

**CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN LAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS GALLEGAS**

Ana M^a Porto Castro
Profesora Titular
Departamento MIDE
Universidad de Santiago de Compostela (España)
anamaria.porto@usc.es

M^a Josefa Mosteiro García
Profesora interina por vacante
Departamento MIDE
Universidad de Santiago de Compostela (España)
pepa.mosteiro@usc.es

Fecha de recepción artículo:
Fecha de aceptación:

RESUMEN

Para un adecuado funcionamiento de las instituciones universitarias es imprescindible, entre otras muchas cosas, una enseñanza de calidad. Lograr una educación superior de calidad supone regular la formación de su personal docente e investigador y diseñar programas orientados a promover su desarrollo profesional en aspectos como el dominio de las habilidades personales, las estrategias relativas a la planificación curricular y los programas destinados al alumnado o la participación en la gestión de la organización. **Por ello en este trabajo llevamos a cabo un estudio de casos para analizar y comprender los procesos formativos y el desarrollo profesional del profesorado novel de las universidades públicas de Galicia. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de diseñar planes de formación específicos que atiendan a las necesidades de formación y problemáticas específicas de este colectivo.**

Palabras clave: Formación, Profesorado, Calidad, Universidad

TEACHER TRAINING AND QUALITY IN THE UNIVERSITY

ABSTRACT

Achieving quality higher education involves, among other things, regulate the formation of its teaching and research and design aimed at promoting professional development in areas such as the domain of personal skills programs, strategies for curriculum planning and program intended for students or participation in the management of the organization. In this paper we perform a theoretical approach to the concept of quality, specifically into the context of the university. We focus on the training of teacher and how it focuses on the case of three universities. The results highlight the need to design specific training plans that meet the training needs and specific problems of this group.

Keywords: Training, Teacher, Quality, University

Introducción

La calidad ocupa el centro de interés de numerosos estudios, especialmente los referidos al ámbito educativo y a la universidad. De hecho, para evaluar el adecuado funcionamiento de las instituciones universitarias es imprescindible, entre otras muchas cosas, una enseñanza de calidad.

Para promover una educación superior de calidad, las universidades han de regular la formación de su personal docente e investigador. De ahí la necesidad de diseñar programas orientados al desarrollo profesional del profesorado universitario en aspectos diversos como el dominio de las habilidades personales, las estrategias relativas a la planificación curricular y los programas destinados al alumnado o la participación en la gestión de la organización (De Miguel, 2003).

En este trabajo nos referimos al concepto de calidad y, más específicamente, a la calidad en el contexto de la educación universitaria y revisamos las iniciativas llevadas a cabo en materia de calidad en las tres universidades públicas gallegas, concretamente, aquellas destinadas a la formación del profesorado novel.

Para ello, en primer lugar, realizamos un acercamiento teórico al concepto de calidad. A continuación, nos aproximamos a la calidad **y la formación del profesorado en el contexto de la universidad**. En tercer lugar, analizamos como se aborda la formación del profesorado novel en tres universidades concretas, la de Santiago de Compostela, la de A Coruña y la de Vigo. Por último, exponemos alguna reflexión final a modo de conclusión.

1. Una aproximación al concepto de calidad

El término calidad es complejo y puede adquirir diferentes significados según el ámbito en el que se utilice. Con la siguiente cita de Miguel (1995, p. 33) se ilustra claramente esta realidad:

Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe cómo expresarlo. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea.

En general, las personas valoran algo en la medida en que responde a sus deseos y coinciden en definir la calidad como el resultado de comparar sus expectativas con su propia percepción de la realidad. En otras palabras, la calidad depende de la comparación que se hace entre las expectativas previas y la valoración del producto o servicio recibido (Municio, 2000).

Harvey y Green (1993) señalan que la calidad se puede identificar con cinco perspectivas diferentes, esto es: con la excepción (excelencia), con la perfección o consistencia, con la adecuación a los objetivos, con el valor por dinero y con la transformación.

La calidad ha tenido un fuerte impacto en la configuración de los diferentes entornos económicos (mercantil, productivo,) y, también, en los últimos años, en otras esferas como la educativa.

En educación, algunas propuestas acercan el término calidad a conceptos como eficacia, adecuación, equidad, productividad, eficiencia, excelencia, satisfacción... (Pérez Juste, 2004; Escudero, 2006).

Según Escudero (2006, p. 278) “cuando se identifica con la eficacia, la calidad hace referencia al logro de los objetivos previstos; la adecuación y pertenencia son dos dimensiones de la calidad en las que se hace hincapié en la perspectiva del cliente y en la planificación y gestión estratégica como vía para el logro de calidad pertinente; la calidad también se asimila con la equidad, en la medida en que se defiende y promueve la idea de una educación orientada y comprometida con un desarrollo personal y social justo y equilibrado”; asociada a la responsabilidad tiene que ver con el grado en el que la institución cumple con su deber y obligaciones de manera

suficiente, más allá de su estricta responsabilidad; vinculada a la eficiencia, la calidad implica la minimización de costos de todo tipo en relación con los resultados obtenidos; por último, ligada a la excelencia, conlleva un cierto sentido de elitismo y exclusividad.

Para autores como Pérez Juste (2004, p. 39) “bajo el término calidad se hace referencia a realidades diferentes, como bien ponen de relieve con sus definiciones las personas que lo utilizan”. Este autor concibe la calidad desde un “enfoque integral de la educación y señala que el concepto de calidad de la educación reside, antes que en cualquier otro aspecto- medios, recursos, procesos o resultados- en la entidad misma de las metas que se persiguen” (p.39).

2. Calidad y formación del profesorado

En los últimos años la educación superior se ha visto inmersa en un proceso de transformación cuya finalidad ha sido la creación de un espacio educativo común para toda la Unión Europea (UE). Uno de los temas centrales de este proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la calidad docente.

De hecho, en el estado español, la propia Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre hace referencia a que el Gobierno y las Comunidades Autónomas y las Universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De acuerdo con Rodríguez Espinar (2005) en la educación superior cabe hablar de dos dimensiones de la calidad: la dimensión intrínseca y la dimensión extrínseca. Un referente claro de la calidad intrínseca es la excelencia del conocimiento por el conocimiento, independientemente de su adecuación al que aprende y su pertinencia al programa de formación.

Por su parte, la dimensión extrínseca presenta mayor diversidad de perspectivas y genera no pocas controversias; dentro de esta dimensión cabe hablar de diferentes concepciones de la calidad: la calidad como excepción, relacionada con la calidad de

los inputs o con la fama o reputación de la institución; la calidad en relación a los recursos, es decir, al profesorado, las instalaciones, los alumnos y los recursos económicos; la calidad como reputación; la calidad como aptitud para el logro de objetivos; la calidad como eficacia-eficiencia económica; la calidad como adecuación al mercado laboral; la calidad como innovación organizativa; la calidad como satisfacción del usuario, esto es, la calidad en relación con el grado en el que los servicios ofertados satisfacen los requerimientos y expectativas del alumnado; y, por último, la calidad como transformación o “valor añadido”.

Podemos decir que la calidad en la educación superior abarca multitud de dimensiones y relaciones que se traducen en nuevas prácticas como la evaluación institucional, la docencia, los servicios, la formación impartida, los agentes y, también, la formación de sus profesores y profesoras.

No es posible una universidad de calidad sin abordar en profundidad la formación del profesorado, entendida como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarían, en el caso de la formación inicial” (Imbernón, 2010, p.589).

Tal y como afirma Delgado (2013, p.182) “si queremos una universidad de calidad, necesariamente hemos de contar con el apoyo de su profesorado el cual requiere una formación adaptada a las nuevas necesidades docentes, así como una revaloración de su esfuerzo y dedicación”.

Al hablar de la formación del profesorado universitario, no sólo debemos aludir al que posee varios años de experiencia, sino también, y de modo especial, a la formación del profesorado novel, objeto de nuestro estudio.

Diferentes autores (Bozu, 2010, Feixas 2002, Marcelo, 1999) ofrecen una serie de definiciones acerca de lo que se entiende por profesorado novel. Así, Bozu (2010) se refiere a este/a profesor/a como al inexperto/a, principiante, joven, nuevo/a, sin experiencia que aprende un arte, oficio o facultad, o que empieza una actividad por primera vez.

Para Feixas (2002) es el que tiene alguna experiencia profesional. Marcelo (1999) entiende, por su parte, que este profesorado es aquel que comienza a ejercer un oficio u actividad y no tiene conocimiento o experiencia previa en ésta.

El perfil profesional del nuevo docente es complejo y requiere un nuevo marco competencial y, a su vez, una formación adecuada tanto en el ámbito disciplinar específico como en el pedagógico (Rodríguez Conde & Sánchez, 2002). No parece suficiente que domine los contenidos de las materias que imparte; para desarrollar una enseñanza de calidad debe desplegar un conjunto de saberes (saber-hacer, saber-ser, saber-estar) propios de su perfil profesional (Delgado, 2013). Debe ser un profesional polivalente, con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a nuevas y diversas situaciones y para responder adecuadamente a los nuevos retos y necesidades (García Sanz & Maquilón, 2010).

Según The Tuning Educational Structures in Europe, las competencias del profesorado son: competencias generales, independientes del área de estudio y clasificables en instrumentales (habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas o lingüísticas), interpersonales (capacidad para expresar los propios sentimientos, capacidad crítica y destrezas sociales) y sistémicas (destrezas y habilidades globales que ponen en juego varios conocimientos o capacidades); competencias específicas relacionadas con los conocimientos disciplinares de un campo académico (saber), habilidades profesionales en relación a la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones (saber hacer), actitudes y valores (saber-ser, saber-estar), competencias académicas (saber transcender).

La docencia de calidad demanda una adecuada preparación, con una actualización constante y una formación permanente. Este interés y preocupación por asegurar la calidad de la enseñanza a través de la formación del profesorado se pone de manifiesto en el desarrollo de programas de formación e innovación docente en todas las universidades, a través de los cuales se ofrece la oportunidad de adquirir las competencias necesarias para un ejercicio profesional eficiente y satisfactorio.

En este sentido, las universidades han de programar actividades de formación para contribuir al desarrollo profesional del profesorado universitario en ejercicio, actividades que tienen en común el desarrollo de una serie de competencias relevantes entre las que destacan, siguiendo a García Sanz & Maquilón (2011) las siguientes: Conocer y saber aplicar los contenidos de la materia ;Conocer el carácter universitario y saber desenvolverse en él; Trabajar en equipo con personas del mismo y de distinto ámbito profesional; Ejercer la acción tutorial con los estudiantes; Planificar la enseñanza y la investigación; Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras; Utilizar correctamente las TIC; Desarrollar y evaluar proyectos de investigación y de innovación; Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Participar activamente en la gestión y toma de decisiones de la institución; Organizar y gestionar eventos científicos; Expresarse por escrito y oralmente en inglés y, por último, Proyectar actitudes positivas y valores democráticos.

A pesar de todo, la puesta en marcha de estos programas formativos dirigidos al profesorado novel difiere de una universidad a otra tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo (Imbernón, 2012).

3. La formación del profesorado novel en las Universidades gallegas: Un estudio de casos

3.1. Metodología

El propósito de este estudio es conocer y comprender los procesos formativos y de desarrollo profesional del profesorado novel de las tres universidades de la Comunidad Autónoma Gallega, la de Santiago de Compostela, de A Coruña y de Vigo.

Más concretamente, trataremos de dar respuesta a las siguientes cuestiones de investigación: ¿Cuáles son las principales características del programa formativo que ofrecen estas tres universidades?, ¿Quiénes son la personas destinatarias?, ¿Cuáles son los criterios de selección del profesorado?, ¿Cómo se gestionan las actividades formativas?, ¿Qué contenidos se trabajan?, ¿Cómo son los procesos de evaluación?.

En coherencia con el propósito de la investigación, el estudio se lleva a cabo desde el paradigma cualitativo, realizando un estudio de casos, planteamiento de investigación que se caracteriza por su interés en la comprensión de un escenario concreto. Se trata de una “estrategia de diseño de la investigación cualitativa que, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información” (Rodríguez, Gil & García, 1999, p.91).

Para obtener información acerca de los distintos aspectos de la formación del profesorado novel nos centramos en el caso concreto de las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo, a partir del análisis de los documentos disponibles en las páginas web de las tres universidades objeto de estudio.

El proceso de análisis se ha dirigido a la búsqueda de significado para la comprensión del caso estudiado a través de la interpretación de la información obtenida a partir de los esquemas conceptuales inicialmente delimitados. Para ello se ha procedido a la reducción de la información a través de la identificación de categorías. El sistema de categorías se ha establecido a partir del marco conceptual de la investigación, de las cuestiones que la guían y de los procedimientos empleados.

Concretamente dicho sistema consta de las siguientes categorías: unidad responsable de la formación, denominación de los programas de formación, personas destinatarias, contenidos de los programas formativos, modalidad y metodología, sistema de evaluación y acreditación de la formación.

3.2. Resultados

En coherencia con el análisis planteado, presentamos a continuación los resultados obtenidos sobre la formación del profesorado novel en las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia, tomando como referencia las categorías de análisis delimitadas previamente.

3.2.1. Unidad responsable

En las tres universidades gallegas, Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña, el diseño y desarrollo de las acciones formativas dirigidas al profesorado novel es gestionado por unidades de formación con diferentes denominaciones y responsabilidades.

Así, en la Universidad de A Coruña se gestiona a través de la Unidad de Formación y Asesoramiento (UFA). Dicha unidad, creada en el año 2004, tiene como misión facilitar la formación y proporcionar el asesoramiento necesario en los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y alumnado de la universidad.

El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CETA) es la unidad responsable de la formación en la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2003 y tiene como objetivo fundamental el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación y la formación del profesorado.

En la Universidad de Vigo es el propio Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado el responsable de esta tarea.

3.2.2. Denominación

Las tres universidades cuentan con programas de formación para el profesorado novel, siendo esta oferta formativa mucho más reciente que la dirigida al profesorado con experiencia.

En líneas generales, la finalidad de estos programas o planes formativos es establecer un marco de formación destinado a que el profesorado novel pueda adquirir las competencias docentes necesarias para el ejercicio profesional como docente.

Dichos programas reciben diferentes denominaciones “Plan de Formación de Noveles” en la Universidad de Santiago de Compostela; “Plan de Formación Inicial (PFI)” en la Universidad de A Coruña y “Programa de Formación del Nuevo Profesorado” en el caso de la Universidad de Vigo.

3.2.3. Personas destinatarias

Los destinatarios de esta formación son profesores y profesoras con reducida o nula experiencia en la universidad, o bien becarios y becarias en formación, tal y como se puede comprobar en la tabla 1.

Más concretamente, en el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, las personas destinatarias de dicha formación son los/as Investigadores/as Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el Plan de Ordenación Docente o Investigadores/as Angeles Alvariño y los/as Becarios/as con Contratos Predoctorales (FPI, FP, María Barbeito, PREU).

El profesorado con cuatro años o menos de experiencia docente, así como los/as becarios/as con docencia reconocida en el Plan de Ordenación Docente, son los principales destinatarios del Plan de Formación Inicial (PFI) de la Universidad de A Coruña.

En el caso de la Universidad de Vigo, el Programa de Formación del Nuevo Profesorado está dirigido a todo aquel que tiene reducida o nula experiencia previa de enseñanza y/o de conocimiento sobre la universidad.

Tabla 1. Personas destinatarias de los Planes y programas de formación de profesorado novel en las Universidades gallegas

| Universidad | Plan/Programa | Personas Destinatarias |
|-------------------------------|---|--|
| Santiago de Compostela | Plan de Formación de Noveles | Investigadores/as Ramón y Cajal, Parga Pondal que no participan en el Plan de Ordenación Docente o investigadores/as Angeles Alvariño y becarios/as contratos predoctorales (FPI, FP, María Barbeito, PREU). |
| A Coruña | Plan de Formación Inicial (PFI) | Profesorado con cuatro años o menos de experiencia docente, así como becarios con docencia reconocida en el Plan de Ordenación Docente. |
| Vigo | Programa de Formación del Nuevo Profesorado | Profesorado con reducida o ninguna experiencia previa de enseñanza y/o de conocimiento sobre la universidad. |

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web de la Universidad de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

3.2.4. Contenidos

Los contenidos de estos programas o planes contemplan una oferta de cursos variada, relacionada con ámbitos tan diferentes como la metodología docente, las tecnologías de la información y de la comunicación, el desarrollo profesional, la salud y prevención de riesgos laborales, el Espacio Europeo de Educación Superior o el contexto socioinstitucional y de trabajo, todos ellos organizados en bloques temáticos o módulos formativos.

Tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla, las tecnologías de la información y de la comunicación, así como las actividades formativas dirigidas al desarrollo profesional son coincidentes en las tres universidades tomadas como referencia. Destacar como singularidad los cursos ofertados en la Universidad de A Coruña sobre salud y prevención de riesgos laborales y el módulo formativo sobre experiencias de innovación educativa ofertado en la Universidad de Vigo.

Estos cursos se gestionan a través de las propias unidades de formación, donde se pueden consultar los datos de cada uno de ellos (lugar, fecha y horarios), al igual que el programa formativo correspondiente.

La oferta general de formación se realiza al iniciar el curso académico en el caso de la Universidad de A Coruña y Vigo, o bien de forma progresiva a lo largo del año, como sucede en la Universidad de Santiago de Compostela.

Tabla 2. Módulos de formación de los planes y programas de formación de profesorado novel en las Universidades gallegas

| Universidad | Módulos Formativos |
|-------------------------------|--|
| Santiago de Compostela | <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías de la Información y la de la comunicación aplicadas a la docencia - Estrategias de enseñanza-aprendizaje - Evaluación - Tutoría y orientación - Desarrollo profesional |
| A Coruña | <ul style="list-style-type: none"> - Metodología Docente - Tecnología Educativa - Salud y Prevención de Riesgos Laborales - Contexto Socioinstitucional y de Trabajo |
| Vigo | <ul style="list-style-type: none"> - Inmersión en la Universidad de Vigo - Espacio Europeo de Educación Superior - Nuevas Tecnologías y Enseñanza Semipresencial - Docencia Universitaria en el Marco del EEES - Desarrollo Profesional - Experiencias de Innovación Educativa |

Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas web de la Universidad de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

3.2.5. Modalidad y metodología

El tipo de modalidad que se utiliza mayoritariamente en la formación de noveles es presencial o semipresencial. La metodología utilizada en la formación es variable dependiendo del tipo de curso ofertado y abarca desde la realización de trabajos individuales y en grupo, seminarios y talleres de tipo práctico, hasta discusiones y análisis en grupo, foros, etc.

3.2.6. Sistema de evaluación

La evaluación de los aprendizajes adquiridos por el profesorado novel se realiza mediante diferentes sistemas. En unos casos se exige un número mínimo de asistencia que varía entre el 80% y 85%, y en otros casos es necesario presentar y superar un trabajo práctico.

3.2.7. Acreditación de la formación

La formación recibida es acreditada con un certificado de asistencia correspondiente a cada actividad. Además, el profesorado novel que realiza un mínimo determinado de horas, variable de una universidad a otra, puede obtener un Diploma de Docencia Universitaria. A modo de ejemplo, en la Universidad de Santiago de Compostela el número de horas exigible es de 100, mientras que en la Universidad de A Coruña es de 200.

En algunas universidades es necesario realizar un número de horas mínimo en cada uno de los módulos formativos e incluso un máximo de años para poder finalizar el plan formativo. Por ejemplo, la Universidad de A Coruña exige al profesorado novel, por una parte, un máximo de tres años (prorrogables) para poder terminar el plan de formación inicial y, por otra parte, el siguiente número de horas en cada módulo formativo: Metodología docente, 92 horas; Tecnología Educativa y Enseñanza Semipresencial y a Distancia, 60 horas; Salud y Prevención de Riesgos Laborales, 24 horas; Contexto Socio Institucional y de Trabajo, 24 horas.

A modo de conclusión

La formación del profesorado universitario es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza por eso no es hoy posible asumir una universidad que no apueste por una formación capaz de facilitar la capacitación de las personas que la integran, atendiendo siempre al momento profesional en el que se encuentran.

Las universidades han incrementado en los últimos años las acciones formativas y la inversión realizada en las mismas destinada a sus docentes en aras de alcanzar la máxima calidad educativa.

Como hemos podido ver a lo largo de las páginas anteriores, los tres casos que hemos expuesto, a modo de ejemplo, de las tres universidades públicas de la Comunidad Autónoma de Galicia cuentan con programas o planes específicos de formación para el profesorado novel. Los modelos organizativos que ofertan, aunque diferentes, se puede decir que comparten rasgos similares, al igual que existen una gran coincidencia en el perfil de los cursos ofertados y en el sistema de evaluación utilizado.

Se ha dejado también constancia del esfuerzo realizado en los últimos años en las universidades por mejorar la formación de sus docentes, reflejado en el incremento de las acciones formativas y en la inversión realizada en ellas. Sin duda alguna, el proceso de convergencia y la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han convertido en uno de los motores de este impulso.

En nuestra opinión, en todas estas acciones subyace la idea de que la formación del profesorado es un elemento clave para los procesos de mejora y calidad de la enseñanza universitaria.

En el caso del profesorado novel, la formación específica se considera fundamental, al tiempo que se debe reconocer su especificidad. En su planificación es necesario partir de una detección previa de las necesidades de formación y las problemáticas específicas a las que se enfrenta este colectivo en su quehacer diario. Un plan de formación específico que cuente con unos objetivos claros y definidos en función de las características de la propia universidad y de las demandas del profesorado a quien va

destinado.

Es necesario también plantear nuevas modalidades formativas que vayan más allá del formato de “curso” o “seminario”, incorporando recursos centrados en la innovación y la reflexión sobre la propia práctica profesional como jornadas de intercambio de buenas prácticas, talleres en grupos reducidos, apoyo docente, etc. También es de interés el desarrollo de acciones formativas conjuntas entre las universidades en aras de reducir costes y ampliar la cobertura de la formación del profesorado.

Del mismo modo, los planes de formación, en consonancia con las nuevas exigencias del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior deberían incrementar la oferta de cursos orientados al desarrollo de competencias docentes, así como la formación on line.

Referencias

- Amador, J.A. (2012) (Coord.). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. & Ángel-Urbe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la Formación docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 346-357.
- Arribas, J. M., Carabias, D. & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, 13 (3), 2735
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year Physical Education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.

- Cardona Rodríguez, A. (2011) (Coord.). *Calidad en la educación superior*. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria.
- Castilla Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo en las universidades andaluzas. *EDUCADE, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)* (Tesis doctoral inédita). Burgos: Universidad de Burgos.
- Delgado, V. & Casado, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: Evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (2), 43-60
- De Miguel, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección. Educación*, 8, 29-51
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero & A. D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp.269-325). Madrid: La Muralla.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universitat autònoma de Barcelona.
- García Sanz, M.P. & Maquilon, J.J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 17-26.

- González, G. & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511>
- Gros, B. & Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Herrera, L., Fernández, A. M., Caballero, K., & Trujillo, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado: Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En G. Sacristan (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2012). La formación de profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Baustista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas políticas y retóricas* (pp. 85-103). Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2001.
- Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (Enero–Abril), 101-143. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.PDF>

- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 141-160.
- Mayor, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional basado en la supervisión: El caso de los profesores principiantes. En C. Marcelo (Coord.), *Evaluación del Desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En R. Pérez Juste et al., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste et al., *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 13-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (2004). Exigencias de la calidad en la universidad. En J. Cajide Val (Coord.), *Calidad universitaria y empleo* (pp. 39-53). Madrid: Dykinson.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 45-56. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/73/31>
- Porto, A. M^a. & Mosteiro, M^a J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 141-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Rodríguez-Conde, M.J. & Sánchez, A.B. (2002). Competencias docentes del profesorado universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos ante el espacio europeo de educación superior. *Aula* 14, 31-50.
- Rodríguez Espinar, S. (2005). La gestión de la calidad en el marco de la Enseñanza Universitaria. En W. de Vries (Coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (pp.243-263). A Coruña: Netbiblo.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sánchez, P., Chiva, I. & Perales, M. J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716>

Yot, C. & Mayor, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de Professor*, 15 (2), 297-314.

Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA). Universidad de Santiago. Disponible en url: <http://www.usc.es/es/servizos/ceta>.

Unidad de Formación y Asesoramiento. Universidad de A Coruña. Disponible en url: <http://www.udc.gal/cufie/UFA/>.

Portal de Formación e Innovación Educativa. Universidad de Vigo. Disponible en url: <http://webs.uvigo.es/portaivicfie/>.