

El desarrollo docente en España en Educación Superior: el optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra.

Teaching Development in Higher Education in Spain: the optimism of the will within a black box model.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Ana Arana, María González de Audicana

ETSIA, Universidad Pública de Navarra, España

Ana Rosa Abadía Valle, Fernando Blanco Lorente, Concepción Bueno García

ICE, Universidad de Zaragoza, España

Amparo Fernández March

ICE, Universidad Politécnica de Valencia, España

Resumen

La experiencia de formación en docencia en la universidad española es relativamente reciente, exceptuando el caso de algunas universidades. En la última década ha cobrado impulso debido al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, el cual representa un cambio cultural profundo con respecto a los estudiantes y sus aprendizajes. Sin embargo, en España se ha querido impulsar desde referentes de naturaleza institucional y productiva, con orientaciones de orden técnico, en muy poco tiempo, y desde un modelo de 'caja negra' que pretende el logro de la calidad atendiendo a los resultados, ignorando los procesos y la necesaria formación para su mejor gestión. Desde los rectores hasta profesores se han visto constreñidos a cambiar elementos clave de la cultura precedente mediante referentes conceptuales y prácticos en los que no se reconocían. Sin embargo, los ejemplos de tres universidades muestran la importancia de considerar la formación de los profesores en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el logro una mejor calidad en la formación que se les propone a sus estudiantes.

Palabras clave: formación, docencia universitaria, calidad, mejora, cultura docente.

Abstract

Training in teaching at the Spanish university is a relatively new experience, except for some universities. In the past decade it has attained a larger audience due to the process of adaptation to the Higher Education European Space, which represented a profound cultural change with respect to students and their learning. However, in Spain such change had been promoted according to an institutional frame, based on technical principles, within a model of black box. Such model wishes to improve quality attending its main outcomes and ignoring the processes and the necessary training for either those who develop or are involved in it. From Vice-Chancellors to the faculty staff, they had to deal with such change without the necessary understanding of its basic conceptions and its consequent related practices. Nevertheless, three cases of different universities depict how relevant such understanding can be. They emphasize the importance of teacher training when wishing at the improvement of the processes of teaching and learning, in order to attain a better quality in the proposed training to their students.

Key words: training, Higher Education teaching, quality, improvement, teaching culture

Introducción

Dos de los mayores impactos de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, fueron la reorganización de la universidad en Departamentos y el impulso a la investigación. La LRU forjó una nueva identidad académica, la del profesor como investigador. No debe olvidarse el peso muy significativo de la investigación en los ránquines internacionales de universidades. A su vez, la LOU (2001) reorganizó el modelo de gobernanza de las universidades y preparó las bases institucionales para el cambio hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), creando las condiciones para la evaluación de las titulaciones y las agencias responsables de ello. Sin embargo, la Ley contenía tan sólo una referencia específica a la formación para la docencia (art. 33.3). Dicha formación se enfatizaba desde una perspectiva propia de la vieja universidad humboldtiana, dejándola como una cuestión de orden personal y, nada menos, que con la Constitución como último referente, y posponía el tema de la formación a los futuros planes de evaluación de la docencia, en una doble formulación de naturaleza contradictoria:

Artículo 33.2. La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán con libertad de cátedra, sin más límites que los establecidos en la Constitución y en las leyes y los derivados de la organización de las enseñanzas en sus Universidades. Artículo 33. 3. La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional.

Todo este esfuerzo se ha realizado desde el predominio de los modelos organizativos convencionales: la atribución de la docencia a los departamentos; la organización de la docencia en grupos grandes en los primeros cursos, fundamentalmente en las ramas de CC Sociales y de la Salud (CRUE 2010); la fragmentación de los corpus de contenidos entre diversos departamentos y profesores; el tiempo académico distribuido en trimestres y cuatrimestres y cada vez

con menor número de materias anuales. El resultado de todo ello ha sido el refuerzo del modelo de docencia basada en clases expositivas y una progresiva distribución piramidal de los docentes. Aquellos con menor experiencia investigadora y contractualmente más frágiles se concentran en los primeros cursos y en los grados y los docentes con mayor estatus en los programas de Máster y dirección de tesis.

De todo ello resulta la paradoja de que para ejercer la función docente se requieren méritos investigadores, en una clara asimilación entre docencia y conocimiento experto, de acuerdo con un modelo de caja negra, es decir, ignorando la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de su organización y conducción, de las modalidades de seguimiento de los trabajos y su valoración y de su previsible impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, porque se da por supuesto un comportamiento eficiente de todo el profesorado seleccionado. Esta representación fundacional del nuevo imaginario académico en Educación Superior en España se ha consolidado como un potente referente ideológico, a pesar de que la realidad no encaje en esta imagen tan complaciente. En efecto, si bien el mérito investigador es exigido todos los docentes para acceder a sus plazas, y los niveles de reconocimiento investigador logrados internacionalmente por los investigadores españoles son altos, el porcentaje de docentes funcionarios con tramos vivos de investigación es minoritario. El 37,6% no posee ningún tramo y el 20% sólo tiene uno reconocido (MECD, 2013) y las mismas diez universidades siempre ocupan los diez primeros puestos de la clasificación en productividad investigadora (Buela-Casal et al.).

Aquél modelo de representación de caja negra, a su vez, ejerce una notable influencia sobre los referentes de análisis de la calidad de la docencia. Veamos dos ejemplos. El primero lo constituye un indicador ampliamente usado, de corte economicista, el de eficiencia docente. Es decir, la tasa de créditos aprobados sobre créditos matriculados. Al adoptarlo se olvida que un 'aprobado' es un valor sumativo relativo que no informa acerca de la calidad del aprendizaje validado. Este referente tan genérico, no obstante, permite alentar afirmaciones como las siguientes, *"... el factor determinante del rendimiento académico es la calidad de los estudiantes. Los estudios de salud, que captan los estudiantes más brillantes y más motivados del bachillerato, obtienen un rendimiento académico un 19,24 % superior al de la media del Sistema. Los estudios de humanidades y experimentales, que gozan –como hemos visto- de un tamaño de grupo en la impartición de la docencia muy reducido, no logran –sin embargo- mejores rendimientos académicos que la media. Esta conclusión, afecta severamente a la afirmación pedagógica –al menos en los estudios superiores- según la cual un mejor rendimiento académico está ligado directamente a una práctica docente con pocos estudiantes en el aula, laboratorios y talleres, y en buena parte a la interpretación que en este sentido ha hecho el Sistema universitario de España del proceso de adaptación al EEES"* (CRUE 2010, p.41).

El hecho de ignorar el valor intrínseco de los procesos formativos, la calidad de los mismos y su contextualización, permite persistir en algunos tópicos comunes e impide aprender de la experiencia docente y mejorarla. Al hilo del mencionado informe, al respecto de la relación positiva entre alumnos brillantes y rendimientos académicos y el tamaño de los grupos clase, dicha relación no es tan clara o incluso sorprendente. Fernández, (2011:10) observó la paradoja de que el hecho de estar un

estudiante por sobre de la media de notas de sus iguales incrementa las posibilidades de abandono en determinadas titulaciones, mientras que las reduce en otras. Es sabido, que el tamaño del grupo no es una variable clave, sino el cómo y en qué se trabaja en el seno de los grupos. Lo que está claro es que es muy difícil para el profesor medio trabajar con un grupo grande y manejarse en él con dinámicas propias de grupos medios o pequeños en la resolución de problemas y poder favorecer entre sus estudiantes el desarrollo de aprendizajes profundos (Biggs 2003), un concepto muy distinto del contenido en el indicador “créditos aprobados”.

El segundo ejemplo es el criterio de calidad que se considera en el modelo de evaluación y de garantía de calidad que han elaborado las agencias de calidad españolas, desde una metáfora técnica o industrial (producir, lograr el objetivo propuesto) y no pedagógica (generar, desarrollar). En el Programa Docentia (ANECA 2006) de evaluación de la calidad de la docencia sus indicadores son “los resultados en términos de objetivos formativos logrados; el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios y la opinión contrastada de estudiantes, docentes, responsables y egresados”. Sin embargo, esta opción, siendo plausible, no se alinea con los referentes de calidad hoy considerados, que asumen como eje central de la formación el imperativo kantiano, el estudiante, (no los objetivos preestablecidos) y como principal valor el tipo de resultados logrados o el tipo de formación desarrollada por los estudiantes y no sólo en su acreditación positiva, tal como considera la literatura de referencia (Harvey y Green 1993, Gibbs 2010, Harvey y Williams 2010).

Lo anterior, por lo tanto, no hace sino poner de manifiesto dos cuestiones clave: la ausencia de marcos interpretativos relevantes para la comprensión de los fenómenos de orden de gestión del aprendizaje y de tipo psico-pedagógico vinculados con el mismo, y, en consecuencia, la imposibilidad de asumir en términos operativos lo que significa tanto la mejora de la calidad como el concepto de desarrollo docente para avanzar en su mejora. Sin dichos marcos de referencia se aventura como una misión imposible el diálogo intraprofesional, la comprensión o el diagnóstico de determinados fenómenos de la docencia y, en consecuencia, la mejora global de la calidad de los aprendizajes según la fórmula (R+D+I).

El impacto de la reforma EEES (Bolonia), ¿hacia dónde vamos?

Si bien en España la formación docente no se contempla de modo específico, el mandato recibido por las universidades al implantar Sistemas Internos de Garantía de Calidad (ENQUA, ANECA 2007) fue el de: “asumir la obligación de velar por el desarrollo de la carrera profesional del personal docente e investigador, proporcionando la formación necesaria para el correcto cumplimiento de sus obligaciones”. También la CRUE, en su informe de 2010, apuntaba que “la necesidad de insistir en la mejora de los resultados de rendimiento y progreso académico de los estudiantes, porque a pesar de que nuestra posición no desmerece con la media de los sistemas universitarios internacionales, es objetivo reconocer que no se presta la suficiente atención, ni se implementan las necesarias políticas activas en el interior de la universidades para mejorar estos resultados”.

Ahora bien, si se trataba de visualizar vías de solución a este problema, las mencionadas no acabaron de explicitarse. La misma CRUE apuntaba que “a esta mejora pueden contribuir de manera efectiva determinados instrumentos de incentivos canalizados a través de los programas de financiación y de manera muy singular una nueva política de precios públicos”. Y en el convenio de evaluación propuesto por ANECA para las universidades en el programa DOCENTIA2012, la formación, como acción resultante de la evaluación de la calidad de la docencia, ha dejado de ser considerada, en un ejercicio de reducción de la evaluación institucional, de formadora a certificativa.

Sin embargo, como reflejo de las preocupaciones anteriores, la idea de la necesidad de formación se extendió y generalizó entre muchas universidades y los programas formativos en las diversas universidades se desarrollaron bajo la responsabilidad de las mismas. Los resultados de todas estas intervenciones, sobre todo a partir de 2004, cuando el proceso del EEES, o de *Bolonia*, empezó a visualizarse, han sido de una enorme variedad y complejidad, porque reúnen iniciativas muy variadas, con desigual orientación y propósitos y su impacto ha sido muy borroso y de difícil objetivación. Algunos programas ambiciosos atrajeron a gran cantidad de profesores, como en los casos de la U. de Alicante, con su programa de redes de innovación, la U de Castilla la Mancha, con un programa masivo de formación. En otros casos, sirvió para consolidar e impulsar programas con un cierto arraigo, como en la Universidad de Zaragoza, las Politécnicas de Catalunya o la de Valencia, con un programa de formación complejo y consolidado, por citar tan sólo algunos ejemplos.

La realidad es que, en este contexto, y ya sea por el impulso *de Bolonia*, por el reconocimiento de los tramos de docencia, o por las políticas internas de las universidades o por propio interés, muchos profesores se implicaron en acciones de reflexión sobre su docencia. Ello lo muestran las numerosas contribuciones en los diversos Congresos CIDUI, organizados desde el año 2000 por los ICEs de las universidades catalanas, los CIDU, organizados desde la U de Vigo, otros foros, como los simposios y seminarios RED-U, realizados a lo largo de los últimos doce años. También lo muestra la alta participación en encuentros y múltiples jornadas realizadas en las propias universidades como estrategias de difusión de la preocupación por la mejora de la docencia, casos de las U. de Alicante, Alcalá, UEM o Almería, por citar otros ejemplos. También ejercieron un cierto impacto en la difusión de una nueva conciencia docente las diversas Jornadas de Calidad co-organizadas y co-financiadas entre las universidades y ANECA, a lo largo de los pasados años y los programas institucionales de calidad lanzados recientemente desde la iniciativa política de la propia universidad, como la U. del País Vasco/EHU.

Todo este esfuerzo personal e institucional no debe ocultar que todavía queda camino por recorrer. Este amplio impulso renovador en muchas universidades no acabó de consolidar líneas de acción estratégica reconocidas o visibles, al agotarse el ciclo político de los equipos que los impulsaron y al tener un impacto real muy atomizado, focalizado normalmente en los docentes singulares, pero no en líneas de acción docente institucional, basadas en aspectos concretos de la calidad docente. Para que este esfuerzo fuera realmente fecundo, desde las instancias legislativas y las políticas universitarias y de las Agencias de calidad debería asumirse que el desarrollo docente remite a todo aquél conjunto de actividades, de naturaleza formativa o auto-

formativa, orientadas hacia un mejor dominio, por parte de los docentes, de aquellas competencias que les permiten comprender la dinámica y los factores que convierten las relaciones de enseñanza y aprendizaje en eficaces y fecundas, desde el punto de vista de quienes aprenden. Dicho desarrollo docente, accesible a todo el espectro de profesionales que imparten las más diversas disciplinas en una universidad, debería fundamentarse o tomar en consideración aquellos enfoques más contrastados y relevantes del conocimiento psico-pedagógico y curricular.

En síntesis, el proceso Bolonia, un cambio de orden cultural profundo con respecto a los estudiantes y sus aprendizajes en ES, se ha querido impulsar mediante referentes de naturaleza institucional y *productiva*, con orientaciones de orden técnico y en muy poco tiempo. Los diversos agentes en las universidades, desde rectores hasta profesores, se han visto constreñidos a cambiar elementos clave de la cultura precedente mediante referentes conceptuales y prácticos en los que no se reconocían. El caso de la introducción del tema de las competencias referidas al aprendizaje de los estudiantes, ha sido paradigmático (Rué 2008). El resultado ha sido la adaptación masiva y burocratizada del nuevo discurso pero con una asimilación y comprensión del mismo muy limitada y con importantes niveles de rechazo hacia todo lo que se relacionara con los nuevos discursos sobre la docencia, precisamente por parte de profesores con mayor liderazgo interno.

Sin embargo, en este mismo contexto se han dado experiencias de interés, muchísimas de orden individual. También muchas otras de orden institucional. Para ejemplificar estas últimas, se detallan los casos de tres universidades que ilustran respectivamente una formación vinculada a un cambio institucional en una titulación (ETSIA, UPNA), el caso de la formación impartida en una universidad generalista ((UZ) y el caso de una Politécnica con una larga experiencia en formación docente (UPV). Esos casos evidencian la inviabilidad del enfoque de 'caja negra' adoptado en relación a la formación docente, así como lo enriquecedor de un enfoque orientado en sentido contrario.

El caso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, ETSIA, de la Universidad Pública de Navarra, UPNA¹.

La ETSIA de la UPNA, imparte las titulaciones de Ingeniero Técnico Agrícola y de Ingeniero Agrónomo. En 1998 la Universidad Pública de Navarra (UPNA) inició el proceso de adaptación al EEES, con acciones de difusión de los contenidos de la Declaración de Bolonia y del proyecto TUNING. En años posteriores, organizó distintas actividades orientadas fundamentalmente a que los estudiantes, profesores y personal de la universidad tomaran conciencia de los cambios metodológicos y estructurales que supone la adecuación al EEES. En este contexto, en 2008 se creó el Foro de Reflexión sobre el Modelo Educativo de la UPNA que contó con la participación de más de 130 agentes representativos del sector económico privado, la educación, la Administración Pública y la propia comunidad universitaria. El propósito de este Foro

¹ A. Arana, M. González-Audícana, M. Sánchez y A. Enrique.

era generar recomendaciones y propuestas que sirvieran de apoyo en la redefinición de la oferta académica de la universidad.

Un punto de partida clave era que la convergencia al EEES no suponía únicamente una reestructuración de las titulaciones, sino que implicaba un cambio en las metodologías docentes al centrar el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante. De ahí que el diseño de los Planes de Estudios de las nuevas titulaciones debía basarse no tanto en la adquisición de conocimientos como de competencias profesionales y transversales, evaluables. Aunque las tasas de éxito y los datos de inserción laboral de los egresados de la ETSIA en general eran satisfactorios, éstos echaban en falta una formación en la que se integraran conocimientos diferentes y que fuese más aplicada al sector en el que iban a trabajar. Asimismo, los empleadores indicaban que estaban muy satisfechos con la formación específica de los contenidos en ingeniería agronómica de los egresados, pero que éstos carecían de formación aplicada y en competencias transversales.

Tras una amplia reflexión por parte del equipo de dirección sobre la situación de la ETSIA y las directrices para la reforma de la educación superior, se elaboró un Plan Estratégico que fue compartido con el profesorado, egresados, representantes del entorno social agroalimentario, estudiantes, etc. Este plan comprendía cinco grandes ejes de trabajo: el diseño de las titulaciones, el plan de formación del profesorado, la innovación docente, el plan tutorial y el sistema de garantía de la calidad de las titulaciones.

El diseño de las nuevas titulaciones y las competencias para los grados

La UPNA puso un especial interés en abrir la participación, habitualmente académica e interna, al ámbito profesional, por lo que impulsó la formación de un Grupo de Trabajo por cada titulación. Dichos Grupos funcionaron como un grupo de consulta, externo e interno, de modo permanente. El equipo de dirección de la ETSIA organizó, a lo largo del año 2008, una serie de prospecciones y reuniones participadas por más de 100 asistentes, entre profesores del centro, profesionales externos de empresas privadas y de la administración, estudiantes actuales y egresados. En ellas se debatieron las competencias profesionales a adquirir por los futuros titulados y las perspectivas sobre la inserción laboral de los estudiantes de agronomía. También se consultaron los planes de estudio de Centros de Excelencia europeos como los de la Universidad de Wageningen en Holanda, Universidad de Boku, University of Natural Resources and Applied Life Sciences, en Austria y de las Universidades de Cornell y Davis en los USA.

El Grupo de Trabajo de la Titulación de la ETSIA estaba formado por la Directora y un subdirector del centro, 4 profesores pertenecientes a cada uno de los departamentos con mayor contenido formativo en la titulación, un técnico de la Unidad de Análisis, Organización y Calidad de la UPNA, 2 estudiantes, 2 egresados y 6 profesionales que trabajaban en cargos directivos de gestión tanto en la administración como en empresas de prestigio en el sector agroalimentario. Este grupo elaboró la memoria del Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural (IAMR). De entre los objetivos trazados se destacó la importancia de promover la participación activa de los profesores y estudiantes en la utilización de metodologías activas y colaborativas, la inclusión de asignaturas de carácter multidisciplinar para la

adquisición de competencias profesionales y transversales y la evaluación de la adquisición de las competencias seleccionadas para garantizar la calidad del título. Para la selección y definición de las competencias transversales a trabajar en este título de Grado se consideraron, además de los referentes citados, las recomendaciones del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Cataluña, de la “Guía para la Evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Grado en las Ingenierías”, editado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU), así como los resultados del Proyecto *Engineering Education: Assessment methodologies and curricula innovation* de las Universidades de Pittsburg, Columbia, Washington y Colorado School of Mines y del Rose-Hulman Institute of Technology.

Integración de las propuestas en el currículum de grado

A partir del trabajo anterior, la ETSIA seleccionó diez Competencias Transversales que deberían adquirir los estudiantes en el Grado en IAMR. Con objeto de garantizar este compromiso, se diseñó el Plan de estudios de forma que las competencias se trabajen y evalúen de forma secuencial, en las distintas materias del Plan. La adquisición de cada competencia se desarrolla en tres niveles de profundidad creciente, de modo que los profesores de distintos semestres que trabajan una misma competencia, se coordinen para organizar su adquisición y evaluación.

Competencia transversales resumida	SEMESTRES			
	S1, S2	S3, S4	S5, S6	S7, S8
T1:Compromiso social, ético y sostenible		T1.1	T1.2	T1.3
T2:Comunicación eficaz oral y escrita	T2.1	T2.1	T2.2	T2.3
T3:Comunicación oral y escrita en inglés	T3.1	G3.1	G3.2	G3.3
T4:Gestión de la información	G4.1	G4.2		G4.3
T5:Trabajo en equipo	G5.1	G5.2		G5.3
T6:Aprendizaje autónomo	G6.1		G6.2	G6.3
T7:Resolución de problemas, toma de decisiones	G7.1	G7.2	G7.3	
T8:Trabajo por proyectos		G8.1	G8.2	G8.3
T9:Dirección y liderazgo		G9.1	G9.2	G9.3
G10:Emprender e innovar		G10.1	G10.2	G10.3

Tabla n.1. Planificación de la adquisición de Competencias Transversales en el Grado en IAMR de la UPNA

Por otra parte, La Orden CIN/323/2009, de 9 de febrero establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Agrícola y especifica cuáles son las Competencias

Generales que debe adquirir un graduado para poder ejercer la profesión de Ingeniero Técnico Agrícola. En la tabla n. 2 se muestra un resumen de dichas competencias.

C1	Capacidad para la preparación previa, concepción, redacción y firma de proyectos ... que por su naturaleza y características queden comprendidos en la técnica propia de la producción agrícola y ganadera, de la industria agroalimentaria, de la jardinería y el paisajismo
C2	Capacidad para dirigir la ejecución de las obras objeto de los proyectos relativos a explotaciones agrarias, a industrias agroalimentarias y espacios verdes ...
C3	Capacidad para la redacción y firma de mediciones, segregaciones, parcelaciones, valoraciones y tasaciones dentro del medio rural, en el ámbito de la industria agroalimentaria y de la jardinería y el paisajismo...
C4	Capacidad para la redacción y firma de estudios de desarrollo rural, de impacto ambiental y de gestión de residuos de las industrias agroalimentarias explotaciones agrícolas y ganaderas, y espacios relacionados con la jardinería y el paisajismo.
C5	Capacidad para la dirección y gestión de toda clase de industrias agroalimentarias, explotaciones agrícolas y ganaderas, espacios verdes urbanos y/o rurales, y áreas deportivas públicas o privadas...

Tabla n.2. Resumen de las Competencias a adquirir en el Grado

El Plan de Estudios del Grado en IAMR de la ETSIA se diseñó para que los estudiantes, a lo largo de su recorrido formativo, cursaran de forma secuenciada las materias de modo que se garantizara la adquisición de cada una de las cinco competencias mencionadas. Para ello se hizo hincapié en la inclusión de asignaturas de carácter multidisciplinar, en las que profesores de distintas áreas de conocimiento se implicaran de forma coordinada en el proceso formativo, utilizando metodologías activas y colaborativas. Teniendo en cuenta que en la adquisición de estas competencias intervienen varias materias, y que además, es objetivo de la ETSIA evaluar el grado de adquisición de las mismas, era necesario establecer unas pautas de coordinación entre las distintas materias.

A modo de ejemplo se incluye en la Figura 1 la planificación de la adquisición de la competencia profesional C4. En dicha figura se muestran todas las materias del Grado en IAMR, desde el primer semestre hasta el semestre ocho, mostrándose en verde aquellas materias implicadas en la adquisición de dicha competencia. Los estudiantes, finalizando su proceso formativo, cursan las materias de Ordenación del Territorio y de Gestión Medioambiental, de carácter multidisciplinar y en las que se elabora un proyecto práctico.

Planificación de la adquisición de la Competencia 4: Capacidad para la redacción y firma de estudios de desarrollo rural, de impacto ambiental y de gestión de residuos

Gestión Empresas	Prácticas en Empresa		TFG	
Proyectos	Ordenación Territor	OP	OP	OP
Gestion MedioAm	Tecnología de la Producción Animal II			OP
Ing. Explotaciones Agroganaderas		Tec. Prod. HPF		Tec. Prod. Ani. I
Economía	Ciencia y Tec. MA	Bases de	Bases de la Producción Vegetal	
Producción Animal	Ingeniería Medio Rural			
Física	Expresión Gráfica	Química	Biología	Geología
Matemáticas		Estadística	Empresa	Informática

Figura n. 1. Planificación de la adquisición de las Competencias C4 del Grado en el itinerario de Explotaciones Agroganaderas

Las actividades de formación del profesorado y de innovación docente

A partir del año 2005, se intensificaron las actuaciones para informar y formar al profesorado. Fruto de ello son los Planes Piloto de Innovación Docente (2005, 2006 y 2007), el Plan de Movilidad Docente para el profesorado y los Programas de Formación del Profesorado. En este marco se organizaron Jornadas formativas mediante conferencias y seminarios de unas dos horas de duración en las que se difundían los cambios estructurales y metodológicos que implicaba la convergencia. Los seminarios impartidos estaban relacionados fundamentalmente con el nuevo sistema de créditos ECTS, la formación en competencias, el empleo de las TIC en la docencia, etc.

Por otro lado la ETSIA, considerando que los profesores constituyen un elemento clave para el éxito del Plan Estratégico diseñado y para el buen funcionamiento de las titulaciones, elaboró un plan de formación bajo la tutela del profesor Blanco del ICE de la Universidad de Zaragoza y de profesorado de la UPC (2006–2010), que incluía dos curso-talleres prácticos por año de al menos 8 h de duración, enfocados a formar al

profesor en su nuevo rol como facilitador del aprendizaje, la formación en competencias vinculadas al perfil profesional del ingeniero, la utilización de metodologías activas centradas en el estudiante como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el trabajo cooperativo y el seguimiento y evaluación tanto de los estudiantes como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como complemento a las actividades citadas, la ETSIA creó un espacio de trabajo para que los profesores de la Escuela participasen en los proyectos de innovación docente organizados por la UPNA, promoviendo además la coordinación de equipos docentes multidisciplinares.

El impacto de la formación en el desarrollo profesional y en la innovación

A partir de este plan de formación, el 74 % del profesorado específico del centro participó en alguna de las actividades formativas promovidas por el Centro. De ellos, el 95 % valoraron muy positivamente la formación recibida en los cursos o talleres. Las valoraciones más repetidas son las apreciaciones siguientes: “La actividad formativa ha permitido la puesta al día de la práctica docente a través de la innovación educativa y la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas”, “La presencia de actividades formativas ha dado lugar a la interpretación de la formación como un foro en el que el profesorado ha querido unificar criterios y metodologías docentes”, “Ha permitido la introducción de aspectos propios de las metodologías activas que se fomentan en los nuevos diseños curriculares” y “Ha favorecido la orientación de la docencia hacia las competencias demandadas por el mundo laboral”.

Uno de los indicadores utilizados para poder cuantificar el impacto que el plan de formación de la ETSIA ha tenido en la calidad de la enseñanza del centro, fue la calificación obtenida por dichos profesores en la evaluación de su actividad docente. Desde julio 2008, la UPNA evalúa la Actividad Docente del Profesorado mediante un procedimiento verificado por la ANECA en el que participan evaluadores externos. En este procedimiento se valora, entre otros aspectos, las reflexiones personales de los profesores recogidas en un autoinforme, así como la percepción que los estudiantes tienen del rol del profesor como formador o gestor de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de este proceso de evaluación, el profesorado evaluado positivamente recibe un informe de valoración de su actividad.

Los datos de la Tabla n. 3 muestran un resumen de las calificaciones en los distintos grupos de profesores considerados, así como el grado de asistencia a los cursos-talleres del Plan de Formación de la ETSIA por parte del profesorado participante en el mismo. Dicha tabla refleja cómo la submuestra de los profesores que participaron activamente en el Plan de Formación de la ETSIA obtiene mejores calificaciones en el proceso de evaluación de la actividad docente que la de sus colegas que no participaron en dicho plan. Adicionalmente, el porcentaje de profesores que merecieron la calificación de excelente fue superior en la submuestra de profesores de la ETSIA que participaron en el plan de formación en relación con el total de profesores de la UPNA (12.5% vs. 4%). También se observa una relación directa entre la calificación obtenida por el profesorado en la evaluación de su actividad docente y los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes obtenidas por dichos profesores. Los profesores de la ETSIA que obtuvieron la calificación de excelente, fueron

valorados por los estudiantes con una puntuación media de 3,7 sobre 4 en aspectos como la planificación de la docencia, el desarrollo de la docencia y la satisfacción global de los estudiantes. Estas valoraciones fueron superiores a las puntuaciones medias de 3.1 y 3.0 obtenidas por el global del profesorado de la ETSIA y de la UPNA respectivamente. El análisis conjunto de los datos de la evaluación del profesorado de la UPNA permite inferir que el plan de formación de la ETSIA ha mejorado la capacidad formativa del profesorado, lo que, a su vez, incide en una mejor formación de los estudiantes en competencias profesionales y transversales.

Valoración resultante	Porcentaje	Porcentaje relativo de participación en las actividades programadas
Excelente	12,5%	84%
Muy favorable	15%	55%
Favorable	72,5%	50%
	84,2%	No participaron

Tabla n.3. Resumen de las valoraciones obtenidas por el profesorado en su evaluación de calidad y su participación en actividades formativas (2009 -2012)

La formación como motor de desarrollo institucional

La participación del profesorado en actividades de formación y su repercusión en la valoración de su actividad docente, ha supuesto un gran estímulo para su posterior implicación en proyectos y actividades de innovación docente.

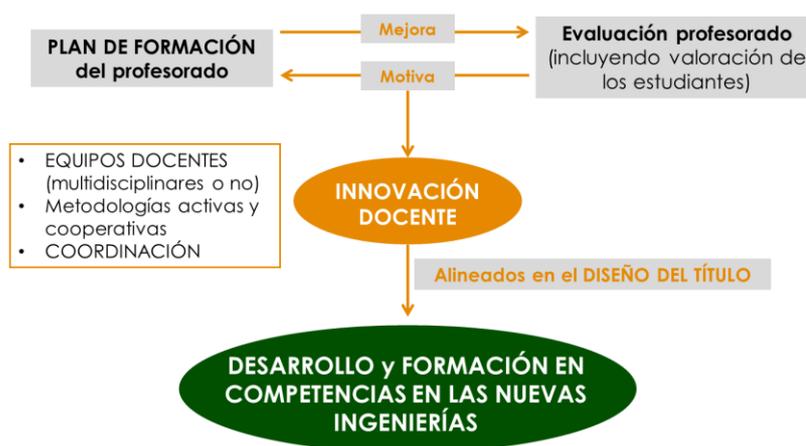


Figura n. 2. Diagrama de trabajo para una buena formación en competencias

Como queda reflejado en la figura anterior, la sinergia entre las sucesivas acciones de formación y de innovación docente ha favorecido la integración del profesorado de la ETSIA en grupos de trabajo, orientados al desarrollo de unas competencias comunes. Estos grupos de trabajo se han materializado en Equipos Docentes desde los que se coordina y se programan las actividades cooperativas,

multidisciplinares, así como la impartición y evaluación de las competencias transversales. Todo ello, en consonancia con los objetivos de la titulación de Grado en IAMR diseñada por el Centro.

Cuando el plan de formación está al servicio de la innovación docente, y ésta a su vez está alineada con el diseño del título, se garantiza un mayor éxito en el desarrollo y formación en las competencias en los estudiantes de los nuevos Grados. Y en esa dirección ha trabajado y seguirá trabajando la ETSIA de la UPNA.

El caso de la Universidad de Zaragoza (UZ) y su Plan de Formación del profesorado²

La Universidad de Zaragoza (UZ) es una universidad generalista que desde 1990 desarrolla una política de formación para su profesorado. Se caracteriza por los siguientes rasgos básicos:

	<i>Número total</i>
Profesores	3992
Facultades	18
Centros adscritos	5
Titulaciones (Grado + Máster)	106
Departamentos	56
Centros de investigación propios o adscritos	15
Estudiantes: grado y máster	33370
Estudiantes: doctorado / estudios propios	1964 / 1867
Campus	4

Fuente: <http://www.unizar.es/institucion/datos-básicos>

Tabla n.4. Rasgos básicos de la UZ

El proyecto formativo en la UZ se ha plasmado en múltiples actividades de distintas características, con la finalidad de cubrir necesidades generales y específicas; en unos casos, de carácter estratégico para la universidad, en otros, a demanda de centros, departamentos, titulaciones o grupos de profesores. Dicha política de formación, su diseño, desarrollo y su concreción, ha sido responsabilidad del Instituto de Ciencias de la Educación, ICE, de la propia universidad. La experiencia del ICE en políticas de formación profesional docente es muy dilatada y su reputación muy reconocida tanto externamente como desde la propia universidad. El ICE UZ ha colaborado muy activamente con organismos nacionales e internacionales en temas relacionados con políticas de formación del profesorado y diseño, seguimiento y evaluación de programas. En relación a la formación del profesorado, durante el

² Ana Rosa Abadía Valle, Fernando Blanco Lorente, Concepción Bueno García

periodo 2007-2009, estuvo vinculado con la comisión de expertos del Consejo de la Unión Europea para la elaboración de las directrices de Educación y Aprendizaje, que incluyen las competencias clave para el aprendizaje permanente y las nuevas dimensiones del papel del profesorado.

Gracias a su trabajo previo y reconocimiento el ICE goza de un fuerte apoyo institucional en la UZ. Los equipos rectorales han sabido entender la formación del profesorado y la innovación docente como elementos fundamentales para la calidad de la docencia. Dos buenos ejemplos de la implicación institucional son la importancia concedida a las políticas de calidad, de formación del profesorado y de innovación docente en los distintos planes estratégicos de la Universidad y la aprobación de un Plan de Formación del Profesorado que ha servido de marco para el diseño de todas las acciones formativas desarrolladas con posterioridad (Vicerrectorado de Ordenación Académica, VOA, 2004).

Evolución histórica de la oferta de formación y profesores involucrados

El primer Programa de Formación Continua del Profesorado Universitario del ICE comenzó en 1990 con cinco cursos dependientes del VOA. Cubrió una media de 230 plazas cada año hasta el curso 1995-96. Este número prácticamente se dobló (550 plazas de media) entre 1996-97 y 2002-03 para superar las 1500 desde el curso siguiente, según muestra la Gráfica n. 1.

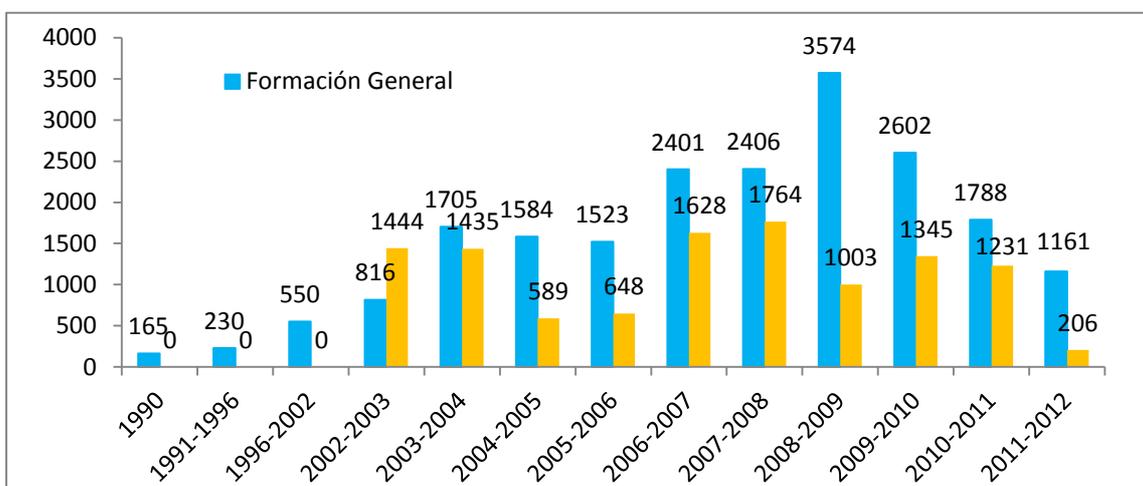


Gráfico n. 1. Número de plazas cubiertas en los cursos del programa de formación permanente

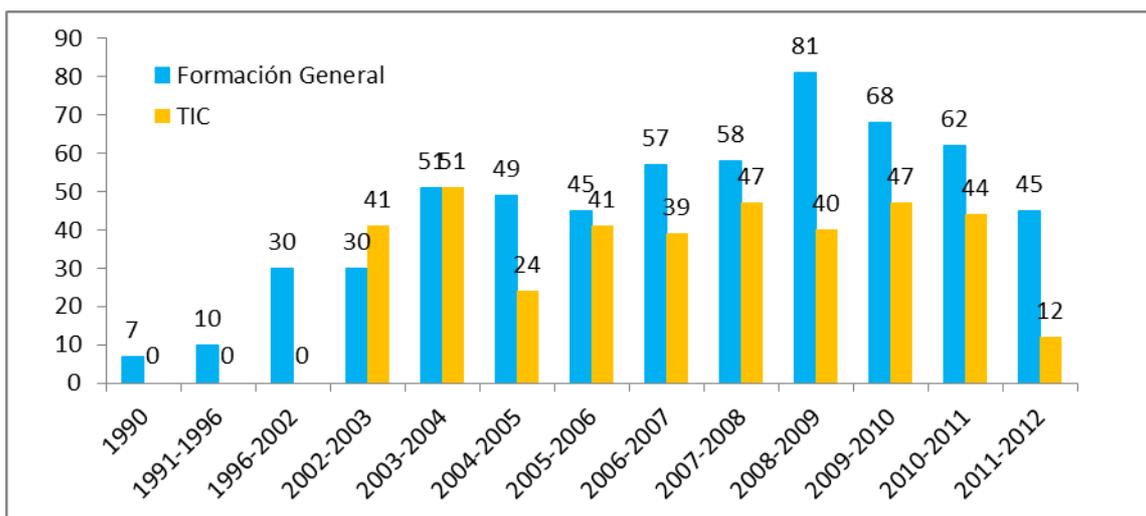


Gráfico n. 2. Número de cursos ofrecidos en los respectivos programas de formación permanente del profesorado

Obviamente, el número de plazas está en relación con el número de cursos ofertados, que fueron del orden de 10 los primeros años, entre 25 y 30 en el periodo siguiente, y más de 70 en hasta el curso 2006-07, superando las 100 hasta 2010-11, con un máximo de 121 actividades en el curso 2008-09, inmediatamente anterior a la implantación del EEES (Gráfica n. 2). La disminución de la oferta que se produce posteriormente a 2008-2009 no tiene relación con falta de demanda por parte del profesorado, sino con la reducción del presupuesto dedicado a este programa.

La estrategia formativa de la UZ: mapa de programas y actividades formativas desarrolladas

El Plan de Formación incluye diferentes modalidades formativas que intentan ajustarse a las diferentes necesidades o demandas, tanto desde un plano individual como institucional. Su programación atiende también las necesidades de los Campus de Huesca y Teruel, incorporando actividades específicas para ellos, así como del Campus Río Ebro, o de algunos Centros cuando la temática está relacionada con sus necesidades. También se ofrecen algunos cursos, de mayor duración, que se pueden realizar a través de plataformas virtuales. Dicho Plan se caracteriza por una variedad de acciones y programas, cada uno de ellos con sus propósitos específicos, participando todos ellos de una misma idea de fondo, la mejora de la actuación docente, desde la perspectiva de la calidad de los aprendizajes. Posee programas generales y específicos. Contempla acciones genéricas y según demanda. Se articula desde un eje de desarrollo, desde la formación básica en temas específicos hasta acciones de innovación e investigación. También contempla diversas necesidades docentes, la experiencia previa docente del profesorado y desarrollan actuaciones entre los estudiantes. Desde 2001 el programa anual se presenta con una conferencia inaugural abierta a toda la universidad, en la que se ha invitado a personalidades tanto españolas como europeas, ministros, presidentes de la Conferencia de Rectores de universidades españolas y extranjeras, directores de agencias de calidad, etc. Su descripción más detallada es la siguiente:

1. *Programa de formación general.* Se trata de un amplio programa desarrollado en todos los Campus. Incluye actividades de distintas características. Entre sus objetivos destacan la adquisición de información sobre las variables institucionales y personales que influyen en la función docente del profesor, el desarrollo y análisis de las competencias docentes y el diseño, aplicación y evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza en el contexto de las distintas titulaciones.

2. *Diploma de Formación Pedagógica para el Profesorado Universitario.* Se imparte desde 1997, con 120 horas de duración (actualmente 10 créditos ECTS, o 250 horas). Va dirigido al profesorado no permanente de la UZ, preferentemente. Pretende proporcionar al profesorado el conocimiento del marco en el que se desarrolla la labor docente e investigadora, así como favorecer la adquisición de competencias para la planificación, desarrollo, implementación y evaluación de actividades de aprendizaje, sin olvidar el análisis de los factores que influyen en la enseñanza universitaria. Hasta el curso 2011-12 han recibido esta formación 429 profesores, un 10.7% del total. Según datos de 2007-08, el 82.3% de los que lo habían realizado, continuaban en activo en la UZ, y había profesores del 87.3% de los Departamentos. Si agrupamos los centros por ramas de conocimiento, y tenemos en cuenta el porcentaje medio de profesores que cursaron el Diploma, destacan, con un 12.3% de los docentes de Ciencias de la Salud, seguido de los profesores que imparten docencia en Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades y, finalmente, en Ciencias.

Este programa ha contado con una media de 35 profesores por curso, si bien en 2011-12 se redujo algo el número de participantes. Dos hipótesis se barajan. El nuevo formato implantado (10 ECTS) que supone una dedicación mucho mayor, al incluir fases de trabajo no presencial, la primera, o la reciente y escasa incorporación de profesores jóvenes a la docencia universitaria, la segunda.

3. *Curso de formación pedagógica para el profesorado universitario de nueva incorporación.* Se dirige al profesorado con poca o nula experiencia docente. Se inició en 2008, con una duración de 20 horas. Su objetivo es analizar el marco en el que el nuevo profesorado va a desarrollar su labor docente y proporcionar recursos pedagógicos y pautas de intervención que le permitan afrontar su tarea con una formación básica de carácter pedagógico.

4. *Innovación docente.* En 2001 se avanzó de una manera natural de una labor de formación al apoyo del desarrollo de la innovación docente. El ICE, inicialmente y luego en colaboración con el equipo rectoral, realizó la convocatoria de proyectos de innovación docente, y proporcionó asesoría y apoyo pedagógico y técnico a los grupos que lo solicitaron.

5. *Plan de formación de apoyo a la investigación, incluida la educativa.* Se realiza, desde 2011, en colaboración con el Vicerrectorado competente en temas de investigación. Uno de sus objetivos es proporcionar al profesorado los recursos necesarios para poder evaluar los resultados de proyectos de innovación educativa que faciliten su posterior publicación en revistas especializadas. También se pretende apoyar al profesorado en la planificación, desarrollo y gestión de proyectos de I+D+I.

6. *Formación a demanda.* Son actividades que pretenden dar respuesta a necesidades concretas de Centros, Departamentos, titulaciones o grupos de

innovación docente, que por su especificidad o características no pueden ser cubiertas adecuadamente en el marco de los programas generales.

7. *Programa TIC.* Es una acción conjunta con el Vicerrectorado responsable en cada momento del Anillo Digital Docente de la UZ. La prioridad es formar al profesorado de la UZ en el manejo de las plataformas de Campus Virtual. Entre sus objetivos destacan el análisis y aplicación de las características de las tecnologías que complementan a las metodologías docentes activas y colaborativas, así como la difusión de aplicaciones informáticas que facilitan las tareas docentes de planificación, orientación y seguimiento, diseño de materiales y actividades, evaluación, etc.

8. *Programa de apoyo a la impartición de materias en lenguas extranjeras.* Desde 2010, en colaboración con el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, este programa va dirigido al profesorado de la UZ que tiene previsto impartir alguna materia en inglés en un futuro próximo. Su objetivo es proporcionar al profesorado una serie de técnicas para producir adecuadamente su discurso académico oral, en el aula prioritariamente y en otras situaciones comunicativas de tipo académico.

9. *Programa para estudiantes.* Al mismo tiempo que se ofrecía formación al profesorado de la UZ, de forma complementaria se diseñaron actividades dirigidas a los estudiantes con la finalidad de apoyarles en aspectos relacionados con el aprendizaje que, a su vez, se estaban abordando con el profesorado. Asimismo, les ofrecía apoyo y orientación en otros aspectos: realización de trabajos académicos, presentaciones orales, composición, elaboración de un currículum, etc.

La tipología de actividades formativas, su evolución, los contenidos y los formadores

Se emplean diferentes modalidades formativas, desde actividades de formato corto, tipo talleres, jornadas, seminarios, cursos de corta duración, hasta actividades de formatos más extensos, generalmente en tres fases: formación-puesta en práctica-puesta en común y reflexión para la mejora. Se ha procurado potenciar este tipo de formación con muy buenos resultados, por ejemplo en el trabajo por casos. Por otra parte, a partir de las peticiones realizadas (o formación a demanda), por grupos de profesores que pertenecen, en algunos casos a un mismo Departamento o Centro, o bien en el marco de los Proyectos de Innovación de la UZ, se realizan actividades que se focalizan en un problema concreto al que desea dar respuesta desde la acción formativa. Finalmente, también se contempla el asesoramiento. La idea base de esta modalidad de formación es la de “acompañar”, tanto a profesores como a instituciones, en su proceso de aprendizaje o mejora.

El contenido de los cursos incluidos en el Programa de Formación Continua se ha ido modificando desde su inicio, si bien desde 1990 ya se abordaron estrategias de enseñanza-aprendizaje básicas: funciones docentes en el aula o iniciación a la fundamentación metodológica. En los orígenes de la formación continua del profesorado universitario en la UZ, se programaban actividades puntuales encaminadas a la resolución de problemas sencillos, muy concretos, pero que, al mismo tiempo, incitaban al profesorado a profundizar más en los temas tratados y

similares. Por ejemplo, se realizaban cursos sobre la elaboración de una tesis, de un proyecto docente, o sobre la elaboración de pruebas de evaluación.

Coincidiendo con la elaboración del Plan de Formación, se comenzó a dividir las actividades en grandes bloques temáticos, que se han ido manteniendo a lo largo del tiempo, y en los que se pueden englobar la mayor parte de las actividades desarrolladas. Así, dentro de las actividades relacionadas con el diseño curricular, se realizan, por ejemplo, cursos sobre la elaboración de guías docentes o la planificación de los trabajos de fin de grado. En el campo de la psicología de la educación y del aprendizaje no faltan cursos sobre inteligencia emocional, el desarrollo del pensamiento creativo o la motivación para el aprendizaje, entre otros. Cobra especial relevancia en el programa de formación un bloque de cursos sobre metodologías activas y colaborativas, y otro sobre evaluación, que incluye desde cursos sobre la elaboración de pruebas objetivas o la elaboración de rúbricas para la evaluación de competencias, hasta el portafolio como herramienta de evaluación, o la autoevaluación y la evaluación entre pares. En todos los programas se han incluido actividades de reflexión sobre el papel del profesorado, la misión educativa de la Universidad o la educación en valores.

En cuanto a los formadores, se consideró necesario, desde un principio, contar con la presencia de profesorado ajeno a la UZ y expertos en las áreas de los contenidos de los cursos señaladas anteriormente, destacando la contribución de expertos en las áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación. Si bien inicialmente la proporción de profesores externos era elevada, progresivamente se ha ido incorporando profesorado de la UZ ya formado y procedente de diferentes áreas de conocimiento.

El Programa de formación de la UZ y su impacto

El capital de experiencia previa del ICE en la formación del profesorado en otros niveles, fue el origen de las primeras acciones formativas dirigidas al profesorado universitario. En una primera etapa se orientó hacia cursos básicos que resolvían problemas muy concretos. De forma progresiva se fueron incorporando nuevas propuestas formativas, ideas que ya se estaban experimentando en la formación del profesorado de niveles anteriores, si bien fueron adaptadas a las necesidades del profesorado de la UZ. Así se promovieron temáticas como las funciones del profesor, nuevos aprendizajes, el desarrollo de competencias, nuevas formas de trabajar en la clase o la integración de las TIC, etc.

La participación en el Programa de Formación Continua del Profesorado Universitario, entre las ediciones de 2006 y 2010, indica que el porcentaje de participantes ha pasado del 19 al 28%. En el 83.3% de los Centros más del 20% de su profesorado ha realizado cursos de formación, y en las Escuelas Politécnicas de Huesca y de Teruel un 30% de su profesorado ha participado también en esta formación. Hay Facultades como Ciencias Sociales y del Trabajo y Filosofía, donde en este periodo de tiempo han pasado del 15 al 50% y del 15 al 38% de sus profesores participantes. Asimismo, desde el curso 2009-10, se está observando la participación de personal docente e investigador procedente de Institutos de Investigación, y de los Centros

Adscritos a la UZ. Por Departamentos, se observa que han realizado actividades de formación profesores de 54 de ellos, si bien se observan diferencias. En el 24% de ellos menos de diez profesores asisten cada año a los cursos de formación, y, en el otro extremo, hay un 14.8% de Departamentos cuyos profesores asisten anualmente a dichos cursos.

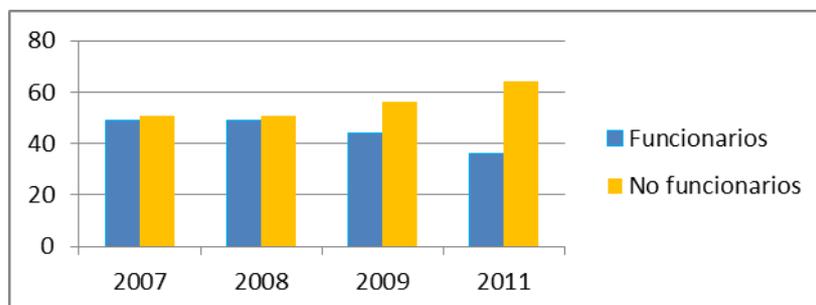


Gráfico n. 3. Relación entre PDI funcionario y no funcionario que realiza cursos de formación continuada del profesorado universitario en la UZ.

Si se analizan los datos en función del tipo de profesores que participan de la formación (Gráfica 3) se puede inferir que se está dando un cambio en el perfil del personal docente e investigador interesado en recibir formación docente en la UZ. Como muestra la Gráfica 3, entre 2006 y 2008, el porcentaje de profesorado funcionario que participó se mantuvo entre el 51% y el 49%. En cambio, ahora es sólo el 36%. El profesorado (64%) con otro tipo de relación contractual con la Universidad, incluyendo becarios en sus últimos años, sí suelen participar en la enseñanza práctica de las asignaturas en las que colaboran. Esta situación es motivo de reflexión acerca de los programas de formación ofrecidos, con el fin de ajustar la oferta a las nuevas necesidades.

El profesorado que participa en actividades de formación valora muy positivamente la calidad de las mismas, con una media superior a 8.5/10. Se destaca la actualidad de los cursos, dato muy significativo de cara al diseño de nuevas actividades. No menos positiva es la valoración que hacen de los formadores: 9 de media, resaltando su gran conocimiento de la materia y el fomento de la participación, esencial en acciones formativas de estas características. Como conclusión, resulta gratificante constatar que, en términos globales, las actividades les resultan “muy satisfactorias” al 60% de los asistentes y “bastante satisfactorias” a cerca del 30%.

Como en el caso anterior, el impacto de dichas líneas de formación tiene efectos en otros ámbitos del desarrollo profesional. Así, los profesores que han recibido formación a través del ICE también participan activamente en las actividades de programas de innovación: proyectos de innovación docente, Redes temáticas de innovación o en jornadas de innovación docente. Asimismo, se comprueba también que profesores que han participado con asiduidad en este tipo de actividades se implican en el Sistema de Garantía de Calidad de las Titulaciones, tanto en la Comisiones de Evaluación, como en las Comisiones de Garantía, o como Coordinadores de Titulación, o en otros programas como el Proyecto Tutor o el Proyecto Mentor,

implantado este curso académico, siempre en aras de mejorar la calidad de la docencia universitaria.

Adicionalmente, el desarrollo de estos programas permitió generar una amplia reflexión reflejada en un gran número de materiales y publicaciones de apoyo a la formación (Bernal 2006, Paricio, 2010 y Escudero 2010, entre otros).

El caso de la Universitat Politècnica de València

El Plan de Formación del profesorado de la Universidad Politécnica de Valencia nace a propuesta del Instituto de Ciencias de la Educación y ha ido evolucionando desde el año 1989. Este año, con carácter institucional y con el liderazgo del equipo de gobierno, se inicia el mencionado Plan (PIE). Los esfuerzos del equipo de gobierno impulsor del mismo, de numerosos profesores y de los responsables del Plan desde el ICE cristalizaron en una ya larga trayectoria en innovación en la UPV, que se ha situado por encima de los diferentes cambios políticos internos y cuya vigencia en la actualidad es plena.

El actual Plan de Formación se ha ido gestando alrededor del concepto de innovación y su desarrollo ha seguido diferentes etapas, siendo uno de los programas pioneros y más conocidos en España en Formación Universitaria. Su definición fue el resultado de un año de debates en torno a los ejes básicos del cambio, con diferentes subcomisiones que elaboraron sus propuestas y que cristalizó con una declaración institucional ratificada por la junta del gobierno. A partir de ese momento, desde el ICE se plantea la necesidad de formar a los profesores en docencia para poder responder a las propuestas de cambio. Debido a los escasos referentes que se conocían en ese momento, los profesionales del ICE inician la búsqueda de modelos que pudieran servir, en concreto, con la única Unidad que en ese momento funcionaba en España, el SADU de la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por la Profesora M^a África de La Cruz. A través suyo se obtuvo información de numerosos servicios de apoyo a la docencia universitaria tanto en Inglaterra como en Bélgica. También se conoció el Servicio de Ayuda a la Enseñanza de la Universidad de Montreal en Canadá, para conocer de cerca este servicio de Pedagogía Universitaria con una tradición, en aquel momento, de cerca de 25 años de funcionamiento.

Una de las primeras iniciativas puestas en marcha fue la organización de talleres de formación pedagógica y de apoyo a la innovación. El formato "taller" contaba con escasa tradición en nuestro contexto y, sin embargo, configuraba escenarios formativos de alto interés para la formación pedagógica del profesorado universitario. A las primeras ediciones de los mismos se invitó a algunos profesores canadienses y belgas, comenzando, así, la andadura que llega hasta nuestros días. También se inició la creación de un fondo bibliográfico relacionado con docencia universitaria que recopilaba bibliografía y revistas relacionadas con el tema. El PIE se desarrolló bajo la supervisión de una comisión institucional. Todas las decisiones sobre los Proyectos se tomaban en el seno de la Comisión, presidida por el Vicerrectorado encargado del área de innovación en docencia.

Las convocatorias de talleres se consolidaron y han mantenido una buena acogida por parte del colectivo de profesores más preocupados por la docencia, como

muestran los datos de actividades y de participación. Una de las dificultades en aquel momento era encontrar expertos en docencia universitaria. Los colegas relacionados con el mundo de la educación prácticamente no tenían experiencia en este terreno. Los talleres en el PIE constituyeron, en su momento, una sólida plataforma para muchos de los profesionales.

Las primeras evoluciones del PIE

En el año 1998 se inició un programa de Formación Inicial para profesores noveles que se alejaba de los formatos al uso, de corte más tradicional y sustentados en un conjunto más o menos amplio de “cursos” en ocasiones escasamente relacionados entre sí. La filosofía era atrevida y comprometida, constituyendo todo un reto profesional. Debido a la altísima demanda de ingreso en el programa y al hecho de encontrarnos con dos perfiles de colectivos considerados profesores noveles (los recién ingresados y aquellos que van a iniciar su tercer o cuarto año de docencia), en el año 1999 se instrumentó otro programa el *Plan de Acogida Universitaria* (PAU). Este programa, abierto a todos los profesores recién incorporados e incluso a los becarios de investigación, constituye el primer nivel de la formación inicial. Los datos también indican su buena acogida y avalan un aceptable nivel de calidad del mismo.

A pesar de los cambios en los nombres de los programas y de las comisiones, el espíritu de mantener constante el eje de la formación en los proyectos institucionales de innovación y mejora, ha permanecido a lo largo del tiempo, si bien el Plan actual marca algunas diferencias que merecen resaltarse. La Universidad asume por primera vez una descentralización de la gestión de los proyectos de innovación, que pasan, algunos de ellos a manos de los Centros, lugar dónde se generan los problemas relacionados con la docencia y dónde deben ser resueltos. Sin embargo, la Universidad se reserva algunos proyectos para gestionarlos de modo centralizado con el objetivo de optimizar recursos y asegurar líneas de actuación coherente. En este caso, se encuentran las acciones dedicadas a la formación en sus diversas modalidades, excepto la de innovación que, como ya hemos dicho, se descentraliza.

Dicha descentralización ha supuesto un cambio de filosofía en la aplicación del Plan. Además se ha conformado una nueva Comisión que, en estos momentos, recibe el nombre de CESPIC (Comisión de evaluación y seguimiento de los proyectos de innovación y convergencia). La composición es a título personal y la componen profesores con experiencia en innovación y con un perfil determinado. El equipo del ICE actúa como apoyo técnico, tal y como ha venido haciendo desde al año 1989. Asimismo, los diferentes proyectos de innovación educativa de la universidad han constituido un importante elemento de apoyo en su desarrollo.

Características del Plan de Formación

En el diseño del Plan se tienen en cuenta un conjunto de criterios tanto de tipo institucional como técnico que definen un modelo o enfoque amplio de la formación. Entre los criterios institucionales destacan el compromiso institucional con la calidad de la docencia, el desarrollo de mecanismos que propicien una cultura colaborativa, favorecer el trabajo en línea y desarrollar políticas que incentiven y acrediten la

calidad de la docencia. Los criterios técnicos proponen realizar la selección de los contenidos formativos atendiendo al perfil del profesor universitario y de las competencias requeridas y su concreción debe respetar algunos principios metodológicos en las diferentes estrategias o modalidades formativas, tales como:

- Mantener la coherencia entre las metodologías de formación y el modelo que se sustenta.
- Aportar justo lo necesario en el momento oportuno.
- Utilizar variedad de estrategias aunque integradas.
- Partir de las teorías implícitas como base para la formación.
- Combinar lo experiencial e individual con lo colectivo.
- Intentar la continuidad entre la formación inicial y la permanente.
- Fundamentar las acciones en resultados de investigación, bien propios o de otros entornos.

En coherencia con este modelo de la formación se ponen en juego un abanico relativamente variado de estrategias o escenarios de formación, desde las más formalizadas a las menos formalizadas. Este modelo integra experiencias recogidas en otros contextos, de dentro y fuera del entorno español, además de la reflexión sobre la propia experiencia.

Las estrategias

Las diferentes modalidades formativas organizadas en el marco del Plan de Formación tratan de ajustarse a las diferentes necesidades o demandas, individuales colectivas e institucionales. Se estructuran en cinco ejes de intervención, con el objetivo de categorizar los diferentes servicios ofrecidos a los profesores universitarios, aunque en ocasiones es difícil fijar límites claros entre los mismos. En el cuadro siguiente se ejemplifica la especificación de dos de ellos.

EJE 1: Gestión de conocimiento	Sirve de cauce para la sensibilización del profesorado y para la facilitación de la comunicación e intercambio de experiencias y conocimiento sobre docencia universitaria, generando una cultura profesional basada en la docencia
	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de acogida a los nuevos profesores en su primer año académico. • Boletines periódicos de información • Agendas de eventos relacionados con la docencia universitaria. • Webs con información y recursos pedagógicos. • Centro de recursos de documentación.

	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad de las buenas prácticas de innovación y mejora. • Materiales específicos sobre diferentes tópicos relacionados con docencia universitaria.
EJE 2: Formación	<p>Aglutina diferentes estrategias formativas con diversos formatos que van desde las actividades de corta duración hasta los programas extensos y con un nivel de exigencia mayor, sobre todo, en relación con los profesores noveles.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y organizar la formación inicial de los profesores noveles. • Diseñar y organizar la oferta de formación permanente o continua, así como las demandas que se planteen desde los centros, departamentos, equipos de profesores, etc. • Formar a los profesores como tutores • Formar a los estudiantes- tutores

Tabla n.5. Ejes de intervención UPV

La formación Inicial: Programa de acogida Universitaria (PAU)

El PAU pretende ayudar a los participantes en el proceso de integración en la UPV en el ámbito docente. Este programa va dirigido a becarios FPI y profesores recién incorporados con poca experiencia docente. Mediante el mismo se pretende iniciar el proceso de profesionalización docente abordando los temas con una visión profesional de conjunto; realizar sesiones de trabajo vinculadas con la realidad de la UPV y las necesidades de los profesores y ofrecer apoyo y asesoramiento psicopedagógico personalizado. Se desarrolla a lo largo de un curso académico 75 horas (3 ECTS), mediante módulos teórico-prácticos y sesiones de tutoría de seguimiento. Sus objetivos, con respecto a los nuevos profesores son:

- Conocer las acciones institucionales de la Universidad y del ICE relacionadas con la docencia.
- Adquirir información básica sobre la profesión docente.
- Compartir experiencias con los compañeros y con el equipo formativo.
- Analizar distintas actuaciones docentes ante las diversas situaciones que se le puedan presentar en el quehacer profesional.

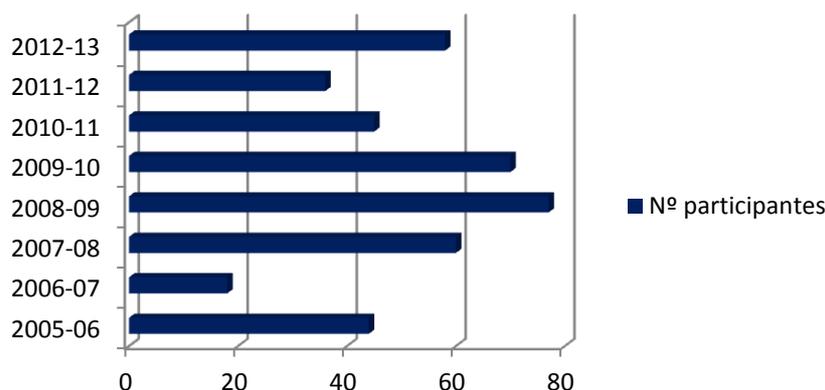


Gráfico n. 4. Profesores que han participado en el PAU

Formación especializada: Especialista en Pedagogía Universitaria (EUPU)

Este programa pretende dar respuesta a la necesidad de profundización en docencia universitaria mostrada por muchos profesores de la UPV. Su evaluación certificativa se realiza valorando la participación activa docente en todas las acciones formativas del programa, el portafolio docente y su defensa. Está orientado a iniciar y desarrollar el proceso de profesionalización del docente universitario en el siglo XXI. En este sentido, el modelo formativo que subyace en él se caracteriza por:

- Aportar encuadre teórico, bagaje tecnológico y práctica supervisada.
- Focalizar su atención en la experiencia profesional de cada profesor, su análisis y evaluación.
- Confrontar las experiencias personales como vía de generación de conceptos que se relacionen con la teoría.
- Entender el programa como “una oportunidad de mejora” y no como “una obligación”.
- Generar un equipo de profesores que se impliquen en procesos formativos y de mejora de la enseñanza.

El principio organizativo básico del EUPU es la flexibilidad, para su progresiva adaptación a las necesidades individuales y a la situación de trabajo de cada uno de los participantes. Su realización comporta un título propio de 20 créditos ECTS, que se distribuyen entre cuatro ámbitos de contenidos:

Ámbitos de formación	Contenidos
Formación teórica troncal (12 ECTS)	La Universidad como escenario de la formación; Aprender y enseñar en la Universidad; Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Metodologías de enseñanza-

	aprendizaje en la Universidad; Evaluación de los aprendizajes; Diseño y evaluación de proyectos de innovación; Habilidades docentes para la comunicación educativa; La acción tutorial en el contexto universitario.
<i>Formación teórica. Complementaria (3 ECTS)</i>	Herramientas para el ejercicio de la función docente.
<i>Trabajo final título de especialista (2 ECTS)</i>	Elaboración de un portafolio en que se demuestre capacidad de análisis de la práctica docente (profesional) y capacidad para integrar la formación teórica realizada. (11) Elaboración del portafolio docente.
<i>Prácticum (3 ECTS)</i>	Trabajo individual y en grupos cuya finalidad es la aplicación de los conocimientos adquiridos a la práctica docente.

Tabla n.6. Contenidos del EUPU

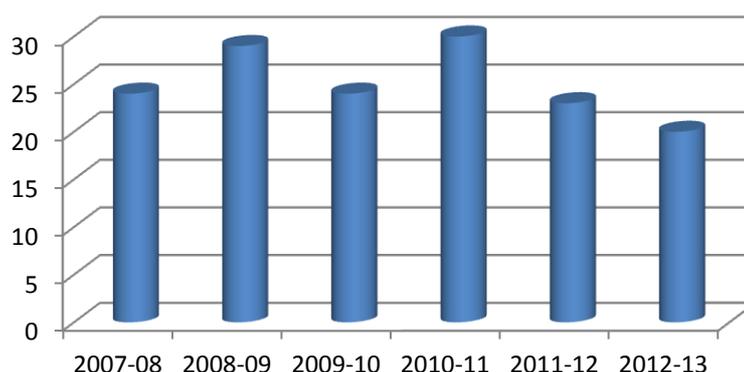


Gráfico n. 5. Número de participantes

Formación Permanente

Es importante señalar que, desde la óptica de la formación, las estrategias pueden y deben ir evolucionando, de manera progresiva, desde la oferta a la demanda, para favorecer el acompañamiento y el apoyo de las necesidades expresadas por el profesor o equipo de profesores, así como por centros o departamentos. El aumento de la demanda, de algún modo, va ligado, a la innovación, y, desde esta perspectiva, la formación sirve de apoyo para los problemas o necesidades surgidos en el desarrollo de los proyectos de innovación. Esta modalidad de formación se diseña para el profesorado a partir de varias fuentes de información. Estas pueden ser: las decisiones de política educativa que la Universidad Politécnica de Valencia establezca; las sugerencias del profesorado que participa en las actividades que se realizaron en las anteriores ofertas; las propuestas de profesorado experto en temas educativos o bien las que el propio ICE, a partir de los contactos con otras Universidades españolas y

extranjeras, considera oportunas en cada curso. Dicha línea de formación tiene diversas modalidades

Formación a través de la plataforma de educativa de la UPV

La sinergia entre las distintas estrategias y modalidades de gestión de los planes de formación y la creación en la UPV de una plataforma educativa única, ofrece la posibilidad de multiplicar el efecto de algunas acciones concretas sobre los potenciales usuarios si, además de la modalidad presencial, se combina una estrategia semipresencial con otra totalmente realizada mediante dicha plataforma. Las siguientes son algunas de las diversas modalidades desarrolladas.

Formación "a demanda" en Centros y Departamentos: Se diseña y realiza a partir de las peticiones de grupos de profesores que pertenecen a un mismo departamento o centro. Su finalidad es incidir en un problema concreto al que se desea dar respuesta desde la acción formativa. La demanda puede enmarcarse en los planteamientos institucionales o surgir de la reflexión de un grupo de profesores. Las acciones formativas pueden ir desde contar inicialmente con un experto, hasta contar con asesores que prestan su apoyo en la detección de necesidades formativas durante la ejecución del proyecto de innovación e incluso en la organización de algún programa especial de formación. La formación que cada Centro o Departamento considera necesaria puede solicitarse en cualquier momento del curso por sus responsables y conjuntamente con el ICE se deciden todos los elementos de la acción o del programa.

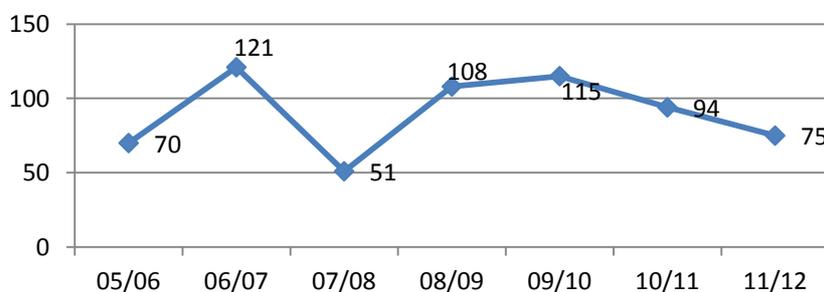


Gráfico n. 6. Evolución del número de talleres

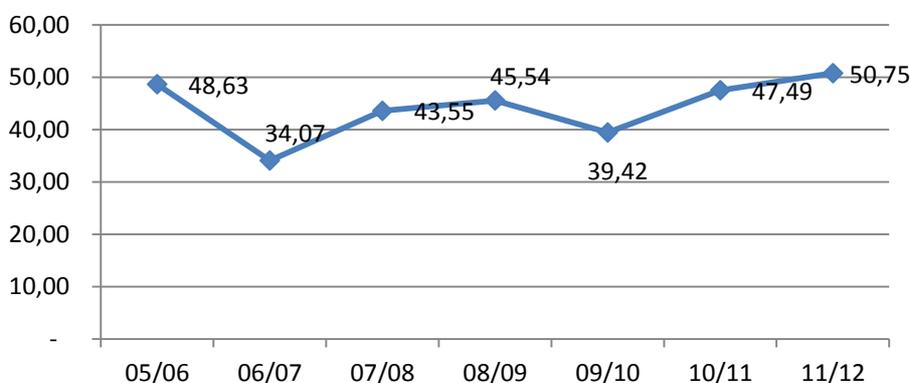


Gráfico n. 7. Evolución de la media de inscripciones por taller

Asesoramiento: el objetivo es “acompañar” a los profesores y a las instituciones (Centros, Departamentos o Equipo de Gobierno) en su proceso de aprendizaje o mejora. Las siguientes son tipos de acciones desarrolladas en el mismo: observar una clase teórica, práctica, o seminario; diseñar un programa de una asignatura; analizar alguna situación pedagógica problemática; ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de innovaciones. , la redacción de un proyecto de innovación, elaboración de un portafolio docente, entre otras.

Apoyo a las iniciativas de innovación: la estimulación, el apoyo y coordinación de las iniciativas innovadoras es una estrategia muy apropiada para buscar las necesarias sinergias entre las necesidades de desarrollo profesional personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social de la universidad y sus diferentes contextos. Se asume que la innovación la base para la formación. En este escenario cobra especial protagonismo el liderazgo institucional, ya que debe mostrar signos claros de su interés por la docencia, destinando recursos y reconociendo los esfuerzos. Esta estrategia se asienta sobre la propia práctica y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes. En el momento actual existen tres iniciativas en este terreno:

- 1.- Los Equipos de Innovación y Calidad Educativa (EICE) que constituyen una iniciativa del Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea (VECE), con el respaldo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y la Comisión de Evaluación y Seguimiento de los Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC), al objeto de facilitar una vía de apoyo a todos aquellos profesores que deseen experimentar nuevos modelos de formación para la docencia basados en la idea de aunar innovación y formación, de manera que la práctica sea el elemento que dé sentido y oriente el estudio de posibles alternativas de mejora o innovación. Esta iniciativa favorece la formación de equipos de profesores de diferentes ámbitos disciplinares, que comparten objetivos comunes y constituyen un motor de cambio y de generación de conocimiento sobre la enseñanza universitaria. En el momento actual hay 31 equipos que involucran a más de 200 profesores.
- 2.- Proyectos de innovación y mejora educativa (PIME) Su objetivo es estimular, apoyar y coordinar las iniciativas innovadoras de los profesores. La innovación educativa se asienta sobre la propia práctica docente y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los profesores. En la convocatoria del curso 2012-13 se han aprobado 38 proyectos con la involucración de 313 profesores. Estos proyectos son evaluados por la Agencia Valenciana de acreditación y planificación, dotando a dicha convocatoria de un rigor similar a lo que ocurre con los Proyectos de Investigación. Este modo de proceder ha sido muy bien valorado por nuestra Comunidad Educativa.
- 3.- Plan docencia en red. Pretende favorecer el uso de las TIC en la práctica docente, apoyando al profesor en todo los procesos relacionados con acciones innovadoras y proporcionando tanto recursos como servicios de apoyo que faciliten el uso de estas tecnologías en la práctica docente. Dentro de este Plan se realizan diversas acciones. Por un lado, se ha potenciado el uso de una plataforma educativa única (PoliformaT) como elemento

integrador de las herramientas de gestión, información y comunicación en la docencia. Por otro lado, se han proporcionado recursos a utilizar por el docente, como son los objetos de aprendizaje y los módulos de aprendizaje. Todo ello se acompaña de acciones formativas con el fin de capacitar al profesorado para el uso de estas tecnologías. Los tipos de materiales son: Objetos de aprendizaje: grabaciones Polimedia y Polimedia Plus, vídeos didácticos, laboratorios virtuales, artículos docentes y grabaciones screencast. Módulos de Aprendizaje. Asignaturas publicadas en el portal OCW. Los materiales elaborados se incluyen en el repositorio institucional de la UPV (RiuNet).

Evaluación formativa: la Universidad Politécnica tiene acreditado por la ANECA su modelo de evaluación de la docencia y, en dicho modelo, se incluyen indicadores relacionados con la formación de los profesores así como con las evidencias vinculadas a la calidad de su docencia y del aprendizaje de los estudiantes. En el modelo también se contemplan acciones de mejora para aquellos profesores que muestren deficiencias considerables en su desempeño docente.

La unidad de desarrollo educativo: el instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

Un elemento importante del desarrollo del anterior programa de formación es el ICE, el organismo encargado de su gestión. Su plantilla está conformada, en su mayor parte, por profesionales de la educación y dedica toda su actividad a las diversas actividades del Programa. Orgánicamente depende del equipo rectoral, a través de un vicerrectorado. La dirección académica siempre ha recaído en algún profesora o profesora de la universidad, nombrado directamente por el rector, dada la naturaleza política del encargo. De esta dirección depende una plantilla técnica que ha ido consolidándose en el tiempo y estructurándose en secciones. Está formada por asesores pedagógicos. Su trabajo requiere reciclaje y estar atento a las demandas, a nuevas necesidades así como a las iniciativas interesantes surgidas en otros contextos.

Los principales problemas para la unidad se derivan de no trabajar en un marco definido con sentido de Plan global en todas sus dimensiones: líneas generales, estrategias y, sobre todo sistemas de acreditación y reconocimiento. No obstante, ello puede ser abordado gracias a por una plantilla permanente que ha sabido mantener lo logrado en el campo de la docencia, a pesar de los cambios políticos, y asumir determinados retos formativos que requieren la presencia permanente de profesionales dedicados a las tareas de apoyo a la innovación o a la formación inicial.

A modo de conclusión

El título de esta contribución recoge la imagen de la caja negra para referirse al tratamiento de la docencia en la universidad española. Diversos factores o creencias ampliamente generalizadas parecen erigirse en argumentos favorecedores de dicho modelo:

- La transferencia de cualquier ineficiencia sistémica docente hacia el estudiante y su responsabilidad personal.
- Asumir los diversos contenidos curriculares como invariables académicas, en lugar de variables instrumentales para la formación y desarrollo personales.
- El predominio de un concepto tecnocrático sobre las metodologías docentes y la grave confusión entre recursos, herramientas y metodologías.
- La focalización de la docencia – y su mejora - en profesores singulares y voluntarios, y no en equipos o en instituciones;
- La ausencia de vínculos causales y operativos entre calidad docente y el hecho de alcanzar operativamente determinados propósitos explicitados y asumidos institucionalmente (p.e. atraer más estudiantes, vincularse mejor con nuevas necesidades formativas sociales o productivas, promover mejores aprendizajes o alcanzar objetivos como una tasa de tiempo de permanencia menor para terminar un grado). Ello es apoyado por los modelos de evaluación institucional vigentes y el reconocimiento del que gozan los enfoques productivistas de la calidad: alcanzar los objetivos planteados, adoptados desde una perspectiva muy lineal.
- Las limitaciones en la responsabilización institucional con respecto a las consecuencias de la formación evaluada.
- La carencia de líneas de formación, contrastadas y persistentes en el tiempo, para generar masas críticas de agentes, a partir de la formación recibida.
- Poner el acento en los costes o la financiación de estas acciones y no en los retornos que pudieran aportar otros enfoques y resultados.
- La no profesionalización en este campo, por parte de los distintos responsables de la gestión de la docencia universitaria, al margen de su especialidad académica, hace que muchos de los enfoques y tratamientos adopten una perspectiva administrativa, muy a menudo economicista, o se asuman desde referentes inapropiados para dicho desarrollo.

La cuestión de la mejora de la docencia en España se ha contemplado como un ejemplo de voluntad propositiva, por parte de muchos docentes y universidades, si bien el Sistema Universitario parece haber adoptado el modelo descrito como marco de representación del fenómeno de la docencia y su desarrollo. El primer factor es esperanzador porque descansa en la capacidad de agencia de las personas y las instituciones, porque tiene recorrido y puede ejercer importantes efectos, como muestran las experiencias referidas más arriba. El segundo, sin embargo, perfila los límites prácticos de aquél empeño.

El reconocimiento de la importancia de una docencia de mayor calidad, en última instancia, depende de las mismas universidades, atendiendo al carácter estratégico específico de la dimensión formadora para convertirla en una opción propia y, si se quiere, diferencial. Sin embargo, para que ello empiece a generar resultados manifiestos - en términos de ofertas curriculares específicas de universidad, en términos de modelos de aprendizaje relevantes, en términos de mejora de los procesos de enseñanza y su evaluación, etc., - los enfoques que actualmente

enmarcan los referentes de la docencia deberían ser modificados y contrastados o sustituidos por otros que contemplen la formación universitaria en el marco de proyectos que se vinculen con las necesidades de formación personal de los estudiantes, en primer lugar; en relación con las necesidades y fortalezas del sistema productivo y las redes profesionales con las que prioritariamente se vincula cada universidad, en segundo lugar; y con las necesidades de reproducción académica en tercer lugar.

Es necesario reconocer que los procesos de aprendizaje en la universidad lejos de ser un epifenómeno, son cruciales para los estudiantes mismos, para la sociedad y para la propia universidad. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, los currículos, el papel de las metodologías de trabajo y estudio, pueden favorecer mejores aprendizajes y más eficientes, permiten ahorrar tiempo y dinero en la formación. Una puesta al día significativa de los enfoques recursos y herramientas debería incrementar la eficiencia y calidad de la oferta docente, porque como cualquier ejercicio profesional la docencia es mejorable. Piénsese en el impacto que ello podría tener en cualquier porcentaje que se desee significativo de los títulos ofrecidos y de los 115.000 docentes universitarios en España. Por el contrario, las múltiples iniciativas de mejora que surgen difícilmente pueden permear el sistema dadas sus rigideces. Por último, la evaluación de la calidad, lejos de ser un proceso certificativo, podría ser una estrategia relevante para orientar en las líneas de mejora y de desarrollo, tanto curricular como docente. Reducida a su dimensión certificativa y falta de contrapartidas de acción estratégica, la evaluación de la calidad de la docencia, cuando se haya extendido a todas las universidades, puede reducirse a otro ejercicio tan caro como ineficaz y autocomplaciente, dadas las primeras evidencias que ya existen sobre ello (Rué, 2012).

Referencias bibliográficas

- ANECA, DOCENTIA (2006). *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Modelo de evaluación, V. 1.0 - 14/11/2006.
- Bernal, J.L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Colección *Documentos*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*, Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M^a P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Castro, A., Guillén-Riquelme, A. (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*. Vol. 24 (4). pp. 505-515, www.psicothema.com
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2010). *La Universidad Española en Cifras*, Madrid: CRUE.
- Escudero, T. (2010). Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria. Colección

Documentos. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2005). Documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. <http://docentia.uca.es/docs/normativa/ENQA%202005%20version%20ESP.pdf>
- Fernández, X., et al. (2011). Treball de recerca sobre l'abandonament dels estudis a la UPF, Informe Universitat Pompeu Fabra, abril de 2011. http://www.upf.edu/consellsocial/estudis_projectes/pdf/abandonament_estudis.pdf [Consultado: 2 de noviembre 2012]
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality, The Higher Education Academy*, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR, September, Report, 64 págs.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 181, pp. 9–34.
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16 (1), pp. 3-36.
- Ley de Reforma Universitaria, Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto.
- LEY ORGÁNICA de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre
- MECD (2013). *Propuestas para la reforma y la mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario Español*, Informe entregado al Exmo. Sr Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert Ortega, 12 de Febrero de 2013. http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/05/PROCLAMAC.%20DEFINITIVA%20MIEMBROS%20JF%202012.PDF Visitado 22/02/2013
- Paricio, J. (2010). Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación. Colección *Documentos de referencia para la calidad docente*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U, Revista de Docencia universitaria*, Año II. Número Monográfico 1, http://www.um.es/ead/Red_U/m1/d
- Rué, J. (2012). *La evaluación de la calidad de la docencia en las universidades españolas*. Publicación RED-U. <http://www.red-u.org> 40p.

Artículo concluido el 15 de Julio de 2013

Cita del artículo:

Rué Domingo, J., Arana, A., González de Audicana, M., Abadía Valle, A.R., Blanco Lorente, F., Bueno García, C., Fernández March, A., (2013), El desarrollo docente en España, el optimismo de voluntad en un modelo de caja negra. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Formación docente del profesorado universitario*, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 125-158. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de los autores y autoras



Joan Rué Domingo

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Departamento de Pedagogía Aplicada

Mail: Joan.Rue@uab.cat

Doctor, Catedrático de Escuela Universitaria, Director Dpto. Pedagogía Aplicada UAB 1999-2003. Director IDES (Unidad de Innovación docente en Ed. Superior) UAB 2003-2006, Director de EDUCAR, 1994 -2005, UAB. Presidente de RED-U, 2008-2012 e ICED Vicepresident, 2010-2012. Investigador en Educación Superior. Tiene publicados trabajos sobre la calidad del aprendizaje, aprendizaje cooperativo, desarrollo mediante competencias, evaluación de la docencia o sobre docencia en la universidad.



Ana Arana Navarro

Universidad Pública de Navarra, España

Departamento de Producción Agraria

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos

Mail: aarana@unavarra.es

Catedrática de Producción Animal. Directora de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA) (2008 – 2012). Responsable de la Comisión de elaboración de los Planes de estudios de la ETSIA de las titulaciones adaptadas al EEES. Investigadora responsable de proyectos de Innovación de la ETSIA. Evaluadora de ANECA en los programas DOCENTIA y Mención hacia la excelencia de programas de doctorado de la rama de Ingeniería y arquitectura. Vocal de la Comisión de la ANECA para la evaluación del acceso a los cuerpos docentes universitarios.



María González de Audicana Amenábar

Universidad Pública de Navarra, España

Departamento de Proyectos e Ingeniería Rural

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos

Mail: maria.audicana@unavarra.es

Titular de Universidad. Miembro del Grupo de Trabajo de la Titulación de Grado en Ingeniería Agroalimentaria y del Medio Rural, así como del Grupo de Trabajo para el diseño y elaboración del Máster Universitario en Ingeniería Agronómica, ambos en la UPNA. Ha participado en varios proyectos de Innovación Docente promovidos por la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos de la citada universidad.



Ana Rosa Abadía Valle

Universidad de Zaragoza, España

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: arabad@unizar.es

Doctora en Farmacia por la Universidad de Valencia (1991). Profesora Titular de Farmacología de la Universidad de Zaragoza (UZ) desde 1996. Líneas de investigación: farmacocinética y metabolismo del hierro, en las que tiene proyectos de investigación y publicaciones nacionales e internacionales. Desde el año 2003 ha participado en numerosos proyectos de innovación docente convocados por la UZ. Colaboradora en los Programas del ICE de la UZ desde el inicio de los mismos. Profesora Secretaria (2011-12) y Directora del ICE de la UZ desde septiembre de 2012. Coordinadora del Grupo de Investigación en Docencia e Innovación Universitaria (GIDIU) reconocido por el Gobierno de Aragón



Fernando Blanco Lorente

Universidad de Zaragoza, España

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: fblanco@unizar.es

Colaborador extraordinario del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (UZ). Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación y

Responsable de la Formación del Profesorado de la UZ desde 1990 hasta 2009. Colaborador del Programa de Apoyo a la Calidad de las Titulaciones del ICE de la UZ desde 2009 Líneas de investigación: formación del profesorado. Miembro del Grupo de Investigación en Docencia e Innovación Universitaria (GIDIU) reconocido por el Gobierno de Aragón.



Concepción Bueno García

Universidad de Zaragoza, España

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: cbueno@unizar.es

Profesora Titular de Escuela Universitaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza desde 2003 y Coordinadora del Programa de Formación del Profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación desde 2009. Líneas de investigación: formación inicial y permanente del profesorado universitario y Tecnologías para la enseñanza. Miembro del Grupo de Investigación EtnoEdu Grupo Consolidado de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación reconocido por el Gobierno de Aragón.



Amparo Fernández March

Universidad Politécnica de Valencia, España

Instituto de Ciencias de la Educación

Mail: afernama@ice.upv.es

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Valencia. Profesora de la Universitat de Valencia. Principales líneas de investigación: pedagogía universitaria, Innovación educativa, formación del profesorado universitario, calidad docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.