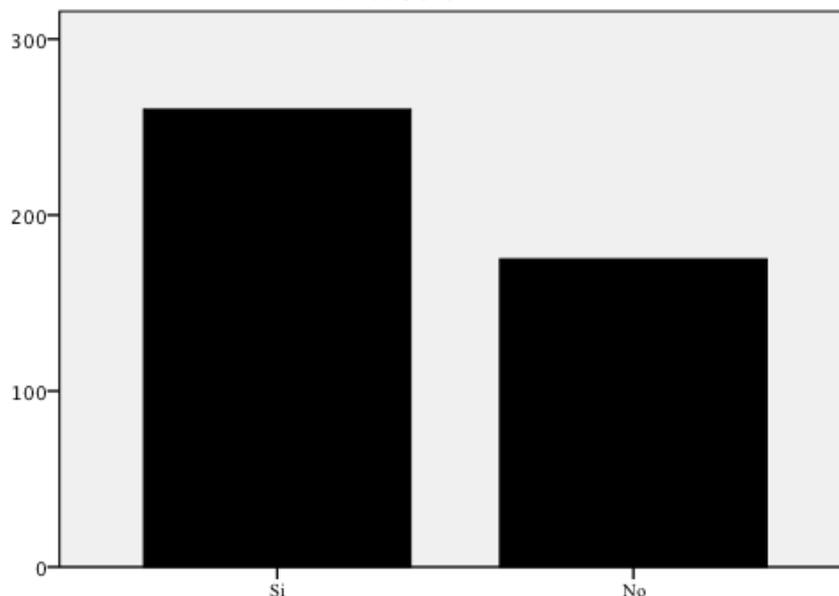


Figura 16. ¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad? Fuente: elaboración propia.

Años de Experiencia Docente.	¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad?		
------------------------------	---	--	--

	Si	No	Total
Menos de 5 años	23	9	32
Entre 6 y 20 años	166	70	236
Más de 21 años	70	91	161
Emérito	1	5	6
Total	260	175	435

Tabla de contingencia 1. Años de experiencia docente vs ¿Emplea algún programa de formación para la mejora docente ofrecido por su universidad? Fuente: elaboración propia.

De los resultados del ítem 5 y de la tabla de contingencia que lo compara con los años de experiencia docente caben destacar dos aspectos. El primero, que es mayor el porcentaje de profesorado participante que emplea cursos que los que no, aunque la diferencia es mínima, de menos del 10%. El segundo, que contrariamente a lo que muchos profesores opinan en las preguntas semiabiertas, la acumulación de experiencia docente no supone necesariamente un indicador que refleje resistencias al reciclaje didáctico.

Cantidad media de cursos que realiza al año.	Frecuencia	Porcentaje
1	119	27,4
2	82	18,9
3	20	4,6
4	7	1,6
5	6	1,4
6	2	0,5
Total	236	54,3
Perdidos	199	45,7
Total	435	100,0

Tabla 12. Cantidad media aproximada de cursos que realiza al año. Fuente: elaboración propia.

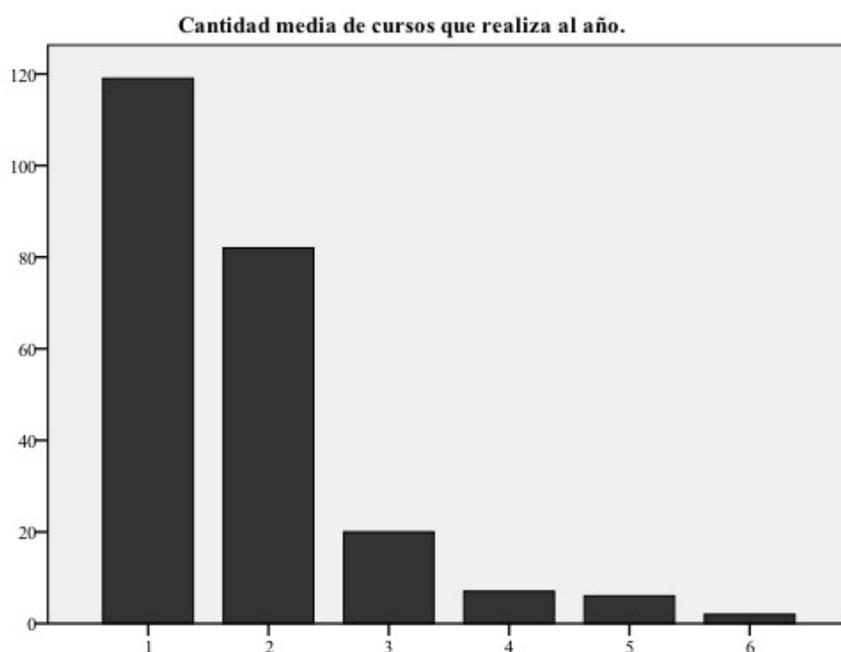


Figura 17. Diagrama de barras de cantidad media de cursos que el profesorado realiza al año. Fuente: elaboración propia.

Del porcentaje de profesorado que afirma asistir haber asistido a algún programa de formación docente, destaca que el formato elegido sean uno o dos cursos anuales y que estos estén diseñados mayoritariamente con una duración de 10 o 20 horas. Son muy pocos aquellos que eligen más de dos programas y de más de 30 horas de duración.

Cantidad media aproximada de horas al año.	Frecuencia	Porcentaje
3	1	,2
4	4	,9
5	6	1,4
6	6	1,4
8	5	1,1
10	34	7,8
12	4	,9
15	9	2,1
16	1	,2
20	38	8,7
25	3	,7
30	12	2,8
32	1	,2
35	1	,2
40	7	1,6
45	1	,2
50	7	1,6
60	3	,7
64	1	,2
70	1	,2
80	5	1,1
100	4	,9
150	1	,2
180	1	,2
200	2	,5
210	1	,2
240	3	,7
300	1	,2
400	1	,2
Total	164	37,7
Perdidos	271	62,3
Total	435	100,0

Tabla 13. Cantidad media aproximada de horas al año. Fuente: elaboración propia.

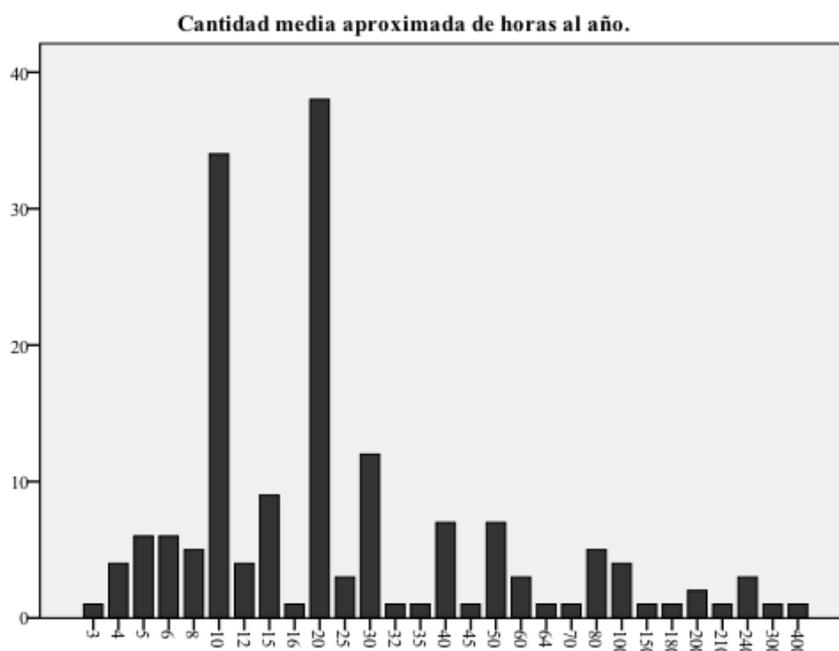


Figura 18. Diagrama de barras de cantidad media aproximada de horas al año dedicadas a formación docente. Fuente: elaboración propia.

La figura 18 muestra la diversidad de formatos a los que acceden los docentes que han participado en el estudio. No obstante, es evidente que los formatos que más se adoptan por quienes diseñan la formación son de 20, 10, 30 y 15, por orden de frecuencia. Tiene sentido pues, pese a que es evidente que se programan cursos más largos, son pocos los docentes que se pueden permitir dedicar más de 30 horas a formación en docencia, dada la carga de trabajo que se tiene en las distintas labores de docencia, investigación, etc.

Ítem 6	Frecuencia	Porcentaje
Nada	29	6,7
Poco	110	25,3
Bastante	181	41,6
Mucho	39	9,0
Total	359	82,5
Perdidos	76	17,5
Total	435	100,0

Tabla 14. ¿Cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente? Fuente: elaboración propia.

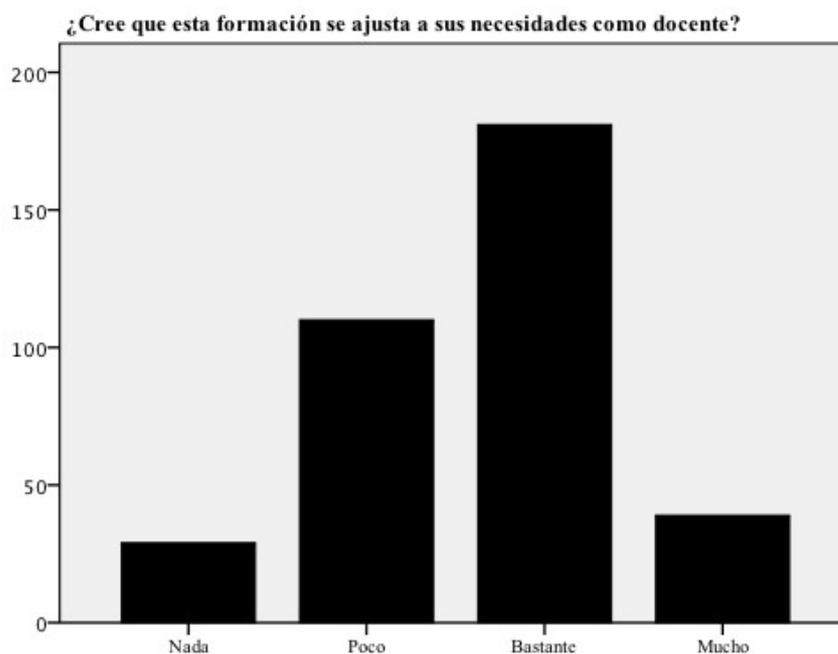
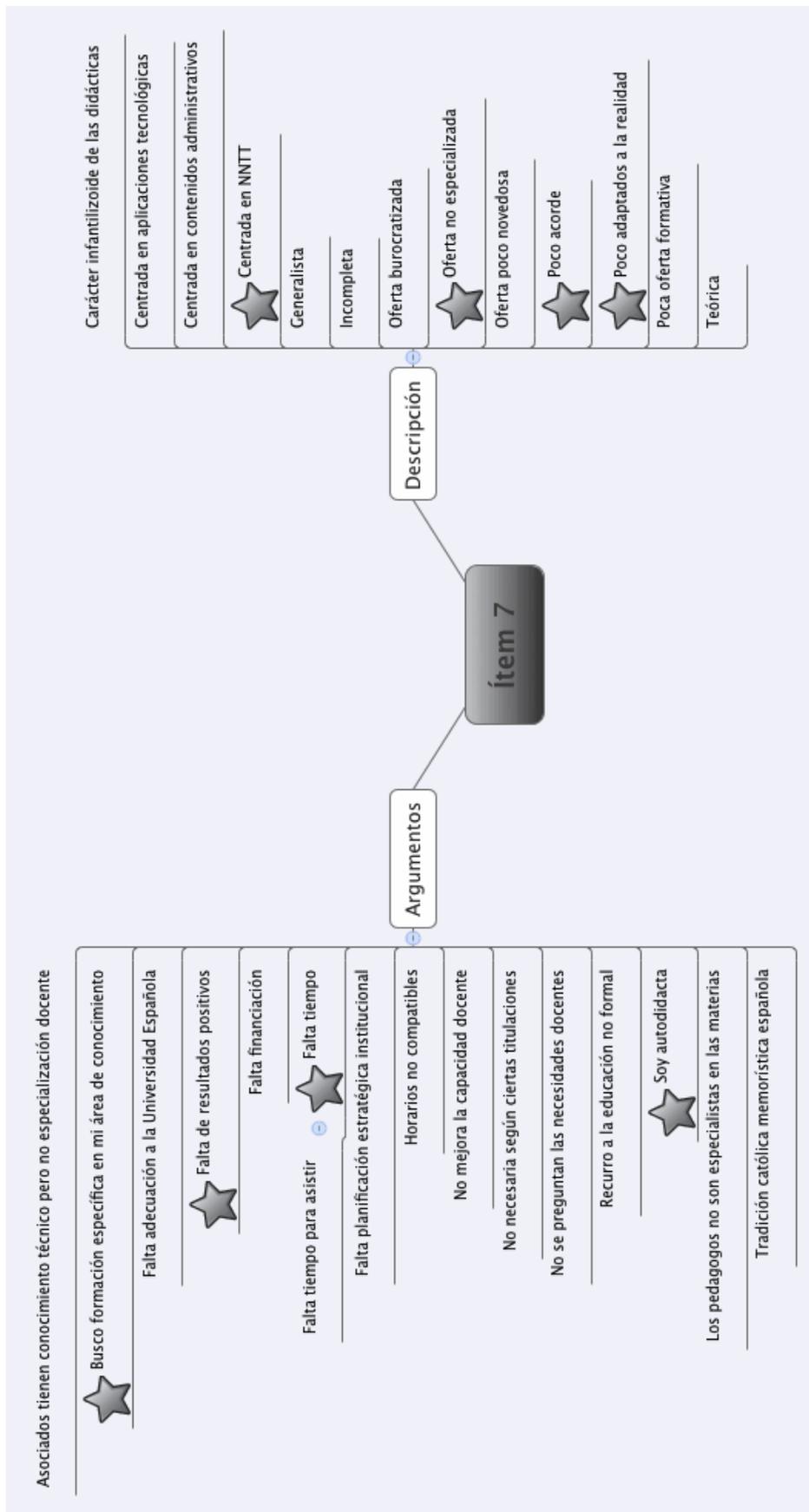


Figura 19. ¿Cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente? Fuente: elaboración propia.

En porcentaje es mayor el conjunto de profesorado que considera que la formación docente se ajusta a sus necesidades. No obstante también se refleja en el mapa conceptual número dos, y que presentamos a continuación, que los aspectos negativos también son generalizados. En este sentido una queja común es la falta de tiempo para asistir, pero sobre todo el hecho de que la oferta no esté centrada en mejorar la práctica docente dentro de las especialidades.

De ahí que una parte considerable de profesorado busque por iniciativa propia formación, también hay quien manifiesta recurrir a educación no formal, incluso que algunos se definan como autodidactas. Este argumentario es acorde a los nodos que describen la formación como no especializada, incluso poco adaptada a la realidad, también que haya poca oferta formativa o poco novedosa.

Surgen nodos relacionados como la falta de tiempo, la imposibilidad de asistir a los cursos debido a ello, que los horarios no sean compatibles, falta de planificación estratégica institucional, etc. También quienes consideran que no mejora la capacidad docente, incluso quienes no la consideran necesaria según en qué titulaciones se ejerza la docencia.



Mapa 2. Si cree que la formación no se ajusta o se ajusta poco a sus necesidades, explique por favor por qué motivos. Fuente: elaboración propia.

Ítem 8	Frecuencia	Porcentaje
Si	144	33,1
No	291	66,9
Total	435	100,0

Tabla 15. ¿Ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad? Fuente: elaboración propia.

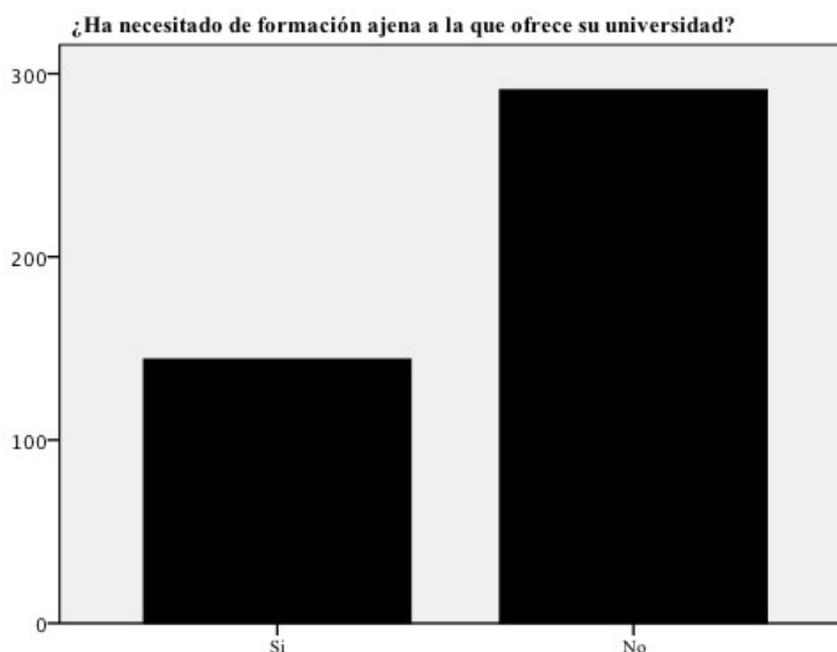
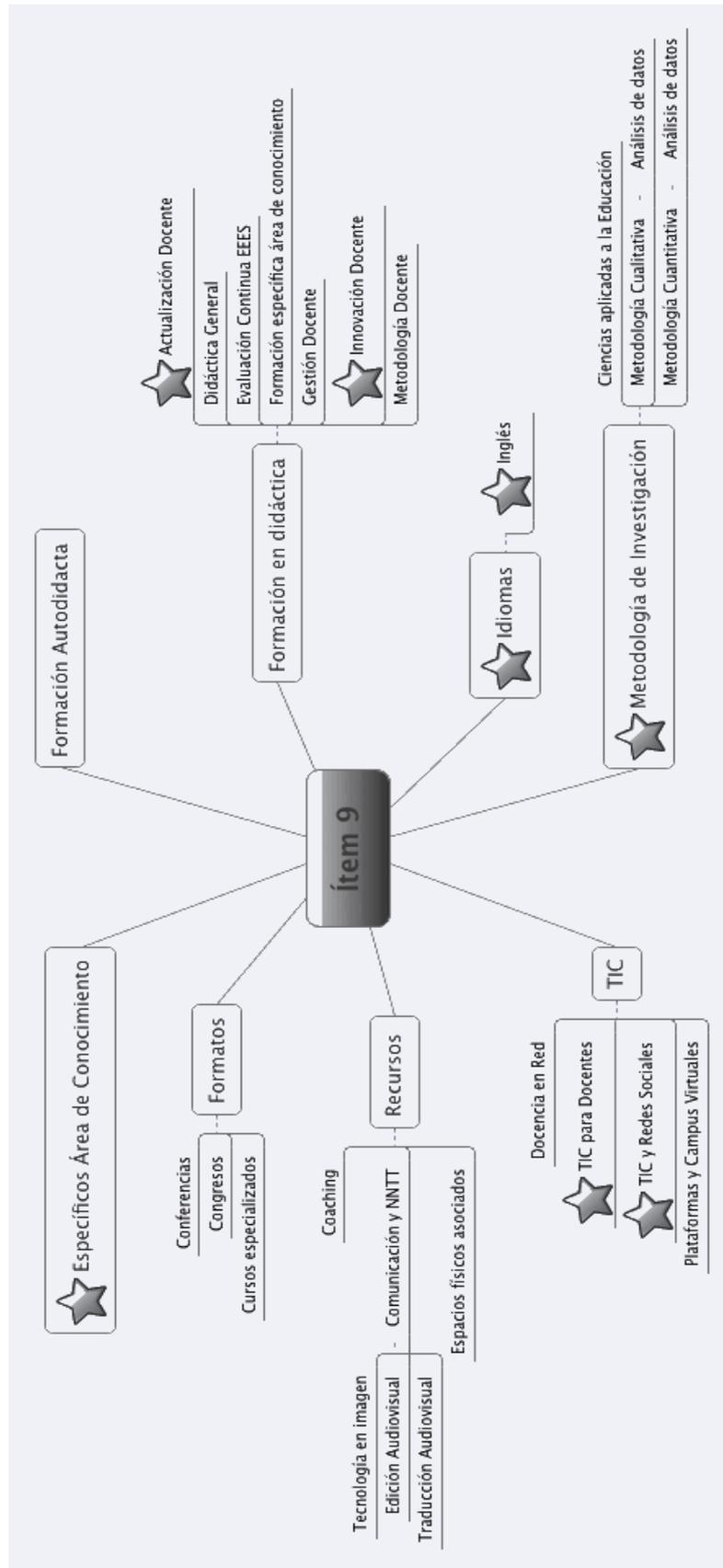


Figura 20. ¿Ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad? Fuente: elaboración propia.

Un tercio de los docentes afirma haber recurrido a formación ajena a la que ofrece su universidad, tal como podemos ver en la tabla 15 y la figura 20.

Resulta muy interesante remarcar en el ítem 9, a la vista de la configuración del mapa 3, que la formación extra que busca el personal docente e investigador es multidisciplinar, aunque parece encaminado a afianzar conocimiento en redes sociales y de trabajo en el entorno académico. De ahí que destaquen formación docente, formación y actualización de conocimientos específicos, formación en idiomas y formación en TICs. En cuanto a idiomas, los docentes hacen referencia explícita a la formación en inglés, básica como sabemos para la competencia lingüística docente, dadas las exigencias para publicar hallazgos, también acoger en estas facultades a alumnos de intercambio, participación de grupos de trabajo internacional, etc.



Mapa 3. Si en el punto anterior ha marcado si, describa por favor qué tipo de formación, modalidad, temática, etc. Fuente: elaboración propia.

Ítem 10	Frecuencia	Porcentaje
Nada	66	15,2
Poca	153	35,2
Bastante	160	36,8
Mucha	42	9,7
Total	421	96,8
Perdidos	14	3,2
Total	435	100

Tabla 16. ¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico? Fuente: elaboración propia.

¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico?

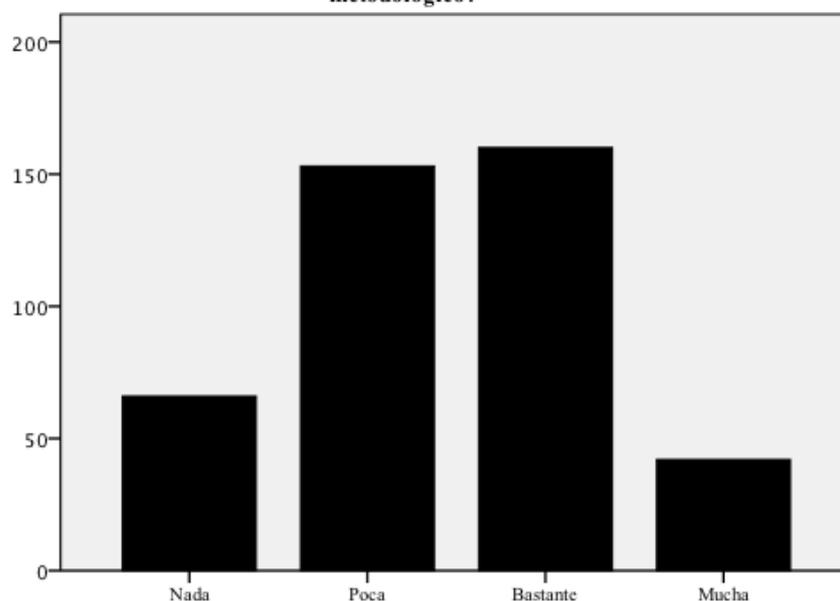
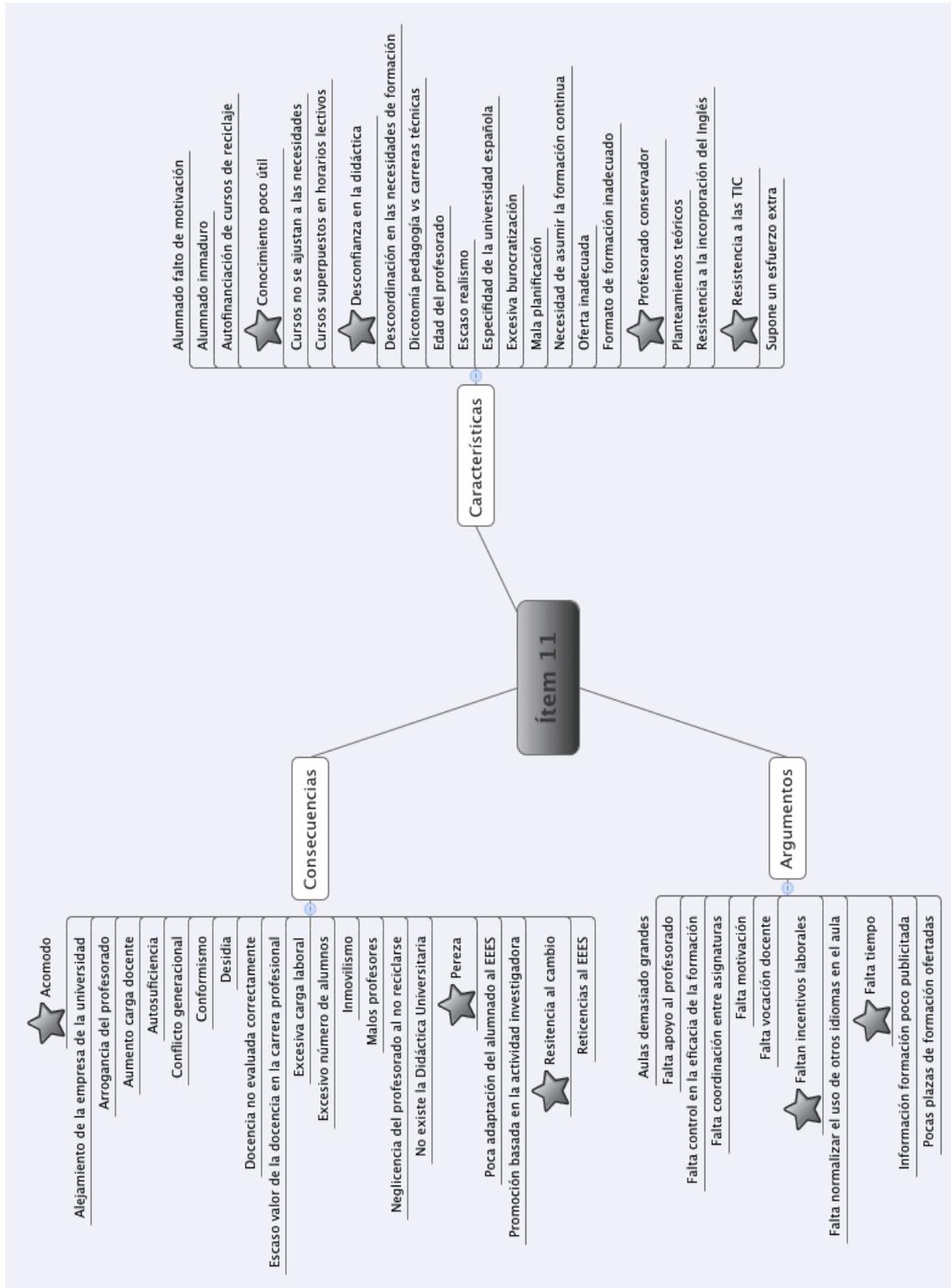


Figura 21. ¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico? Fuente: elaboración propia.

La percepción sobre reticencia al reciclaje no es acusada ni positiva ni negativamente, tal como queda reflejado. Si que cabe destacar de nuevo, acorde a los resultados preliminares del trabajo de fin de master, manifestaciones hechas por profesorado, esta vez en Madrid. Hay desconfianza hacia los teóricos en educación y expertos en didáctica general. En segundo lugar, la advertencia de profesorado que se resiste a adecuarse a las exigencias actuales en dominio de recursos básicos por diferentes motivos, la falta de tiempo como determinante a la hora de considerar prioritaria o no la formación en docencia, junto con la percepción de un cierto anacronismo entre a formación y la realidad práctica.



Mapa 4. En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias. Fuente: elaboración propia.

Ítem 12	Frecuencia	Porcentaje
Nada	21	4,8
Poca	133	30,6
Bastante	205	47,1
Mucha	53	12,2
Total	412	94,7
Perdidos	23	5,3
Total	435	100,0

Tabla 17. ¿Cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos del EEES? Fuente: elaboración propia.

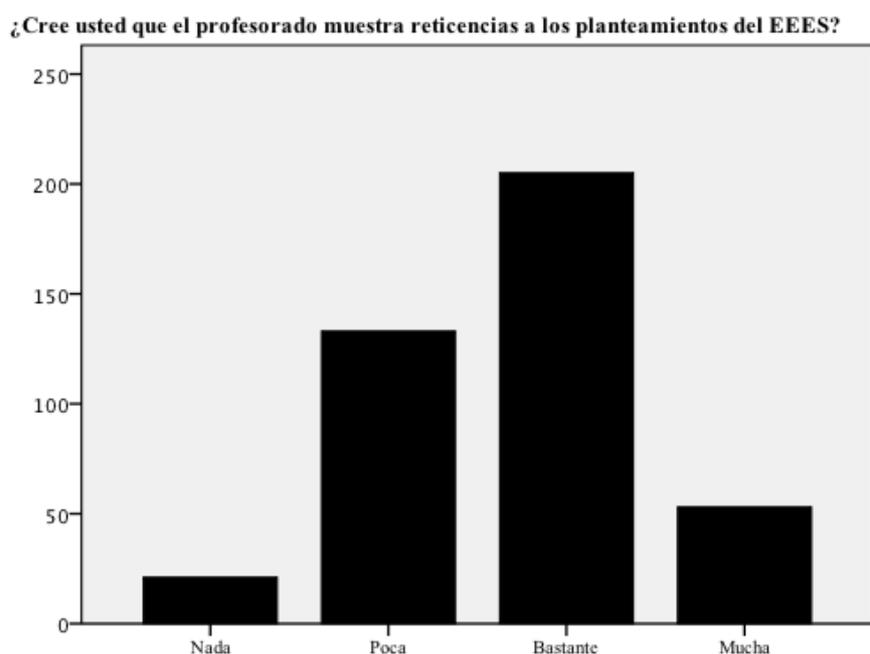
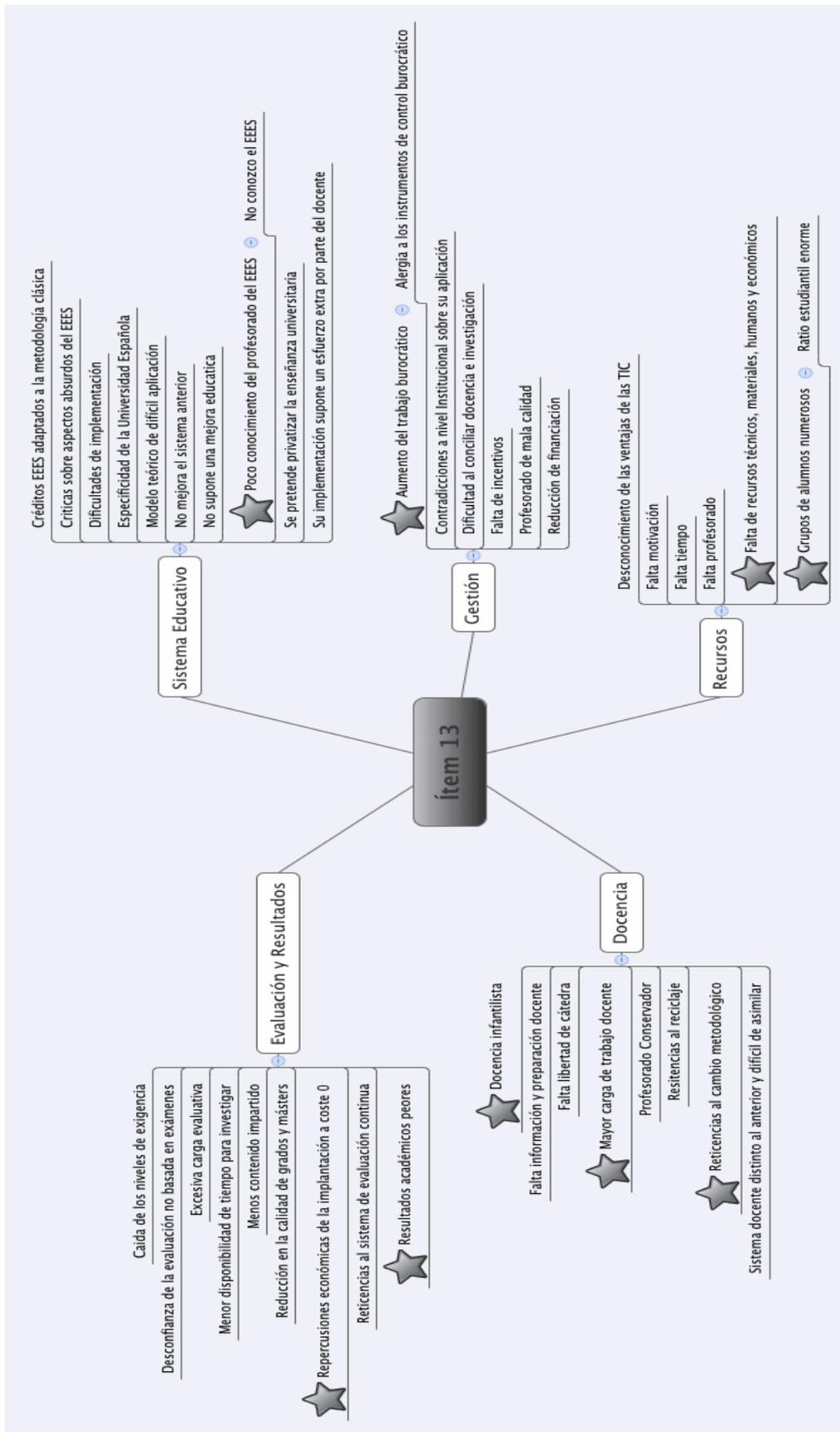
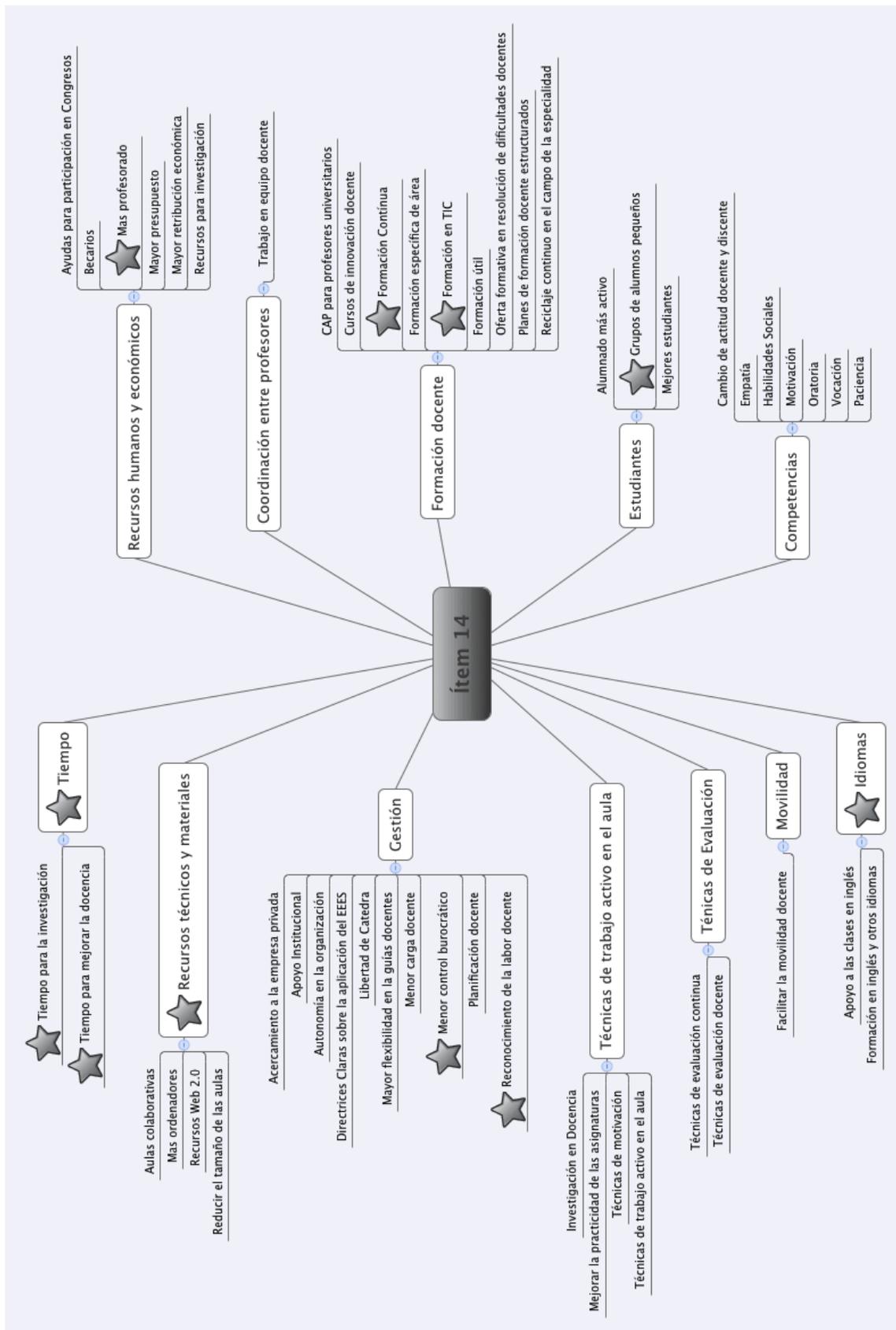


Figura 22. ¿Cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos del EEES? Fuente: elaboración propia.

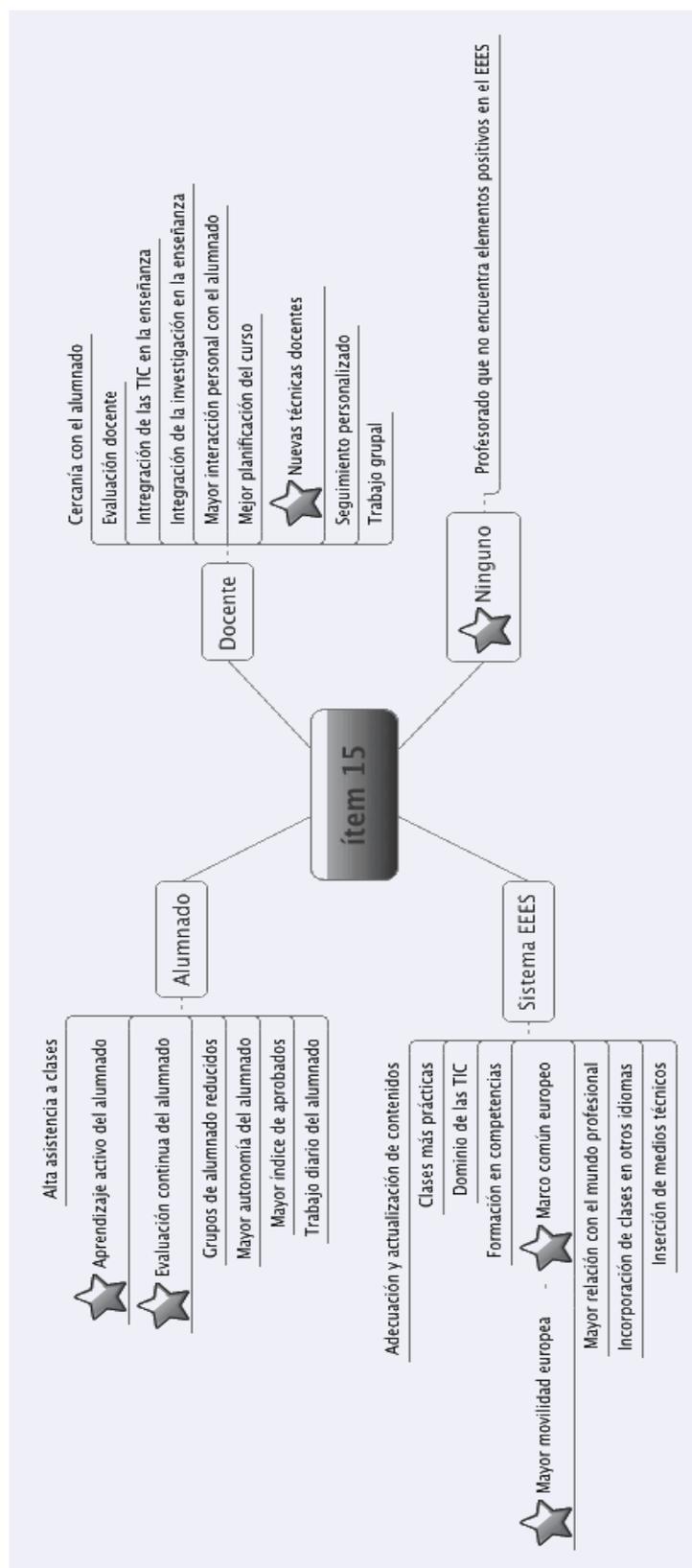
Los datos que destacan de los ítems 12 y 13 parecen más acusados en sentido negativo. Parece evidente que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en España no ha sido bien recibida, por un sector del profesorado encuestado y por varias razones. Tal como podemos observar en el mapa conceptual destacan el poco conocimiento que muchos profesores tiene sobre el sistema, un considerable aumento del trabajo burocrático, una manifiesta falta de recursos que garanticen una implantación adecuada, dificultades para interpretar y llevar a la práctica las indicaciones sobre docencia y una evaluación general de la implantación negativa, por diferentes razones expuestas en el mapa.



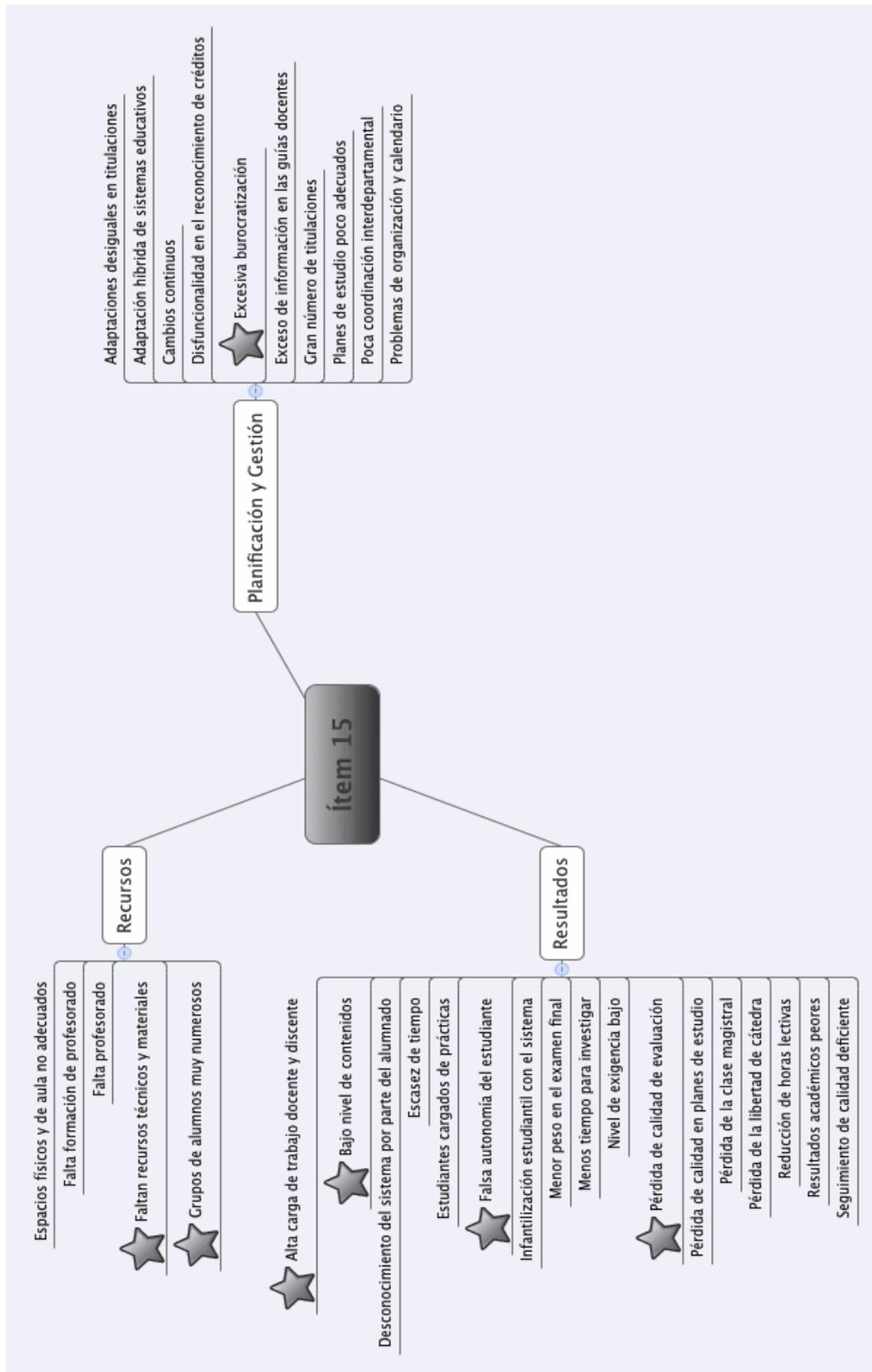
Mapa 5. En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas retenciones. Fuente: elaboración propia.



Mapa 6. ¿Qué elementos y/o recursos considera que necesita y no dispone para ser mejor profesor, y qué competencias considera necesarias para ejercer la docencia universitaria? Fuente: elaboración propia.



Mapa 7. Una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿Qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico? Elementos positivos. Fuente: elaboración propia.



Mapa 8. Una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿Qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico? Elementos negativos. Fuente: elaboración propia.

Destacan de manera acusada la necesidad de contratación de más profesorado, la redistribución de alumnado para reducir su número en cada grupo, de formación continua en áreas específicas de conocimiento, formación en TIC e idiomas, un menor control burocrático, más y mejores recursos técnicos y materiales, tiempo (para dedicar a mejorar la docencia y para invertir en investigación) y un mayor reconocimiento a la labor docente.

Aunque es cierto que algunos profesores consideran que no encuentran elementos positivos en el EEES, también lo es que muchos destacan cuatro aspectos muy frecuentemente: A nivel docente, la integración de metodología novedosa, a nivel sistémico la inserción en un marco común europeo, lo que lleva consigo una mayor movilidad estudiantil y docente y, a nivel discente, un aprendizaje más activo y la inserción de la evaluación continua de ese aprendizaje.

Por otro lado, siguen apareciendo muchos de los puntos destacados a nivel negativo como en apartados anteriores, dado que por frecuencia destacan un aumento excesivo del trabajo burocrático, una alta carga de trabajo por parte del profesor y del alumnado, falta de recursos técnicos y materiales, bajo nivel de contenidos y varios puntos a tomar en consideración de un modo más profundo, como son grupos de alumnos muy numerosos, falsa autonomía del estudiante y pérdida de la calidad en la evaluación. Resulta interesante ver cómo esos tres mismos puntos se valoran y destacan de un modo positivo por parte de un grupo de profesores y de un modo negativo por parte de otros.

En el caso de la ratio de alumnado podremos encontrar una explicación más adelante dado que a priori parecen datos contradictorios. Por otra parte la falsa autonomía del estudiante y la pérdida de la calidad en la evaluación pueden estar sujetos a diversas interpretaciones, dado que también son contradictorios.

Ítem 16	Frecuencia	Porcentaje
Nada	78	17,9
Poco	144	33,1
Bastante	128	29,4
Mucho	63	14,5
Total	413	94,9
Perdidos	22	5,1
Total	435	100

Tabla 18. En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿Comparte la idea en el marco de su universidad? Fuente: elaboración propia.

En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿Comparte la idea en el marco de su universidad?

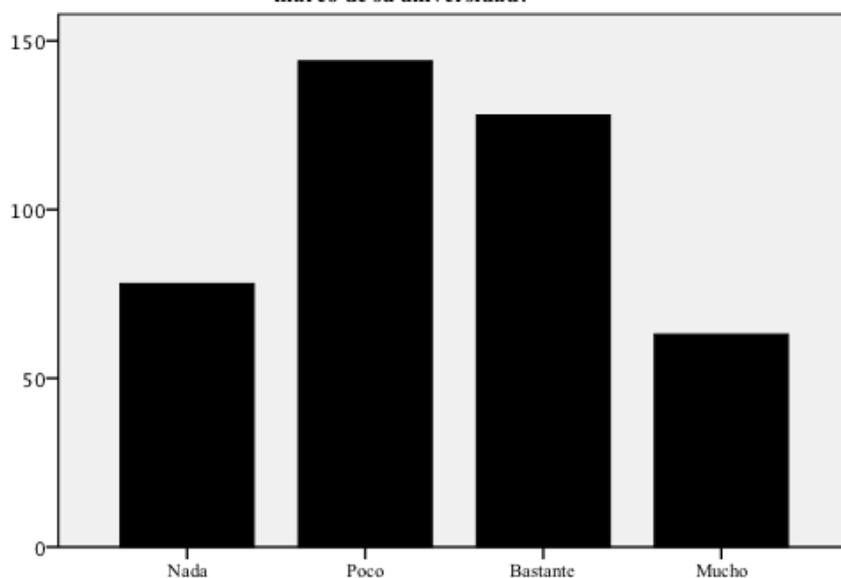
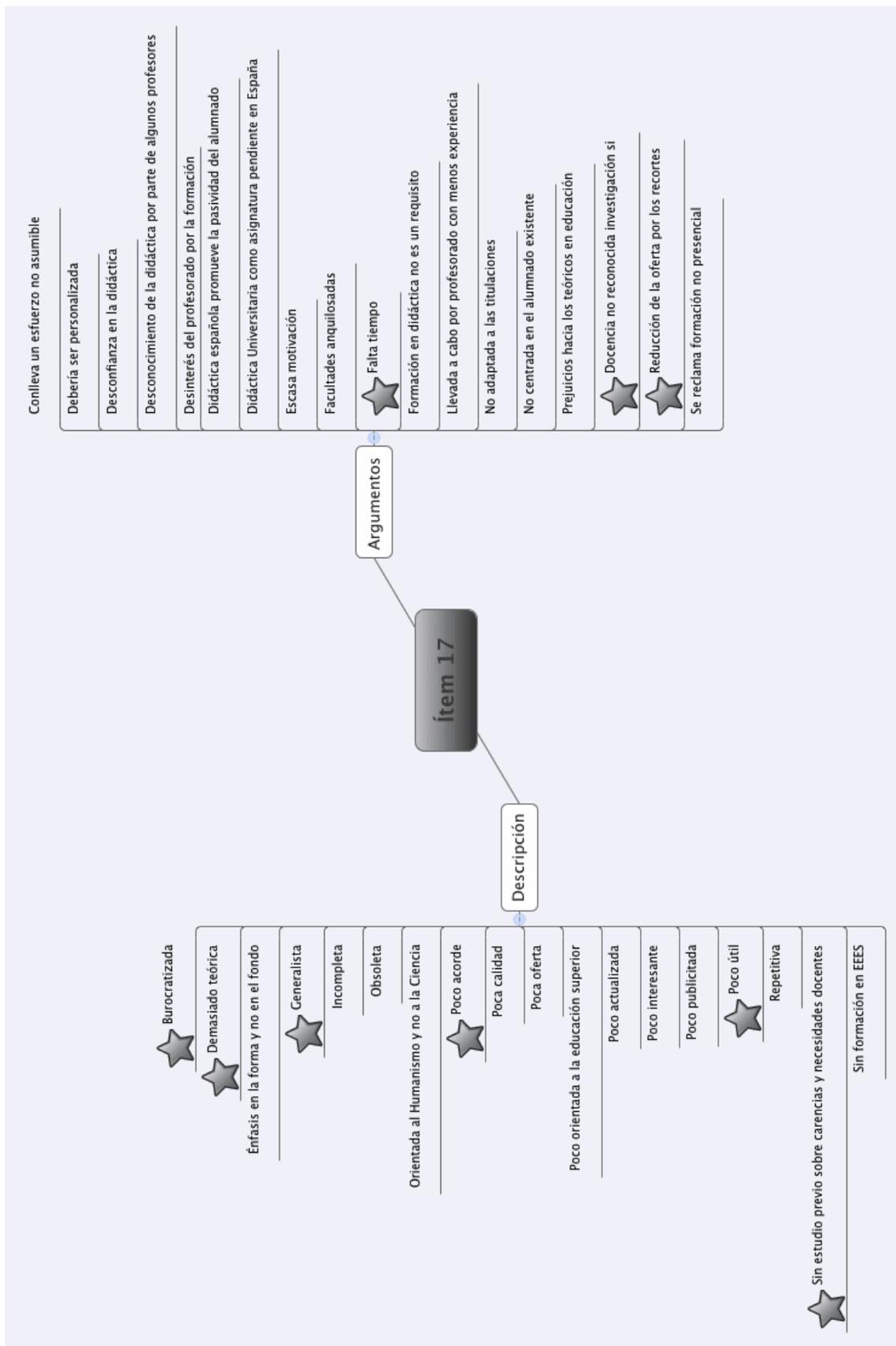


Figura 23. En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿Comparte la idea en el marco de su universidad?
Fuente: elaboración propia.

Las puntuaciones recogidas en el ítem 16 pueden ser más fácilmente explicables viendo las respuestas del ítem 17. La utilidad de la formación viene determinada no solo por la formación en sí. Es vital disponer de tiempo para poder dedicarlo a formación docente. El propio profesorado sostiene que, al margen de la utilidad de la formación, la reducción de la oferta por los recortes influye de manera determinante, sumado a que creen oportuno destacar que los méritos en investigación cuentan y los docentes no. A ello se suma que, como podemos observar en el grupo descriptivo, la consideran demasiado teórica, altamente burocratizada, generalista, poco acorde, poco útil y sin estudios previos sobre carencias y necesidades.

De ahí que haya quien considere que conlleva un esfuerzo no asumible, sumando además que hay quien asegura que la formación en didáctica no es un requisito para ejercer docencia universitaria en su universidad. Hay incluso profesores que aluden de nuevo a nodos que aparecen en mapas anteriores como que la formación debería ser personalizada, no está adaptada a las titulaciones, hay prejuicios hacia lo que denominan teóricos en educación, se argumenta incluso que quienes elaboran y ejecutan los programas de formación tienen incluso menos experiencia que ellos, etc.



Mapa 9. ¿A qué cree que se debe esta situación? Fuente: elaboración propia.

Ítem 18	Frecuencia	Porcentaje
Nada	44	10,1
Poco	147	33,8
Bastante	160	36,8
Mucho	48	11,0
Total	399	91,7
Perdidos	36	8,3
Total	435	100,0

Tabla 19. ¿Le resulta útil la formación para la enseñanza generalista? Fuente: elaboración propia.

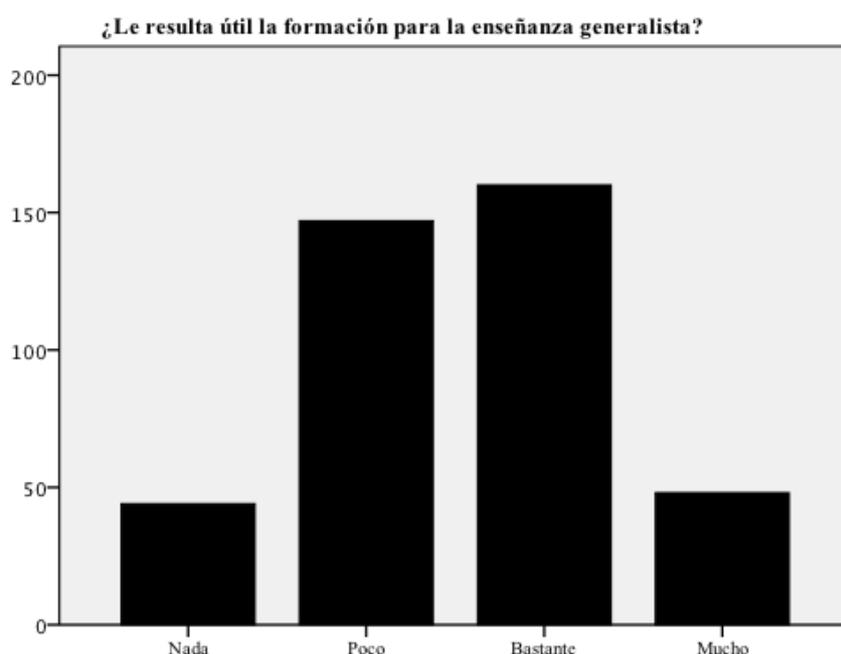


Figura 24. ¿Le resulta útil la formación para la enseñanza generalista? Fuente: elaboración propia.

Los ítems 18 y 19 son coherentes con aquellas manifestaciones expresadas y reflejadas en los mapas conceptuales que definen o describen el tipo de formación docente a la que se tiene acceso. Si bien hay profesorado universitario que considera útil la formación en didáctica general, el reclamo a orientar la formación docente de un modo más específico y encuadrado en especialidades es destacable. De ahí que aquellos planes de formación con contenidos teóricos y planteamientos generalistas tengan poca aceptación por parte de los docentes que los han cursado.

Ítem 19	Frecuencia	Porcentaje
Nada	39	9,0
Poco	85	19,5
Bastante	181	41,6
Mucho	101	23,2
Total	406	93,3
Perdidos	29	6,7
Total	435	100,0

Tabla 20. ¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad? Fuente: elaboración propia.

¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad?

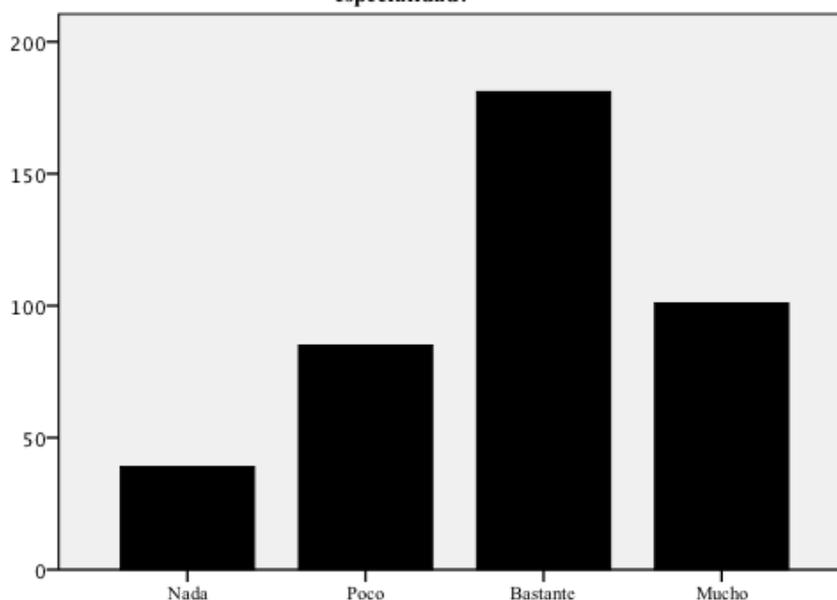
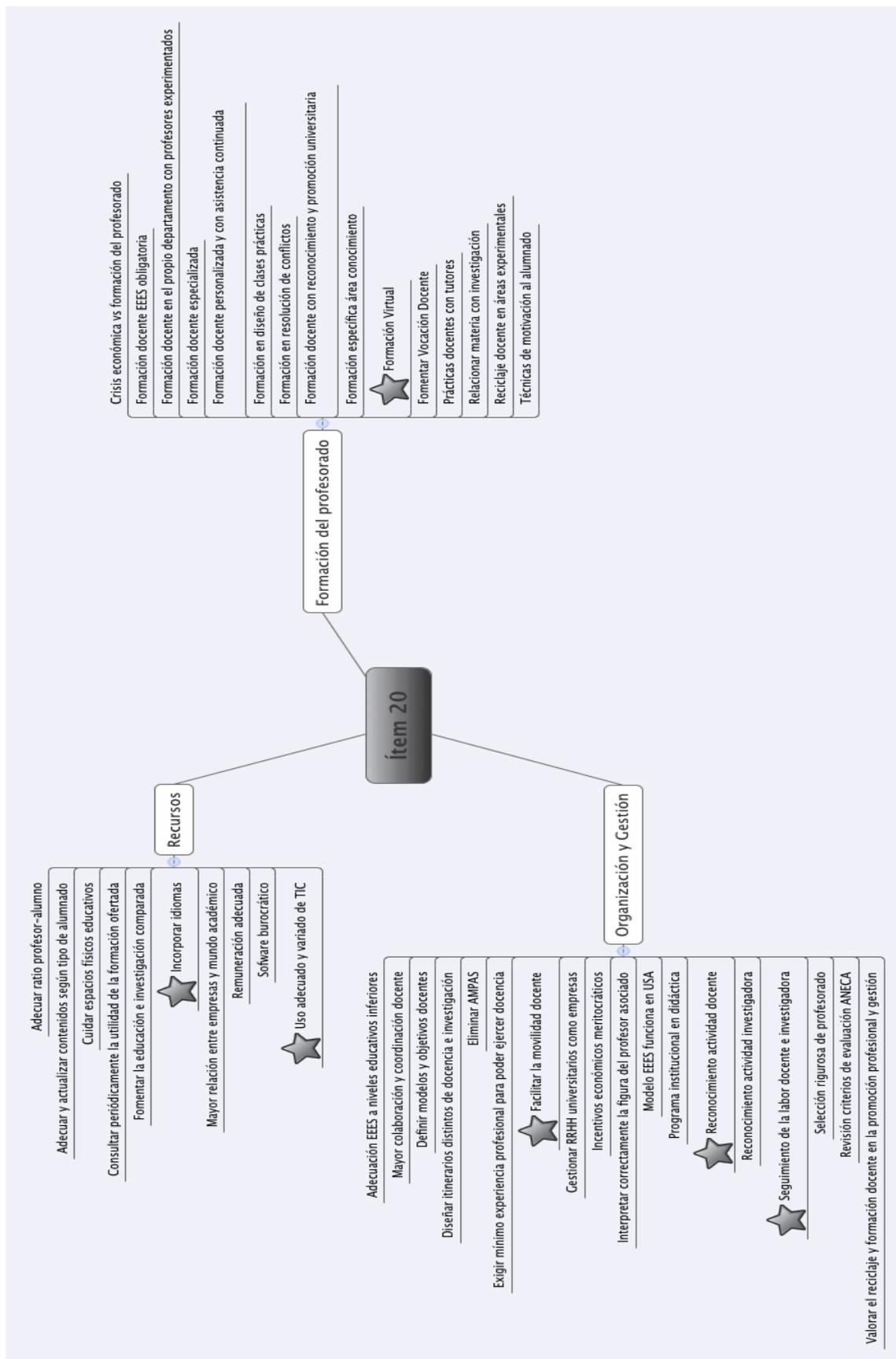


Figura 25. ¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad? Fuente: elaboración propia.

Tal como se vió en el mapa 3, elaborado a partir de los comentarios de docentes que han recurrido a formación ajena a la que ofrece su universidad, se busca formación específica del área de conocimiento, formación concreta sobre la aplicación de las indicaciones del EEES al aula, se argumenta que se recurre a formación autodidacta, etc., dado que parece resultarles útil formación específica. De ahí los datos de la tabla 20 y la figura 25.



Mapa 10. Aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario. Fuente: elaboración propia.

La falta de tiempo para asistir a la formación docente presencial provoca que muchos de los que desean cursarla demanden en este apartado con frecuencia alta formación virtual. Es interesante el reclamo de quienes solicitan una formación docente personalizada y con asistencia continuada, reciclaje docente en áreas experimentales, formación docente especializada, formación en diseño de clases prácticas, en resolución de conflictos, en técnicas de motivación al alumnado, etc. También quienes de nuevo solicitan que esta formación docente tenga un reconocimiento de cara a la promoción universitaria del profesorado, incluso quienes consideran que la formación docente debe ser impartida por profesores experimentados, reclamo similar a los vistos con anterioridad en los mapas.

Reconocer la actividad docente sigue siendo de manera insistente un reclamo considerado necesario, añadiendo dos contribuciones que pueden ayudar a mejorarla, como son la movilidad docente y un seguimiento a esa labor. También solicitar una mayor colaboración y coordinación docente, revisar los criterios de evaluación de la ANECA, promover incentivos económicos meritocráticos, incluso diseñar itinerarios distintos para docentes e investigadores. De nuevo también, la incorporación activa de idiomas y recursos TICs de manera generalizada vienen a respaldar reclamos observados en ítems y mapas conceptuales descritos con anterioridad. Parecen ser dos de los elementos clave para la adecuación del sistema universitario a las exigencias dadas en el panorama actual. Reclamos como adecuar los ratios de alumnado por profesor y grupo, consultar periódicamente la utilidad de la formación ofertada, fomentar la investigación educativa comparada, fomentar la relaciones entre el sector empresarial y el académico, cuidar los espacios físicos educativos en el entorno universitario, etc.

3.4.4. Estrategia y plan de análisis del instrumento 1b.

El procedimiento fue similar al del instrumento 1a, salvo que en este caso elaboramos una base de datos con todos los correos, de todos los trabajadores ICE y responsables del área de formación docente de las universidades seleccionadas. Enviamos el documento a toda la población a la que tuvimos acceso vía webs institucionales. Recibimos solo cuatro documentos rellenos, tres de una de las universidades y otro de otra. Aparece información contradictoria en los tres documentos de la primera universidad así que, debido a esta circunstancia, sumando la baja participación, se decidió no realizar tratamiento de datos y desechar el instrumento.

3.4.5. Diseño del instrumento 2.

El análisis de los datos del instrumento 1 condujo a una serie de

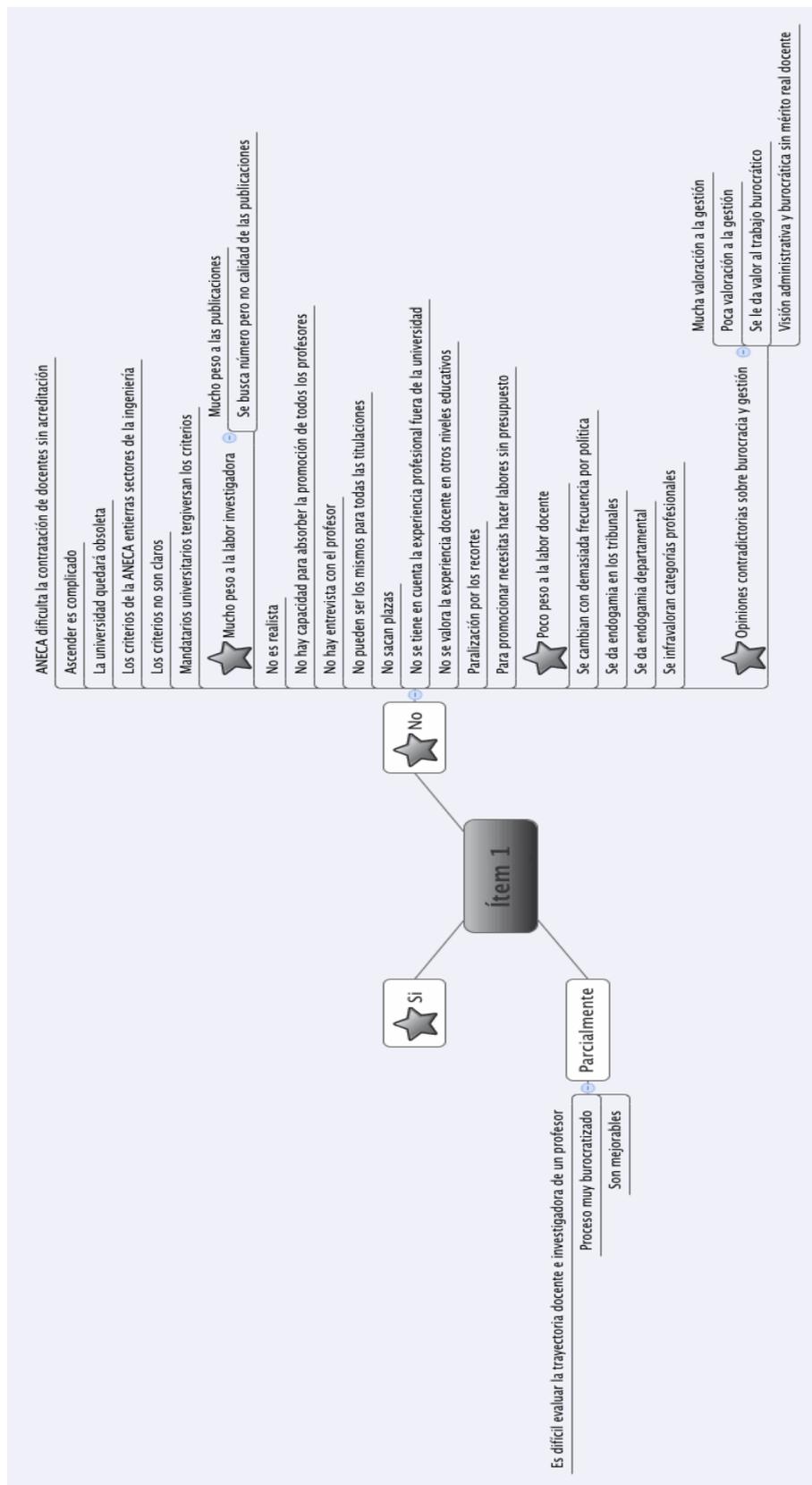
interrogantes, susceptibles de ser puestas en común con el profesorado, mediante grupos de discusión. Se elaboró una serie de preguntas semi-abiertas, se revisó la propuesta con el director de tesis y se trató de organizar los grupos aprovechando el contacto con quienes participaron en la primera fase y mostraron interés en el estudio. Aprovechamos la situación para presentar a los profesores algunos mapas conceptuales presentados en el apartado anterior, junto con un canal de docencia universitaria en youtube <https://www.youtube.com/user/DidacUniversitarias/feed> de elaboración propia, que incluye vídeos y canales de interés para el profesorado. Dada la incompatibilidad de horarios de los profesores que se prestaron a participar (se llegó incluso a plantear al profesorado organizar grupos de discusión virtuales vía skype) se consideró conveniente cambiar de estrategia y optar por entrevistar individualmente al profesorado. Para ello se reestructuró el documento en concordancia también con las indicaciones del director de tesis y de la bibliografía consultada para el diseño, planificación y ejecución de entrevistas personales. El documento se puede consultar en anexos y en el DVD.

3.4.6.Estrategia y plan de análisis del instrumento 2.

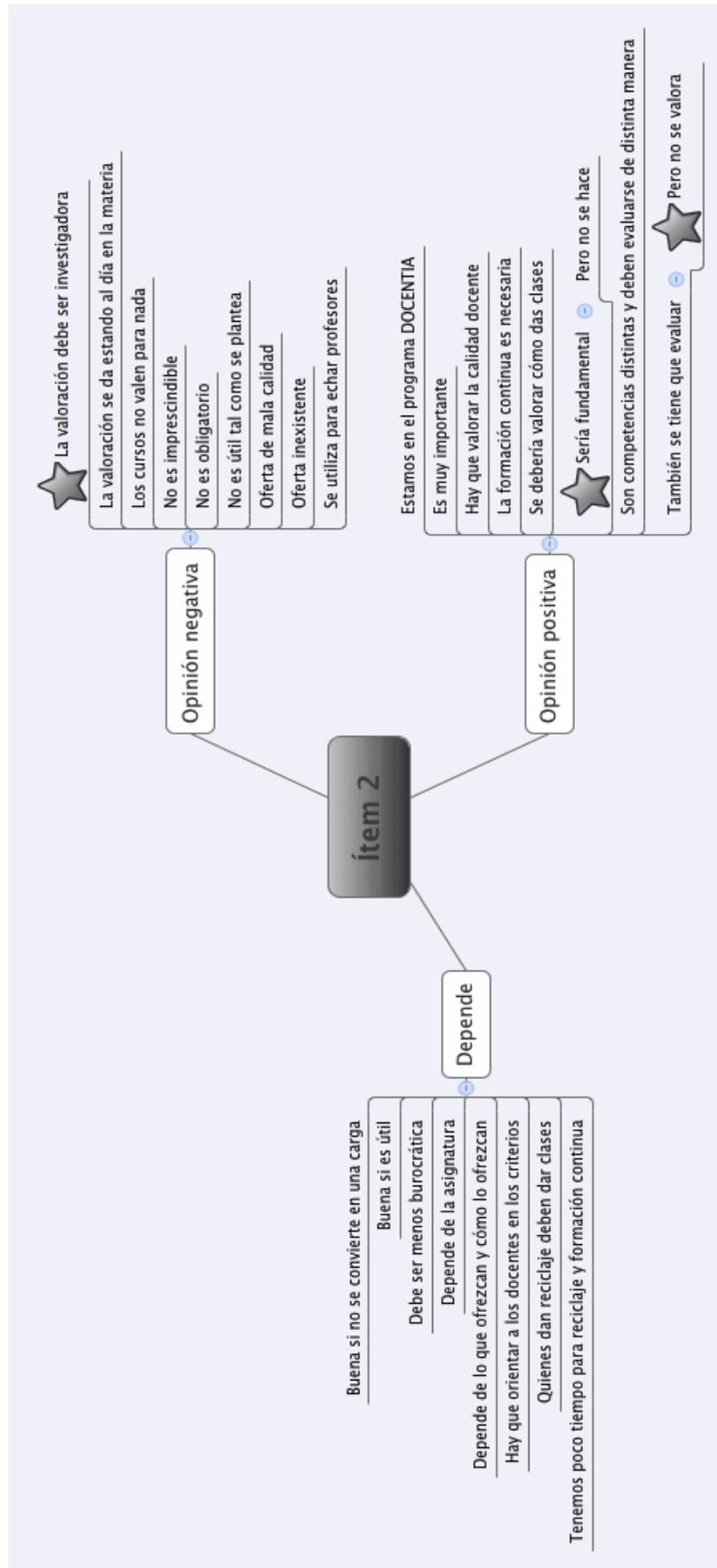
La estrategia de acceso al profesorado fue programar visitas a las distintas facultades y entrevistar de modo aleatorio a cualquier profesor que se prestase, hubiese o no participado en la fase anterior. Se trató de entrevistar a un docente por facultad y accedieron a ello 56 profesores. Las entrevistas se grabaron en audio y los datos se trataron con TAMS Analyzer y Xmind. El proceso de extracción de información fue similar al de las preguntas semiabiertas del primer instrumento. También se organizó la información extrayendo los nodos de manera literal pero agrupándolos con cierta coherencia para facilitar su comprensión. Fueron revisados igualmente por un compañero también estudiante de doctorado, un experto en metodología cualitativa y el director de tesis, al igual que con los mapas del instrumento 1. En la carpeta denominada instrumento 2 del DVD que adjuntamos están incluidos el documento original, los audios de las 56 entrevistas, un extracto de los nodos en .txt y la carpeta con el archivo de tratamiento de datos para cualquier duda o consulta.

3.4.7.Resultados del instrumento 2.

Tal como podemos observar en el mapa 11, quienes no consideran coherentes los criterios de promoción actuales coinciden en señalar el peso que tiene la labor investigadora frente a la docente. Es también destacable ver opiniones contradictorias en cuanto a las labores burocráticas y de gestión, pues hay quien las considera poco valoradas y al revés.

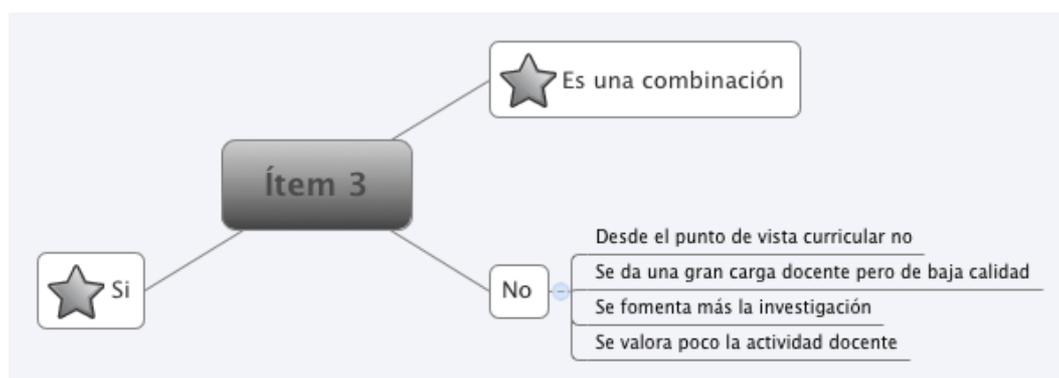


Mapa 11. Ítem 1. ¿Considera coherentes los criterios actuales de promoción del profesorado universitario? Fuente: elaboración propia.



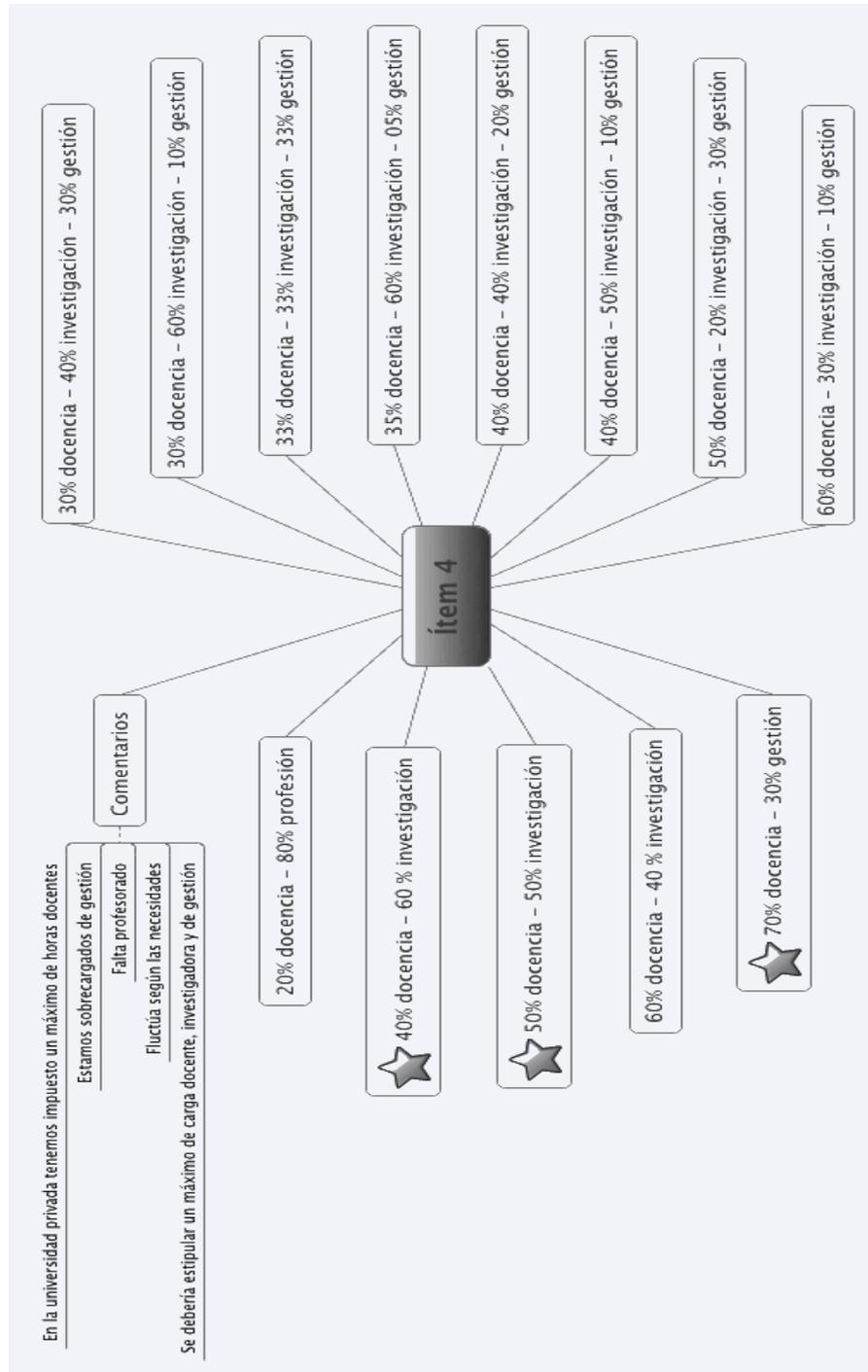
Mapa 12. Ítem 2. ¿Qué opina acerca de valorar el reciclaje y la formación continua, en docencia, en la promoción del profesorado universitario? Fuente: elaboración propia.

Durante las entrevistas, varios profesores de distintas facultades y universidades, englobadas en la rama de ingeniería y arquitectura, coincidieron en señalar que los criterios no son nada adecuados para ellos, pues gran parte de la labor innovadora es secreta y no publicable. De ahí el descontento manifestado, pues coinciden en verse apartados del sistema de promoción, pese a comprobar personalmente el activo humano y económico que supone su labor en la universidad para la que trabajan. Aquel grupo de profesorado que si considera coherentes los criterios de promoción del profesorado manifiesta igualmente, en esta segunda pregunta, que la valoración debe centrarse en la labor investigadora. En el mapa 12 hay diversidad de opiniones dado que, como se puede observar se cuestiona la utilidad, calidad, obligatoriedad, etc., de la formación en docencia. Por el contrario quienes valoran la cuestión de manera positiva coinciden en que sería fundamental pero no se valora. También aquí hay diversidad de opiniones y en el grupo de indecisos se prefiere ser prudente, dado que estamos planteando una cuestión no llevada a la práctica, al menos de momento, salvo por el programa DOCENTIA.



Mapa 13. Ítem 3. ¿A su juicio la actividad docente es prioritaria? Fuente: elaboración propia.

Siendo cierto que por lo general la actividad docente se considera prioritaria, o al menos la combinación de las actividades docentes e investigadoras parece ser el marco ideal, también lo es que hay un grupo de profesores que expresan abiertamente, al margen de que estén o no de acuerdo, que en la práctica no es así. Al observar el mapa 14, la diversidad de opiniones en esta pregunta queda patente. No obstante, la opinión más frecuente es que lo ideal se da en un 50-50 o incluso un 40-60, a la hora de repartir tiempo entre labores de docencia e investigación, incluyendo en tercer lugar a un grupo de profesorado que dedica solo a docencia y gestión. La pestaña que agrupa comentarios, tras realizar la pregunta, puede darnos algunas pistas de por qué algunos profesores se quejan del reparto de tiempos, que se ven obligados a tener frente al que realmente creen que deberían. Destacan sobrecarga de gestión, falta de profesorado, imposición de un máximo de horas de docencia, etc.



Mapa 14. Ítem 4. ¿Cuál sería el reparto idóneo de tiempo para las labores docentes e investigadoras tras la implantación del EEES? Fuente: elaboración propia.

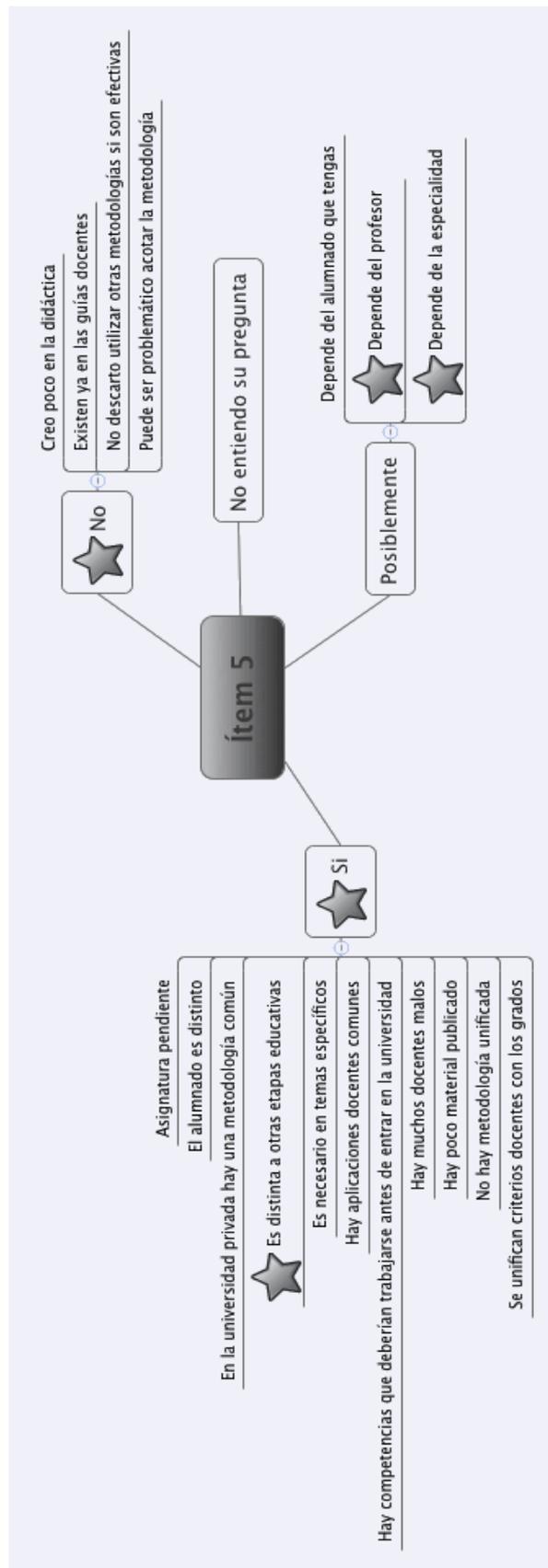
En cuanto al mapa 15, aquellos que consideran necesario el desarrollo de una didáctica universitaria lo enfocan a la especificidad del nivel educativo universitario. Como se puede ver, se alude a que el alumnado y la etapa educativa es distinta y hay aplicaciones docentes comunes a todas las especialidades, según la opinión de alguno de los entrevistados. En el caso de las universidades privadas, los profesores que accedieron a ser entrevistados se ciñen a una metodología común, por lo que ven factible establecer un marco metodológico ampliable a todos los estratos, dado que se unifican criterios docentes con los grados, según ellos. Justo el elemento contrario lo encontramos en varios de los profesores entrevistados en universidades públicas, quienes comentan que no hay una metodología unificada. Según algunos de los profesores hay además poco material publicado al respecto.

Por contra, quienes no lo consideran necesario aluden a lo problemático de establecer una especificidad acotada, incluso desconfianza en la didáctica, tal como sucedió en preguntas anteriores. Algún entrevistado nos remite a lo expuesto en las guías docentes como medio de planificación y ejecución del proceso. También hay profesorado que manifiesta no descartar utilizar distintas metodologías si son efectivas, por lo que su respuesta es contraria a la de unificar criterios metodológicos.

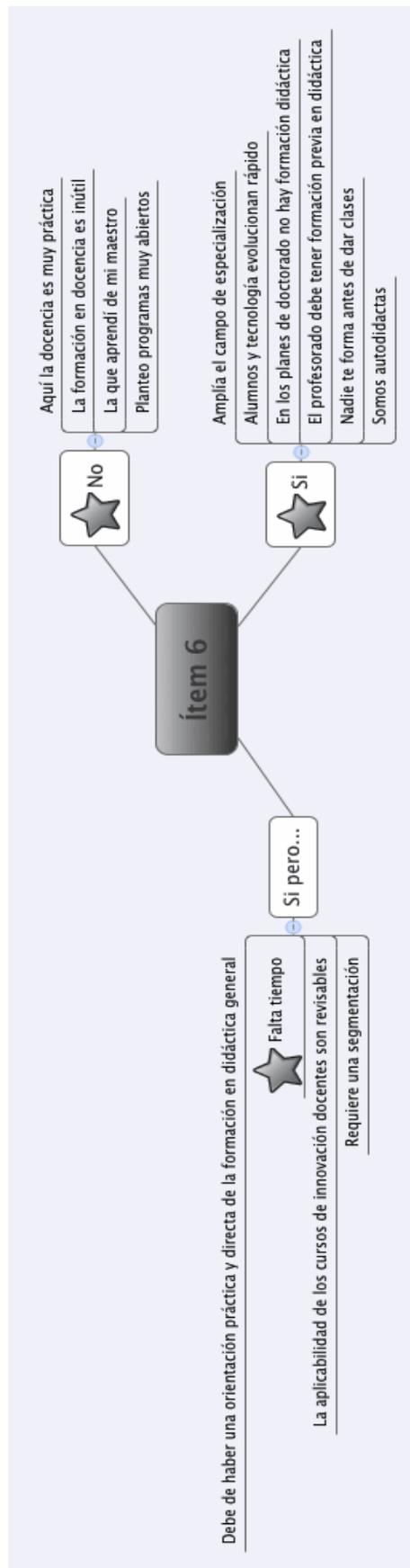
Es destacable también que hay profesores que no entienden la pregunta y profesores que no lo ven claro, por lo que lo dejan en manos del profesor, del tipo de alumnado con el que se encuentren en cada grupo, incluso de la especialidad.

Observando el mapa 16, hay tres grupos de opinión. Aquellos agrupados en un sí condicional consideran que debería de haber una orientación práctica y directa de la formación en didáctica general. Vuelve a ser recurrente, esta vez de manera indirecta, la consideración de la didáctica general como una herramienta teórica, incluso que debería ser una formación segmentada. De ahí que otro docente considere que la aplicabilidad de los cursos de innovación docentes son revisables. La queja de la falta de tiempo para cursar formación docente también aparece en esta pregunta.

Quienes no consideran útil la formación en didáctica general sostienen que en su facultad la docencia es muy práctica, que la formación en docencia es inútil, se prefiere contar con las enseñanzas prácticas aprendidas de mentores, incluso quien dice plantear programaciones abiertas.



Mapa 15. Ítem 5. ¿Considera necesario el desarrollo de una didáctica o metodología docente universitaria? Fuente: elaboración propia.



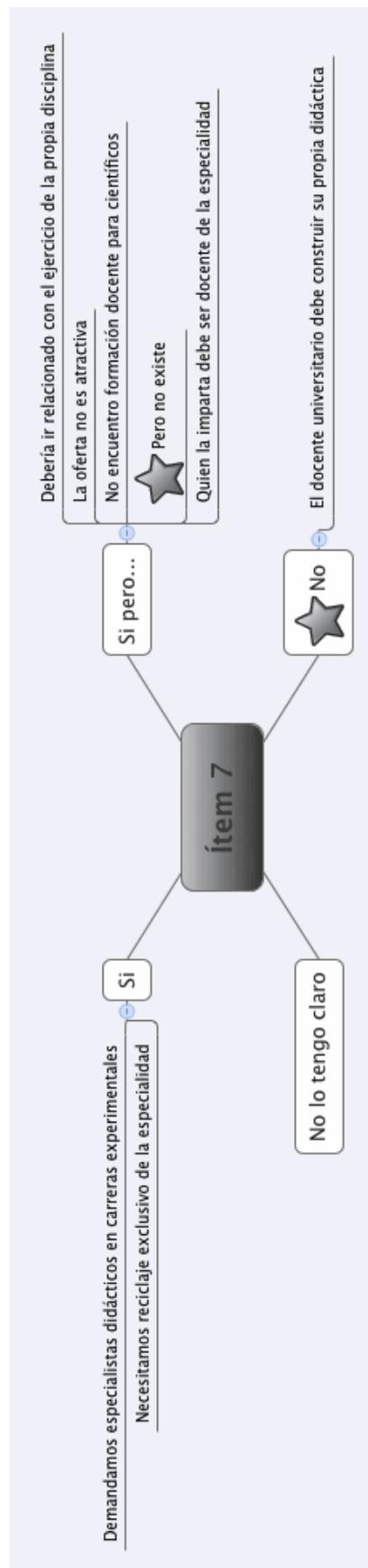
Mapa 16. Ítem 6. ¿Le resulta útil la formación en didáctica general? Fuente: elaboración propia.

Para acabar con el mapa 16, quienes si consideran que la formación en didáctica general les es útil comentan que amplía el campo de especialización y que es necesaria, dado que el alumnado y la tecnología evolucionan rápidamente. Es interesante además ver las respuestas en los nodos agrupados en el si, dado parece haber acuerdo entre varios de los docentes acerca de la falta de formación en docencia previa. Se pueden ver cuatro nodos representativos en este sentido, que describen el hecho de que en los planes de doctorado no haya formación en didáctica, también que el profesorado debería tener una formación en didáctica previa a la práctica docente, incluso quien, al ser consciente de que no se les forma antes de dar clases se ven obligados a ser autodidactas en este sentido.

En cuanto al mapa 17, en esta pregunta parece haber más unificación en los criterios comunes pues, pese a que se le ve mucha utilidad a la especialización de la formación docente, aparece como respuesta común que esta formación no existe, que no se encuentra formación docente para científicos, o la que existe no es atractiva. Es más, se dan indicaciones sobre cómo debería ser, según su criterio, este tipo de formación. De ahí que en uno de los nodos aparezca que debería ir relacionada con el ejercicio de la propia disciplina, incluso que quien la imparta deba ser docente de la especialidad.

Se demandan especialistas didácticos en carreras experimentales y que además sean docentes de esas especialidades quienes la impartan. El reclamo en este sentido es que se necesita reciclaje pero exclusivo de la especialidad. Este argumentario es coherente además con algunas de las manifestaciones descritas en el instrumento 1a, concretamente en los mapas 3 y 4, los cuales aluden al hecho de haber recurrido a formación externa a la que ofrece la universidad para mejorar la calidad docente, junto con la descripción que se hace a los motivos por los cuales se dan retenciones para el reciclaje a nivel didáctico y metodológico.

Por otra parte hay quien, o no lo ve claro, pues se corre el riesgo, como se apunta en el mapa anterior, a encorsetar sobremanera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, quien no considera útil una didáctica más personalizada o encuadrada en su especialidad, argumenta que es el propio docente el que individualmente construye de manera autónoma su propia didáctica.



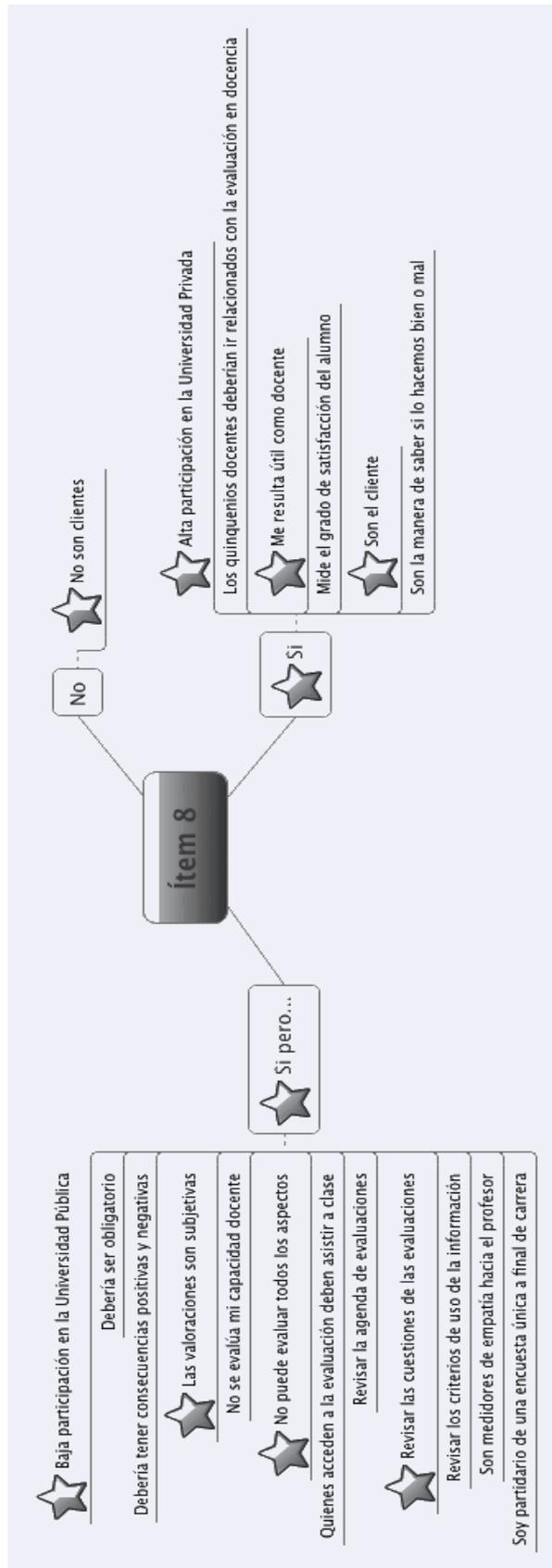
Mapa 17. Ítem 7. ¿Le resulta útil una didáctica más personalizada o encuadrada en su especialidad?
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al mapa 18, son pocos los docentes que no están de acuerdo con la evaluación docente por parte del alumnado. El único nodo al respecto es el que argumenta que al alumnado no se le puede tratar como si fuesen clientes, incluso quien argumenta que estas evaluaciones miden el grado de satisfacción del alumno. Curiosamente alguno de los profesores manifestó justo la opinión contraria, que sí son clientes, por lo que su opinión importa. En este mapa hay además otros dos nodos dicotómicos, que reflejan igualmente diferencias remarcables entre las universidades públicas y las privadas del estudio. Por un lado la queja de que hay baja participación en la universidad pública, por otro que en la privada la participación es alta. De ahí que se reclame que quien acceda a realizar evaluaciones de este tipo deba asistir a clase, incluso que debería ser obligatorio realizarlas.

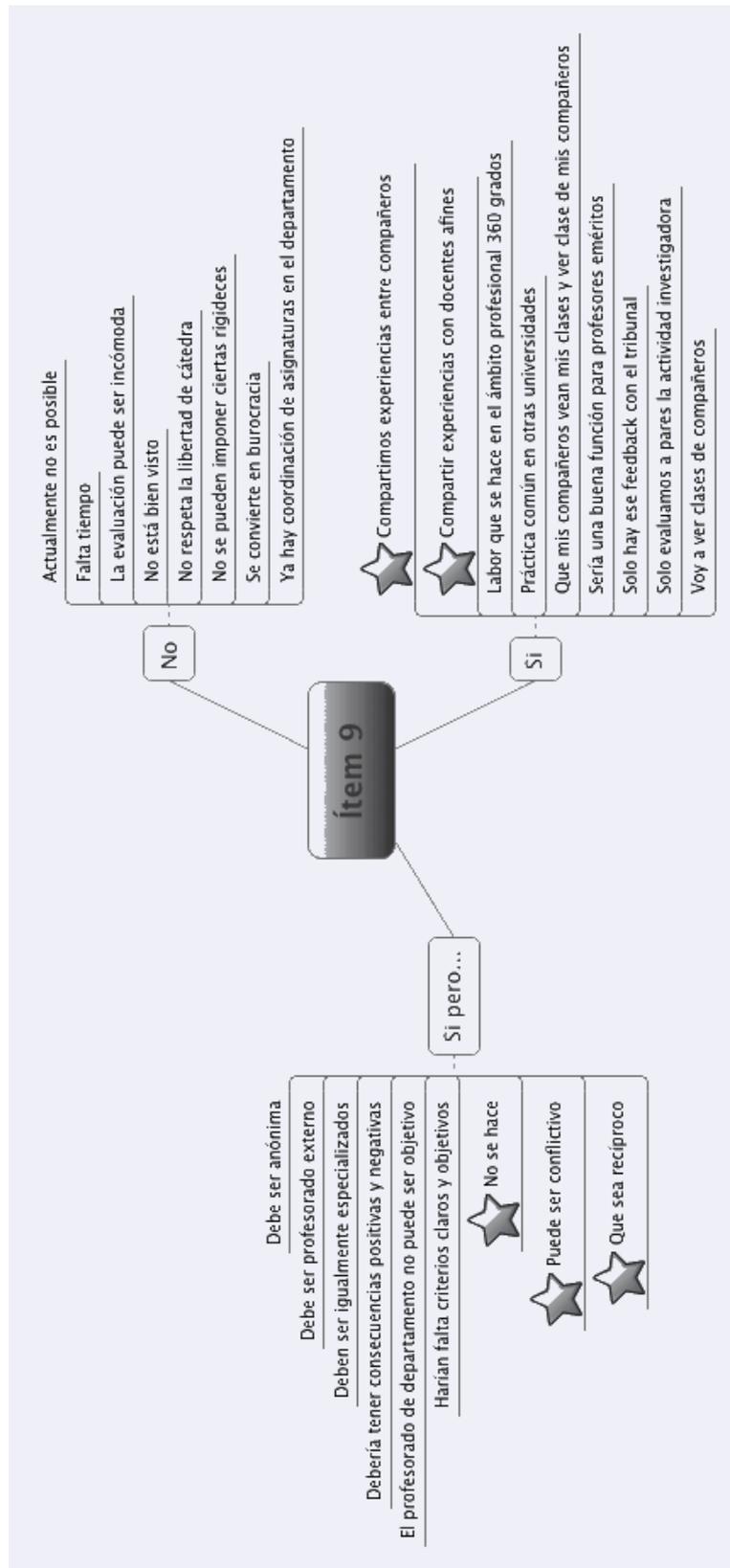
Quienes si consideran estar de acuerdo con este sistema de evaluación destacan que les resulta útil como docentes y consideran que estas evaluaciones son la manera de saber si lo hacen bien o mal. En este sentido los si condicionales sostienen que las valoraciones son subjetivas, no pueden evaluar todos los aspectos, no se evalúa la capacidad docente, incluso hay quien las ve como un medidor de empatía hacia el profesor. La reacción a ello por parte de algunos profesores es la de reclamar una revisión de las cuestiones que se incluyen en las evaluaciones, también los criterios de uso de esa información, la agenda de las evaluaciones, proponiendo incluso que se haga una encuesta única al finalizar el grado. En cuanto a las repercusiones que tiene o debería tener este instrumento están la propuesta de que los quinquenios deba ir relacionados con la evaluación docente realizada por parte del alumnado, también que su uso debería tener consecuencias, tanto positivas como negativas para el profesor.

El mapa 19, tal como ha quedado estructurado muestra que, para muchos de los profesores, el seguimiento de su actividad por parte de otros docentes afines pasa por ciertas exigencias. Debería ser anónima, se debería llevar a cabo por profesorado externo, dado que se argumenta que el profesorado de departamento puede no ser objetivo, también que harían falta criterios claros y objetivos para esa evaluación. Se piensa además que de no estar bien estructurado y diseñado puede ser conflictivo, pues consideran que es una actividad que tendría que ser recíproca. Quienes si lo ven con buenos ojos aluden a lo beneficioso que es compartir experiencias con docentes afines. Hay quien ve satisfactorio asistir a clases de otros compañeros y permitir que estos asistan a las suyas. Igualmente se aporta que solo se evalúa a pares la actividad investigadora.

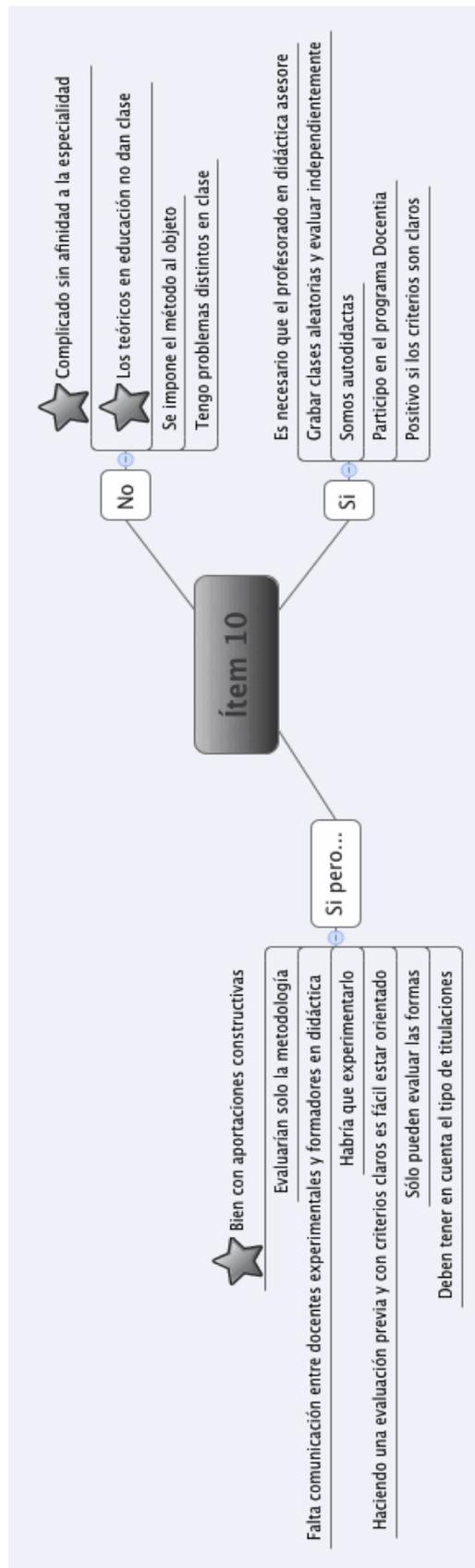
Tercero, el grupo de quienes no lo consideran adecuado, no lo ven necesario, lo ven como otro mecanismo más de control burocrático, consideran que ya es suficiente con la coordinación de asignaturas en el departamento, etc.



Mapa 18. Ítem 8. ¿Está de acuerdo con que el alumnado evalúe su actividad docente? Fuente: elaboración propia.



Mapa 19. Ítem 9. ¿Le parece adecuado que el profesorado afín a su especialidad haga seguimiento, incluso evalúe su actividad docente? Fuente: elaboración propia.



Mapa 20. Ítem 10. ¿Le parece adecuado que expertos en didáctica haga seguimiento, incluso evalúen su actividad docente? Fuente: elaboración propia.

En cuanto al mapa 20, la afinidad con la especialidad y las reticencias hacia los teóricos en educación siguen siendo, incluso en este apartado del trabajo, argumentos reticentes a la hora de valorar otros medios de evaluación que se sumen a la del alumnado. Se sigue viendo a distancia lo que se puede aportar desde la teoría de la educación con respecto a los problemas que algunos docentes universitarios tienen en clase. No obstante, no todos lo consideran del mismo modo, pues si que ven que puede ser de utilidad una herramienta de este tipo si está bien estructurada y diseñada, tal como podemos ver en el mapa. Con aportaciones constructivas y delimitando correctamente el seguimiento y evaluación se considera positivo, si además los criterios son claros, tal como argumentan algunos de los docentes.

Dentro de los si condicionales de este mapa están incluidos nodos que acotan el ámbito de actuación de estos expertos a la metodología y a las formas. Hay también quien no lo tiene claro y, desde una perspectiva científica considera que habría que experimentarlo, también que se debe tener en cuenta el tipo de titulaciones, en las que estos expertos vayan a desempeñar la labor de asesoramiento.

Quienes no están de acuerdo argumentan que es complicado sin afinidad a las especialidades. Algún docente manifiesta tener problemas diferentes en clase que este tipo de expertos puede no saber solucionar. Creen que se impone el método al objeto, aluden incluso a que los teóricos en educación no dan clase.

3.4.8. Diseño del instrumento 3.

Del tratamiento de datos de los instrumentos 1 y 2 surgió un grupo de ítems que, tras un proceso de doble validación por parte de expertos ajenos a las universidades implicadas, más un estudio piloto, formaron parte de una encuesta online.

Para minimizar la subjetividad, a la hora de elaborar los ítems de la encuesta y su redacción, seleccionamos aquellos que presentaban mayor frecuencia, por un lado, y aquellos que consideramos podrían ser útiles, viendo las respuestas de algunos profesores dado su valor, por otro, respetando en la medida de lo posible la manifestación literal.

Elaboramos una primera encuesta estructurada en tres dimensiones (1. Formación e Innovación Docente, 2. Gestión y Recursos, 3. Evaluación de la docencia y la investigación), con trece ítems cada uno. Subimos el documento a una ficha de Google Drive, en la que a cada ítem se le asignaron dos indicadores de validez, uno de claridad y otro de representatividad, además de un apartado de sugerencias de redacción alternativa.

Validación de encuesta para tesis doctoral.

Estimado experto,

Tras enviar un documento con preguntas semiabiertas al profesorado seleccionado y entrevistar personalmente a otros muchos, hemos elaborado una encuesta que tiene como objetivo verificar cuantitativamente el resultado del tratamiento cualitativo del material con el que ya contamos.

Tendrá que puntuar dos indicadores concretos por ítem: claridad (si la redacción del ítem es clara y concisa) y representatividad (si el ítem mide lo que pretende medir según la dimensión en la que está encuadrado), además de añadir los comentarios que considere oportunos, ya sean sugerencias en la redacción en ítem o escala, modificación o eliminación del ítem o escala, si considera oportuno añadir algún ítem extra,...

Recuerde que es una validación anónima y se pretende aumentar la calidad del documento, por lo que le agradeceremos sea crítico y sincero en sus comentarios y puntuaciones.

Gracias de antemano y saludos cordiales.

Ejemplo de mapa conceptual a partir del cual extraemos los ítems.



Figura 26. Pantallazo 1 de documento elaborado con Google Drive para la validación de la encuesta. Presentación del documento a validar. Fuente: elaboración propia.

Dimensión 2. Recursos y Gestión.

2.1. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Medianamente adecuado
4. Muy adecuado
5. Totalmente adecuado

2.1. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?

1. Nada de acuerdo 2. Poco de acuerdo 3. Medianamente de acuerdo/Algo 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo.

2.1. Indicadores de validez del ítem.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

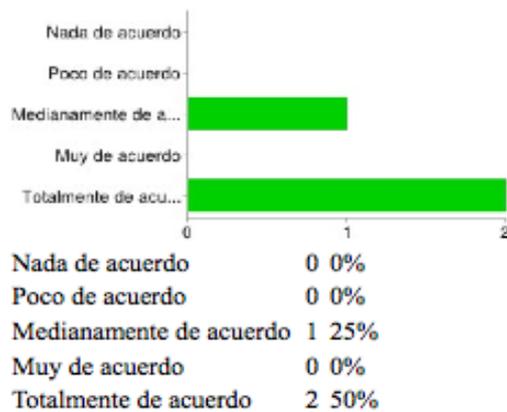
2.1. Sugerencias de redacción alternativa del ítem y/o de la escala.

Figura 27. Pantallazo 2 de documento elaborado con Google Drive para la validación de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar. Fuente: elaboración propia.

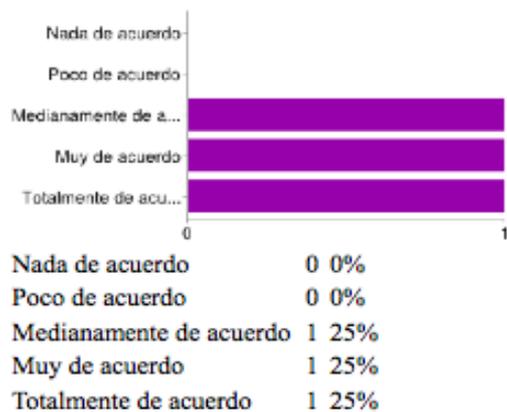
Contactamos vía mail con un grupo de expertos en investigación en educación, principalmente autores de referencia a nivel nacional que publican trabajos relacionados con el tema objeto de estudio. Nos interesaba especialmente aquellos expertos que hubiesen elaborado instrumentos propios y que trabajasen en universidades ajenas a las que participan en el estudio. Accedieron a ello cuatro expertos. A partir de la puntuación de los indicadores de validez y de sus comentarios suprimimos dos ítems por dimensión y modificamos la redacción de otros acorde a las sugerencias dadas en los apartados de sugerencias de redacción alternativa del ítem y/o de la escala.

Repetimos el mismo proceso en una segunda tanda de validación con otro grupo de expertos. En esta ocasión participaron nueve, con los que hubo además contacto telefónico, con el objetivo de recibir más indicaciones e impresiones acerca del posible documento final. Tras las oportunas modificaciones, que incluyeron suprimir también algunos ítems, teniendo muy en cuenta las manifestaciones hechas por los expertos y la cuantificación de los indicadores de validez, rediseñamos el documento final.

Claridad [1.6. Valore hasta qué punto la formación pedagógica ofrecida por su universidad da respuesta a sus necesidades como docente.]



Representatividad [1.6. Valore hasta qué punto la formación pedagógica ofrecida por su universidad da respuesta a sus necesidades como docente.]



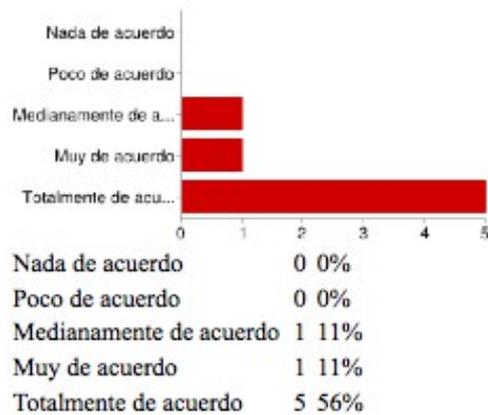
Sugerencias de redacción alternativa

Creo que se debería contemplar la opción de “desconozco la oferta de formación pedagógica”. Es decir, añadirla como respuesta

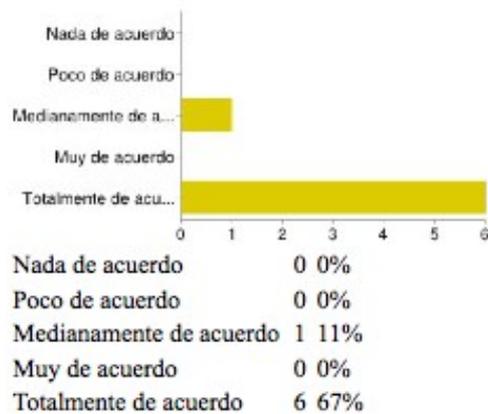
Figura 28. Pantallazo 3 de documento elaborado con Google Drive para la validación número 1 de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar. Fuente: elaboración propia.

1.5. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad, responde a sus necesidades en la práctica docente.

Claridad [1.5.Indicadores de validez del ítem.]



Representatividad [1.5.Indicadores de validez del ítem.]



1.5.Sugerencias de redacción alternativa del ítem y/o de la escala.

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

Figura 29. Pantallazo 4 de documento elaborado con Google Drive para la validación número 2 de la encuesta. Ejemplo de ítem a validar. Fuente: elaboración propia.

El instrumento resultante está estructurado tres dimensiones, entre los que se reparten 29 ítems, más seis variables de identificación. El cuestionario de referencia sobre el que se ha trabajado, principalmente en cuanto a estructura general, particularmente también en cuanto a las variables de identificación, es el presentado por Feixas (Coord. 2013). Se ha utilizado una escala de valoración tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Nada – 5= Totalmente), con la que se pretendía contrastar cuantitativamente los resultados del proceso de estudio anterior, principalmente de carácter cualitativo, el cual arroja una serie de manifestaciones del profesorado en torno a cuatro grandes temas: formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. Se puede consultar el documento en el apartado de anexos y en el DVD que adjuntamos.

3.4.9.Estrategia y plan de análisis de datos del instrumento 3.

En este estudio descriptivo se volvió a usar el muestreo aleatorio ramificado (por ramas de conocimiento). Utilizando la base de datos elaborada desde inicio, con los correos electrónicos de los docentes, enviamos un acceso personal a cada uno a la encuesta online, en este caso contratamos el servicio con la empresa Survey Monkey. En concreto el tipo de configuración elegida fue de acceso restringido medio, es decir, el link de acceso directo es exclusivo para cada profesor pero a la encuesta se puede entrar varias veces para completarla. No es necesario generar un único código de acceso y sólo se puede acceder a ella mientras el administrador de la encuesta lo permite. Tratamos así de evitar los posibles problemas de fiabilidad pero también de baja participación que se pueden generar al utilizar este tipo de herramientas. La empresa contratada de encuestas garantiza el anonimato de los participantes y el acceso privado de cada receptor al documento, respetando así mismo la Ley Orgánica de Protección de Datos.

Tras el cierre de acceso a la encuesta (abierta entre el 11 de marzo y el 15 de mayo de 2014) se exportaron los datos al paquete informático SPSS 20.0. En primer lugar se procedió a estudiar la estructura factorial dado que, pese a haber estructurado el documento en tres dimensiones, la relación entre la mayor parte de los ítems es alta. Escogimos un análisis factorial exploratorio, método de extracción, factorización del eje principal (número fijo de factores igual a 3) y método de rotación, normalización Oblimin con Kaiser.

En segundo lugar se estudió la fiabilidad de todo el documento y de cada factor calculando el Alfa de Cronbach. En tercer lugar se realizó un estudio descriptivo de las respuestas dadas por el profesorado en cada ítem. En cuarto lugar se hizo un estudio mediante tablas de contingencia de tres ítems concretos (ítems 13, 14 y 15), dadas sus peculiaridades de redacción. En último lugar se

analizaron, mediante ANOVA posibles diferencias utilizando las variables de identificación.

En la carpeta del DVD que adjuntamos, denominada instrumento 3, se pueden consultar el documento original, un extracto en pdf de la primera y segunda validación hecha por los expertos (puntuaciones de indicadores de validez y comentarios incluidos), un resumen de la extracción de datos de la plataforma SurveyMonkey y el archivo de tratamiento de datos del SPSS para su comprobación.

3.4.10. Resultados del instrumento 3.

Se envió el acceso online a 3839 profesores. La encuesta fue respondida por 724 docentes, la cumplimentaron en su totalidad 696, lo que supone un 18.65% de índice de participación, distribuidos del siguiente modo, tras eliminar del tratamiento de datos las 28 encuestas no completas:

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	288	41.4
Masculino	408	58.6
Total	696	100

Tabla 21. Distribución de la muestra por sexo. Fuente: elaboración propia.

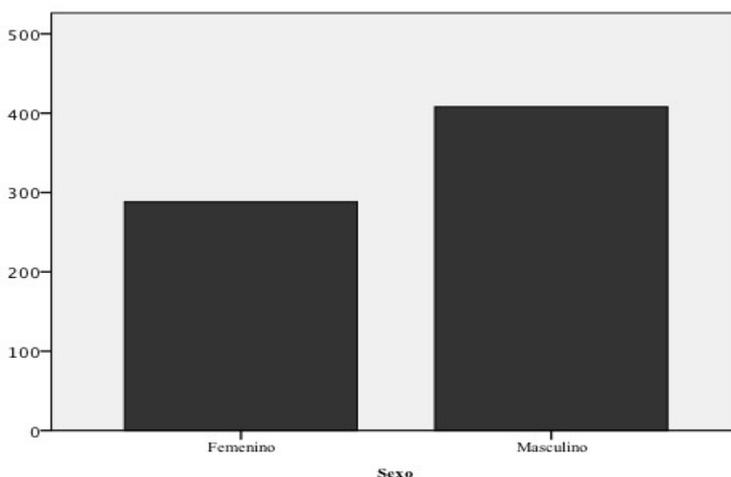


Figura 30. Diagrama de barras de distribución de la muestra por sexo. Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de profesores de sexo masculino es superior al de sexo femenino, con una diferencia del 17.2%. La estructura piramidal del gráfico de distribución de la población por edades, muestra nuevamente la escasez actual de

acceso de talento joven al sistema docente, de las universidades objeto de estudio, dado que por debajo de los 40 años de edad el índice de participación es de solo el 10.1%.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20-25	1	.1
26-30	13	1.9
31-35	50	7.2
36-40	97	13.9
41-45	138	19.8
46-50	141	20.3
51-55	118	17.0
56-50	68	9.8
61-65	45	6.5
>65	25	3.6
Total	696	100

Tabla 22. Distribución de la muestra por edad. Fuente: elaboración propia.

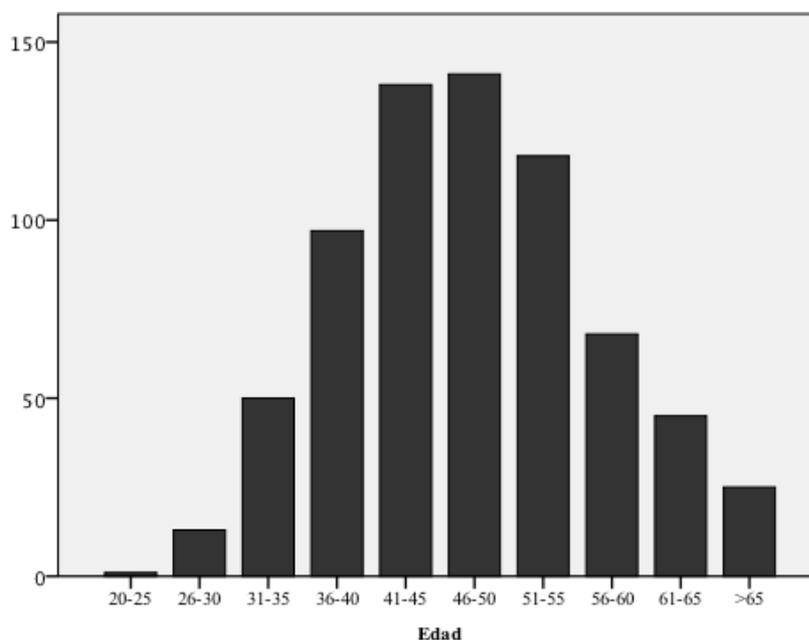


Figura 31. Diagrama de barras de distribución de la muestra por edad. Fuente: elaboración propia.

Universidad en la que trabaja	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Autónoma de Madrid	128	18,4
Universidad Complutense de Madrid	161	23,1
Universidad CEU San Pablo	70	10,1
Universidad de Alcalá	142	20,4
Universidad Politécnica de Madrid	41	5,9
Universidad Pontificia Comillas	65	9,3
Universidad Rey Juan Carlos	89	12,8
Total	696	100,0

Tabla 23. Distribución de la muestra por universidad en la que trabaja. Fuente: elaboración propia.

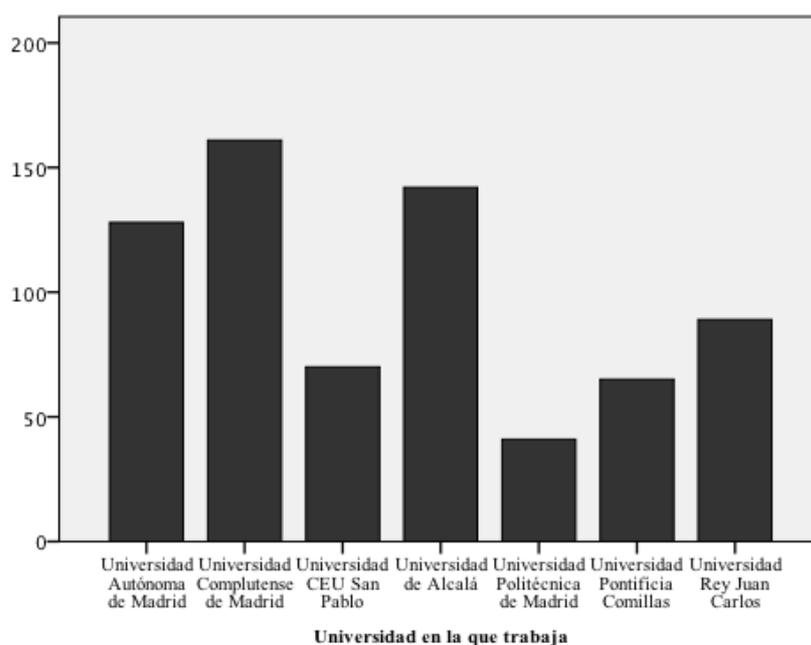


Figura 32. Diagrama de barras de distribución de la muestra por universidad en la que trabaja. Fuente: elaboración propia.

Como cabía esperar, dado el sistema de muestreo aleatorio elegido, aquellas universidades que cuentan con hasta cinco ramas, Universidad Autónoma, Universidad Complutense y Universidad de Alcalá, son las que tienen mayor representación, frente por ejemplo, la Universidad Politécnica, al disponer sólo de dos, CEU San Pablo que solo dispone de tres y Pontifica Comillas de cuatro.

Rama de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Arte y Humanidades	99	14,2
Ciencias Experimentales	123	17,7
Ciencias de la Salud	107	15,4
Ciencias Sociales y Jurídicas	210	30,2
Ingenierías y Arquitectura	157	22,6
Total	696	100,0

Tabla 24. Distribución de la muestra por rama de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

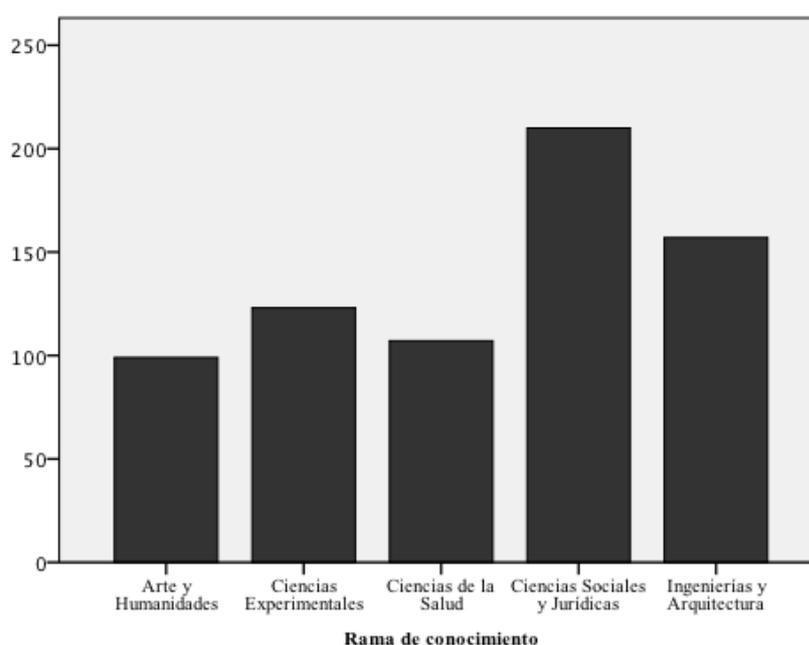


Figura 33. Diagrama de barras de distribución de la muestra por rama de conocimiento. Fuente: elaboración propia.

La comparativa que mostramos con esta última figura muestra además la representatividad por universidades y ramas. Una posible explicación al hecho de que aparezcan representadas más ramas de las que contabilizamos a priori puede ser el que haya profesorado que considere estar encuadrado en una rama concreta a pesar de ejercer en una facultad de otra rama. Recordemos que en el instrumento 1a algunos docentes manifestaron ejercer docencia en distintas facultades al mismo tiempo:

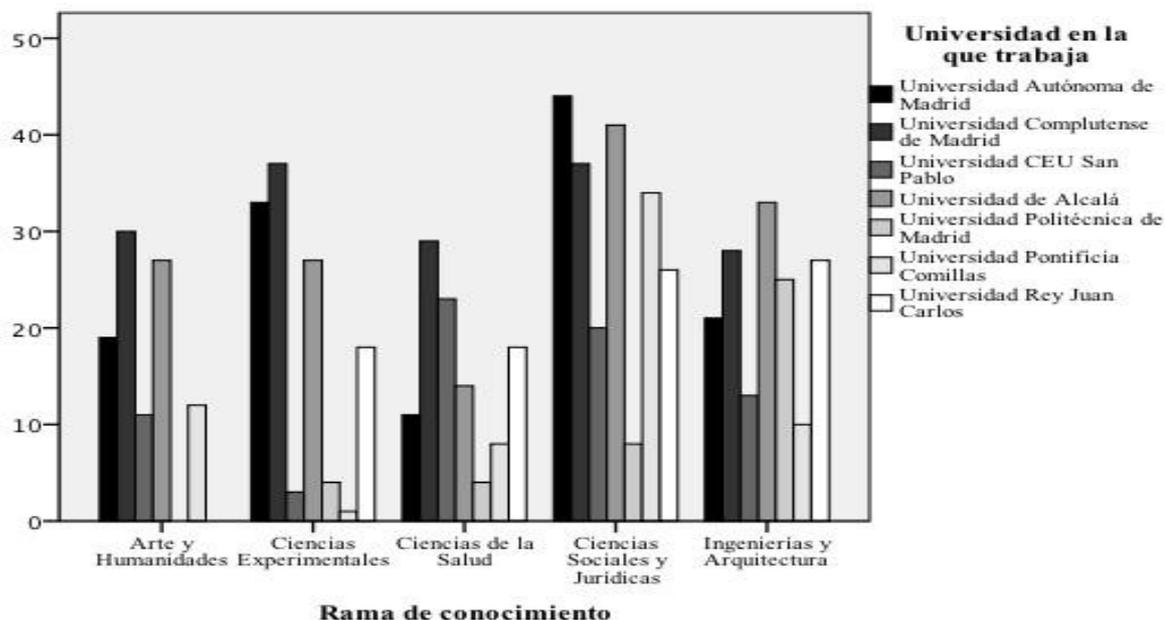


Figura 34. Distribución de la muestra en función de la Universidad y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Fuente: elaboración propia.

Categoría Profesional	Frecuencia	Porcentaje
Adjunto	27	3.9
Agregado-Titular	270	38.8
Asociado	67	9.6
Ayudante Doctor	47	6.8
Catedrático	98	14.1
Colaborador	39	5.6
Lector-Contratado Doctor	86	12.4
Investigador predoctoral	5	.7
Investigador postdoctoral	6	.9
Propio	18	2.6
Visitante	11	1.6
Otros	22	3.2
Total	696	100

Tabla 25. Distribución de la muestra por categoría profesional. Fuente: elaboración propia.

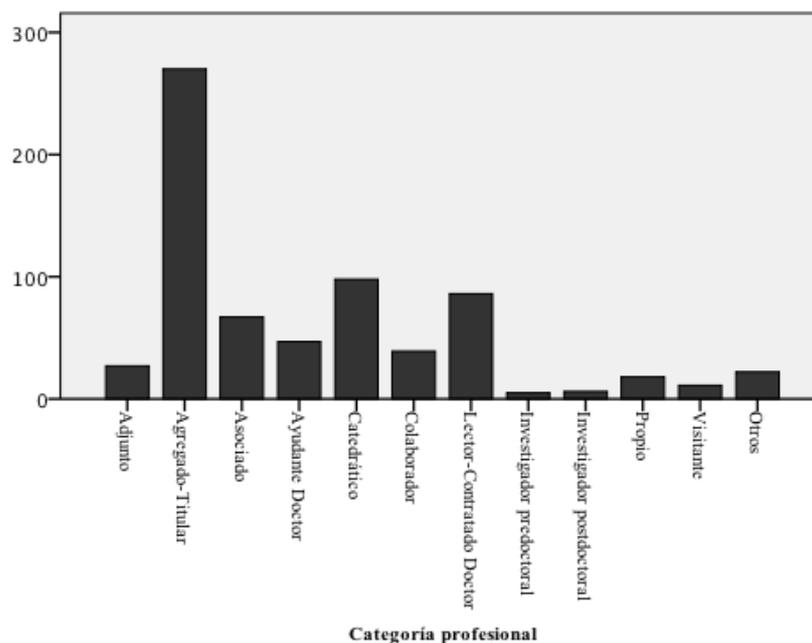


Figura 35. Diagrama de barras de distribución de la muestra por categoría profesional. Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el instrumento 1, profesores titulares y catedráticos son los más numerosos. En esta ocasión la categoría de lector-contratado doctor reúne una cantidad importante de representación, dada la diferente estructuración de las variables de identificación, a la hora de establecer la categoría profesional, en base a los cuestionarios o encuestas elegidas como marco de referencia, sobre el que construir los instrumentos 1 y 3. Le siguen profesores asociados, con casi el 10% y ayudantes doctores, con casi un 7%. La enorme diferencia que se da entre la suma de profesores titulares y catedráticos con respecto al resto denota estabilidad laboral a largo plazo, pero también se puede cuestionar la falta de movilidad laboral al haber otras categorías que lo facilitan y, no obstante, obtienen baja representación. Titulares y catedráticos abarcan más de la mitad de la muestra.

Este tipo de tendencia es posible relacionarla con algunas manifestaciones de varios profesores, como por ejemplo en el mapa 10. Para ellos es necesario que se den facilidades y que aumente la movilidad docente. También podemos relacionar estos resultados con el descenso en contratación de profesores que constatan las cifras y datos de las universidades en el capítulo 2, pero también el constante reclamo de muchos profesores por aumentar la contratación de profesorado considerado muy necesario con el nuevo sistema educativo.

Años experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
<5	39	5.6
Entre 5-9	100	14.4
Entre 10-14	122	17.5
Entre 15-19	137	19.7
20 o más	298	42.8
Total	696	100

Tabla 26. Distribución de la muestra por años de experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

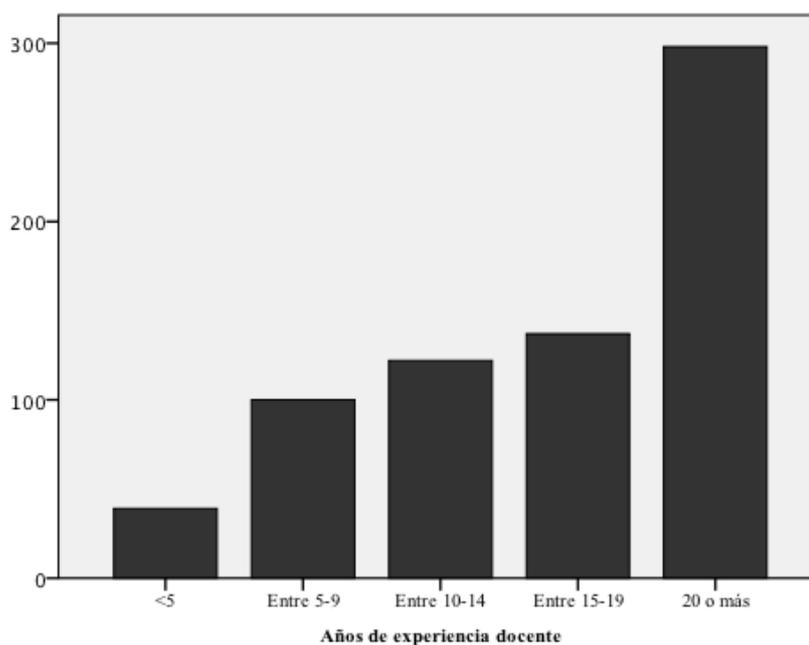


Figura 36. Diagrama de barras de distribución de la muestra por años de experiencia docente. Fuente: elaboración propia.

Es resaltable que más de la mitad de los profesores, un 62.5% tenga una experiencia de 15 o más años en docencia universitaria. Se puede interpretar como otro indicio que explica las variables de edad y categoría profesional, al no haber prácticamente profesores de menos de 35 años ni docentes que no sean titulares o catedráticos. En las figuras 7, 9 y 12, las que presentan las propias universidades (UAM, UCM y URJC, concretamente) se ve claramente una disminución en la contratación de profesorado a partir del año 2011. Las tendencias que aportan estos datos justifican los comentarios del profesorado en los instrumentos 1 y 2, acerca de la disminución en contratación de profesorado por los recortes presupuestarios de estos últimos años.

En cuanto al análisis factorial, la medida de adecuación muestral KMO arrojó una puntuación de .772 y la prueba de esfericidad de Bartlett .000. La matriz de configuración resultante, de tres factores en total, agrupó los ítems de la siguiente manera: Factor 1 (ítems 11, 12, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29) con un alfa de Cronbach de .802, invirtiendo el ítem 12 y eliminando el ítem 8. Factor 2 (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 17, 18 y 20) con un alfa de Cronbach de .749. Factor 3 (ítems 13, 14 y 15) con un alfa de Cronbach de .734, eliminando de este tercer factor y del cuestionario en general los ítems 3 y 16. El alfa de Cronbach de los 26 ítems que componen el cuestionario final es de .773, valores que, tanto en conjunto como por factor, sugieren un grado de fiabilidad del instrumento alta:

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Media	Desv. Típica
1. Recursos. (Alfa de Cronbach .802)					
23.¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza?	.810			3.27	1.030
25.Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes.	.773			3.54	.971
24.¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?	.769			3.56	.938
22.¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado?	.735			3.41	1.003
11.Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad.	.616			3.31	.935
21.¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?	.570			2.90	1.153
12.¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar?	-.335			2.73	1.156
27. ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.291			3.81	.857
29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.289			3.50	.785
28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.286			3.35	.831
26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	.234			3.76	.984
19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?	.215			3.85	.839
2. Evaluación Docente. (Alfa de Cronbach .749)					
7.Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional.		.728		3.26	1.195

4.¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor?		.632		2.85	.931
6.Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica.		.556		2.57	1.145
18.¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente?		.554		4.06	.845
1.Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente.		.452		2.95	.982
17.En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?		.431	.299	3.49	1.026
5.Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad afín a mi especialidad.		.390		3.34	1.057
2.¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?	.221	.359		3.10	.762
10.¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia?		.339		3.79	1.087
20.Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior.		.317		3.68	.997
9.¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario?		.306		3.75	1.047
3. Formación Docente. (Alfa de Cronbach .734)					
15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula.			.886	2.76	1.025
14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responder a sus necesidades en su práctica docente.			.814	2.78	.971
13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?			.420	2.86	1.079
<i>Alfa de Cronbach en conjunto .773</i>					

Tabla 27. Resultados del análisis factorial junto con la media y la desviación típica de cada ítem. Fuente: elaboración propia.

La descripción y denominación de los factores queda, por tanto, de la siguiente manera:

Factor 1. Recursos: Incluye la percepción del profesorado encuestado sobre espacios y medios con los que se cuenta, distribución correcta de alumnado por grupo, dominio de distintas competencias y herramientas básicas para ejercer

una docencia con garantías, además de la predisposición a mejorarlas, bien sea dedicando tiempo al reciclaje o compartiendo experiencias con compañeros.

Factor 2. Evaluación Docente: Describe la percepción que tiene el profesorado encuestado, sobre la evaluación docente, vista desde distintas perspectivas, ya sea mediante evaluación por parte del alumnado, de docentes de la misma área y de expertos en investigación e innovación en educación. También las posibles repercusiones que tienen dichas evaluaciones, tanto las puestas ya en práctica como las propuestas, en la valoración de méritos profesionales y su repercusión en la promoción profesional.

Factor 3. Formación Docente: Incluye algunas valoraciones sobre la formación docente a la que tienen acceso los encuestados. En este factor están representados quienes desconocen la oferta de formación por un lado y los que si la conocen por otro, estos últimos de manera detallada a través de la escala utilizada.

Del factor 1 destacan los ítems 21 y 12 por ser los de mas baja puntuación. Los profesores encuestados consideran entre poco y medianamente adecuada la distribución del alumnado por aula. Los ítems 23 y 22 están estrechamente relacionados con el 21, pues los resultados indican la importancia en la elección de estrategias docentes según el número de alumnos por aula y el espacio con el que se cuenta.

Los gráficos de los ítems 21, 22, 23, 24 y 25 reflejan paralelismo con las manifestaciones hechas por el profesorado en los instrumentos 1a y 2, viendo los mapas conceptuales. En los espacios físicos y de aula se dispone de medios tecnológicos considerados medianamente adecuados, aunque también hay margen de mejora, dado que la gráfica no es acusada en sentido positivo y tiende a distribución normal. Lo mismo ocurre con el espacio en sí, dado que se considera que es adecuado y acorde a la cantidad de alumnado que hay por grupos. No obstante, esta tendencia cambia al preguntar si el número de alumnos por grupo es adecuado, dado que el diagrama de barras muestra tendencia negativa.

Por tanto, queda claro que se dan los medios físicos y tecnológicos, considerados medianamente adecuados por parte del profesorado, para atender con garantías a los grupos asignados, salvo que en este caso el punto negativo es precisamente la queja ya manifestada sobre adecuación de ratio profesor-alumnado.

Ítem 23	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuados	33	4,7
Poco adecuados	126	18,1
Medianamente adecuados	233	33,5
Muy adecuados	229	32,9
Totalmente adecuados	75	10,8
Total	696	100,0

Tabla 28. Ítem 23. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza? Fuente: elaboración propia.

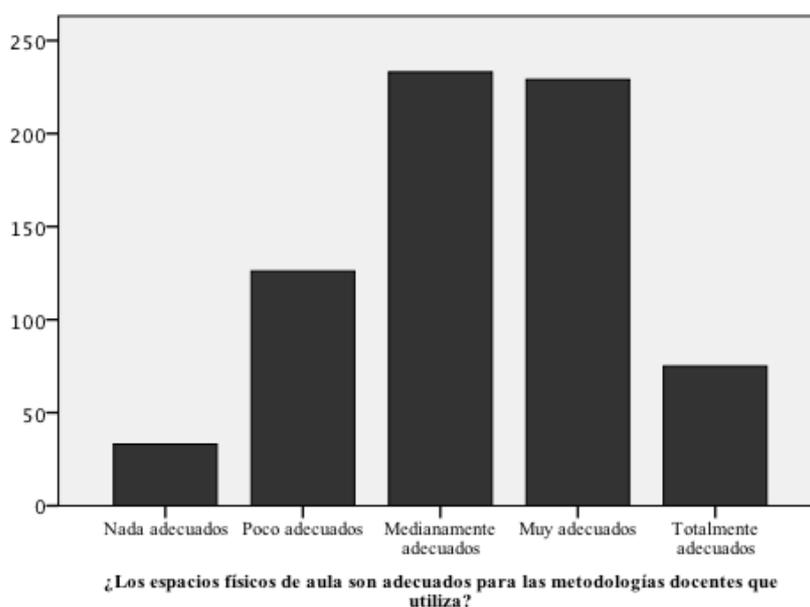


Figura 37. Diagrama de barras del ítem 23. Fuente: elaboración propia.

Los resultados del ítem 23 muestran que es posible un margen de mejora, a la hora de cuidar y rentabilizar, los espacios físicos de aula que son designados a los docentes, para ejercer la docencia. Evidentemente, y arquitectónicamente hablando, la distribución de espacios y aulas es de difícil remodelación sin tiempo ni recursos, pero tengamos en cuenta las indicaciones de Campos (coord., 2011) comentadas en el apartado de planificación docente, del marco teórico, para aprovechar al máximo las posibilidades de uso y rendimiento efectivo de espacios físico a nivel docente.

Ítem 25	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	15	2,2
Poco de acuerdo	84	12,1
Medianamente de acuerdo/algo	217	31,2
Muy de acuerdo	268	38,5
Totalmente de acuerdo	112	16,1
Total	696	100,0

Tabla 29. Ítem 25. Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes.
Fuente: elaboración propia.

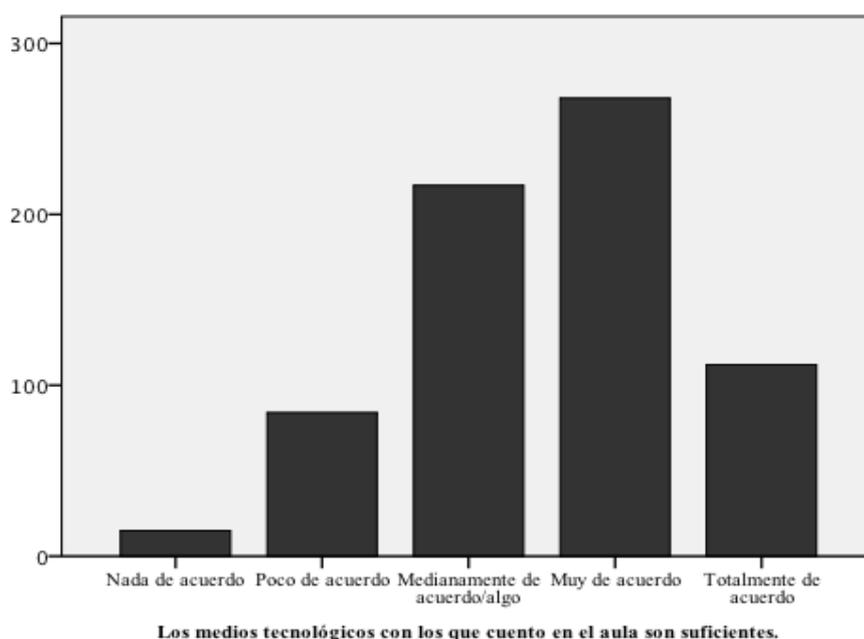


Figura 38. Diagrama de barras del ítem 25. Fuente: elaboración propia.

Previsiblemente, dado que es más sencillo económicamente remodelar sistemas informáticos en la universidad, a parte de ser un elemento crítico para un funcionamiento eficaz en todos los apartados del funcionamiento universitario, los medios tecnológicos con los que se cuenta en las aulas parecen de medianamente a muy suficientes, aunque la figura 38 muestra un margen de mejora considerable. Es de suponer que esta tendencia a la inserción masiva de elementos tecnológicos para el trabajo en el aula vaya en aumento y se masifique en los próximos cursos, conforme el abaratamiento y su necesidad se vayan acrecentando.

Ítem 24	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuados	13	1,9
Poco adecuados	77	11,1
Medianamente adecuados	218	31,3
Muy adecuados	284	40,8
Totalmente adecuados	104	14,9
Total	696	100,0

Tabla 30. Ítem 24. ¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?

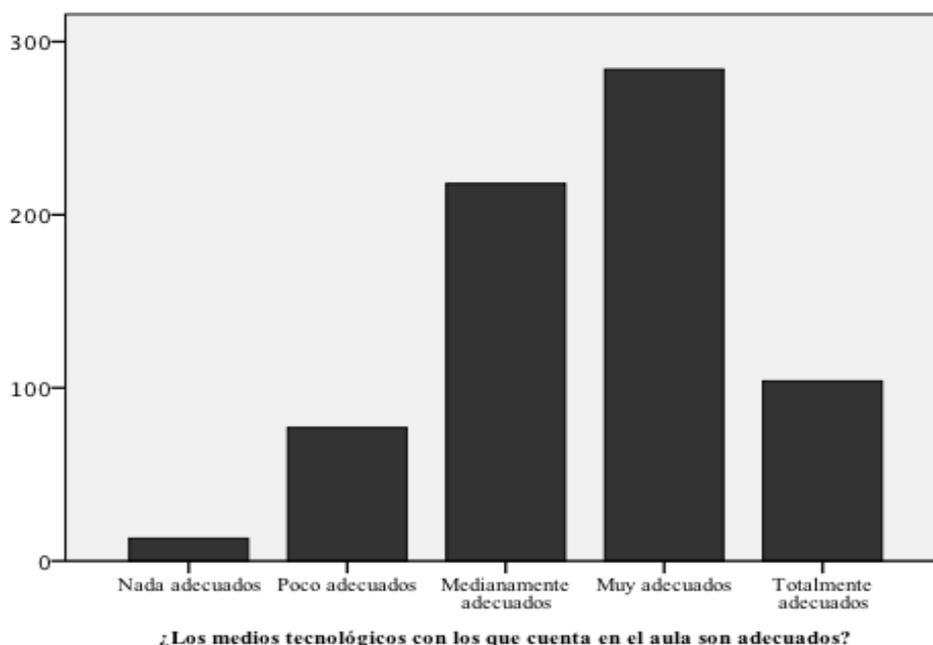


Figura 39. Diagrama de barras del ítem 24. Fuente: elaboración propia.

Con una tendencia positiva ligeramente superior al ítem anterior, este ítem 24 confirma lo comentado anteriormente. No obstante hay un margen considerable a tener en cuenta de profesorado que cree nada, poco o medianamente adecuado el equipamiento tecnológico con el que cuenta en el aula, concretamente un 44,3%. Es posible plantearse igualmente elementos que puedan frenar la actualización de sistemas informáticos y medios tecnológicos necesarios, para una docencia de calidad, con herramientas adecuadas. Entre ellos destacan los presupuestos económicos anuales destinados a estas partidas que han podido verse mermados, dadas las circunstancias económicas actuales.

Ítem 22	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuados	22	3,2
Poco adecuados	109	15,7
Medianamente adecuados	214	30,7
Muy adecuados	261	37,5
Totalmente adecuados	90	12,9
Total	696	100,0

Tabla 31. Ítem 22. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado? Fuente: elaboración propia.

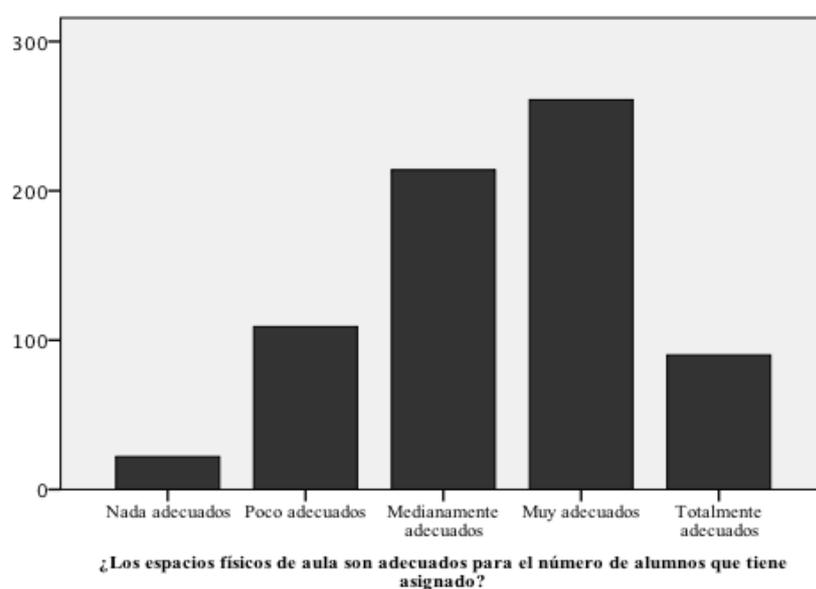


Figura 40. Diagrama de barras del ítem 22. Fuente: elaboración propia.

Se pueden observar diferencias entre este ítem 22 y el 23. La tendencia es distinta debido a que, según la opinión de los participantes, los espacios físicos parecen más adecuados para el número de alumnos por aula que para las metodologías que se pretenden utilizar. Este planteamiento tiene sentido, pues arquitectónicamente una gran parte de los espacios de los que se dispone en las facultades, principalmente aquellas más antiguas, son predominantemente aulas con una distribución orientada a promover clases magistrales. Son aulas muy grandes, con capacidad para entre 50 y 400 personas, generalmente en forma de anfiteatro. Por contra, aquellos espacios más pequeños y con mejores medios tecnológicos coadyuvan a introducir más elementos metodológicos novedosos.

Ítem 21	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuado	98	14,1
Poco adecuado	152	21,8
Medianamente adecuado	227	32,6
Muy adecuado	163	23,4
Totalmente adecuado	56	8,0
Total	696	100,0

Tabla 32. Ítem 21. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado? Fuente: elaboración propia.

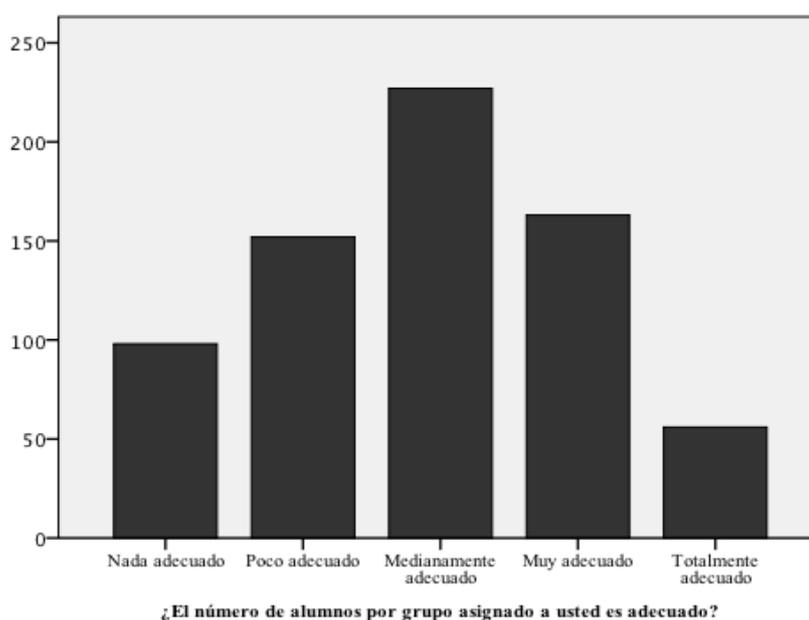


Figura 41. Diagrama de barras del ítem 21. Fuente: elaboración propia.

Los indicios de apartados anteriores se confirman con los datos obtenidos en este ítem 21. La queja prácticamente continua sobre la masificación de alumnado por grupo y profesor, en el instrumento 1a y en las entrevistas, a través del instrumento 2, quedan verificadas con este ítem. El nuevo sistema educativo conlleva añadir nuevas metodologías, nuevos sistemas de evaluación, un seguimiento continuo de la labor del discente, etc. Un número excesivo de alumnos por grupo y profesor dificulta mucho mantener unos mínimos de calidad, a la vista de los resultados. También el tipo de aulas y espacios, junto con medios tecnológicos. De ahí la interrelación entre estos ítems agrupados en el factor 1.

Ítem 12	Frecuencia	Porcentaje
No me impide asistir	148	21,3
Me impide poco asistir	118	17,0
Me impide algo asistir	231	33,2
Me impide mucho asistir	175	25,1
Me impide totalmente asistir	24	3,4
Total	696	100,0

Tabla 33. Ítem 12. ¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar? Fuente: elaboración propia.

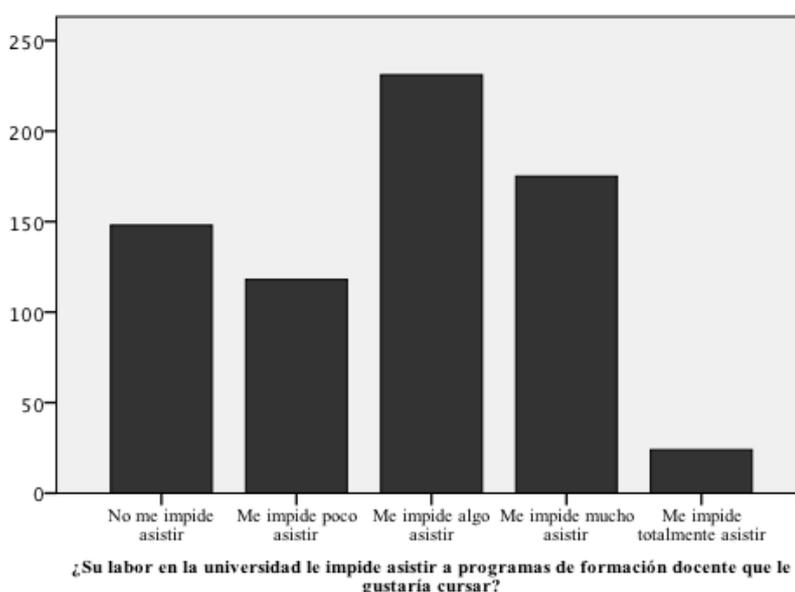


Figura 42. Diagrama de barras del ítem 12. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la puntuación del ítem 12 refleja que, pese a la alta carga de trabajo a la que está sometido el PDI, una parte considerable de ellos cree que, en caso de necesitarlo, pueden organizar la agenda para invertir tiempo en formación docente. Se justifica además la puntuación en el ítem 11 pues de media hay margen en la adquisición de elementos necesarios para aumentar el grado de calidad en la docencia. La voluntad de mejora en el arte de la enseñanza por parte de los encuestados es evidente además con la media que resulta en el ítem 19, pues el grupo al que se le ha pedido opinión suele compartir información sobre experiencias docentes con otros profesores compañeros. No obstante hay que tener muy en cuenta manifestaciones hechas por los docentes entrevistados con el instrumento 2, pues se tiene claro que prima investigar para promocionar.

Ítem 11	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	20	2,9
Poco de acuerdo	107	15,4
Medianamente de acuerdo/algo	272	39,1
Muy de acuerdo	234	33,6
Totalmente de acuerdo	63	9,1
Total	696	100,0

Tabla 34. Ítem 11. Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad. Fuente: elaboración propia.

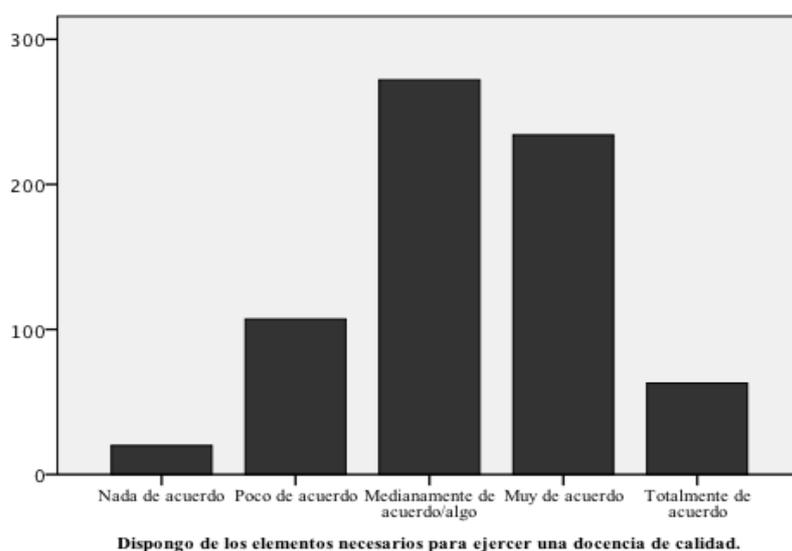


Figura 43. Diagrama de barras del ítem 11. Fuente: elaboración propia.

Quienes han participado en esta encuesta son bastante autocríticos con la calidad docente. Se admite un amplio margen de mejora y esto es bueno si se quiere avanzar en la excelencia. Por debajo de quienes creen estar muy de acuerdo con el hecho de disponer de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad están el 77,4% del total, un porcentaje considerable a tener en cuenta.

Por tanto se confirma la necesidad de ofrecer a este profesorado todos los elementos posibles que ayuden a mejorar este margen, facilitarlo como mejor se pueda y que se haga lo antes posible. Ya hemos adelantado algunas de las posibles reestructuraciones que los planes de formación docente pueden acoger si lo necesitan, también elementos como la autoevaluación y la coevaluación, como métodos de seguimiento y mejora de la actividad.

Ítem 19	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	,4
Rara vez	40	5,7
A veces	167	24,0
Usualmente	335	48,1
Siempre	151	21,7
Total	696	100,0

Tabla 35. Ítem 19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?
Fuente: elaboración propia.

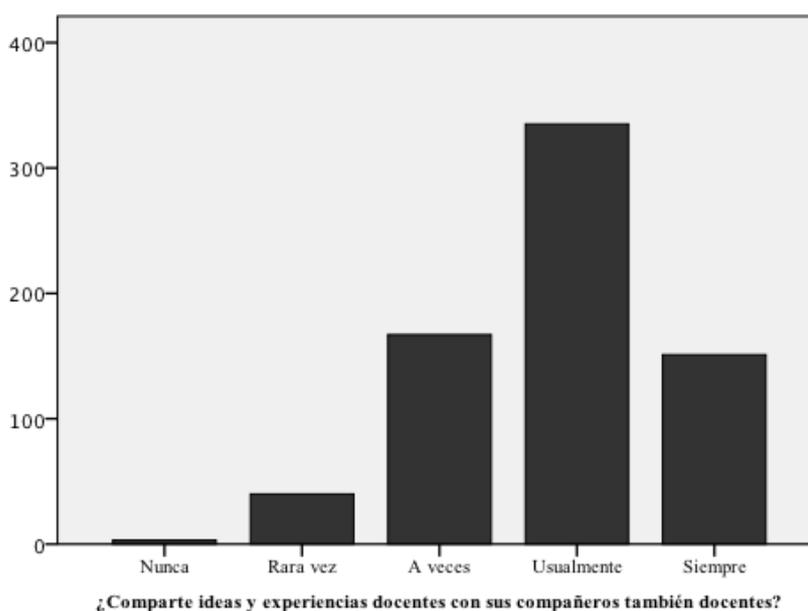


Figura 44. Diagrama de barras del ítem 19. Fuente: elaboración propia.

El ítem 19 tiene que ver con uno de los elementos que podemos potenciar, cuantitativa y cualitativamente, para mejorar precisamente la disposición de herramientas necesarias, con el objetivo de ejercer una docencia de mayor calidad, tal como mide el ítem anterior. La comunicación en este sentido es vital, puesto que el Espacio Europeo de Educación Superior promueve el trabajo colaborativo entre profesores. Utilizarlo para enriquecer la propia práctica del arte de enseñar, con el hecho de compartir experiencias con otros compañeros, supone un gran avance si se sistematiza, a la vista de los resultados de la investigación de Plaza, Bosque, Cerezo, del Olmo y Viseras (2012) comentada en el apartado de innovación docente del marco teórico.

Ítem 26	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuado	9	1,3
Poco adecuado	62	8,9
Medianamente adecuado	198	28,4
Muy adecuado	242	34,8
Totalmente adecuado	185	26,6
Total	696	100,0

Tabla 36. Ítem 26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?
Fuente: elaboración propia.

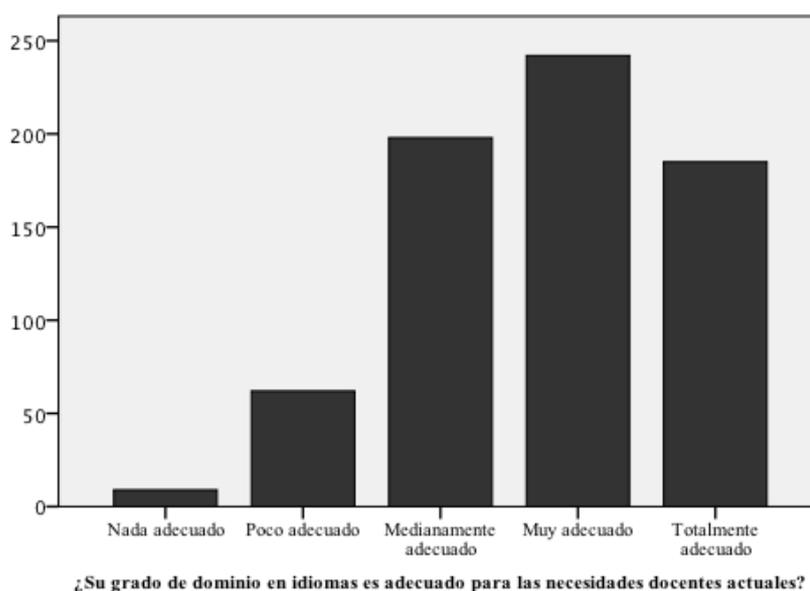


Figura 45. Diagrama de barras del ítem 26. Fuente: elaboración propia.

Del grupo de cuatro ítems (26, 27, 28 y 29) que piden información sobre competencias concretas a los encuestados, las medias más altas corresponden al dominio en TIC e idiomas. Aún habiendo margen de mejora en estos dos puntos concretos, las medias más bajas se dan en referencia a dominio en herramientas comunicativas y estrategias de motivación al alumnado. Un 38,6% de los docentes que accedieron a responder la encuesta puntua como nada, poco o medianamente adecuada su competencia lingüística en idioma extranjero. Es de suponer que las exigencias actuales, en labores que impliquen el dominio de más de un idioma a parte del nativo, promuevan una mejora sustancial en estos datos, los próximos cursos.

Ítem 27	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuado	6	,9
Muy adecuado	24	3,4
Medianamente adecuado	227	32,6
Muy adecuado	280	40,2
Totalmente adecuado	159	22,8
Total	696	100,0

Tabla 37. Ítem 27 ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?
Fuente: elaboración propia.

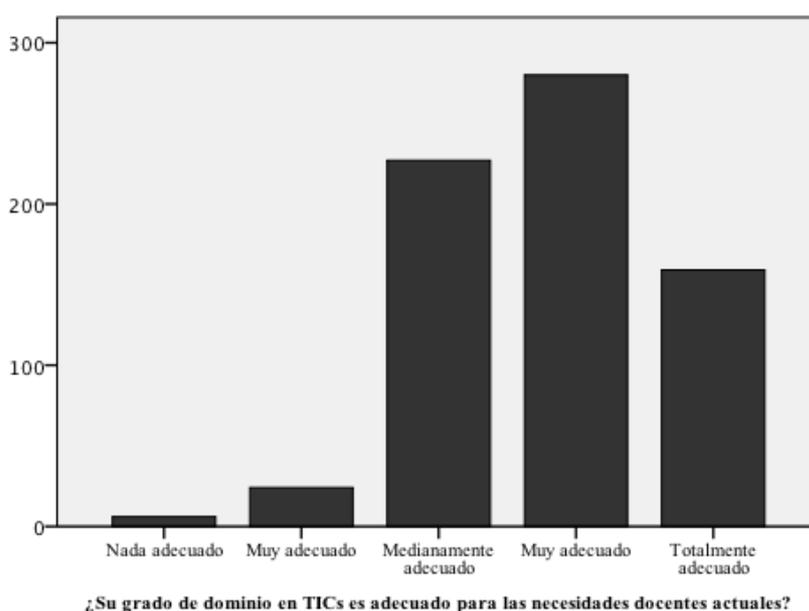


Figura 46. Diagrama de barras del ítem 27. Fuente: elaboración propia.

También que el dominio en TICs prosiga una tendencia positiva constatable en los cursos venideros, pues, tal como se verá más adelante en los ANOVA, conforme se van incorporando nativos tecnológicos al sistema universitario, la tendencia se acelera. Aún así sigue siendo recomendable ofertar en lo planes de formación docente, ofrecidos por las universidades, materiales y herramientas que favorezcan la adquisición y mejora de la competencia digital entre los docentes rezagados. Esto no quiere necesariamente decir que a mayor edad peor dominio en competencia digital, pero es innegable, a la vista de los resultados que comentaremos más adelante, que el porcentaje de profesorado joven incompetente digitalmente es nulo.

Ítem 28	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuado	8	1,1
Poco adecuado	81	11,6
Medianamente adecuado	323	46,4
Muy adecuado	228	32,8
Totalmente adecuado	56	8,0
Total	696	100,0

Tabla 38. Ítem 28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales? Fuente: elaboración propia.

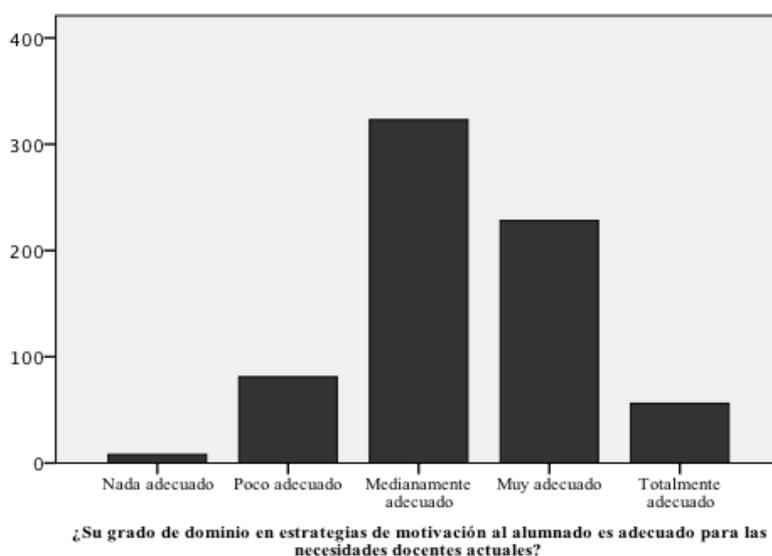


Figura 47. Diagrama de barras del ítem 28. Fuente: elaboración propia.

También parece haber margen de mejora en estrategias de motivación al alumnado, viendo los resultados de este ítem. Varios de los reclamos que hicieron algunos profesores, en el ítem 20 del instrumento 1a (aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario), fue el de incluir en los programas formación el diseño de clases prácticas, formación en resolución de conflictos, formación en técnicas de motivación al alumnado, etc. Dado que por debajo de la afirmación de que las estrategias de motivación son muy adecuadas están situados el 59,1% de la muestra, se intuye además que también influye el reciente cambio de sistema educativo y la confianza sobre él. Como vimos en el marco teórico y en los mapas ha pasado poco tiempo desde la plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y hay que tener plena confianza en el sistema y conocerlo bien para trasladar esa confianza al alumnado.

Ítem 29	Frecuencia	Porcentaje
Nada adecuado	2	,3
Poco adecuado	53	7,6
Medianamente adecuado	306	44,0
Muy adecuado	267	38,4
Totalmente adecuado	68	9,8
Total	696	100,0

Tabla 39. Ítem 29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales? Fuente: elaboración propia.

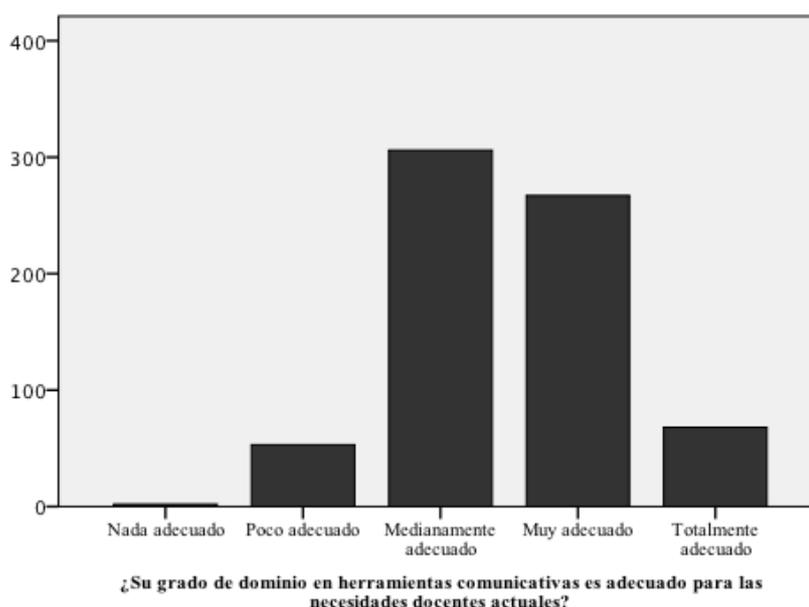


Figura 48. Diagrama de barras del ítem 29. Fuente: elaboración propia.

Un 48,2% de los encuestados considera que su grado de dominio en herramientas comunicativas es muy o totalmente adecuado para las necesidades docentes actuales. También este ítem surge de reclamos hecho por docentes en el instrumento 1a, por lo que los resultados concuerdan con las manifestaciones hechas en las preguntas semi-abiertas.

La competencia en comunicación lingüística, en el contexto del docente universitario, no implica única y exclusivamente dominar el idioma nativo y al menos uno extranjero, como vemos. Supone adquirir otras capacidades que pueden ser enseñadas y entrenadas en programas de formación docente.

Ítem 7	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	82	11,8
Poco de acuerdo	83	11,9
Medianamente de acuerdo	207	29,7
Muy de acuerdo	223	32,0
Totalmente de acuerdo	101	14,5
Total	696	100,0

Tabla 40. Ítem 7. Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional. Fuente: elaboración propia.

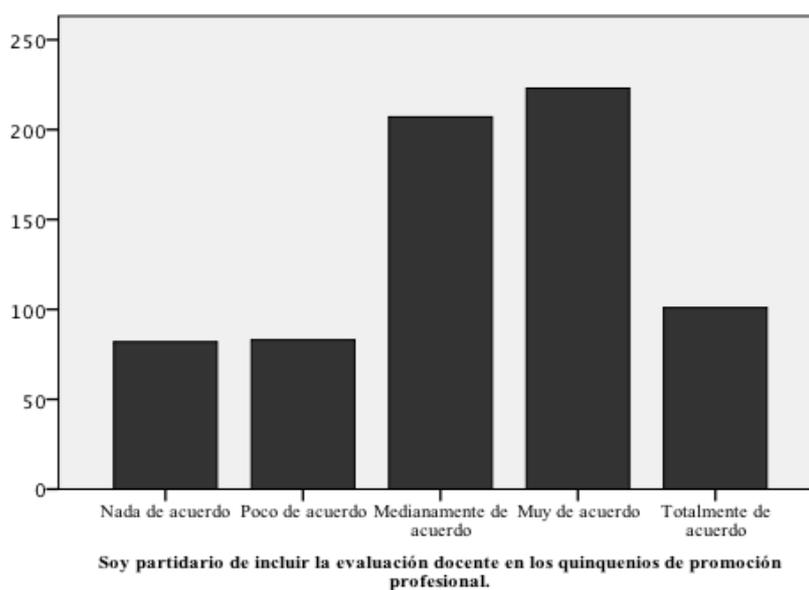


Figura 49. Diagrama de barras del ítem 7. Fuente: elaboración propia.

En el factor 2 los ítems con mayor media son los que reclaman reconocimiento institucional a la labor docente y promoción de incentivos meritocráticos, junto con equilibrar méritos en docencia con méritos en investigación. Les siguen la necesidad de la formación docente para el desarrollo de la labor, la correspondencia metodológica entre distintos niveles educativos, etc. Así, propuestas como las de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional obtienen tendencia positiva, también y con tendencia muy acusada reconocer institucionalmente la excelencia en la labor docente. Añaden considerar la formación en docencia como instrumento de calidad docente.

Ítem 18	Frecuencia	Porcentaje
Nada necesario	7	1,0
Poco necesario	25	3,6
Medianamente necesario	112	16,1
Muy necesario	329	47,3
Totalmente necesario	223	32,0
Total	696	100,

Tabla 41. Ítem 18. ¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente?
Fuente: elaboración propia.

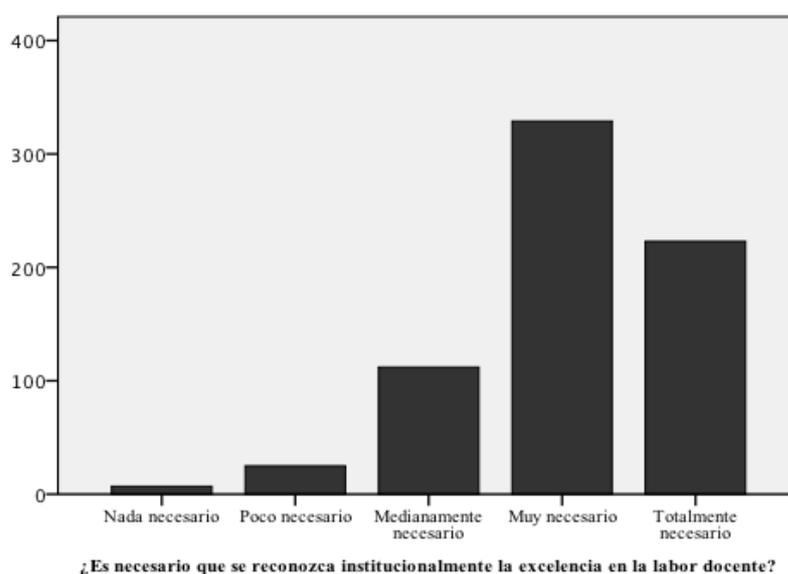


Figura 50. Diagrama de barras del ítem 18. Fuente: elaboración propia.

De ahí las cifras que nos encontramos en el ítem 18. Un 79,3% de los encuestados considera que es muy o totalmente necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente. De nuevo concuerda con el reclamo continuo que se hace en las preguntas semi-abiertas, tanto del instrumento 1a como en el 2, a través de las entrevistas. La impresión generalizada en ellos es la de que, en estos momentos, prima acumular méritos en el apartado investigador.

La actual carga de trabajo a la que está sometido actualmente el personal docente e investigador supone, en algunos casos, no poder invertir tiempo deseable en la programación y preparación de la carga docente con el objetivo de aumentar su calidad.

Ítem 9	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	30	4,3
Poco de acuerdo	52	7,5
Medianamente de acuerdo/algo	154	22,1
Muy de acuerdo	286	41,1
Totalmente de acuerdo	174	25,0
Total	696	100,0

Tabla 42. Ítem 9. ¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario? Fuente: elaboración propia.

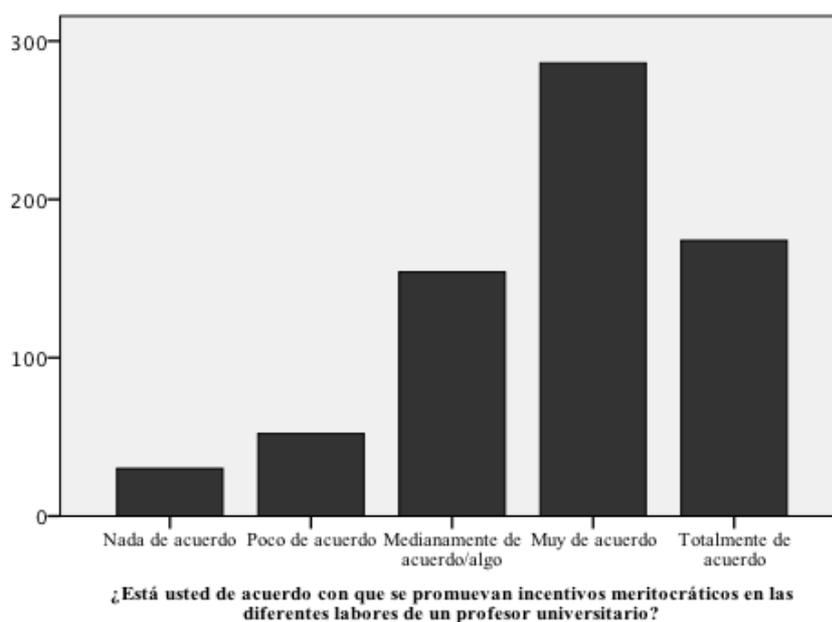


Figura 51. Diagrama de barras del ítem 9. Fuente: elaboración propia.

Un 66,1% está muy o totalmente de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos, en las diferentes labores de un profesor universitario. Este ítem proviene, al igual que los anteriores, de un reclamo hecho en las preguntas semi-abiertas. Se alude en este punto concreto a que hay labores burocráticas y de gestión, junto con labores docentes en las que no se tienen en cuenta méritos. Los profesores consultados en las entrevistas se quejan de que los actualmente reconocidos, casi exclusivamente, son los que están incluidos en el apartado académico y principalmente el investigador. Queda por saber, esperemos que en próximas investigaciones, qué sistemas pueden ser adecuados para la baremación de méritos en estos apartados.

Ítem 10	Frecuencia	Porcentaje
Nada partidario	31	4,5
Poco partidario	57	8,2
Medianamente partidario	144	20,7
Muy partidario	262	37,6
Totalmente partidario	202	29,0
Total	696	100,0

Tabla 43. Ítem 10. ¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia? Fuente: elaboración propia.

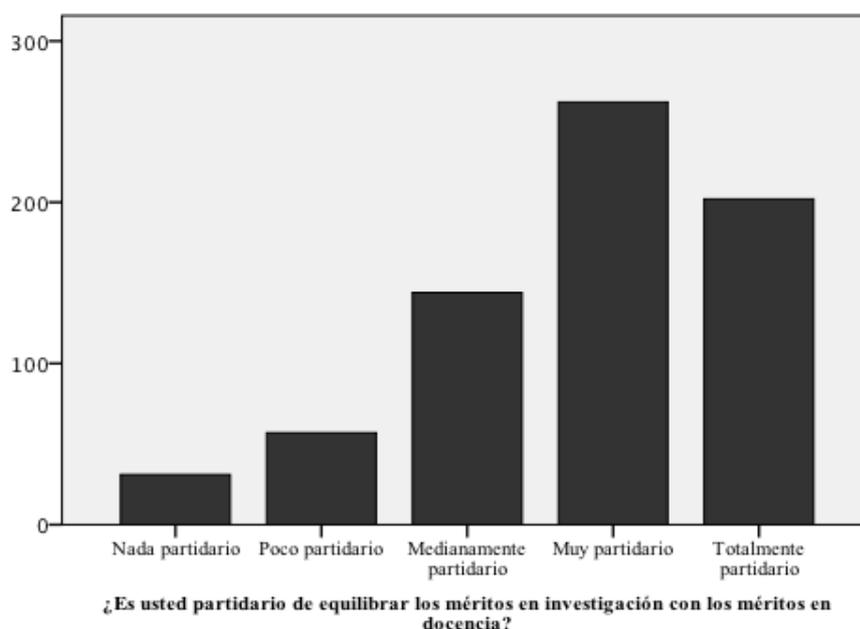


Figura 52. Diagrama de barras del ítem 10. Fuente: elaboración propia.

Se verifican en este ítem parte de los continuos reclamos que hicieron los docentes que participaron, tanto con el instrumento 1a como con el 2 siendo entrevistados. Es cierto que la baremación de méritos en investigación es un sistema ya asentado y robusto. Queda por implementar uno que bareme los méritos en docencia igual de potente. Como vimos en el marco teórico, ANECA, con el programa DOCENTIA, facilita un marco sobre el que las universidades evalúan la actividad docente de su propio PDI de manera autónoma. Faltaría por saber, dados los datos de este ítem, si tiene sentido establecer un programa similar al de méritos en investigación para la docencia.

Ítem 20	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	22	3,2
Poco de acuerdo	52	7,5
Medianamente de acuerdo/algo	206	29,6
Muy de acuerdo	265	38,1
Totalmente de acuerdo	151	21,7
Total	696	100,0

Tabla 44. Ítem 20. Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior. Fuente: elaboración propia.

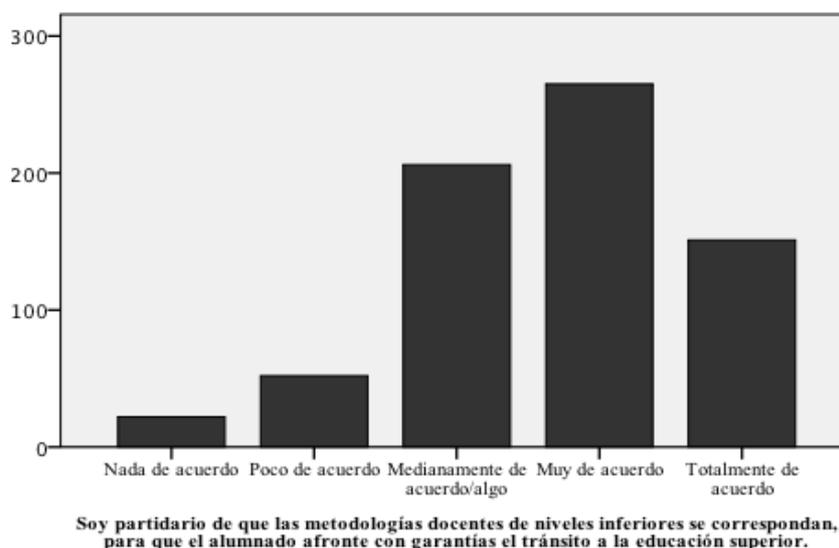


Figura 53. Diagrama de barras del ítem 20. Fuente: elaboración propia.

Que el 59,8% esté muy o totalmente de acuerdo con que haya correspondencia metodológica entre el sistema universitario y los niveles anteriores tiene que ver con que, tal como vimos en las entrevistas, muchos de los alumnos de primer año de grado empiezan y acaban este curso algo desorientados. Los nuevos sistemas de trabajo contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior ya encuentran cabida en la LOMCE, (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*), dado que se adapta a los sistemas educativos europeos, sobre todo al centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en base a la adquisición y perfeccionamiento de competencias clave. Es de suponer que los tránsitos a niveles educativos superior vaya siendo cada vez menos abrupto.

Ítem 17	Frecuencia	Porcentaje
Nada necesaria	27	3,9
Poco necesaria	79	11,4
Moderadamente necesaria	238	34,2
Muy necesaria	233	33,5
Totalmente necesaria	119	17,1
Total	696	100,0

Tabla 45. Ítem 17. En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria? Fuente: elaboración propia.

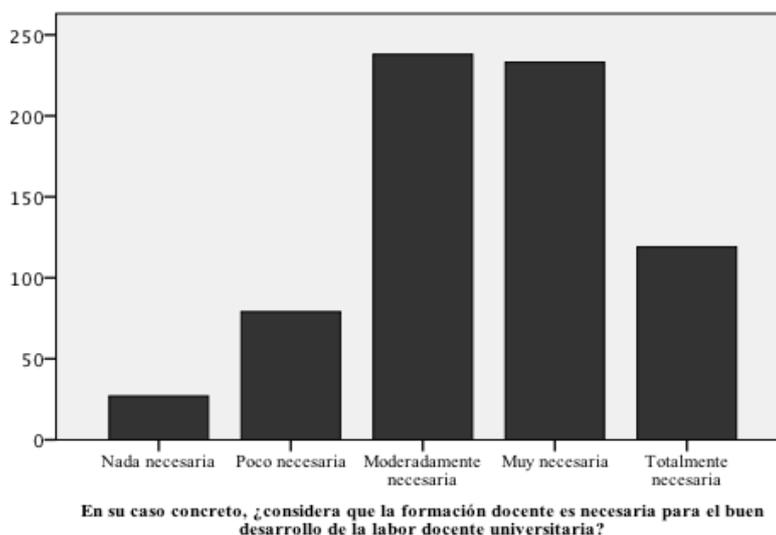


Figura 54. Diagrama de barras del ítem 17. Fuente: elaboración propia.

El 50,6% de los encuestados considera que la formación docente es muy o totalmente necesaria para el buen desarrollo de la labor. Si bien verifica los comentarios que hemos visto anteriormente es cierto también que estos mismos docentes argumentan que la formación que se ofrece en algunas de sus universidades puede mejorar en muchos sentidos. Ellos mismos han aportado ideas al respecto, como hemos podido ver en el mapa 3 (si ha necesitado formación ajena a la que ofrece su universidad describa, por favor, qué tipo de formación, modalidad, temática, etc.), el mapa 6 (¿qué elementos y/o recursos considera que necesita y no dispone para ser mejor profesor) y el mapa 10 (aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario).

Ítem 4	Frecuencia	Porcentaje
No deberían tener ningún tipo de consecuencias	74	10,6
Deberían tener pocas consecuencias	112	16,1
Deberían tener algunas consecuencias	381	54,7
Deberían tener algunas consecuencias	102	14,7
Deberían tener todas las consecuencias posibles	27	3,9
Total	696	100,0

Tabla 46. Ítem 4. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor? Fuente: elaboración propia.

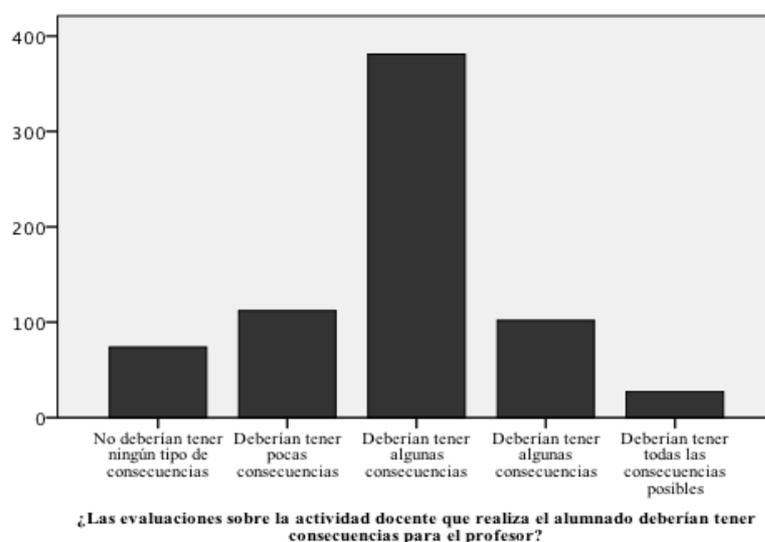


Figura 55. Diagrama de barras del ítem 4. Fuente: elaboración propia.

La estructura del diagrama de barras y los resultados de este ítem están muy relacionados con el mapa 18 (¿está de acuerdo con que el alumnado evalúe su actividad docente?), elaborado a partir de las entrevistas. No se duda de su utilidad pero, el hecho de ser unidireccional tienen algunos problemas. El alumnado puede constatar el resultado en el aula, pero no el proceso de programación y todo el trabajo que conlleva. Además se argumenta que las valoraciones son subjetivas, en muchos casos marcados como medidores de empatía hacia el profesor y la asignatura. De ahí el recelo de los encuestados a valorar positivamente el utilizar este tipo de evaluaciones, como instrumento de toma de decisiones, con respecto a la labor docente del profesorado.

Ítem 1	Frecuencia	Porcentaje
Nada útil	51	7,3
Poco útil	170	24,4
Medianamente útil	264	37,9
Muy útil	182	26,1
Totalmente útil	29	4,2
Total	696	100,0

Tabla 47. Ítem 1. Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente. Fuente: elaboración propia.

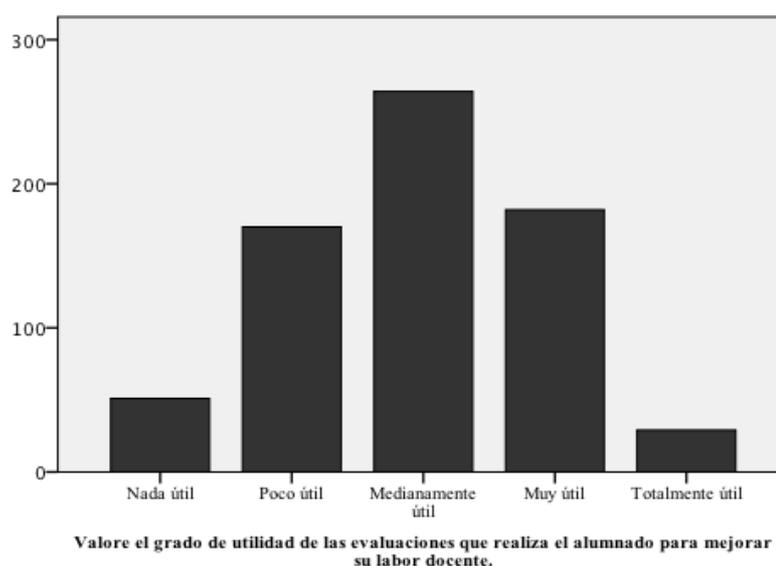


Figura 56. Diagrama de barras del ítem 1. Fuente: elaboración propia.

También este ítem está relacionado con el ítem 4 y el mapa 18. Tal como comentamos, se tiene algo de recelo a la hora de valorar estas evaluaciones. Como se puede ver en el mapa hay diferencias de valoración al respecto entre algunas universidades públicas y privadas, dado que en las primeras al parecer asiste a clase menos alumnado que a las segundas. Este argumento se ha utilizado en ambas posiciones, tanto a favor como en contra. Se debe principalmente a que, en el caso de la pública, la poca asistencia a clase conlleva evaluaciones consideradas sesgadas. En cambio en las universidades privadas consultadas, los docentes consideran que si es un instrumento idóneo pero es cierto que valoran que la asistencia del alumnado a clase sea masiva. También la consideración del alumnado como cliente o no. Desde esta perspectiva es una valoración dicotómica totalmente distinta si viene de la universidad pública o privada, tal como vemos en el mapa 18.

Ítem 6	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	155	22,3
Poco de acuerdo	175	25,1
Medianamente de acuerdo/algo	209	30,0
Muy de acuerdo	128	18,4
Totalmente de acuerdo	29	4,2
Total	696	100,0

Tabla 48. Ítem 6. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica. Fuente: elaboración propia.

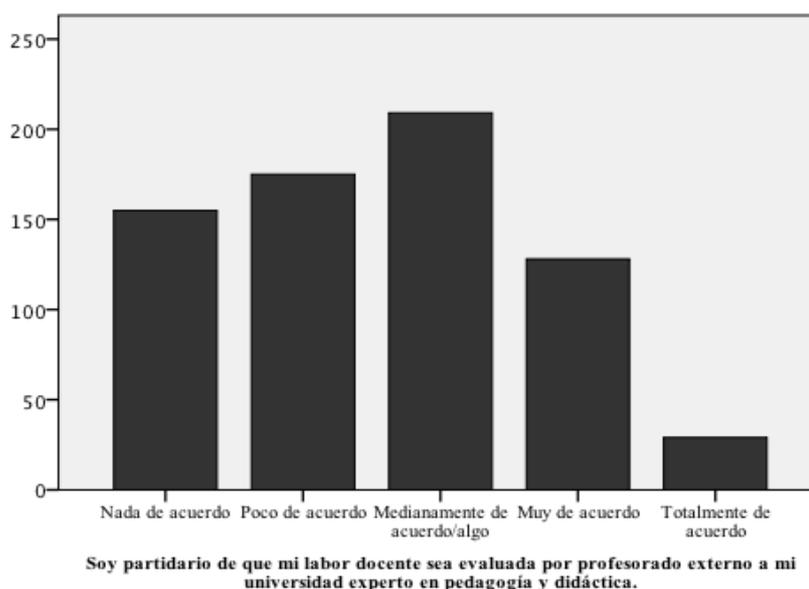


Figura 57. Diagrama de barras del ítem 6. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de este ítem son coherentes las manifestaciones que quedan plasmadas en varios de los mapas conceptuales. El principal argumento en contra es que este sector de profesorado no es especialista en las materias, por lo que es complicado asesorar sobre cómo impartirla con mayor calidad. Hay profesorado que además manifestó frustración al respecto, dado que en algunos casos quienes han dado formación son docentes, según ellos, con menor experiencia, que además se ciñen a criterios teóricos difícilmente extrapolables a la práctica. Es más, sugieren que una cosa es el ideal teórico del Espacio Europeo de Educación Superior y los planes de formación que se han diseñado para ello, y otra muy distinta la realidad que se encuentran en el aula, con grupos de alumnos muy masificados, pocos recursos, mala planificación, menos profesorado, etc.

Item 5	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	51	7,3
Poco de acuerdo	75	10,8
Medianamente de acuerdo/algo	237	34,1
Muy de acuerdo	251	36,1
Totalmente de acuerdo	82	11,8
Total	696	100,0

Tabla 49. Ítem 5. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad pero afín a mi especialidad. Fuente: elaboración propia.

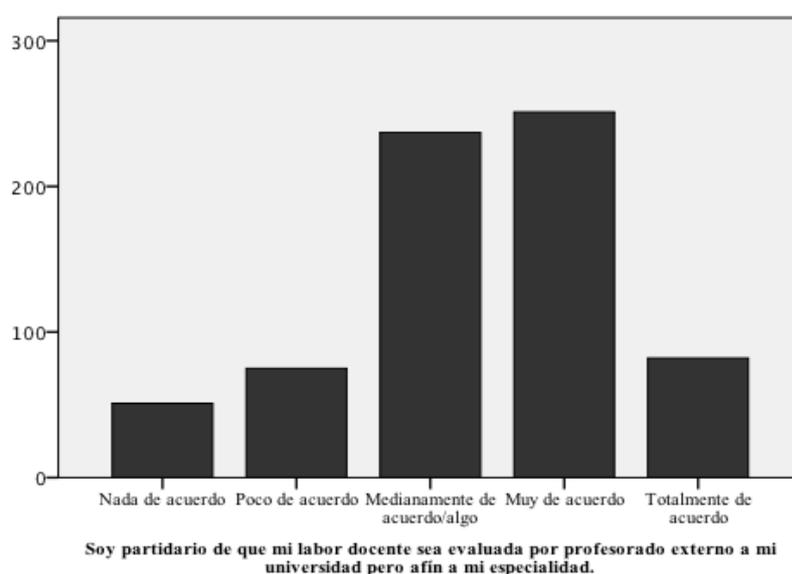


Figura 58. Diagrama de barras del ítem 5. Fuente: elaboración propia.

Como cabría esperar, la valoración positiva es de mejor porcentaje que con el ítem anterior. No obstante sigue habiendo recelo a la vista de los resultados. Por una parte, como vimos en el mapa 19 de las entrevista (¿Le parece adecuado que el profesorado afín a su especialidad haga seguimiento, incluso evalúe su actividad docente?), no es práctica común así que se mira con cautela. Hay quien además considera que puede ser conflictivo, que debería ser una actividad recíproca, que actualmente no es posible, incluso que se puede convertir en otro instrumento más sometido a burocracia. En el apartado de innovación docente hemos puesto algunos ejemplos llevados a la práctica sobre este asunto. Han sido satisfactorios, sobre todo en ramas de ciencias y ciencias de la salud. El trabajo colaborativo de los docentes en este sentido puede ser muy beneficioso si se plantea de un modo constructivo, con el objetivo de que promueva el aumento de la calidad docente.

Ítem 2	Frecuencia	Porcentaje
No evalúan ningún aspecto	9	1,3
Evalúan pocos aspectos	131	18,8
Evalúan algunos aspectos	352	50,6
Evalúan muchos aspectos	191	27,4
Evalúan todos los aspectos	13	1,9
Total	696	100,0

Tabla 50. Ítem 2. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?

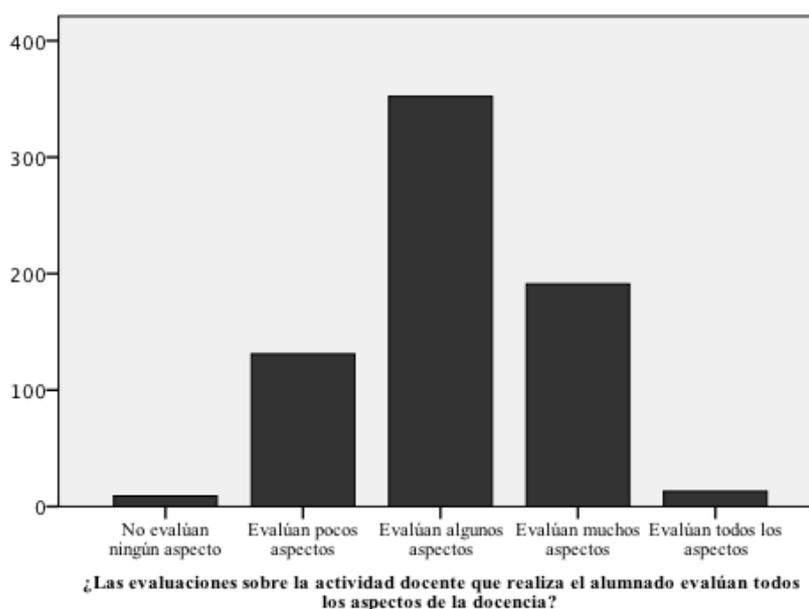


Figura 59. Diagrama de barras del ítem 2. Fuente: elaboración propia.

La estructura piramidal de este diagrama de barras viene a confirmar las sospechas mencionadas en los resultados de los ítems 1 y 4. Los docentes son conscientes de que, si bien es un instrumento que aporta mucha información, se puede conpaginar con otros que no sean tan unidireccionales. Sumemos las diferencias comentadas entre universidades públicas y privadas en cuanto a asistencia a clase, además de los ítems 6 y 5. Es posible mejorar el tipo y formato de evaluaciones, tal como expresaron algunos docentes entrevistados. También la transparencia en los datos y en los procesos de diseño de los instrumentos de evaluación docente. Igualmente introducir elementos que triangulen la evaluación de la actividad, de ahí las propuestas anteriores.

Para el análisis del factor 3, conviene analizar detenidamente los diagramas de barras que aparecen en las figuras 60, 61 y 62, dado que la escala likert se modificó intencionadamente, atendiendo a las indicaciones de los expertos que validaron el documento. Se consideró adecuado incluir un punto en el que quienes no hubiesen asistido a ningún tipo de formación docente, y también quienes desconocían esta formación, tuviesen representación. La comparación entre estos ítems además revela información interesante que detallamos más adelante.

Ítem 13	Frecuencia	Porcentaje
No he accedido a ningún tipo de formación docente	125	18,0
No es nada teórica	67	9,6
Es un poco teórica	297	42,7
Es muy teórica	191	27,4
Es totalmente teórica	16	2,3
Total	696	100,0

Tabla 51. Ítem 13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica? Fuente: elaboración propia.

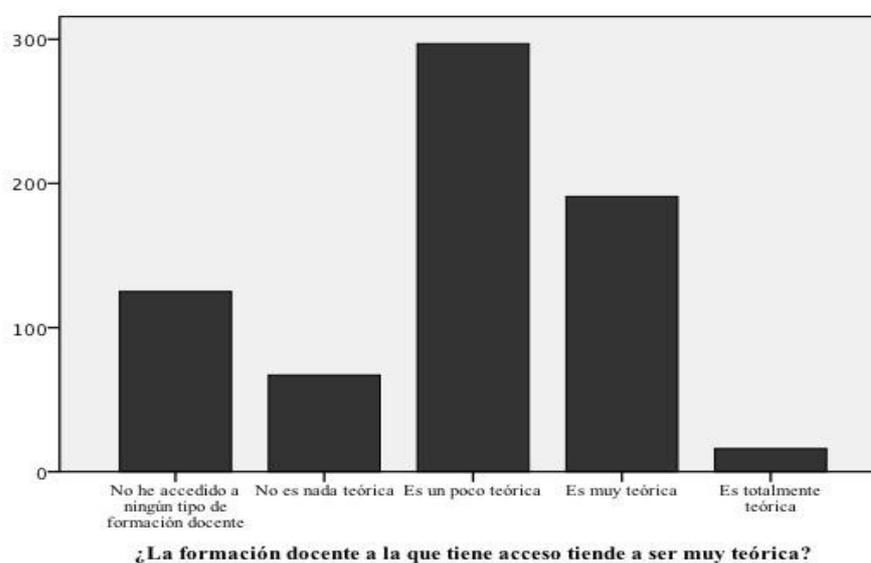


Figura 60. Diagrama de barras del ítem 13. Fuente: elaboración propia.

Dado que en las preguntas semiabiertas la consideración de que la formación docente tiende a ser teórica se decidió medirlo, de ahí los resultados. Como podemos observar, se confirma esa impresión, aunque no de manera tan acusada como cabría esperar, a la vista de las manifestaciones de varios docentes.

Ítem 14	Frecuencia	Porcentaje
Desconozco la oferta de formación docente	100	14,4
No responde a mis necesidades	111	15,9
Responde poco a mis necesidades	332	47,7
Responde mucho a mis necesidades	145	20,8
Responde totalmente a mis necesidades	8	1,1
Total	696	100,0

Tabla 52. Ítem 14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responde a sus necesidades en su práctica docente. Fuente: elaboración propia.

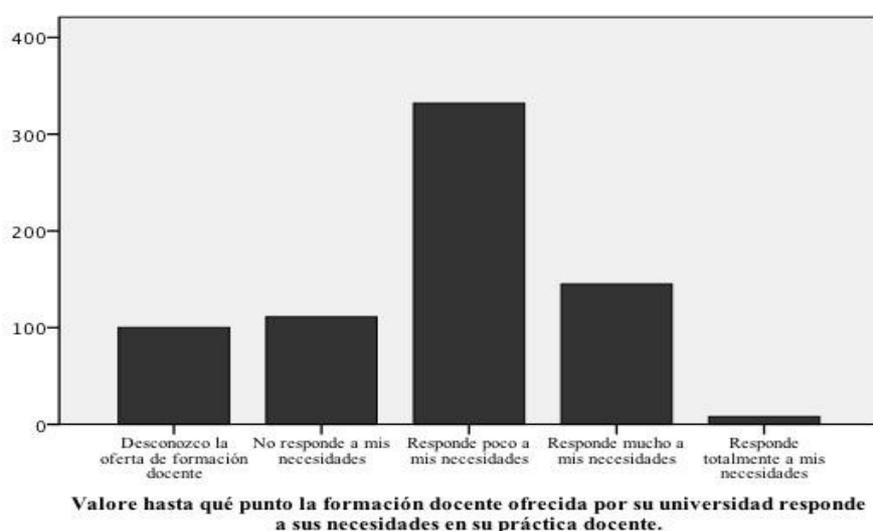


Figura 61. Diagrama de barras del ítem 14. Fuente: elaboración propia.

Un 14,4% de los encuestados afirma desconocer la oferta de formación docente de su universidad, un 63,6% asegura que responde poco o nada a sus necesidades y un 21,9% que responde mucho o totalmente. En el mapa 2 (si cree que la formación no se ajusta o se ajusta poco a sus necesidades, explique por favor por qué motivos), podemos encontrar algunos de los argumentos que sostienen estos datos. Hay nodos en los que se expone que los pedagogos no son especialistas en las materias, se busca formación específica en sus propias áreas de conocimiento, no es necesaria según ciertas titulaciones, no se preguntan las necesidades docentes, etc. También describen la oferta como generalista, no especializada, poco acorde, poco novedosa, poco adaptada a la realidad y por supuesto la definen como teórica.

Ítem 15	Frecuencia	Porcentaje
Desconozco la oferta de formación docente	123	17,7
Nada adaptada	89	12,8
Poco adaptada	325	46,7
Muy adaptada	149	21,4
Totalmente adaptada	10	1,4
Total	696	100,0

Tabla 53. Ítem 15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula. Fuente: elaboración propia.

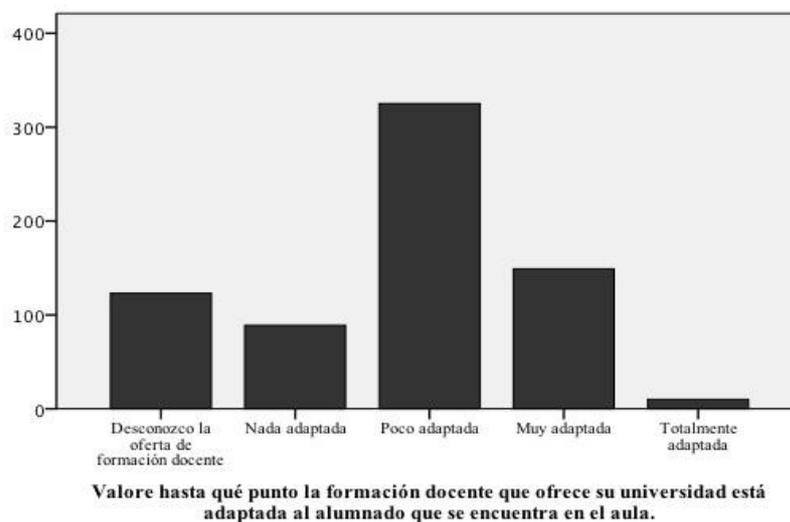


Figura 62. Diagrama de barras del ítem 15. Fuente: elaboración propia.

Un 17,7% desconoce la oferta de formación docente, un 59,5% la considera nada o poco adaptada al alumnado y un 22,8% muy o totalmente adaptada. En el mapa 4, en el que se describe percepción del profesorado sobre reticencias al reciclaje didáctico y metodológico, se alude a formatos y oferta de formación inadecuados. También se considera conocimiento poco útil, se alude a las diferencias entre la pedagogía y las carreras técnicas, a los planteamientos teóricos que se promueven y a la desconfianza que genera en muchos de ellos la didáctica como instrumento. Por otro lado, también es cierto que se argumenta que hay resistencias al cambio por parte de algunos docentes, se percibe cierto acomodo y pereza, también desidia, arrogancia, autosuficiencia, reticencias a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, etc.

Las tablas de contingencia de los ítems 13, 14 y 15 muestran respuestas sujetas a estudio. Por un lado desataca el porcentaje de docentes que ni ha accedido ni conoce la formación docente. Por otro, como se puede observar en las dos figuras que se muestran a continuación, un considerable número de profesores sostiene que la formación docente es teórica, mientras en los otros dos ítems esos mismos profesores afirman desconocer la oferta de formación.

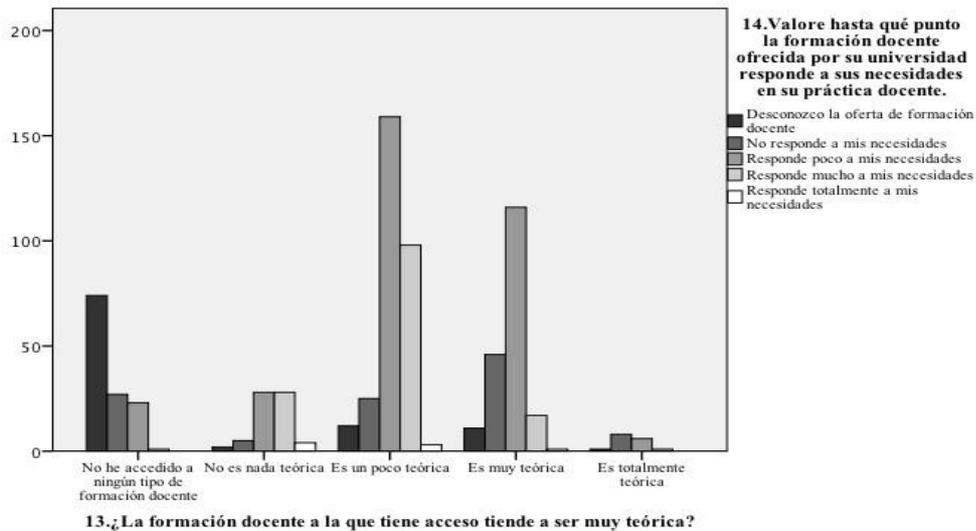


Figura 63. Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 14. Fuente: elaboración propia.

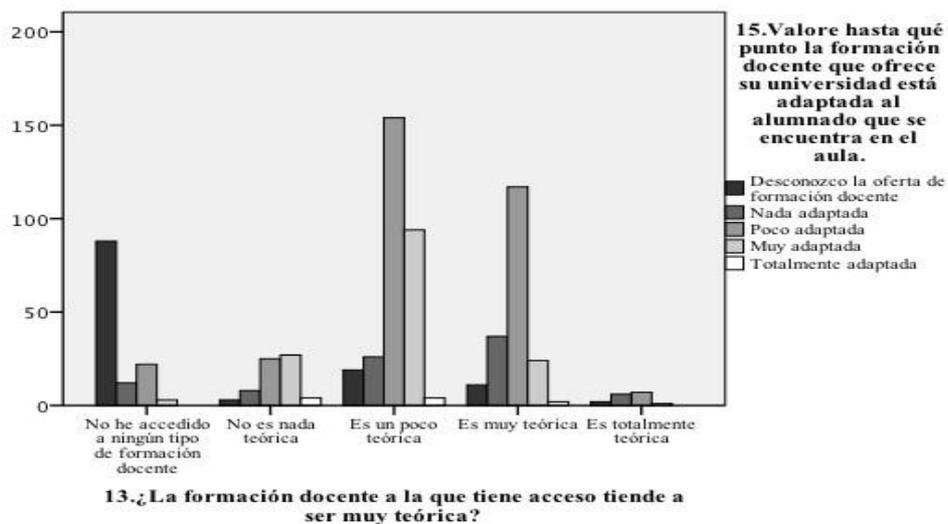


Figura 64. Gráfico que muestra los resultados de la tabla de contingencia entre los ítems 13 y 15. Fuente: elaboración propia.

Esta situación se puede interpretar de distintas maneras, pues en las entrevistas a los profesores se detectó en algunos docentes cierta animadversión hacia los teóricos en educación en particular y hacia los que se dedican a formación del profesorado en general. Experiencias no gratas en situaciones del pasado, principalmente docentes que acumulan años de experiencia generan rechazo, aún sin conocer los nuevos planes de formación ofrecidos. Por otra parte, en esas mismas entrevistas algunos docentes más jóvenes aluden a la resistencia al reciclaje para justificar la actitud de sus colegas con mayor experiencia. Hay que tener en cuenta además que, tal como se puede observar en la tabla 1, el porcentaje de profesores que acumula 15 o más años de experiencia docente llega al 62.5% del total.

En el ANOVA 1, todos los ítems están situados dentro de los límites inferiores y superiores en los intervalos de confianza para la media al 95%. Si bien es cierto que, al utilizar las variables de identificación para realizar el ANOVA con respecto a los ítems agrupados en los tres factores, las diferencias observadas entre las distintas categorías que nos da cada variable de identificación es mínima, de unas pocas décimas. No obstante, caben destacar las más acusadas.

Edad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
20-25	1	3.00	.	.	10.014	.000
26-30	13	4.31	.751	.208		
31-35	50	3.84	.817	.116		
36-40	97	4.30	.648	.066		
41-45	138	3.96	.805	.069		
46-50	141	3.83	.810	.068		
51-55	118	3.60	.888	.082		
56-60	68	3.49	.872	.106		
61-65	45	3.38	.834	.124		
>65	25	3.24	.831	.166		
Total	696	3.81	.857	.032		

ANOVA 1. Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 27. “¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?” Valor del efecto con la “Edad del profesorado”. Fuente: elaboración propia.

En ANOVA 1 se observa una reducción en el dominio de las TIC conforme mayor es la edad del profesorado. Se puede apreciar además que el margen de control de las TIC se acentúa conforme la edad del profesorado se acerca a la de los nativos digitales.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	2.95	1.060	.094	17.653	.000
UCM	161	2.76	1.133	.089		
USPCEU	70	3.59	.940	.112		
UAH	142	2.85	1.040	.087		
UPM	41	3.05	1.322	.206		
UPCOMILLAS	65	3.52	.986	.122		
URJC	89	2.08	1.100	.117		
Total	696	2.90	1.153	.044		

ANOVA 2. Estadísticos descriptivos y ANOVA ítem 21. "¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?" Valor del efecto con "Universidad en la que trabaja". Fuente: elaboración propia.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	3.44	.929	.082	9.800	.000
UCM	161	3.40	1.002	.079		
USPCEU	70	3.76	.908	.109		
UAH	142	3.66	.866	.073		
UPM	41	3.46	.778	.121		
UPCOMILLAS	65	4.23	.745	.092		
URJC	89	3.26	.899	.095		
Total	696	3.56	.938	.036		

ANOVA 3. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 24. "¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?" Valor del efecto con "Universidad en la que trabaja". Fuente: elaboración propia.

Universidad	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
UAM	128	3.39	.974	.086	9.471	.000
UCM	161	3.41	1.009	.080		
USPCEU	70	3.76	.859	.103		
UAH	142	3.64	.955	.080		
UPM	41	3.39	.891	.139		
UPCOMILLAS	65	4.23	.745	.092		
URJC	89	3.25	.920	.098		
Total	696	3.54	.971	.037		

ANOVA 4. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 25. "Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes". Valor del efecto con "Universidad en la que trabaja". Fuente: elaboración propia.

Al revisar el ANOVA 2, aún no estando en valores considerados satisfactorios por parte del profesorado, dado que las medias se alejan de que los grupos de alumnos sean muy o totalmente adecuados, quienes ejercen docencia en universidades privadas muestran valores superiores, con lo que el grado de distribución de alumnado por aula se considera mejor. Lo mismo sucede con los medios tecnológicos, tal como se puede observar en los ANOVA 3 y 4.

Experiencia Docente	N	Media	Desv. Típica	Error Típico	F	Sig.
<5	39	3.77	1.245	.199	3.296	.011
Entre 5-9	100	3.65	1.038	.104		
Entre 10-14	122	3.56	.954	.086		
Entre 15-19	137	3.55	.955	.082		
20 o más	298	3.34	1.035	.060		
Total	696	3.49	1.026	.039		

ANOVA 5. Estadísticos descriptivos y ANOVA del ítem 17.”En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?” Valor del efecto con “Años de experiencia docente”. Fuente: elaboración propia.

Mientras que el profesorado de cualquier edad sitúa la importancia de la formación docente entre medianamente necesaria y muy necesaria, se observa claramente cómo, según aumenta la edad de los encuestados, esa importancia se va reduciendo, revisando detenidamente el ANOVA 5.

3.4.11. Presentación de resultados del instrumento 3 a los ICE.

Una vez recopiladas todas las encuestas, la aplicación online permite extraer los estadísticos descriptivos del conjunto de respuestas. Con el objetivo de aportar información, por parte de quienes se encargan de diseñar e impartir la formación en docencia, dentro de los ICE y centros de formación del profesorado, realizamos otra encuesta dirigida a ellos. A la presentación de resultados de cada ítem se le incluyó un espacio en la que cada uno de ellos pudiese, de manera anónima, comentar cuanto considerase oportuno sobre cada punto. El acceso al documento se diseñó de igual modo que el instrumento 3. Recopilamos direcciones de correo electrónico de docentes y trabajadores, 20 en este caso, para posteriormente presentarnos, ofrecer los resultados y la oportunidad de comentar, en base a ellos, todo aquello que creyesen útil. El acceso estuvo activo desde el 27/04/2014 al 26/05/2014, solo una persona accedió a él y ninguno respondió.

CAPÍTULO 4.

4.1.DISCUSIÓN.

4.1.1.Instrumento 1.

El índice de participación obtenido observando las variables de identificación y los cálculos sobre error muestral indican que la muestra es representativa. Por universidades refleja el criterio sobre el que descansa el muestreo aleatorio, dado que quienes tienen facultades insertas en todas las ramas tienen cuantitativamente mayor representación. También los resultados en categoría académica y años de experiencia docente, pues concuerda además con las políticas de ajuste de personal que las propias universidades han debido de hacer, dadas las circunstancias socioeconómicas actuales. Esta tendencia se consolida además viendo los datos, que universidades como la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Rey Juan Carlos, publican sobre contratación de personal docente e investigador, vista en el capítulo de las instituciones. No obstante, creemos que hay que ser prudentes a la hora de valorar los resultados de este instrumento, pues tiene limitaciones.

Dado que seguimos sin saber qué demanda constatada de programas de formación hay por universidades, pues estas no ofrecen información acerca de ello, es llamativo que la impresión generalizada sobre resistencias al reciclaje no se corresponda con los resultados del ítem 5, que pregunta directamente si se emplea algún programa de formación ofrecida por su universidad. Si que concuerda con la impresión de los profesores en sus manifestaciones, en las preguntas semiabiertas la tabla de contingencia, que relaciona esta pregunta con la edad, dado que a menor experiencia docente mayor demanda de formación. Si los resultados del ítem 5 dicotómico es representativo, la impresión generalizada sobre profesores que consideran la edad como factor decisivo a la hora de

reciclarse a nivel didáctico y metodológico es falsa. Si no es representativo presuponemos que a estas cuestiones han respondido mayoritariamente docentes que si se reciclan, mientras que, de los que no lo hacen, un porcentaje considerable, habría decidido no participar en el estudio.

Llaman la atención los resultados de los ítems 6 (*¿cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente?*), 7 (*si cree que la formación no se ajusta o se ajusta poco a sus necesidades, explique por favor por qué motivos.*), 8 (*¿ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad?*), y 9 (*si en el punto anterior ha marcado si, describa por favor qué tipo de formación, modalidad, temática, etc.*) por varias razones. En primer lugar, que de quienes han recurrido a formación ajena a la que ofrece su propia universidad esta formación sea en TIC, idiomas (Halbach, Lázaro y Pérez, 2011), innovación docente y metodología de investigación, a parte de los específicos del área de conocimiento, como era previsible. Por otra, que quienes creen que la formación no se ajusta a sus necesidades se centren en destacar que la oferta es poco acorde, poco adaptada a la realidad, carezca de falta de resultados positivos, incluso que falte tiempo para cursarla.

En los ítem 10 (*¿percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico?*), 11 (*en caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias*), 12 (*¿cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos del EEES?*) y 13 (*en caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias*), destacan varios factores esenciales que pueden arrojar luz a la problemática.

El primero es la actitud de parte del profesorado ante el hecho de autoevaluar su actividad docente de modo constructivo con respecto a las demandas del EEES, y por tanto ser consciente de las limitaciones que se puedan tener para abordar con éxito las demandas sistémicas, en caso de que las haya. El segundo la percepción, al parecer generalizada, sobre quienes diseñan e imparten la formación docente, pues la desconfianza existe, tanto en ellos como en su trabajo y faltaría por conocer detalladamente el grado de desconfianza. El tercero, la falta de tiempo y de recursos, lo que provoca priorizar ante las exigencias actuales la investigación y la publicación, con lo que evidentemente a la docencia y a la calidad docente se le da una importancia no tan crítica.

El cuarto, la visión que se tiene sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en España. Tal como expresa Zabalza (2011), “Bolonia se ha convertido en una fuente no identificada de demandas y cambios de los que no se sienten ni dueños ni cómplices. Según quien se exprese Bolonia puede formar parte del problema o puede formar parte de la solución”. Al revisar los mapas conceptuales queda reflejado que los mismos parámetros pueden

usarse como argumentos a favor y en contra al mismo tiempo. Observar los mapas conceptuales del ítem 15 (*una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico?*) da buena cuenta de ello. En quinto y último lugar, es cierto que todos los profesores, tanto partidarios como detractores de Bolonia, destacan el considerable aumento de carga laboral, particularmente labores de gestión y evaluación.

Los resultados coinciden con el argumentario de autores como De Juanas y Beltrán (2014), dado que existe un cierto grado de ignorancia por parte de docentes acerca de los cambios en la educación superior europea. Esto queda patente al observar el nodo en el que se pregunta al profesorado por competencias necesarias para ejercer docencia universitaria. Aparecen cambio de actitud docente y discente, empatía, habilidades sociales, motivación, oratoria, vocación y paciencia. Da la impresión de que en muchos casos no se ha interpretado como debiera la propuesta a nivel metodológico. González, Arquero y Hassall (2014), por ejemplo, sitúan claramente el foco del problema en el proceso de consolidación de la formación por competencias en las universidades españolas. No tener claro el concepto de competencia y no saber distinguir entre distintas competencias puede llevar a no saber bien qué metodologías utilizar, pero sobre todo y más grave, no saber bien qué evaluar.

Es cierto también que los comentarios y reticencias sobre la formación docente ofrecida y los formadores se corresponde con la visión que Mamaqi y Miguel (2011) exponen, al tratar de explicar que la crítica venga dada en algunos casos por la exigencia de que los formadores deban ser docentes con alta experiencia en el aula. En este instrumento 1 además, esta crítica incide en el hecho de que se considere que los pedagogos no sean especialistas en las materias o especialidades, con lo que aparecen además nodos en los que se habla de conocimiento poco útil, de desconfianza en la didáctica, etc.

Los ítems 16 (*en un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía. ¿comparte la idea en el marco de su universidad?*), 17 (*¿a qué cree que se debe esta situación?*), 18 (*¿le resulta útil la formación para la enseñanza generalista?*), 19 (*¿le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad?*) y 20 (*aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario*) constatan, por un lado, gran parte de las conclusiones citadas en párrafos anteriores, principalmente aquellos que tienen que ver con la visión que se tiene sobre la formación docente, la implantación del EEES, recursos, distribución de la jornada laboral, etc. Queda claro que en momentos como el que vive el profesorado universitario actual se prioriza en el

reparto de tiempos. Las obligaciones burocráticas, el peso actual de la investigación en la promoción profesional, la falta de recursos, de personal docente e investigador, la importancia que se le pueda dar a formación esencial como son idiomas, TIC, etc., son elementos que hacen que se planteen fórmulas como la formación docente virtual, un aumento de movilidad docente, un mayor reconocimiento a la actividad docente, una incorporación activa de TIC e idiomas en la práctica diaria en el aula, etc.

4.1.2. Instrumento 2.

El hecho de realizar las entrevistas de manera aleatoria y en todas las facultades ha provocado que varios profesores hayan manifestado diferentes quejas en torno a los criterios de promoción profesional actuales. Esto se debe en primer lugar al factor que ya conocemos por el instrumento 1, que es el de centrar el baremo medible casi de manera exclusiva en los méritos en investigación, mientras que la docencia de momento no ha encontrado un sistema de reconocimiento equivalente. Además, y en segundo lugar, el problema con el que se encuentran, en concreto los ingenieros a los que se les ha entrevistado, es que describen que este sistema los excluye, dado que parte de su trabajo no se puede publicar por ser secreto.

A la vista de los resultados obtenidos, queda claro que establecer un sistema de valoración de méritos que mida el trabajo, de personal docente e investigador de manera homogénea y justa, es muy complicado. No obstante todos ellos son docentes. La pregunta, pues, es por qué razón ese elemento en común que todos tienen no se usa como referencia para la promoción, o no se le da tanta importancia como a la investigación.

Los mapas conceptuales 2 (*¿qué opina acerca de valorar el reciclaje y la formación continua, en docencia, en la promoción del profesorado universitario?*), 3 (*¿a su juicio la actividad docente es prioritaria?*), 4 (*¿cuál sería el reparto idóneo de tiempo para las labores docentes e investigadoras tras la implantación del EEES?*) y 5 (*¿considera necesario el desarrollo de una didáctica o metodología docente universitaria?*) además profundizan en esta cuestión añadiendo además elementos consustanciales. Precisamente el hecho de centrar los méritos para la promoción profesional en la investigación a través de publicaciones, dadas además las circunstancias económicas y de falta de recursos actual, obliga a plantear si estas exigencias investigadoras minan la calidad docente. Que por un lado, tal como se aprecia en el mapa del ítem 2, se considere que la valoración debe ser investigadora, y por otro que quienes opinen que reciclaje y formación continua en docencia debería ser un requisito, pero ni se hace ni se valora, apoya la tesis.

Además, tengamos en cuenta que a lo largo de la extracción de datos de este trabajo hay indicios de falta de conocimiento profundo sobre Bolonia por parte de algunos profesores, argumento apoyado además en trabajos como los de De Juanas y Beltrán (2014), quienes recordemos, aluden a la existencia de cierto grado de ignorancia por parte de los docentes acerca de los cambios en la educación superior europea. En concreto en este estudio en conceptos tan básicos como las competencias. Ahora bien, ¿esto es responsabilidad exclusiva de los docentes o también lo es desde departamentos, decanatos, facultades, universidades y ministerios? Desde una perspectiva empática de la situación se tiende a entender que el profesorado universitario de muchas facultades, viendo in situ la enorme carga laboral a la que están sometidos actualmente priorizan labores, gestionan como buenamente pueden los recursos de los que se disponen y en muchos casos, a la vista de los resultados en las entrevistas, les pueden la motivación y la vocación a la hora de seguir adelante.

En los mapas de los ítems 6 (*¿le resulta útil la formación en didáctica general?*) y 7 (*¿le resulta útil una didáctica más personalizada o encuadrada en su especialidad?*) vuelven a ser recurrentes dos reclamos ya conocidos. El primero, otorgar una formación o asistencia pedagógica a los profesores noveles. Como podemos ver en el mapa 6 además, algunos docentes incluso dejan entrever lo poco positivo que es no contar con formación docente en los planes de doctorado, que no haya formación previa antes de ejercer docencia, etc. Por otro, que profundizando en la práctica docente no sea común contar con el perfil de docente altamente experimentado que asista en la mejora de la práctica docente especializada en el campo concreto de conocimiento. De ahí que, por ejemplo veamos nodos tipo “no encuentro formación docente para científicos, incluso “demandamos especialistas didácticos en carreras experimentales”.

Del mapa del ítem 8 (*¿está de acuerdo con que el alumnado evalúe su actividad docente?*) destacan varios puntos a tener en cuenta. El primero, nuevamente las diferencias de concepción entre algunos profesores en torno a la figura del alumno, dado que hay quien los considera “clientes” y quienes dicen precisamente lo contrario “no son clientes” y no hay que tratarlos como tal. Segundo, también es destacable que quienes ejercen en la universidad privada sostengan que en las evaluaciones, que realizan los alumnos, la participación sea alta, en comparación con el alumnado de la universidad pública, lo que les permite obtener mayor información.

En cuanto a los resultados de los ítems 9 (*¿le parece adecuado que el profesorado afín a su especialidad haga seguimiento, incluso evalúe su actividad docente?*) y 10 (*¿le parece adecuado que expertos en didáctica haga seguimiento, incluso evalúen su actividad docente?*), se podrían vislumbrar elementos con los que realizar evaluaciones de la actividad docente sujetas a

estudio, con más razón leyendo a Plaza et al. (2012). Parece evidente que, por sí sola, la evaluación docente por parte del alumnado es insuficiente, aunque es cierto que el propio profesorado argumenta que es información útil. No obstante, insistimos, es unidireccional. Disponemos además con herramientas que ya permiten evitar este problema vistas en el marco teórico, solo es necesario implementarlas y generalizarlas. Contar con la participación del profesorado y de sus propios alumnos a la hora de autoevaluarse, para posteriormente determinar qué necesidades puede tener (Bol, Sáiz y Pérez, 2013), puede ser un punto de partida.

4.1.3. Instrumento 3.

La edad, categoría profesional y años de experiencia docente de los encuestados evidencian aspectos muy positivos, como la acumulación de trabajo y experiencia del personal docente e investigador pero también negativos, dado que queda reflejada la dificultad de acceso de talento joven al sistema, con un índice del 20% de profesorado que acumula menos de 14 años de experiencia docente. Se constata, por tanto, la tendencia observada en el instrumento 1a.

El profesorado encuestado ve necesaria una mejor distribución del alumnado por profesor. Así mismo espacios físicos, medios y herramientas con los que cuentan (De Miguel, 2005) pueden ser mejorables, pero sobre todo la disponibilidad de medios debe ser acorde a las metodologías propuestas, tanto a nivel sistémico como formativo (Olmedo, 2013). De lo contrario se producen disfuncionalidades, que visto en las tablas de contingencia parecen menos acusadas en las universidades privadas.

Los resultados indican que consideran recomendable una formación docente orientada según especialidades que además atienda a las necesidades propias de cada docente. Una posible solución pueden ser estudios previos sobre necesidades formativas, junto con evaluaciones de la actividad docente en las que no se contemple únicamente la evaluación por parte de los estudiantes, ideario sostenido con investigaciones expuestas en el marco teórico como las de Ibarra y Rodríguez (2014), Lourido, (2005), Quesada et al. (2011) y Gargallo et al. (2011). Estas necesidades además varían según edades y experiencia acumulada. Mientras que se ve que en cuanto a TIC (López et al. 2012) e idiomas (Ezelza, 2012) los docentes jóvenes afirman estar más capacitados, también parecen necesitar de más formación en docencia inicial que los que acumulan más años de experiencia.

Desde este punto de vista tenemos tres problemas que solucionar en el apartado de la formación docente destinada a profesores universitarios. El primero, convencer a quien lleva años ejerciendo la docencia, con este modelo

claramente definido y asentado en la práctica diaria, de ampliar el abanico de recursos didácticos para poder propiciar el paso de, al menos, parte de la responsabilidad del aprendizaje al alumnado. El segundo, dotar al profesorado novel de todas estas herramientas, en base a las indicaciones de Bolonia, cuando este mismo profesorado ha aprendido y asimilado conocimientos, competencias y profesionalidad en el modelo anterior. El tercero, adecuar al alumnado a un sistema que, según de dónde vengan, les puede resultar chocante, al menos durante el primer año de grado (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2012).

En cuanto a la evaluación docente, los datos indican que la realizada solo por los estudiantes, aún siendo útil para la mejora de la actividad, no se considera que valore todos los aspectos (Santos et al. 2012). Dado que de las entrevistas al profesorado surgió la posibilidad de ampliar esa evaluación a docentes afines a la especialidad y docentes expertos en didáctica y pedagogía, los datos indican que el profesorado se puede sentir más cómodo siendo evaluado por los primeros más que por los segundos. No olvidemos la inclusión de la autoevaluación docente, con herramientas ya expuestas en el marco teórico.

Los encuestados consideran importante que se de un mayor reconocimiento a la labor docente. De momento los actuales criterios de promoción profesional se centran más en los méritos en investigación y no tanto los méritos en la labor docente (Coba, 2011). No obstante la actitud favorable a incluir la evaluación docente en la promoción profesional, a promover incentivos meritocráticos en la labor de los profesores universitarios y a establecer correspondencias metodológicas entre universidad y niveles educativos anteriores pueden equilibrar la balanza y ajustar los criterios.

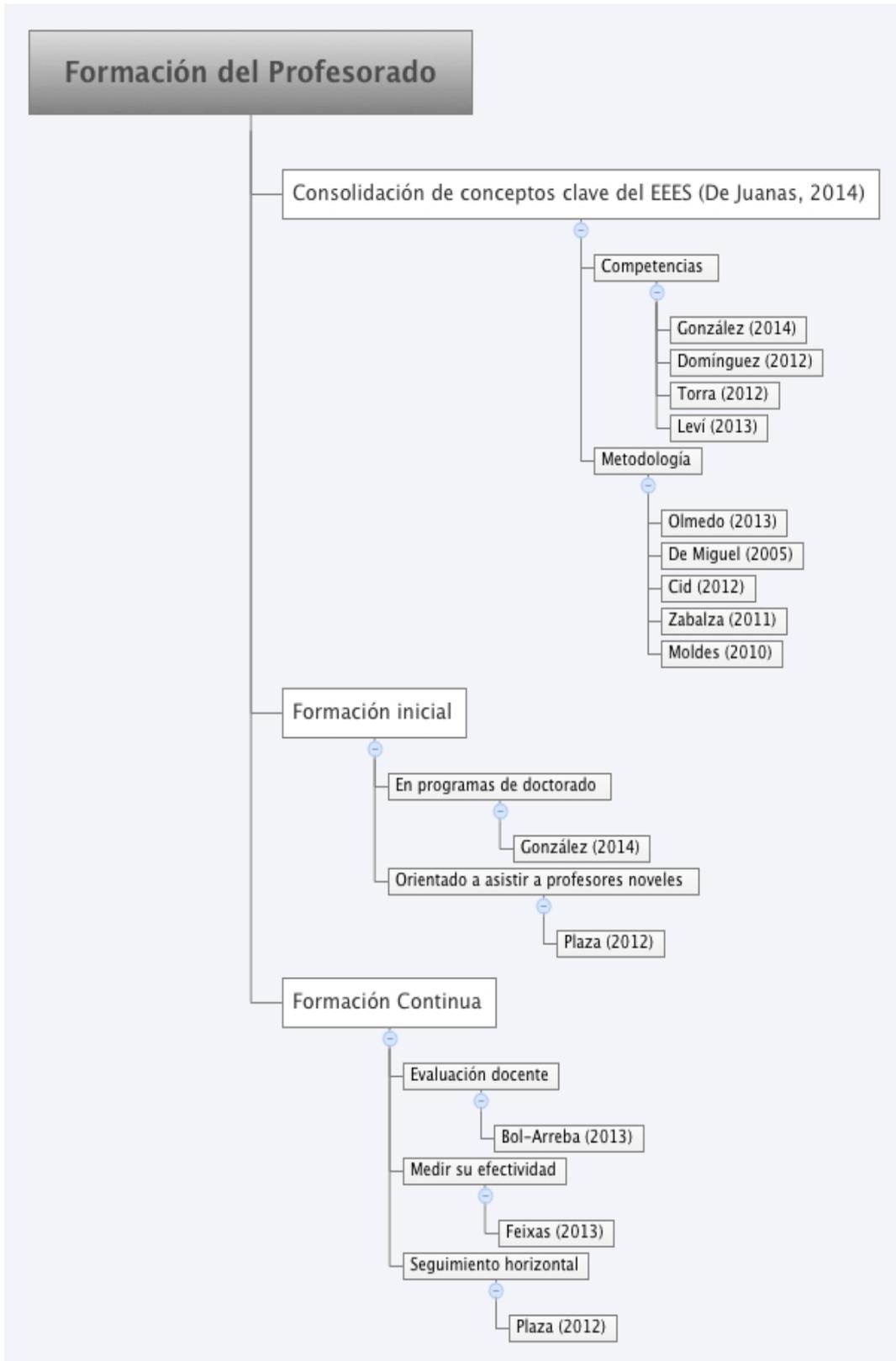
4.2.CONCLUSIONES.

4.2.1.Formación del Profesorado.

1.Consolidación de conceptos clave del EEES: tanto los autores de referencia en este apartado, como los resultados del trabajo de campo de esta investigación, sugieren mejoras en la promoción y el conocimiento del sistema educativo universitario actual por parte de los profesores. Parece difícil consolidar elementos nucleares sistémicos y conceptos como las competencias si ni se conoce bien el término, las distintas clasificaciones, ni se sabe cómo implementarlo, con incidencia directa en la elección de metodologías. La consecuencia, como hemos visto, no saber cómo enseñar y no saber bien qué y cómo evaluar. Este es un proceso por etapas, por lo que si queremos avanzar en la calidad y puesta en marcha de distintas soluciones es necesario tener una base sólida, que comienza con el conocimiento del sistema por parte de quienes lo llevarán a cabo.

2.Formación inicial: las manifestaciones hechas por varios de los docentes que han participado en el trabajo de campo, especialmente aquellos con menor acumulación de experiencia en la práctica de docencia, indica que sería aconsejable una formación previa para enfrentarse con ciertas garantías al aula. Contar además con un seguimiento por parte profesores experimentados que guíen y asistan, como parte de una estructura de trabajo en equipo, parece una buena estrategia, a la vista también de las ideas relatadas en el marco teórico. La experiencia de algunos autores de referencia y la predisposición de muchos de los docentes que han participado evidencia además que un seguimiento horizontal de la actividad docente, por parte de compañeros de universidad, rama, facultad y departamento, ha sido muy efectivo.

3.Formación continua: Es un aspecto clave, pero para que sea eficaz depende de varios factores. Para empezar, que los formadores de formadores consigan difundir de manera efectiva aspectos básicos sobre el sistema educativo, como ya hemos mencionado. También ofrecer la formación que se necesita y en los soportes en los que se obtenga mayor difusión (los medios digitales parecen ser los más demandados), contar con estudios que permitan elaborar planes que se adecúen a las demandas formativas, medir constantemente la transferencia de la formación a la práctica y evaluar mejoras. Y para ello parece indispensable la implicación de docentes que ya trabajan en los distintos estamentos, dedicados a ello, junto con docentes altamente experimentados de distintas ramas que aporten posibles soluciones en el marco de sus especialidades. De ellos puede además depender la realización de estudios previos sobre necesidades, dentro de su propio ámbito o rama de conocimiento.



Mapa 21. Conclusiones sobre Formación del Profesorado. Fuente: elaboración propia.

4.2.2. Evaluación de la Actividad Docente.

1. Evaluación por parte del alumnado: Si bien es una de las actividades de evaluación docente más extendidas, como ya hemos visto, tiene algunas limitaciones (unidireccionalidad, dependencia de la asistencia a clase, factores emocionales y subjetivos, etc.), pero dota al profesorado de mucha y muy valiosa información. Los docentes que han querido opinar al respecto, si bien la consideran bastante útil, también la critican por no ser objetiva. No obstante, revisiones continuas de estos test, adecuación a ellos según universidades, trabajos y propuestas como las CDUCA, etc., indican que sigue y seguirá siendo una herramienta útil que merece especial cuidado.

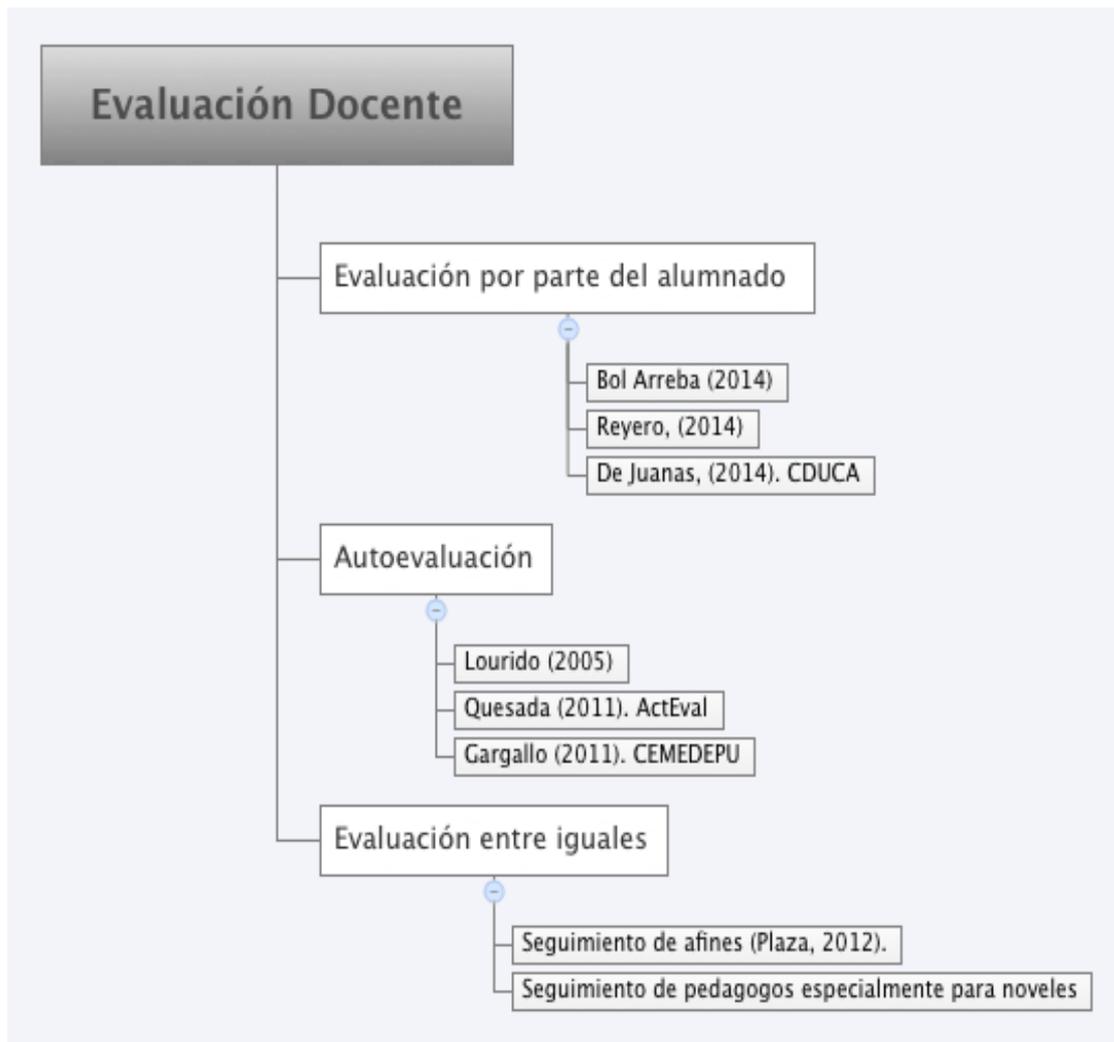
2. Autoevaluación: En varios puntos concretos de los instrumentos hemos pedido directa e indirectamente que los docentes se autoevalúen, por ejemplo en manejo de las TIC, idiomas, etc. Recursos que, como ya sabemos, son actualmente críticos en el EEES. Así mismo, los ActEval y CEMEDEPU son ejemplos de instrumentos de autoevaluación expuestos en el marco teórico que pueden ser muy útiles para esta tarea. La autoevaluación comienza a ser un elemento muy a tener en cuenta a la hora de añadir a la evaluación de la actividad docente información valiosa, pues orienta al propio docente sobre elementos importantes que subjetivamente, por las razones que sean, no se tienen en cuenta a priori, o sencillamente se consideran no tan relevantes como deberían, incluso considerar que se dispone de herramientas suficientes para la tarea, cuando en realidad no es así.

3. Coevaluación. Evaluación horizontal o entre iguales: Queda mucho por hacer, pues cuesta desarraigar el individualismo que ha supuesto el diseño y ejecución de la actividad docente universitaria durante décadas. Pero, por un lado, el marco educativo actual incide sobremanera en el trabajo colaborativo, en prácticamente todas las facetas laborales del personal docente e investigador. Por otro, las experiencias expuestas en este trabajo sobre evaluación y seguimiento de la docencia entre iguales, las ya expuestas en el marco teórico y las propuestas en los instrumentos, dejan entrever un cambio de postura ante lo que viene a ser una potente herramienta de mejora significativa de la actividad docente, que no es otra que compartir experiencias para mejorar la práctica, entre docentes afines y no afines.

Hay muchas y variadas ideas expuestas por parte de los docentes que han participado para llevar a cabo una propuesta como esta. Asignar la tarea a docentes altamente experimentados, compartir experiencias sobre docencia de una misma asignatura, curso, grado y rama, grabar en video clases que se deseen compartir, utilizar medios como internet para acceder a ideas y recursos que mejoren las programaciones, desarrollar comunidades digitales para compartir

experiencias docentes como el canal de youtube que presentamos, etc., son sólo algunas de las propuestas.

Siendo coherentes con este planteamiento parece lógico recomendar el diseño y realización de estudios en los que se implementen la evaluación por parte del alumnado, la autoevaluación docente y la horizontal o entre iguales sincrónicamente, triangular con las tres técnicas y comparar resultados:



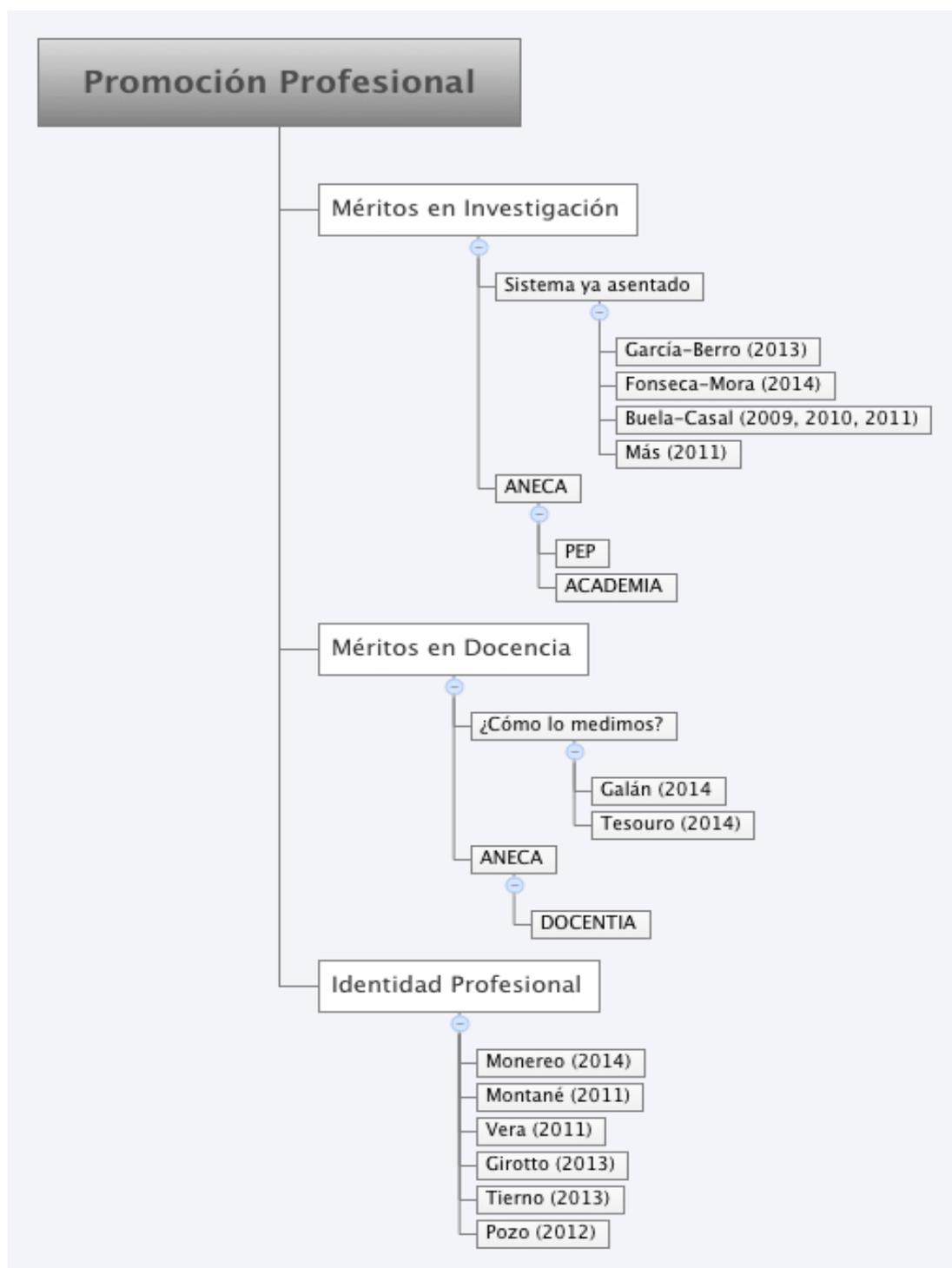
Mapa 22. Conclusiones sobre Evaluación Docente. Fuente: elaboración propia.

4.2.3.Promoción Profesional.

1.Méritos en investigación: Poco hay que añadir a este apartado, dado que es un sistema robusto y asentado internacionalmente. Quizá conviene mencionar de nuevo la queja de quienes no pueden trabajar en igualdad de condiciones bajo estas exigencias, pues su trabajo no se puede publicar al ser secreto. También, quienes argumentan que el sistema se puede mejorar, pues se mide según ellos cantidad y no calidad de publicaciones. Igualmente quienes no están de acuerdo con los criterios que sigue la ANECA para la valoración del PDI con los programas PEP y ACADEMIA, pues como pudimos ver en las entrevistas no son del agrado de muchos docentes, aunque es verdad que no se proponen soluciones.

2.Méritos en docencia: He aquí uno de los puntos más sensibles. De momento para valorarlos contamos con el programa DOCENTIA. Y es un aspecto tan delicado que ni siquiera la ANECA se encarga de ello como con los méritos en investigación, pues considera oportuno dar una serie de indicaciones y que sean las propias universidades quienes lo valoren, según sus propios criterios y recursos, con los que recopilar la información necesaria. Queda mucho por hacer y la dificultad para implantar un sistema o sistemas que valoren de modo objetivo (al menos lo más objetivamente posible) esta actividad es muy alta. No obstante, ya hemos visto en las distintas propuestas, sobre todo en el apartado de evaluación de la actividad docente, puntos de referencia para futuros diseños de programas que valoren méritos docentes. Parece claro que, pese a la dificultad para instaurar un sistema de reconocimiento de esta parte tan importante de la actividad de un PDI, no es menos cierto que la reivindicación a que se valore en la promoción profesional es continua e insistente, por parte de los propios docentes que han participado en esa tesis.

3.Identidad profesional: Tradicionalmente la figura de un profesor universitario ha sido difusa. Los criterios actuales de contratación del profesorado están sometidos no tanto a su capacidad docente acreditada, pues como ya sabemos se valora principalmente la actividad investigadora. Y tal y como hemos visto en el marco teórico, un docente competente debe poner en acción diferentes versiones de su identidad, ajustadas a las exigencias contextuales (Monereo y Domínguez, 2014) a las que está sometido, según las circunstancias. Los marcos teóricos competenciales estudian actualmente la identidad profesional, de los profesores universitarios españoles, con respecto al contexto europeo e internacional, pero también desde la propia universidad en la que ejerce docencia e investiga. De ahí su carácter estratégico y, de ahí también, la necesidad de consolidar marca e identidad. Por ello se insiste tanto en promover proyectos docentes comunes, que incidan directamente en el sentido de pertenencia a un proyecto.



Mapa 23. Conclusiones sobre Promoción Profesional. Fuente: elaboración propia.

4.3.LIMITACIONES DE ESTUDIO.

Las principales limitaciones del estudio derivan de la acotación del mismo a una sola comunidad autónoma, a las universidades seleccionadas y al tamaño muestral. Además, los tres instrumentos se han llevado a la práctica con la misma población y en el caso de los instrumentos 1a y 3, el muestro aleatorio ha sido el mismo para los dos. Para generalizar las conclusiones al ámbito estatal sería conveniente ampliar el estudio al resto de comunidades autónomas y revisar los criterios de elección de universidades participantes.

En cuanto al instrumento 1a, los resultados se deben poner en tela de juicio por varias razones. La utilización del correo electrónico como medio de difusión del instrumento y las llamadas hechas a los mil primeros seleccionados, pese a ser un procedimiento metodológicamente aceptado, puede estar sujeto a condicionante subjetivo, dado el contacto directo del investigador con el muestreo aleatorio. Las posibles repercusiones se han descrito en el apartado de resultados y conclusiones. Los mapas conceptuales extraídos de las preguntas semiabiertas no los ha generado automáticamente el software de tratamiento de datos, se ha trasladado a otro mediante agrupación de nodos, con el objetivo de facilitar su comprensión. Debido a ello se debe tener en cuenta el factor subjetivo de quien codifica y interpreta los datos. No obstante, estos mapas fueron revisados por investigadores externos a la investigación, tal como se detalla en el apartado de metodología.

Con respecto al instrumento 2, aunque las entrevistas se han realizado de manera anónima, el factor subjetivo de quien entrevista y es entrevistado también se debe tener en cuenta. Dado que se ha seguido el mismo protocolo de actuación a la hora de tratar los datos y reflejarlos en mapas conceptuales, las indicaciones dadas sobre preguntas semiabiertas en el instrumento 1a se extrapola igualmente a este instrumento.

Igualmente se ha de tener en cuenta que los ítems del instrumento 3 se han extraído de un tratamiento de datos cualitativo que conlleva un cierto factor subjetivo, propio de quien codifica la información. No obstante, se ha tratado de adoptar en todo momento una posición neutral, al procurar ajustar el texto de los ítems, a la hora de generarlos, a las manifestaciones del profesorado, junto con la validación de expertos ajenos a las universidades objeto de estudio. La posterior modificación en la redacción de los ítems responde exclusivamente a las indicaciones dadas por los dos grupos de expertos encargados de validar el instrumento, con el objetivo de mejorar la calidad a adecuación del mismo a la investigación.

Los capítulos tercero y cuarto de esta tesis son totalmente originales.

BIBLIOGRAFÍA.

- Anguera, M.T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología en Revista*, vol. 10 (15), 13-27.
- Álvarez, A. González, J., Alonso, J. y Arias, J. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.171751>
- Álvarez, B., González, C. y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Vol 2, 1-12. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/53/public/53-42-2-PB.pdf>
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Beycioglu, K., Ozer, N. & Teyyar, C. (2010). Teacher's views on educational research. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26, 1088-1093.
- Bol-Arreba, A., Sáiz, M. y Pérez, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. *Aula Abierta*, 41(2), 45-53.
- Borrás, V., López, P. y Lozares, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *QÜESTIÓ*, vol. 23(3), 525-541.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M., Sierra, J. Quevedo-Blasco, R., Castro, A. y Guillén, A. (2011). Ranking de 2010 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 23(4), 527-536. <http://www.psicothema.es/pdf/3918.pdf>
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10707
- Calvo, A. y Mingorance, A. (2013). Planificación de la metodología docente adaptada al EEES: una propuesta en el ámbito de la economía aplicada. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 24 (1), 185-210. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41197
- Campos, P. (Coord.) (2011). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Programa de Estudios y Análisis. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades*. http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20110927124733ESPACIOS_INNOVADORES.pdf
- Castejón, L. (2014). Prevención de disfonías funcionales en el profesorado universitario: tres niveles de acción preventiva. *Aula Abierta*, 42, 9-14.

- Ceballos, J. (Coord.) (2010). UECOM Radio: Refuerzo de competencias mediante streaming y podcasting. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 45-72.
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Cid, A., Zabalza, M. y Doval, M. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10(1), 87-104.
- Clemente, J. y Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Coba, E. (2011), La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Monográfico del CEE Participación Educativa*.
- Cornelissen, F., Van Swet, J. & Douwe, T. (2010). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27, 146-156, doi:10.1016/j.tate.2010.07.011
- De Miguel, M.(Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- De Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *RELIEVE*, 16(1), 1-18.
http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm
- De Miguel, M. (Coord.) (1989). El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. *Universidad de Oviedo, servicio de publicaciones*.
- De Juanas, A. y Beltrán, J. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10705
- De Pablos, J., Colás, M. y González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la Universidad de Sevilla. *Estudios sobre Educación*. Vol.20, 23-48.
- Domínguez, C., Leví, G., Medina, A. y Ramos, E.(2012). Armonización de competencias entre la educación secundaria y la universidad. *Revista Riaices*. 0(1), 5-13.
- Domínguez, M., Laros, J. y Domínguez, R. (2010). Validación de medidas para evaluar habilidades de conducción y evaluación en profesores universitarios. *RELIEVE*, 16(1), 1-12.

- http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_1.htm
- Domínguez, M., Mediba, A. y Cacheiro, M. (2010). *Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Ezeiza, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12, 1-27. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5280b4c7c4020.pdf
- Feixas, M. (Coord.) (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: El cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-250.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Figuera, P. y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247)
- Flores, F., Martínez, A., Sánchez, M., García, B. y Reidl, L. (2011). Modelo de competencia docente del profesor de medicina en la UNAM. *Relieve*, 17(2), art. 3. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_3.htm
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157)
- Foncubierta, M. (2010). Formar en competencias para el empleo: reflexiones basadas en un estudio entre pequeñas empresas del campo de gibraltar. *Educación XXI*, 13(1), 81-99.
- Fonseca-Mora, M. y Aguaded, I. (2014). Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. *RELIEVE*, 20(2), art. 3, DOI: [10.7203/relieve.20.2.4274](https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4274)
- Galán, A., González-Galán, M. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, Vol. 366, 136-164. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279)
- García-Berro, E., Amblás, G., Sallaréz, J., Bugada, G. y Roca, S. (2013). Docencia e investigación: ¿un falso dilema?. *Aula Abierta*, 41(2), 13-22.
- García, J. (Coord.) (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. Netiblo, S.L.
- García-Valcárcel, A. (2001). Didáctica Universitaria. Editorial La Muralla S.A.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. y García, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2), art. 1.

[DOI: 10.7203/relieve.18.2.2000](https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000)

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. y Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre educación, Vol. 21*, 9-40.
- Giroto, M., Mundet, J. y Llinás, X. (2013). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?. *Revista de Educación, 361*, 95-116. [DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-136](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-136)
- Gómez, I., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla la Mancha. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 26, 35-54.
- Gómez, M., Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE, 19(1)*, art. 1. [DOI: 10.7203/relieve.19.1.2457](https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457)
- González, M. y Castro, A. (2011). Impacto del ABP en el desarrollo de la habilidad para formular preguntas de aprendizaje en estudiantes universitarios. *REDU – Revista de Docencia Universitaria, 9 (1)*, 57-66.
- González, J., Arquero, J. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI, 17(2)*, 145-168. [DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11483](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483)
- Gofi, A. (2006). *Innovación Educativa en la Universidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Guasch, T., Álvarez, I. y Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education, 26*, 199-206. [doi:10.1016/j.tate.2009.02.018](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018)
- Halbach, A., Lázaro, A. y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación, 362*, 105-132. [DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154)
- Hueso, A. y Cascant, M. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa, 32(2)*, 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Iglesias de Ussel, J., De Miguel, J. y Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Fareso, S.A.
- Jiménez, A. (Dir.) (2008). *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Dykinson, S.L.

- Leiva, J. (2014). La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 155-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197171>
- León, M. y López, M. (2014). Criterios para la Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente Universitarios. *Estudios sobre Educación*. Vol 26, 79-101.
- Leví, G. y Ramos, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244)
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del Profesorado ante la Formación en Metodologías Activas en la Universidad. *Formación Universitaria*, Vol. 4(1), 37- 48. doi: [10.4067/S0718-50062011000100006](https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000100006)
- Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.
- López, E., Cobos, D. y Pedrero, E. (2012). Innovación docente con tecnologías de la información y la comunicación 2.0 en Ciencias Sociales: Una propuesta de trabajo con mapas conceptuales interactivos. *REDEX – Revista de Educación de Extremadura*, 3 , 103-131.
- Lourido, P. (Coord.) (2005). Autoevaluación del profesorado y competencia docente en el marco europeo de educación superior: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears. *Fisioterapía*. 2005; 27 (6): 309-16.
- Mamaqi, X. y Miguel, J. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *RELIEVE*, 17(1), Art. 2. 1-32. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_2.htm
- Maquilón, J., Mirete, A., García, F. y Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 537-554. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11478](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478)
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195 – 211.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, nº15, Vol. 1, 91-111.

- Mccloskey, E. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, 38, 41-49. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-04>
- McLachlan, S. & Hagger, M. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention o tutor behaviors on a higher education context. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1204-1210. [doi:10.1016/j.tate.2010.01.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.006)
- Medina, A. (2009). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Editorial Universitas, S.A.
- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del Profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*(pp. 1, 9, 10,18). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Medina, A. y Salvador, F. (Coords.) (2009). *Didáctica General* (pp. 61-69). Pearson Educación, S.A.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15(1), 19-26.
- Moldes, R., García-Salmones, L., Gómez, F., Cordero, R. y Rodríguez, B. (2010). Let´s make people managment visible. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 95-116.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. [DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11480](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480)
- Montané, A. y Sánchez de Serdio, A. (2011). Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 73-88.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- Montero, P. y Muñoz, T. (2010). Refuerzo de la adquisición de competencias a través de la coodinación de asignaturas en los grados de arte y diseño: expresión lingüística y análisis de la imagen. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), 13-27.
- Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101.
- Moreno, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, 8-30.
- Moreno-Murcia, J., Aracil, A. y Reina, R. (2014). La cesión de responsabilidad en la evaluación: una estrategia adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 17(1), 183-200. [DOI: 10.5944/educxx1.17.1.10710](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10710)
- Muñoz, P., González, M. y Fuentes, E. (2011). Competencias tecnologicas del profesorado universitario: análisis de su formación en ofimática. *Educación XXI*. 14 (2), 157-188.

- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta moebio* 12, 194-204.
- Navaridas, F., Santiago, R. y Tourón, J. (2013). Valoraciones del profesorado del área de Fresno (California Central) sobre la influencia de la tecnología móvil en el aprendizaje de sus estudiantes. *RELIEVE*, 19(2), art. 4. DOI: [10.7203/relieve.19.2.3047](https://doi.org/10.7203/relieve.19.2.3047)
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *RIE*, Vol. 31(2), 411-429. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>
- Olmos, A. (2014). Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: Affordance de una guía de trabajo autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-15. <http://www.um.es/ead/red/42>
- Olmos, S., Martínez, F., Torrecilla, E. y Mena, J. (2014). Análisis psicométrico de una escala de percepción sobre la utilidad de Moodle en la universidad. *RELIEVE*, 20(2), art. 1. DOI: [10.7203/relieve.20.2.4221](https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4221)
- Palacios, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, Vol. 361, 279-305. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143)
- Parcerisa, A. (Coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Ediciones Octaedro S.L.
- Peñalva, A., López, J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246)
- Pérez, M. (2011). El desarrollo de competencias comunicativas a través de seminarios transversales ECTS: una experiencia en la Universidad de Jaén. *TESI*, 12(1), 294-319. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121729/1/EL_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_COMUNICATI.pdf
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez, J. y Vila, L. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228)
- Piovani, J. (2011). La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos. *Papers*. 96/1, 245-258.
- Plaza, I., Bosque, J., Cerezo, P., Del Olmo, M. y Viseras, C. (2012). La evaluación formativa y compartida como aspecto fundamental en la formación del profesorado novel universitario. Experiencia en las Facultades de Ciencias y Farmacia de la Universidad de Granada.

- Psychology, Society & Education*, 4(1), 59-72.
- Pozo, C. y Aguaded, J. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Prendes, M. (2011). Innovación con TIC en enseñanza superior: descripción y resultados de experiencias en la Universidad de Murcia. *REIFOP*, 14(1), 267-280.
- Prendes, M. y Gutierrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*. 361, 196-222. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-140)
- Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra, M. (2011). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153)
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T., Bermúdez, M. y Buela-Casal, G. (2013). Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. *Aula Abierta*, 41(2), 5-12.
- Rábano, M., Sagredo, A. y Arroyo, M. La competencia intercultural en la educación superior: un estudio de caso. *La Salle – Revista de Educacao, Ciência e Cultura*, Vol. 17(1), 11-30.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universtaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. DOI: [10.5944/educxx1.17.2.11482](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482)
- Rodas, P., Ospina, L. y Lanzas, A. (2010). Medición del sentido de pertenencia a partir de un dieño factorial con dos factores. *Scientia et Technica Año XVI*, 44, 111- 116.
- Rodríguez, M. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31.
http://www.upm.es/sfs/E.T.S.I.%20Montes/Sub.%20Calidad/Recursos%20Competencias/Archivos/Rubrica_Expos_Orales_2012.pdf
- Rodríguez, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25,(1),95-113.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, Vol.3 (1), 1-7. <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.
<http://www.rieoei.org/rie51a04.pdf>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Sánchez, J. y Segovia, J. (2008). La participación y la influencia del recordatorio

- en las encuestas panel online a estudiantes universitarios. *EMPIRIA - Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 135-161.
- Santos, M., Castejón, F. y Martínez, L. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa. Un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society, & Education*, Vol. 4(1), 73-86.
- Sanz, M. (2012). Estudio de la acción tutorial como paro previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad d Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J. y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169-186.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>
- Tierno, J., Iranzo, P. y Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- Tirado, R. y Aguaded, J. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de las plataformas digitales. *RELIEVE*, vol.18, n. 1, art. 4.
http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_4.htm
- Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten al desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 77-92.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- Vázquez, A., Alducin, J., Marín, V. y Cabero, J. (2012). Formación para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 40(2), 25-38.
- Vera, J.A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423 – 441.
- Villardón, L. y Yániz, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a Estudiantes de Doctorado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 135-152.

- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/151/134>
- Zabalza, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Zabalza, M. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Universidad de Santiago de Compostela. <http://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9(3), 75.

ANEXOS

Instrumento 1a.

Estimado docente,

Este cuestionario es para un estudio que tiene como objetivo el análisis de distintos aspectos relacionados con la didáctica universitaria.

Para rellenar el documento sólo tendrá que invertir unos breves minutos introduciendo una x en el paréntesis de la opción que desee elegir. Por favor, tenga la seguridad de que todas sus respuestas serán tratadas confidencialmente y que toda la información facilitada será procesada de acuerdo con la legislación vigente sobre protección de datos. Tanto sus datos personales a través de los cuales hemos contactado con usted, como aquellos que refleje en el documento para su posterior tratamiento son anónimos y los resultados se presentarán en el marco tesis doctoral.

Gracias de antemano por su colaboración.

1.Universidad en la que trabaja.

(Marque solo una opción)

- 1.Universidad de Alcalá.....()
- 2.Universidad Autónoma de Madrid.....()
- 3.Universidad Complutense de Madrid.....()
- 4.Universidad Politécnica de Madrid.....()
- 5.Universidad Rey Juan Carlos.....()
- 6.Universidad CEU San Pablo.....()
- 7.Universidad Pontificia Comillas.....()

2.Facultad o facultades en las que desempeña su labor (especifique facultad principal).

3. Categoría académica.

(Marque solo una opción)

- 1. Catedrático.....()
 - 2. Profesor Titular.....()
 - 3. Profesor asociado.....()
 - 4. Profesor colaborador.....()
 - 5. Profesor ayudante doctor.....()
 - 6. Profesor contratado doctor.....()
 - 7. Otros (especifique la respuesta si ha marcado esta casilla).....()
-
-

4. Años de experiencia docente.

(Marque solo una opción)

- 1. Menos de 5 años.....()
- 2. Entre 6 y 20 años.....()
- 3. Más de 21 años.....()
- 4. Emérito.....()

5. ¿Emplea algún programa de formación para la mejora de la docencia ofrecido por su universidad?

- 1. Sí.....()
 - 1.a. Especifique, por favor, cantidad media de cursos que realiza al año...()
 - 1.b. Especifique, por favor, cantidad media aproximada de horas al año...()
- 2. No.....()

6.¿Cree que esta formación se ajusta a sus necesidades como docente?

- 1.Nada.....()
- 2.Poco.....()
- 3.Bastante.....()
- 4.Mucho.....()

7.Si cree que la formación no se ajusta o se ajusta poco a sus necesidades, explique por favor por qué motivos.

8.¿Ha necesitado de formación ajena a la que ofrece su universidad?

- 1.Si.....()
- 2.No.....()

9.Si en el punto anterior ha marcado si, describa por favor qué tipo de formación, modalidad, temática,...

10.¿Percibe usted reticencias por parte de otros profesores para reciclarse a nivel didáctico y metodológico?

- 1.Nada.....()
- 2.Poca.....()
- 3.Bastante.....()
- 4.Mucha.....()

11.¿En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias.

12.¿Cree usted que el profesorado muestra reticencias a los planteamientos el EEES?

1.Nada.....()

2.Poca.....()

3.Bastante.....()

4.Mucha.....()

13.¿En caso afirmativo describa a qué cree que se deben esas reticencias.

14.¿Qué elementos y/o recursos considera que necesita y no dispone para ser mejor profesor, y qué competencias considera necesarias para ejercer la docencia universitaria?

15.Una vez cumplido el plazo de adaptación al EEES, ¿Qué elementos positivos y qué elementos negativos observa en el ámbito didáctico y metodológico?

16.En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía.

¿Comparte la idea en el marco de su universidad?

1.Nada.....()

2.Poco.....()

3.Bastante.....()

4.Mucho.....()

17.¿A qué cree que se debe esta situación?

18.¿Le resulta útil la formación para la enseñanza generalista?

1.Nada.....()

2.Poco.....()

3.Bastante.....()

4.Mucho.....()

19.¿Le resulta útil una formación para la enseñanza más específica y encuadrada en su especialidad?

1.Nada.....()

2.Poco.....()

3.Bastante.....()

4.Mucho.....()

20.Aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario.

Instrumento 1b.

Estimado docente,

Este cuestionario es para un estudio que tiene como objetivo el análisis de distintos aspectos relacionados con la didáctica universitaria.

Para rellenar el documento sólo tendrá que invertir unos breves minutos introduciendo una x en el paréntesis de la opción que desee elegir. Por favor, tenga la seguridad de que todas sus respuestas serán tratadas confidencialmente y que toda la información facilitada será procesada de acuerdo con la legislación vigente sobre protección de datos. Tanto sus datos personales a través de los cuales hemos contactado con usted, como aquellos que refleje en el documento para su posterior tratamiento son anónimos y los resultados se presentarán en el marco tesis doctoral.

Gracias de antemano por su colaboración.

1.Universidad en la que trabaja.

(Marque solo una opción)

- 1.Universidad de Alcalá.....()
- 2.Universidad Autónoma de Madrid.....()
- 3.Universidad Complutense de Madrid.....()
- 4.Universidad Politécnica de Madrid.....()
- 5.Universidad Rey Juan Carlos.....()
- 6.Universidad CEU San Pablo.....()
- 7.Universidad Pontificia Comillas.....()

2.Facultad o facultades en las que desempeña su labor (especifique facultad principal).

3. Categoría académica.
(Marque solo una opción)

- 1. Catedrático.....()
 - 2. Profesor Titular.....()
 - 3. Profesor asociado.....()
 - 4. Profesor colaborador.....()
 - 5. Profesor ayudante doctor.....()
 - 6. Profesor contratado doctor.....()
 - 7. Otros (especifique la respuesta si ha marcado esta casilla).....()
-
-

4. Años de experiencia docente.

- 1. Menos de 5 años.....()
- 2. Entre 6 y 20 años.....()
- 3. Más de 21 años.....()
- 4. Emérito.....()

5. Tipo de formación ofrecida al profesorado.

(Puede elegir a la vez las opciones 1 y 2 si así lo considera oportuno)

- 1. Formación genérica en docencia.....()
 - 2. Formación adaptada a la especialidad del profesor.....()
 - 3. Otro tipo de formación (especifique, por favor, el tipo de formación).()
-
-
-

6.Modalidad de enseñanza o formación ofrecida al profesorado.

(Puede elegir varias opciones si así lo considera oportuno)

- 1.Presencial.....()
- 2.No presencial.....()
- 3.Mixta.....()
- 4.Otros (especifique, por favor, el tipo de formación).....()

7.Diseño de la formación impartida.

(Puede elegir varias opciones si así lo considera oportuno)

- 1.Cursos.....()
- 2.Jornadas.....()
- 3.Congresos.....()
- 4.Talleres.....()
- 5.Seminarios.....()
- 6.Otros (especifique, por favor, el tipo de formato).....()

8.¿Cuentan con instrumentos de evaluación de la formación impartida?

- 1.Si (especifique, por favor, el o los instrumentos de evaluación).....()
- 2.No.....()

9. ¿Qué porcentaje aproximado hay de demanda de formación y reciclaje didáctico, por parte del profesorado de su universidad, tras la plena implantación del EEES?

- 1. Menos del 25%.....()
- 2. Entre el 25% y el 50%.....()
- 3. Entre el 50% y el 75%.....()
- 4. Más del 75%.....()

10. ¿Qué grado de reticencia al reciclaje didáctico por parte del profesorado de su universidad puede calcular aproximadamente?

- 1. Menos del 25%.....()
- 2. Entre el 25% y el 50%.....()
- 3. Entre el 50% y el 75%.....()
- 4. Más del 75%.....()

11. Describa, por favor, a qué cree que se deben esas reticencias en caso de darse.

12. ¿El EEES ha facilitado el avance del profesorado en didáctica universitaria en España?

- 1. Nada.....()
- 2. Poco.....()
- 3. Bastante.....()
- 4. Mucho.....()

13.¿Observa cambios en el enfoque didáctico de las asignaturas-materias en su universidad tras la plena implantación del EEES?

1.Ninguno.....()

2.Pocos.....()

3.Bastantes.....()

4.Muchos.....()

14.Describa por favor qué tipo de cambios ha observado, por ejemplo, en planificación, metodologías, evaluación,...

15.¿Qué grado de importancia considera que tiene la formación en didáctica universitaria para el correcto desempeño de las labores docentes en la universidad?

1.Ninguna.....()

2.Poca.....()

3.Bastante.....()

4.Mucha.....()

16. ¿Necesitan herramientas, elementos o recursos adicionales a los que ya tienen para desempeñar y desarrollar mejor su labor?

1.Si (especifique, por favor, la respuesta).....()

2.No.....()

18.¿Qué tipo de formación y actualizaciones necesitan quienes se encargan a su vez del reciclaje del profesorado universitario en su universidad?

16.En un estudio anterior en una universidad concreta el profesorado universitario consideró poco útil la formación en didáctica que se les ofrecía.

a.¿Comparte la idea en el marco de su universidad?

- 1.Nada.....()
- 2.Poco.....()
- 3.Bastante.....()
- 4.Mucho.....()

b.¿A qué cree que se debe esta situación?

20.Aporte, por favor, aquella información que no se ha preguntado pero considere relevante para la formación del profesorado universitario.

Instrumento 2.

ENTREVISTA PERSONAL DESTINADA AL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

- 1.¿Considera coherentes los criterios actuales de promoción del profesorado universitario?*
- 2.¿Qué opina acerca de valorar el reciclaje y la formación continua, en docencia, en la promoción del profesorado universitario?*
- 3.¿A su juicio la actividad docente es prioritaria?*
- 4.¿Cuál sería el reparto idóneo de tiempo para las labores docentes e investigadoras tras la implantación del EEES?*
- 5.¿Considera necesario el desarrollo de una didáctica o metodología docente universitaria?*
- 6.¿Le resulta útil la formación en didáctica general?*
- 7.¿Le resulta útil una didáctica más personalizada o encuadrada en su especialidad?*
- 8.¿Está de acuerdo con que el alumnado evalúe su actividad docente?*
- 9.¿Le parece adecuado que el profesorado afín a su especialidad haga seguimiento, incluso evalúe su actividad docente?*
- 10.¿Le parece adecuado que expertos en didáctica haga seguimiento, incluso evalúen su actividad docente?*

Instrumento 3.

Cuestionario sobre formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional.

Variables de identificación.

Sexo	Masculino Femenino
Edad	20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61-65 >65
Universidad en la que trabaja	Universidad Autónoma de Madrid Universidad Complutense de Madrid Universidad CEU San Pablo Universidad de Alcalá Universidad Politécnica de Madrid Universidad Pontificia Comillas Universidad Rey Juan Carlos
Ámbito o rama de conocimiento	Arte y Humanidades Ciencias Experimentales Ciencias de la Salud Ciencias Sociales y Jurídicas Ingenierías y Arquitectura
Categoría profesional	Adjunto Agregado-Titular Asociado Ayudante Doctor Catedrático Colaborador Lector-Contratado Doctor Investigador predoctoral Investigador postdoctoral Propio Visitante Otros
Años de experiencia docente	<5 Entre 5-9 Entre 10-14 Entre 15-19 20 o más

Variables dimensionadas.

Ítems:	1	2	3	4	5
1. Valore el grado de utilidad de las evaluaciones que realiza el alumnado para mejorar su labor docente.	Nada útil	Poco útil	Medianamente útil	Muy útil	Extremadamente útil
2. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado evalúan todos los aspectos de la docencia?	No evalúan ningún aspecto	Evalúan pocos aspectos	Evalúan algunos aspectos	Evalúan muchos aspectos	Evalúan todos los aspectos
3. Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado son frecuentemente medidores de empatía hacia el profesor.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/Algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo.
4. ¿Las evaluaciones sobre la actividad docente que realiza el alumnado deberían tener consecuencias para el profesor?	No deberían tener ningún tipo de consecuencias	Deberían tener pocas consecuencias	Deberían tener algunas consecuencias	Deberían tener muchas consecuencias	Deberían tener todas las consecuencias posibles
5. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad afín a mi especialidad.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
6. Soy partidario de que mi labor docente sea evaluada por profesorado externo a mi universidad experto en pedagogía y didáctica.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. Soy partidario de incluir la evaluación docente en los quinquenios de promoción profesional.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. ¿Recibe usted información clara y concisa, por parte de su Universidad, sobre los criterios que se siguen para la promoción interna?	Nada clara y concisa.	Poco clara y concisa	Medianamente clara y concisa	Muy clara y concisa	Totalmente clara y concisa
9. ¿Está usted de acuerdo con que se promuevan incentivos meritocráticos en las diferentes labores de un profesor universitario?	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
10. ¿Es usted partidario de equilibrar los méritos en investigación con los méritos en docencia?	Nada partidario	Poco partidario	Medianamente partidario/algo	Muy partidario	Totalmente partidario
11. Dispongo de los elementos necesarios para ejercer una docencia de calidad.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
12. ¿Su labor en la universidad le impide asistir a programas de formación docente que le gustaría cursar?	No me impide asistir	Me impide poco asistir	Me impide algo asistir	Me impide mucho asistir	Me impide totalmente asistir
13. ¿La formación docente a la que tiene acceso tiende a ser muy teórica?	No he accedido a ningún tipo de formación docente.	No es nada teórica	Es un poco teórica	Es muy teórica	Es totalmente teórica

14. Valore hasta qué punto la formación docente ofrecida por su universidad responder a sus necesidades en su práctica docente.	Desconozco la oferta de formación docente	No responde a mis necesidades	Responde poco a mis necesidades	Responde mucho a mis necesidades	Responde totalmente a mis necesidades
15. Valore hasta qué punto la formación docente que ofrece su universidad está adaptada al alumnado que se encuentra en el aula.	Desconozco la oferta de formación docente	Nada adaptada	Poco adaptada	Muy adaptada	Totalmente adaptada
16. En su opinión, ¿qué grado de esfuerzo conlleva asistir a la formación docente en este momento?	Inasumible.	Poco asumible.	Medianamente asumible.	Muy asumible.	Totalmente asumible.
17. En su caso concreto, ¿considera que la formación docente es necesaria para el buen desarrollo de la labor docente universitaria?	Nada necesaria	Poco necesaria	Moderadamente necesaria	Muy necesaria	Totalmente necesaria
18. ¿Es necesario que se reconozca institucionalmente la excelencia en la labor docente?	Nada necesario	Poco necesario	Medianamente necesario	Muy necesario	Totalmente necesario
19. ¿Comparte ideas y experiencias docentes con sus compañeros también docentes?	Nunca	Rara vez	A veces	Usualmente	Siempre
20. Soy partidario de que las metodologías docentes de niveles inferiores se correspondan, para que el alumnado afronte con garantías el tránsito a la educación superior.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
21. ¿El número de alumnos por grupo asignado a usted es adecuado?	Nada adecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado
22. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para el número de alumnos que tiene asignado?	Nada adecuados	Poco adecuados	Medianamente adecuados	Muy adecuados	Totalmente adecuados
23. ¿Los espacios físicos de aula son adecuados para las metodologías docentes que utiliza?	Nada adecuados	Poco adecuados	Medianamente adecuados	Muy adecuados	Totalmente adecuados
24. ¿Los medios tecnológicos con los que cuenta en el aula son adecuados?	Nada adecuados	Poco adecuados	Medianamente adecuados	Muy adecuados	Totalmente adecuados
25. Los medios tecnológicos con los que cuento en el aula son suficientes.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo/algo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
26. ¿Su grado de dominio en idiomas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	Nada adecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado
27. ¿Su grado de dominio en TICs es adecuado para las necesidades docentes actuales?	Nada adecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado
28. ¿Su grado de dominio en estrategias de motivación al alumnado es adecuado para las necesidades docentes actuales?	Nada adecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado
29. ¿Su grado de dominio en herramientas comunicativas es adecuado para las necesidades docentes actuales?	Nada adecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Muy adecuado	Totalmente adecuado

Extracto de nodos del instrumento 1a.

Aportaciones>AdecuaciónEEESNivelesEducativosInferiores 1
Aportaciones>AdecuarRatioProfesorAlumno
Aportaciones>AdecuaryActualizarContenidosSegúnTipodeAlumando 1
Aportaciones>ColaboraciónCoordinaciónDocente 1
Aportaciones>CrisisEconómicaVSFormaciónProfesorado 2
Aportaciones>CuidarEspacioFísicoEducativo
Aportaciones>CursosFormaciónEspecíficaÁrea
Aportaciones>DefinirModelosDocentes
Aportaciones>DefinirObjetivosDocentes
Aportaciones>EducaciónComparada 1
Aportaciones>EliminarAMPAS 1
Aportaciones>ExigirMínimoExperienciaProfesionalParaSerDocenteUniversitario
Aportaciones>FacilitarMovilidadDocente 7
Aportaciones>FomentarVocación 1
Aportaciones>FormaciónDiseñoClasesPrácticas
Aportaciones>FormaciónDocenteConReconocimientoyPromociónUniversitaria 1
Aportaciones>FormaciónDocenteEspecializada 1
Aportaciones>FormaciónDocentePersonalizadayconAsistenciaContinuada 1
Aportaciones>FormaciónDocenteenDepartamentoyProfesoresConExperiencia 1
Aportaciones>FormaciónEEESObligatoria
Aportaciones>FormaciónResoluciónConflictos
Aportaciones>FormaciónVirtual 3
Aportaciones>FracasoReformasEducativas 1
Aportaciones>GestionarRRHHUniversitariosComoEmpresa 1
Aportaciones>IncentivosEconómicosMeritocráticos
Aportaciones>IncorporarIdiomas 3
Aportaciones>InterpretarCorrectamenteFiguraProfAsociado 1
Aportaciones>ItinerariosDistintosDocenciaInvestigación
Aportaciones>ModeloEEESenUSAfunciona 1
Aportaciones>NoSeConsultaUtilidadFormación
Aportaciones>PrácticasDocentesTutores 2
Aportaciones>ProgramaInstitucionalDidáctica 1
Aportaciones>ProgramasApoyoMovilidadDocente 1
Aportaciones>ReciclajeDocenteÁreasExperimentales 1
Aportaciones>ReconocimientoActividadInvestigadora 2
Aportaciones>ReconocimientoDocente 7
Aportaciones>RelacionarEmpresaMundoAcadémico
Aportaciones>RelacionarMateriaInvestigación
Aportaciones>RemuneraciónAdecuada 1
Aportaciones>RevisiónCriteriosEvaluaciónAneca 1
Aportaciones>SeguimientoLaborDocenteInvestigadora 3
Aportaciones>SelecciónRigurosaProfesorado 2
Aportaciones>SoftwareBurocrático 1
Aportaciones>TécnicasMotivaciónAlumnado 1
Aportaciones>UsoAdecuadoyVariadoNNTT 4
Aportaciones>ValorarReciclajeDocenteenlaPromociónyGestión 1

CompetenciasNecesarias>ActitudFavorableReciclaje 1
 CompetenciasNecesarias>AlternarActividades
 CompetenciasNecesarias>BasesdeDatos 1
 CompetenciasNecesarias>ColaboraciónTrabajoenGrupo
 CompetenciasNecesarias>ConocimientoProfundoMateria
 CompetenciasNecesarias>ConocimientoProfunfoEspacialidad 1
 CompetenciasNecesarias>DidácticasPedagógicas
 CompetenciasNecesarias>DominioMateria
 CompetenciasNecesarias>Empatía 7
 CompetenciasNecesarias>EnseñaraAprender 1
 CompetenciasNecesarias>EvaluarCompetenciasEstudiantes
 CompetenciasNecesarias>HabilidadesSociales 2
 CompetenciasNecesarias>HablarEnPúblico 11
 CompetenciasNecesarias>InteligenciaEmocional 4
 CompetenciasNecesarias>Liderazgo 2
 CompetenciasNecesarias>ManejoBibliografía 1
 CompetenciasNecesarias>MotivarAlumno 2
 CompetenciasNecesarias>OratoriaComunicadora 10
 CompetenciasNecesarias>OrganizaciónPlanificaciónDocente 6
 CompetenciasNecesarias>Paciencia
 CompetenciasNecesarias>ParticipaciónInvestigación
 CompetenciasNecesarias>Pedagogía 2
 CompetenciasNecesarias>PlanificaciónDocente 1
 CompetenciasNecesarias>ResoluciónProblemas2
 CompetenciasNecesarias>SaludMental
 CompetenciasNecesarias>SecuenciarTareas
 CompetenciasNecesarias>TrabajoenEquipo 1
 CompetenciasNecesarias>TransmitirContenidoComplejo 2
 CompetenciasNecesarias>UsoNNTT 3
 CompetenciasNecesarias>VocaciónDocente 6

Cursos>ActualizaciónDocente 5
 Cursos>AnálisisDatosEstadísticos 2
 Cursos>Coaching 2
 Cursos>Conferencias 1
 Cursos>Congresos 1
 Cursos>DidácticaGeneral 1
 Cursos>EdiciónAudiovisual 1
 Cursos>EspaciosFísicosAsociados 1
 Cursos>EspecíficosÁreaConocimiento 22
 Cursos>EvaluaciónContinuaEEES 4
 Cursos>FormacióndelProfesorado 1
 Cursos>GestiónColor 1
 Cursos>GestiónDocente 3
 Cursos>Idiomas 7

Cursos>Inglés 4
 Cursos>Innovación Docente 11
 Cursos>Metodología Docente 6
 Cursos>Metodología Investigación 22
 Cursos>NNTT 2
 Cursos>NNTT Docente 9
 Cursos>NNTT Redes Sociales 10
 Cursos>Tecnología Imagen 1
 Cursos>Traducción Audiovisual 1

Elementos Negativos EEES>Adaptación Desigual Titulación 6
 Elementos Negativos EEES>Adaptación Híbrida Sistemas Educativos 3
 Elementos Negativos EEES>Alta Carga Trabajo 51
 Elementos Negativos EEES>Alumnado Desconoce Sistema 2
 Elementos Negativos EEES>Bajo Nivel Contenidos 22
 Elementos Negativos EEES>Calendario 15
 Elementos Negativos EEES>Cambios Continuos 3
 Elementos Negativos EEES>Escasez Tiempo 3
 Elementos Negativos EEES>Espacio Físico No Adecuado 4
 Elementos Negativos EEES>Estudiantes Cargados Prácticas 11
 Elementos Negativos EEES>Excesiva Burocratización 30
 Elementos Negativos EEES>Falsa Autonomía Estudiante 20
 Elementos Negativos EEES>Falta Formación Profesorado 3
 Elementos Negativos EEES>Falta Profesorado 7
 Elementos Negativos EEES>Falta Recursos 36
 Elementos Negativos EEES>Gran Número Titulaciones 1
 Elementos Negativos EEES>Grupos Alumnos Excesivo 47
 Elementos Negativos EEES>Guía Docente Demasiada Información
 Elementos Negativos EEES>Infantilización Estudiantil 4
 Elementos Negativos EEES>Menor Peso Examen Final 1
 Elementos Negativos EEES>Menos Tiempo Investigación 1
 Elementos Negativos EEES>Nivel Exigencia Bajo 10
 Elementos Negativos EEES>Pérdida Calidad Evaluación 22
 Elementos Negativos EEES>Pérdida Calidad Planes Estudio 8
 Elementos Negativos EEES>Pérdida Clase Magistral 1
 Elementos Negativos EEES>Pérdida Libertad Cátedra 1
 Elementos Negativos EEES>Planes Estudio Poco Adecuados 1
 Elementos Negativos EEES>Poca Coordinación Interdepartamental 3
 Elementos Negativos EEES>Reconocimiento Créditos No Funciona 1
 Elementos Negativos EEES>Reducción Horas Lectivas 1
 Elementos Negativos EEES>Resultados Académicos Peores 1
 Elementos Negativos EEES>Seguimiento Calidad MAlto 1

Elementos Positivos EEES>Adecuación Contenidos Actuales 6
 Elementos Positivos EEES>Aprendizaje Activo Alumno 61
 Elementos Positivos EEES>Asistencia Alta Clase 3

ElementosPositivosEEES>CercaníaAlumnado	
ElementosPositivosEEES>ClasesmasPrácticas	4
ElementosPositivosEEES>DominioNNTT	1
ElementosPositivosEEES>EvaluaciónContinua	30
ElementosPositivosEEES>EvaluaciónDocente	2
ElementosPositivosEEES>FormaciónCompetencias	3
ElementosPositivosEEES>GruposPequeños	6
ElementosPositivosEEES>Idiomas	1
ElementosPositivosEEES>IntegraciónInvestigaciónEnseñanza	1
ElementosPositivosEEES>InteracciónPersonalAlumnado	2
ElementosPositivosEEES>MarcoComúnEuropeo	16
ElementosPositivosEEES>MasAprobados	2
ElementosPositivosEEES>MayorAutonomíaAlumnado	1
ElementosPositivosEEES>MediosTécnicos	4
ElementosPositivosEEES>MovilidadEuropea	11
ElementosPositivosEEES>Ninguno	9
ElementosPositivosEEES>NuevasTécnicasEnseñanza	42
ElementosPositivosEEES>PlanificaciónCurso	3
ElementosPositivosEEES>RelaciónMundoProfesional	2
ElementosPositivosEEES>SeguimientoPersonalizado	3
ElementosPositivosEEES>TrabajoDiarioAlumnado	6
ElementosPositivosEEES>TrabajoGrupal	1

Facultad>Ambientales	2
Facultad>Arquitectura	9
Facultad>BellasArtes	5
Facultad>Biología	9
Facultad>CCINF	13
Facultad>Ciencias	31
Facultad>CienciasAmbientales	1
Facultad>CienciasEEEE	53
Facultad>CienciasGeológicas	3
Facultad>CienciasHumanasySociales	12
Facultad>CienciasJurídicasSociales	6
Facultad>CienciasPolíticas	1
Facultad>CienciasPolíticasySociología	1
Facultad>CienciasdelaSalud	3
Facultad>ComercioTurismo	1
Facultad>Derecho	15
Facultad>ESCET	14
Facultad>ETSII	7
Facultad>ETSIIindustriales	4
Facultad>ETSIMontes	1
Facultad>ETSINavales	1
Facultad>ETSITelecomunicaciones	11
Facultad>EUITAgrícola	2
Facultad>Educación	15
Facultad>Enfermería	4

Facultad>Farmacia 12
 Facultad>Filología 8
 Facultad>Filosofía y Letras 35
 Facultad>Fisioterapia 1
 Facultad>Física 1
 Facultad>Geografía Historia 5
 Facultad>Humanidades 3
 Facultad>Humanidades y CC Comunicación 9
 Facultad>ICAI 9
 Facultad>INEF 13
 Facultad>Informática 14
 Facultad>Ingeniería Caminos Canales Puertos 1
 Facultad>Ingeniería Topografía Geodesia Cartografía 3
 Facultad>Ingenieros Agrónomos 3
 Facultad>Medicina 23
 Facultad>Odontología 3
 Facultad>Politécnica 28
 Facultad>Psicología 11
 Facultad>Química 11
 Facultad>Teología 2
 Facultad>Veterinaria 2

Formación>Asociados Tienen Conocimiento Técnico Perono Especialización Docente 2
 Formación>Audiovisuales
 Formación>Ausencia Evaluación Previa Necesidades
 Formación>Autodidacta 13
 Formación>Carácter Infantilizado de las Didácticas 1
 Formación>Centrada en Aplicaciones Tecnológicas 1
 Formación>Centrada en Contenidos Administrativos 1
 Formación>Descredito Docentes En Didáctica
 Formación>Docencia En Red
 Formación>Docencia Universitaria 2
 Formación>Educación No Formal 1
 Formación>Específica Área Conocimiento 11
 Formación>Falta Adecuada a la Universidad Española 1
 Formación>Falta Financiación 1
 Formación>Falta Planificación Estratégica Institucional 2
 Formación>Falta Tiempo 10
 Formación>Falta Tiempo para Asistir 2
 Formación>Falta de Resultados Positivos 1
 Formación>Generalista 15
 Formación>Horarios No Compatibles 2
 Formación>Incompleta 5
 Formación>NNTT 9
 Formación>No Mejora Capacidad Docente 4
 Formación>No Necesaria Según Titulaciones 3
 Formación>No se Preguntan las Necesidades Docentes 2
 Formación>Oferta Burocratizada 1

Formación>OfertaNoEspecializada 11
 Formación>OfertaPocoNovedosa 8
 Formación>PedagogosNoEspecialistas 1
 Formación>PocaOfertaFormativa 8
 Formación>PocoAcorde 12
 Formación>PocoAdaptadosRealidad 20
 Formación>PocoPublicitada
 Formación>PrejuiciosTeóricosEducación
 Formación>QuímicaAplicadaInvestigación
 Formación>RedesSociales
 Formación>Teórica 7
 Formación>TradiciónCatólicaMemorísticaEspañola 1

FormaciónProfesorado>BajaCalidaddeFormación 3
 FormaciónProfesorado>Burocratizada 8
 FormaciónProfesorado>ConllevaEsfuerzoNoAsumible 2
 FormaciónProfesorado>DemasiadoTeórica 18
 FormaciónProfesorado>DesconfianzaDidáctica 4
 FormaciónProfesorado>DesconocimientoDidáctica 3
 FormaciónProfesorado>Desinterés 4
 FormaciónProfesorado>DidácticaEspañolaPromuevePasividadAlumnado 1
 FormaciónProfesorado>DidácticaUniversitariaComoAsignaturaPendienteEnEspaña 2
 FormaciónProfesorado>DocenciaNoReconocíaInvestigaciónSi
 FormaciónProfesorado>EscasaMotivación 3
 FormaciónProfesorado>ÉnfasisFormaynoFondo 1
 FormaciónProfesorado>FacultadesAnquilosadas 1
 FormaciónProfesorado>FaltaTiempo 6
 FormaciónProfesorado>FormaciónDidácticaNoEsUnRequisito 3
 FormaciónProfesorado>Generalista 20
 FormaciónProfesorado>Incompleta 5
 FormaciónProfesorado>LlevadaaCaboporProfesoradoconMenosExperiencia 2
 FormaciónProfesorado>NoAdaptadaALasTitulaciones 5
 FormaciónProfesorado>NoCentradaenelAlumnadoExistente 1
 FormaciónProfesorado>Obsoleta 2
 FormaciónProfesorado>OrientadaHumanismoynoCientífica 4
 FormaciónProfesorado>Personalizada 1
 FormaciónProfesorado>PocaCalidad 2
 FormaciónProfesorado>PocaOferta 3
 FormaciónProfesorado>PocoAcorde 37
 FormaciónProfesorado>PocoActualizada 2
 FormaciónProfesorado>PocoInteresante 4
 FormaciónProfesorado>PocoOrientadaEducaciónSuperior 3
 FormaciónProfesorado>PocoPublicitada 2
 FormaciónProfesorado>Pocoútil 17
 FormaciónProfesorado>PrejuiciosTeóricosEducación 2
 FormaciónProfesorado>PrimaInvestigaciónFrenteDocencia 8
 FormaciónProfesorado>ReclamaFormaciónNoPresencial
 FormaciónProfesorado>ReducciónOfertaPorRecortes 12

Formación Profesorado > Repetitiva 2
 Formación Profesorado > Sin Estudio Previo Sobre Carencias y Necesidades Docentes 7
 Formación Profesorado > Sin Formación en EEES 1

Recursos > Acercamiento Empresa Privada 3
 Recursos > Alumnado Activo 2
 Recursos > Apoyo Clases Inglés 1
 Recursos > Apoyo Institucional 2
 Recursos > Aulas Colaborativas 1
 Recursos > Autonomía Organización 2
 Recursos > Ayuda Investigación 1
 Recursos > Ayudas Participación Congresos 1
 Recursos > Becarios 2
 Recursos > Becarios Investigación 3
 Recursos > CAP para Profesores Universitarios 1
 Recursos > Cambio Actitud Docente y Discente 1
 Recursos > Coordinación Entre Profesores 5
 Recursos > Cursos Innovación Docente 1
 Recursos > Directrices Claras 1
 Recursos > Empatía 1
 Recursos > Facilitar Movilidad Docentes 1
 Recursos > Formación Continua 12
 Recursos > Formación Específica Área 9
 Recursos > Formación Útil 4
 Recursos > Grupos Pequeños 80
 Recursos > Habilidades Sociales 5
 Recursos > Idiomas 9
 Recursos > Investigación Docencia 5
 Recursos > Libertad Cátedra 3
 Recursos > Mas Ordenadores 3
 Recursos > Mayor Flexibilidad En Guías Docentes 1
 Recursos > Mayor Presupuesto 10
 Recursos > Mayor Retribución Económica 4
 Recursos > Más Experiencia Docente 5
 Recursos > Más Formación NN TT 27
 Recursos > Más Profesorado 24
 Recursos > Mejorar Practicidad Asignaturas 1
 Recursos > Mejores Estudiantes 5
 Recursos > Menor Carga Docente
 Recursos > Menor Control Burocrático 10
 Recursos > Motivación 1
 Recursos > Movilidad 2
 Recursos > Oferta Formativa en Resolución de Dificultades Docentes 1
 Recursos > Oratoria 2
 Recursos > Paciencia 1
 Recursos > Planes de Formación Docente Estructurados 2
 Recursos > Planificación Docente 11
 Recursos > Reciclaje Continuo Campo Especialidad 1

Recursos>Reconocimiento Docente 20
 Recursos>Recursos Web 2.0
 Recursos>Reducir Tamaño Aula 4
 Recursos>Técnicas Evaluación 3
 Recursos>Técnicas Evaluación Continua 4
 Recursos>Técnicas Evaluación Docente 2
 Recursos>Técnicas Motivación 1
 Recursos>Técnicas Trabajo Activo en Aula 1
 Recursos>Técnicas y Materiales 64
 Recursos>Tiempo 39
 Recursos>Tiempo Docencia 26
 Recursos>Tiempo Investigación 16
 Recursos>Trabajo en Equipo Docente 4
 Recursos>Vocación 10

Reticencias>Acomodo 30
 Reticencias>Alejamiento Empresa Universidad 2
 Reticencias>Alumnado Inmaduro 2
 Reticencias>Alumno Falto Motivación
 Reticencias>Arrogancia Profesorado 6
 Reticencias>Aulas Demasiado Grandes 1
 Reticencias>Aumento Carga Docente 8
 Reticencias>Autofinanciación Cursos Reciclaje 2
 Reticencias>Autosuficiencia 3
 Reticencias>Cambio Reciclaje
 Reticencias>Conflicto Generacional 1
 Reticencias>Conformismo 3
 Reticencias>Conocimiento Poco Útil 20
 Reticencias>Control Eficacia Formación 1
 Reticencias>Cursos No Ajustan Necesidades 6
 Reticencias>Cursos Superpuestos Horarios Lectivos 1
 Reticencias>Desconfianza Didáctica 19
 Reticencias>Descoordinación Necesidades Formación 1
 Reticencias>Desidia 1
 Reticencias>Dicotomía Pedagogía vs Carreras Técnicas 1
 Reticencias>Docencia No Evaluada Correctamente 1
 Reticencias>EEES 17
 Reticencias>Edad Del Profesorado 10
 Reticencias>Edad Profesorado 5
 Reticencias>Escaso Realismo 3
 Reticencias>Escaso Valor Docente en la Carrera Profesional 1
 Reticencias>Especificidad Universidad Española
 Reticencias>Excesiva Burocratización 5
 Reticencias>Excesiva Carga Laboral 11
 Reticencias>Excesivo Número Alumnos 10
 Reticencias>Falta Apoyo Profesorado 3
 Reticencias>Falta Coordinación Asignaturas 1

Reticencias>FaltaIncentivosLaborales	13
Reticencias>FaltaMotivación	10
Reticencias>FaltaTiempo	50
Reticencias>FaltaVocaciónDocente	2
Reticencias>FormatoFormaciónInadecuado	3
Reticencias>IgnoranciaFormaciónProfesorado	1
Reticencias>InformaciónPocoDifundida	1
Reticencias>Inglés	2
Reticencias>Inmovilismo	5
Reticencias>MalaPlanificación	1
Reticencias>MalosProfesores	3
Reticencias>NNTT	18
Reticencias>NecesidadAsumirFormaciónContinua	1
Reticencias>NegligenciaProfesoradoAlnoReciclarse	
Reticencias>NoExisteDidácticaUniversitaria	1
Reticencias>OfertaInadecuada	4
Reticencias>Pereza	14
Reticencias>PlanteamientosTeóricos	1
Reticencias>PocaAdaptaciónAlumnadoEEES	1
Reticencias>PocasPlazas	1
Reticencias>PocoReconocimientoDocente	4
Reticencias>ProfesorINvestigador	2
Reticencias>ProfesoradoConservador	29
Reticencias>PromociónBasadaActividadInvestigadora	1
Reticencias>ResistenciaCambio	10
Reticencias>SistemaEvaluación	
Reticencias>SistemaValoraInvest	2
Reticencias>SuponeEsfuerzoExtra	2
ReticenciasEEES>AlergiaInstrumentosDeControlBurocrático	1
ReticenciasEEES>AumentoTrabajoBurocrático	21
ReticenciasEEES>CaidaNivelesExigencia	1
ReticenciasEEES>ContradiccionesInstitucionales	1
ReticenciasEEES>CréditosEEESAadaptadosaMetodologíaClásica	1
ReticenciasEEES>CríticasSobreAspectosAbsurdosdeIEEES	1
ReticenciasEEES>DesconfianzaEvaluaciónNoBasadaEnExámenes	1
ReticenciasEEES>DesconocimientoVentajasNNTT	1
ReticenciasEEES>DificultadesdeImplementación	3
ReticenciasEEES>DifícilConciliarDocenciaInvestigación	2
ReticenciasEEES>DocenciaInfantilista	5
ReticenciasEEES>EspecificidadUniversidadEspañola	2
ReticenciasEEES>ExcesivaCargaEvaluativa	4
ReticenciasEEES>FaltaIncentivos	2
ReticenciasEEES>FaltaInformaciónyPreparaciónDocente	2
ReticenciasEEES>FaltaLibertadCátedra	4
ReticenciasEEES>FaltaMotivación	1
ReticenciasEEES>FaltaProfesorado	2
ReticenciasEEES>FaltaRecursos	56

ReticenciasEEES>FaltaTiempo	2
ReticenciasEEES>GruposNumerosos	28
ReticenciasEEES>MayorCargadeTrabajoDocente	35
ReticenciasEEES>MenosContenidoImpartido	2
ReticenciasEEES>MenosTiempoInvestigación	2
ReticenciasEEES>ModeloTeóricodeDifícilAplicación	3
ReticenciasEEES>NoConozcoEEES	4
ReticenciasEEES>NoMejoraSistemaAnterior	6
ReticenciasEEES>NoSuponeMejoraEducativa	4
ReticenciasEEES>PocoConocimientoEEES	12
ReticenciasEEES>PrivatizaciónUniversitaria	1
ReticenciasEEES>ProfesoradoConservador	7
ReticenciasEEES>ProfesoradodeMalaCalidad	1
ReticenciasEEES>RatioEstudiantilEnorme	11
ReticenciasEEES>ReducciónCalidadGradosyMaster	1
ReticenciasEEES>ReducciónFinanciación	
ReticenciasEEES>RepercusionesEconómicasCoste0	7
ReticenciasEEES>ResistenciaAlReciclaje	4
ReticenciasEEES>ResultadosPeores	35
ReticenciasEEES>ReticenciasCambio	11
ReticenciasEEES>ReticenciasSistemaEvaluaciónContinua	2
ReticenciasEEES>SistemaDocenteEEESDistintoalAnterior	3
ReticenciasEEES>SuponeEsfuerzoExtra	1

Extracto de nodos del instrumento 2.

AfinEval>ActualmenteNoesPosible 1
AfinEval>BuenaFunciónParaProfesorEmérito 1
AfinEval>CompartimosExperienciasEntreCompañeros 7
AfinEval>CompartirExperienciasconDocentesAfines 8
AfinEval>DebeSerAnónima 1
AfinEval>DebenSerIgualmenteEspecializados 1
AfinEval>DeberíaTenerConsecuenciasPositivasyNegativas 1
AfinEval>EvaluaciónPuedeSerIncómoda 1
AfinEval>FaltaTiempo 2
AfinEval>HaríanFaltaCriteriosClarosyObjetivos 1
AfinEval>LaborqueSeHaceEnelÁmbitoProfesional360Grados 2
AfinEval>No 4
AfinEval>NoEstáBienVisto 1
AfinEval>NoRespetalibertadCátedra 1
AfinEval>NoSeHace 5
AfinEval>NoSepuedenImponerCiertasRigideces 2
AfinEval>PrácticaComúnEnOtrasUniversidades 1
AfinEval>ProfesoradoDepartamentoPuedeNoSerObjetivo 2
AfinEval>ProfesoradoExterno 3
AfinEval>PuedeHaberProblemasPersonalesDentroDelDepartamento 1
AfinEval>PuedeSerConflictivo 10
AfinEval>QueMisCompañerosVeanMisClasesyVerClasesDeMisCompañeros 1
AfinEval>QueSeaRecíproco 4
AfinEval>SeConvierteEnBurocracia 2
AfinEval>Si 43
AfinEval>SoloEvaluamosaParesLaActividadInvestigadora 1
AfinEval>SoloHayEseFeedbackconTribunal 1
AfinEval>VoyaverclasesdeCompañeros 1
AfinEval>YaHayCoordinaciónDeAsignaturasEnDepartamento 1

AlumEval>AvecesNoSonObjetivos 1
AlumEval>BajaParticipaciónUniversidadPública 5
AlumEval>DeberíaSerObligatorio 1
AlumEval>DeberíaTenerConsecuenciasPositivasyNegativas 1
AlumEval>EncuestaÚnicaFinalCarrera 1
AlumEval>LasValoracionesSonSubjetivas 4
AlumEval>MeResultaÚtilComoDocente 5
AlumEval>MideGradoSatisfacciónAlumno 2
AlumEval>No 2
AlumEval>NoPuedeEvaluarTodoslosAspectos 4
AlumEval>NoSonCliente 1
AlumEval>NoseEvalúaMiCapacidadDocente 3
AlumEval>ParticipaciónAlumnosEnPrivadaesAlta 1
AlumEval>QuienesAccedenalaEvaluaciónDebenAsistiraClases 1

AlumEval>QuinqueniosDocentesDeberíanIrRelacionadosConEvaluaciónDocente 1
 AlumEval>RevisarAgendadeEvaluaciones 1
 AlumEval>RevisarCriteriosUsoInformación 2
 AlumEval>RevisióndeCuestionesEvaluación 6
 AlumEval>Si 55
 AlumEval>SonElCliente 1
 AlumEval>SonManeraSaberSiLoHacemosBienoMal 2
 AlumEval>SonMedidoresdeEmpatía 2

CritProm>ANECADificultaContratacióndeDocentesSinAcreditación 1
 CritProm>AscenderEsComplicado 3
 CritProm>CriteriosANECAEntierraSectoresIngeniería 1
 CritProm>EndogamiaDepartamental 3
 CritProm>EndogamiaTribunales 1
 CritProm>EsDifícilEvaluarTrayectoriaDocenteInvestigadora 1
 CritProm>LaUniversidadQuedaráObsoleta 1
 CritProm>LosCriteriosNoSonClaros 1
 CritProm>MandatariosUniversitariosTergiversanCriterios 1
 CritProm>MuchaValoraciónGestión 2
 CritProm>MuchoPesoLaborInvestigadora 10
 CritProm>MuchoPesoPublicaciones 4
 CritProm>No 30
 CritProm>NoHayEntrevistaConElProfesor 1
 CritProm>NoPuedenSerLosMismosParaTodasLasTitulaciones 1
 CritProm>NoSacanPlazas 4
 CritProm>NoSeTieneenCuentaExperienciaProfesionalFueraUniversidad 1
 CritProm>NoSeValoraExperienciaPreviaDocenteEnOtrosNivelesEducativos 1
 CritProm>NoTieneCapacidadParaAbsorberLaPromocióndeTodosLosProfesores 4
 CritProm>Noesrealista 2
 CritProm>ParaPromocionarNecesitasHacerLaboresSinPresupuesto 1
 CritProm>ParalizaciónPorRecortes 3
 CritProm>Parcialmente 1
 CritProm>PocaValoraciónCargaGestión 1
 CritProm>PocoPesoLaborDocente 11
 CritProm>PocoPesoLaborInvestigadora 2
 CritProm>ProcesoMuyBurocratizado 1
 CritProm>SeBuscaNúmeroPeroNoCalidadPublicaciones 2
 CritProm>SeCambianConDemasiadaFrecuenciaPorPolítica 1
 CritProm>SeInfravaloranCategoríasProfesionales 1
 CritProm>SeledavaloraltrabajoBurocrático 1
 CritProm>Si 14
 CritProm>SonMejorables 4
 CritProm>VisiónAdministrativaBurocráticaSinMéritoRealDocente 1

DicGen>AlumnosyTecnologíaEvolucionanRápido 1
 DicGen>AmplíaCampoEspecialización 1

DicGen>AplicabilidadCursosInnovaciónRevisable 2
 DicGen>AquíLaDocenciaesMuyPráctica 2
 DicGen>EnLosPlanesdeFormaciónDeDoctoradoNoHayFormaciónDidáctica 1
 DicGen>FaltaTiempo 6
 DicGen>FormaciónEnDocenciaEsInútil2
 DicGen>LaQueAprendíDeMiMaestro 1
 DicGen>NadieTeFormaAntesdeDarClases 1
 DicGen>No 14
 DicGen>OrientaciónPrácticayDirectadelaFormación 2
 DicGen>PlanteoProgramasMuyAbiertos 1
 DicGen>ProfesoradoDebeTenerFormaciónPrevia 1
 DicGen>RequiereSegmentación 1
 DicGen>Si 35
 DicGen>SomosAutodidactas 1

DicPer>DebeIrRelacionadoConElEjercicioPropioDeLaDisciplina 3
 DicPer>DeberíaSerDocentedelaEspecialidad 1
 DicPer>DemandamosEspecialistasDidácticosEnCarrerasExperimentales1
 DicPer>DocenteUniversitarioDebeConstruirSuPropiaDidáctica 1
 DicPer>Idiomas 1
 DicPer>LaOfertaNoEsAtractiva 1
 DicPer>NecesitamosReciclajeExclusivoEspecialidad 4
 DicPer>No 6
 DicPer>NoEncuentroFormaciónDocenteParaCientíficos1
 DicPer>NoLoTengoClaro 3
 DicPer>PeroNoExiste 5
 DicPer>Si 39
 DicPer>SoftwareExclusivo 1

DidUni>AsignaturaPendiente 1
 DidUni>CreoPocoEnLaDidáctica 1
 DidUni>DependeDelAlumnadoQueTengas 2
 DidUni>DependedeLaEspecialidad 7
 DidUni>DependedelProfesor 6
 DidUni>DistintaaOtrasEtapasEducativas 5
 DidUni>ElalumnadoesDistinto 1
 DidUni>ExistenGuíasDocentes 2
 DidUni>HayAplicacionesDocentesComunes 2
 DidUni>HayCompetenciasQueDeberíanTrabajarseAntesDeEntrarEnLaUniversidad 1
 DidUni>HayMuchosDocentesMalos 1
 DidUni>HayPocoMaterialPublicado 1
 DidUni>NecesarioEnTemasEspecíficos 1
 DidUni>No 9
 DidUni>NoDescartoUtilizarOtrasMetodologíasSiSonEfectivas 2
 DidUni>NoEntiendoSuPregunta 2
 DidUni>NoHayMetodologíaUnificada 1

DidUni>Posiblemente 2
 DidUni>PrivadaHayMetodologíaComún 2
 DidUni>PuedeSerProblemáticoAcotarMetodología 1
 DidUni>SeUnificanCriteriosDocentesConlosGrados 1
 DidUni>Si 33

DocPri>Combinación 16
 DocPri>DesdePuntoVistaCurricularNo 1
 DocPri>GranCargaDocentePeroBajaCalidad 1
 DocPri>No 7
 DocPri>SeFomentaMásLaInvestigación4
 DocPri>SeValoraPocoActividadDocente 3
 DocPri>Si 33

ProfEval>BienConAportacionesConstructivas 9
 ProfEval>ComplicadoSinAfinidadALaEspecialidad 8
 ProfEval>EvaluaríanSoloMetodología 1
 ProfEval>FaltaComunicaciónEntreDocentesExperimentalesyFormadores 1
 ProfEval>GrabarClasesAleatoriasyEvaluarIndependientemente 1
 ProfEval>HabríaQueExperimentarlo 1
 ProfEval>HaciendoEvaluaciónPreviayCriteriosClarosEsFácilEstarOrientado 1
 ProfEval>NecesarioProfesoradodeDidácticaAsesore 2
 ProfEval>No 16
 ProfEval>PositivoSiLosCriteriosSonClaros 1
 ProfEval>ProgramaDocentia 1
 ProfEval>SeImponeelMétodoalObjeto 1
 ProfEval>Si 37
 ProfEval>SoloPuedenEvaluarlasFormas 1
 ProfEval>SomosAutodidactas 1
 ProfEval>TenerencuentaeltipodeTitulaciones 1
 ProfEval>Tengoproblemasdistintosencase 2
 ProfEval>TeóricosEducaciónNoDanClase 5

RepTiempo>20docencia80profesional 1
 RepTiempo>20inv30ges50doc 1
 RepTiempo>304030 1
 RepTiempo>333333 2
 RepTiempo>356005 1
 RepTiempo>404020 2
 RepTiempo>405010 2
 RepTiempo>4060 5
 RepTiempo>5050 20
 RepTiempo>603010 1
 RepTiempo>6040 3

RepTiempo>60inv30Docencia10Gestión 1
 RepTiempo>7030 5
 RepTiempo>EstamosSobrecargadosdeGestión 1
 RepTiempo>FaltaProfesorado 1
 RepTiempo>Fluctúa 2
 RepTiempo>Real8020 1
 RepTiempo>SeDeberíaEstipularMáximoCargasDocentesInvestigadorasGestión 1
 RepTiempo>TenemosImpuestoMáximoHorasDocentes 1

ValRec>BuenaSiEsÚtil 1
 ValRec>BuenaSiNoSeConvierteEnUnaCarga 1
 ValRec>DebeSerMenosBurocrática 1
 ValRec>DependeDeLaAsignatura 1
 ValRec>DependeDeLoQueOfrezcanyCómoLoOfrezcan 1
 ValRec>EsMuyImportante 2
 ValRec>EstamosEnElProgramaDOCENTIA 2
 ValRec>FormaciónContinuaNecesaria 2
 ValRec>HayOfertadeCursos 1
 ValRec>HayQueOrientarALosDocentesEnLosCriterios 2
 ValRec>LaValoraciónDebeSerInvestigadora 4
 ValRec>LaValoraciónEsEstandoAlDíaSobreLaMateria 1
 ValRec>LosCursosNoValenParaNada 1
 ValRec>No 6
 ValRec>NoEsImprescindible 3
 ValRec>NoEsObligatorio 1
 ValRec>NoesÚtilTalComoSePlantea 1
 ValRec>NoseHace 3
 ValRec>NoseValora 8
 ValRec>OfertaInexistente 1
 ValRec>OfertadeMalaCalidad 1
 ValRec>QuienesdanReciclajedebendarClases 1
 ValRec>SeUtilizaParaEcharProfesores 1
 ValRec>SedeberíaValorarCómoDasClase 1
 ValRec>SeríaFundamental 12
 ValRec>Si 26
 ValRec>SonCompetenciasDistintasyDeberíaEvaluarseDistinto 1
 ValRec>TambiénSeTieneQueEvaluar 3
 ValRec>TenemosPocoTiempoParaReciclajeyFormaciónContinua 1
 ValRec>ValorarCalidadDocente2

