


JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería de Educación y Ciencia



Unidad para la Calidad de las Universidades
Andaluzas

Secretaría General de Universidades e Investigación

Dirección General de Evaluación Educativa
y Formación del Profesorado

PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La Formación del Profesorado Universitario en Andalucía

- Guía I -



Unidad para la Calidad de
las Universidades Andaluzas



**PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO EN ANDALUCÍA
- GUÍA I -**

Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas



PROYECTO FINANCIADO POR:

*Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado*

Coordinador: Juan Bautista Martínez Rodríguez

Autores: Juan Bautista Martínez Rodríguez
Manuel Barbancho Medina
Cristina Moral Santaella

© Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)

Edita: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
C/. Alfonso XIII, 13 - 14.071 CÓRDOBA

Diseño de Portada: África Barbancho Mena

Depósito Legal: GR-422-2003
ISBN: 84-688-1082-7

Imprime: Lozano Impresores, S.L.L.

Dirección del Proyecto: Juan Bautista Martínez Rodríguez
Coordinación del Proyecto: Cristina Moral Santaella

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
I. LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN: SÍNTESIS DEL INFORME DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS	15
1. Fuentes de datos y criterios de análisis	15
2. Planes y Programas de formación.....	17
3. Procesos de enseñanza-aprendizaje	25
II. JUSTIFICACIÓN COYUNTURAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	41
1. Diferencias individuales en las necesidades e intereses formativos del profesorado.....	43
2. Procesos de formación internos y con ayuda externa	44
3. La producción individual y colectiva del conocimiento docente	45
4. La voluntariedad del proyecto de formación del profesorado universitario y la exigencia institucional como contexto	45
5. Desarrollo profesional del profesorado junto con procesos de desarrollo de las universidades como instituciones públicas.....	46
III. OBJETIVOS Y ORIGEN DE LAS PROPUESTAS DE PROYECTOS DE FORMACIÓN	47
1. Objetivos del proyecto	47
2. Análisis de las necesidades y origen de la decisión del contenido de formación	49
IV. PROPUESTA Y PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE UN GRUPO DE FORMACIÓN	51
1. Detección de necesidades formativas y presentación del proyecto de formación (Guía I)	53
2. Solicitud voluntaria de grupos de formación desde los departamentos, grupos o centros universitarios	53
3. Formación de los coordinadores externos (CEF) y su responsabilidad en el seguimiento del proyecto de formación (Guía II)	54

4. Formación de coordinadores internos (CIF) y de los grupos, descripción de sus funciones	57
5. Desarrollo de itinerarios de formación	58
6. Desarrollo paralelo de actividades de formación sobre temáticas de interés para la docencia universitaria	63
7. Evaluación del modelo de formación por el (CEF) y por el grupo de profesorado implicado	63
8. Difusión e intercambio del Plan de Formación o experiencia	63
V. MEDIDAS INCENTIVADORAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	65
1. Las medidas generales del apoyo	67
2. Medidas internas a las Universidades	68
3. Algunas conclusiones respecto a las medidas incentivadoras	78
VI. ESTRUCTURA REGIONAL Y ESTRUCTURA LOCAL	79
VII. COORDINACIÓN EXTERNA E INTERNA Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS (Guía II)	89
1. La construcción de la relación: el asesor se sumerge en una trama social	90
2. Posibles problemas a evitar: patologías posibles en la coordinación	92
3. Estrategias que se desarrollan ampliamente en la Guía II	92
VIII. PROCEDIMIENTOS Y CONTENIDOS PARA EL TRABAJO DE LOS GRUPOS DE FORMACIÓN: ITINERARIOS FORMATIVOS (Guía III)	95
1) Itinerarios por MÓDULOS u organizado	95
2) Itinerarios por ACTIVIDADES o seleccionados por el grupo de formación	99
3) Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la propia tradición	106
4) Itinerario EMERGENTE o a la medida	106
IX. FASES DE EXPERIMENTACIÓN O DE INICIO DEL PROYECTO	107
1. Presentación del proyecto y las Guías a las dos Comisiones, así como a la Consejería de Educación y Ciencia y/o al Consejo Andaluz de Rectores	107
2. Selección de grupos de experimentación en las diez universidades	108
3. Selección de los responsables del seguimiento de la experimentación del proyecto en las diez universidades	108
4. La UCUA se dirige a los departamentos o grupos seleccionados para dar a conocer el proyecto y realiza la captación de facilitadores	108
5. Formación del equipo de facilitadores y gestores del proyecto	109
6. Inicio del proceso de experimentación	109
7. Talleres de experimentación de los distintos materiales de la Guía III	109
8. Propuesta de seguimiento y evaluación del proceso de experimentación	110

9) Informe final del proceso de experimentación	110
10) Presentación del informe a la Comisión Regional Permanente, al Consejo Rector de la UCUA y a la Consejería de Educación y Ciencia para la puesta en marcha del proyecto definitivo ..	111
X. INFORME FINAL DEL SEGUIMIENTO DE LA EXPERIMENTACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	113
1. Inicio del proyecto de experimentación	114
2. Seguimiento y evaluación del proceso de experimentación	118
3. Evaluación Interna de los Materiales (Guías), producción y reelaboración de módulos	129
4. Evaluación Externa de los Materiales (tres guías)	136
5. Conclusiones	139
XI. FUENTES DE INFORMACIÓN CONSULTADAS PARA EL INFORME DE DOCENCIA	143
XII. BIBLIOGRAFÍA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	147
XIII. ÍNDICE DE ACLARACIONES E IDENTIFICACIONES DEL INFORME A PIE DE PÁGINA	153

PRÓLOGO

La Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), con objeto de mejorar la calidad de la docencia universitaria, está trabajando desde hace tiempo en la elaboración y puesta a punto del Plan Andaluz de Formación del Profesorado Universitario.

Se ha llevado a cabo ya la fase experimental del proyecto, en la cual han participado departamentos de las ocho provincias, representativos del conjunto de las universidades andaluzas.

La presente publicación, teniendo en cuenta los resultados de estas experiencias, así como la evaluación del modelo y del material empleado, es una versión corregida, mejorada y renovada de los materiales que van a ser puestos a disposición de las universidades andaluzas en este mismo curso.

El trabajo se estructura en tres guías diferentes: Guía de presentación, la Guía de coordinación de la formación y, en tercer lugar, la Guía de materiales para la formación.

Este proyecto responde a necesidades formativas expresadas por el propio profesorado, trata de implicar y comprometer a éste en procesos de reflexión sobre aspectos pedagógicos y didácticos de su tarea docente y promueve propuestas de cambio colectivas.

Hay que señalar que este proyecto es único no sólo por su naturaleza —actividades de formación basadas en la reflexión guiada sobre la propia realidad docente del profesorado— sino, también, por su carácter autonómico; es la primera experiencia de estas características que se lleva a cabo en una Comunidad Autónoma del Estado Español.

En materia de formación no hay culminación de la tarea, pues se trata de un proceso permanente y continuo de perfeccionamiento y mejora, pero sí hay metas y cumbres que es preciso alcanzar para asegurar el avance y el progreso en pos de la calidad. Nos encontramos, pues, ante el primer paso de un largo camino, pero, hay que reconocer que es un buen comienzo, ya que la experiencia ha sido ciertamente positiva. Hay que destacar el grado de responsabilidad y de entrega de las personas participantes, igualmente valiosa ha sido la colaboración de las autoridades académicas y el trabajo de los expertos que han preparado los materiales.

Por consiguiente, confiamos en que estas Guías constituyan una aportación válida y fundamentada para el establecimiento de políticas de formación docente universitaria y sirvan para orientar al profesorado universitario andaluz hacia mayores cotas de calidad en su desarrollo profesional docente.

Cándida Martínez López
Consejera de Educación y Ciencia
Presidenta del Consejo Rector de la UCUA

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

A partir de la Declaración de Bolonia de Ministros Europeos de Enseñanza Superior, el Sistema Universitario Andaluz, en el marco de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), Consorcio público constituido entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y las diez Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se planteó la necesidad de abordar de forma organizada la mejora de su calidad.

Se programaron, entonces, desde la UCUA, y en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, procesos de autoevaluación de las titulaciones impartidas por las Universidades andaluzas, con el fin de definir, una vez identificadas las debilidades propias de cada una de ellas, los oportunos planes de mejora.

Como consecuencia de dichas evaluaciones, muy pronto constatamos la demanda reiterada de formación pedagógica por parte del propio profesorado. Y esta constatación nos llevó a plantear la conveniencia de desarrollar un Proyecto de Formación del Profesorado Universitario en el marco de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La UCUA cumplía de esta forma su función de contribuir a la mejora del Sistema Universitario Andaluz a través de procesos formativos en una de las funciones esenciales de la Universidad: la formación de su profesorado para la función docente.

El Proyecto que aquí se presenta es fruto, pues, de una necesidad demandada y tiene la peculiaridad de estar planteado desde el contexto de una Comunidad Autónoma: la de Andalucía.

El modelo que se propone incide en el desarrollo profesional del profesor desde una tripe perspectiva: personal, social e institucional. Al ineludible compromiso personal del profesorado con el propio aprendizaje de su función docente, se une, por un lado, la dimensión social, por cuanto el proceso de cambio educativo está necesariamente vinculado con el contexto histórico en el que se desarrolla, y, por otro, la dimensión institucional, pues la formación personal del profesorado no debe disociarse de los procesos de mejora de la calidad de la institución en la que se desarrolla.

El modelo que se presenta no está fundamentado en la realización de cursos específicos de formación -metodología habitual utilizada en las instituciones universitarias, que, por otra parte, no los excluye- sino en una formación activa, en la que el aprendizaje se entiende como un proceso de resolución de problemas, para lo que es esencial que el profesorado se implique de forma activa en procesos de indagación y experimentación de su propia realidad docente. Es por esto por lo que en el modelo de formación propuesto, el propio profesorado, o, mejor, los colectivos de profesorado de los departamentos, dirigen su propio aprendizaje, resolviendo sus propios problemas a través de procesos reflexivos sobre su propia práctica docente.

Son, por tanto, los departamentos universitarios los que deben asumir dicha responsabilidad como unidades funcionales de formación del profesorado; si bien, es recomendable que cuenten con el necesario apoyo organizado de la Institución.

Desde una perspectiva aplicada, el modelo requiere la organización de grupos departamentales, que son coordinados por profesores o profesoras del propio departamento (Coordinadores Internos de Formación), que asumen las funciones de organización, orientación y supervisión del trabajo del grupo. Estos, a su vez, son asesorados por profesores o profesoras no pertenecientes al grupo de forma directa (Coordinadores Externos de Formación), con mayor nivel de formación pedagógica y conocedor de la metodología y materiales del proyecto, que asumen el papel de gestores de los procesos de cambio.

En cualquier caso, es importante resaltar que es la propia Institución la responsable del desarrollo de los procesos de formación, de acuerdo con la estructura organizativa en la que estas competencias se enmarquen. El papel de la UCUA y de este proyecto es el de facilitar dicha labor, proporcionando la metodología, los materiales y el asesoramiento necesarios.

El Proyecto se expone en tres Guías diferentes: la Guía I (Presentación del Proyecto), la Guía II (Coordinación de la Formación) y la Guía III (Materiales de Formación).

La Guía I, la más general, presenta y justifica el modelo de formación, define sus objetivos y expone los procedimientos necesarios para su desarrollo. Expone, igualmente, el Informe del proceso de aplicación experimental del modelo, que ha permitido incorporar a esta versión, las sugerencias deducidas de dicho proceso de experimentación. Termina con un apartado con Bibliografía sobre formación de profesorado.

La Guía II está enfocada, en general, a las personas que, preocupadas y comprometidas con la mejora de la enseñanza universitaria, quieran iniciarse en la formación de otros profesionales de su Área de Conocimiento, y, particular, a los Coordinadores Externos e Internos de Formación contemplados en el modelo.

La Guía III propone los contenidos de formación en forma de itinerarios. Dichos itinerarios pretenden facilitar y orientar la decisión para la formación, en función de las necesidades. *El itinerario por módulos* está constituido por 13 módulos que contemplan actuaciones como: estrategias de autoevaluación, procesos de planificación, organización y selección de contenidos, análisis de tareas, el *prácticum*, investigación-acción, exposición en el aula, prácticas para el aprendizaje, cambios en la cultura institucional, culturas profesionales, tutorías, ... *El itinerario por actividades* propone hasta 86 ideas o marcos de trabajo para que el profesorado las seleccione según sus necesidades o intereses. *El itinerario basado en la experiencia* puede ser diseñado por los propios Departamentos a partir de los módulos y actividades propuestas, en función del proyecto de formación que quieran construir. Se plantea, incluso, un *itinerario emergente* que puede dar respuesta a problemas concretos surgidos de forma no prevista. La amplitud y flexibilidad de uso de los materiales aportados en esta Guía III puede, por tanto, cubrir un amplio espectro de necesidades formativas. Además, no se presenta en un formato cerrado, definitivo. Al contrario; ayudada por la propia edición en forma de fichas, la propia experiencia irá modulándola, modificando, corrigiendo -siempre mejorándola- para hacerla más útil y más próxima a las necesidades reales del profesorado.

Solo queda agradecer y felicitar a todos los gestores del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario, que figuran como autores en las diferentes guías, representados de forma especial, por el Director del proyecto, el Prof. Juan Bautista Martínez Rodríguez, y la coordinadora del mismo, la Profa. Cristina Moral Santaella, por su ilusión, profesionalidad y buen hacer, a los miembros de los departamentos participantes en el proyecto experimental, a la Consejería de Educación y Ciencia y, en particular a la Secretaría General de Universidades e Investigación y a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, que siempre apoyó este proyecto, y a los Consejos Rector y Ejecutivo de la UCUA, que, como órganos de gobierno y gestión del Consorcio, apoyaron y facilitaron su desarrollo.

Manuel Barbancho Medina
Director de la UCUA

INTRODUCCIÓN

Los cambios socioculturales y tecnológicos producidos en la actualidad han mejorado, por un lado, el acceso de la ciudadanía a la información y al conocimiento pero, al mismo tiempo, han alterado los sistemas de trabajo, lo que afecta a la formación y al contenido y estructura de las cualificaciones profesionales que se imparten en las universidades. Los desajustes producidos en la oferta formativa provocan preocupaciones diferentes entre los y las responsables de la gestión de la universidad.

A lo largo de la última década, las universidades de Andalucía han aumentado su preocupación por la calidad de la enseñanza superior y, de diferente manera, ponen cada una de manifiesto el énfasis en: la formación del profesorado en metodología docente, la organización de los programas de estudios, la importancia de los métodos de gestión, las estructuras y contenido de las comunicaciones así como el papel de la evaluación y su dimensión cultural para la gestión. Estas preocupaciones se corresponden con el resto de las universidades europeas expresadas en su Libro Blanco (Enseñar y Aprender. Hacia una sociedad del conocimiento. Bruselas, 1995).

Garantizar la calidad de la enseñanza supone la intervención simultánea con diferentes mecanismos y estrategias, que tienen que ver con la formación del profesorado, la gestión de la docencia, la asunción del desarrollo profesional de los docentes, la estructura y distribución de espacios y tiempos para el aprendizaje, las relaciones de comunicación y la dotación de recursos. El desarrollo profesional del profesorado universitario requiere una propuesta global e integrada que afecte a diferentes dimensiones y aspectos que condicionan la calidad de la relación de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, por lo que un proyecto global de formación del profesorado requiere, al menos, la implantación de mecanismos de evaluación de la calidad, imprescindible para localizar y establecer los puntos débiles y las necesidades de formación, a la vez que se amplían los mecanismos de apoyo e incentivación de la docencia universitaria. Un proyecto de formación más ambicioso exige una estructura local y regional, móvil y flexible, que lo canalice a la vez que controle el contenido adecuado, con diversidad de recursos para que se adecue a las variadas necesidades individuales y colectivas que en cada universidad, departamento o titulación se manifiesten. En este sentido, queremos identificar los procesos y/o elementos fundamentales que componen el proyecto de formación del profesorado universitario:

- a) Identificación de las necesidades, tomando como base el Informe de Evaluación de la Docencia en las Universidades de Andalucía (epígrafe I).
- b) Apoyo a la docencia, sugiriendo medidas para el Reconocimiento e Incentivación de la Docencia Universitaria (epígrafe V).

- c) Configuración del marco legal y estructural de la formación a nivel regional y local, con financiación mixta y formas de desarrollo institucional (epígrafe VI).
- d) Proyecto de Formación del Profesorado Universitario, descrito ampliamente en esta Guía I de Presentación del Proyecto, así como en la Guía II de Coordinación de la Formación, y Guía III de Materiales de Formación.

Al mismo tiempo, resulta necesario poner de manifiesto los principios y criterios básicos del modelo de formación del profesorado universitario adaptado a las condiciones singulares de las universidades andaluzas, a su misión y a los propósitos básicos institucionales. Los materiales, las estrategias de formación, los recursos humanos, la estructura del proyecto y todas las actividades que se realicen han de cumplir los requisitos oportunos para que la formación responda a las heterogéneas realidades formativas y a un estilo de profesorado más autónomo, creativo, crítico y responsable.

Para delimitar nuestra propuesta formativa, entendemos los procesos de formación del profesorado universitario como procesos de desarrollo profesional. Que se alejan de la visión de la formación como una tarea reducida a impartir cursos de formación sobre temas concretos. El desarrollo profesional se entiende como un proceso de formación continuo, contextual, multidireccional, el cual lleva en sí implícitos procesos de desarrollo personal, social e institucional. Las universidades públicas exigen un perfil del profesorado que intervengan institucionalmente en la práctica sociopolítica.

Al conjugar estos tres aspectos obtenemos una visión amplia y no reducida de los procesos de formación. Nos permite abarcar el desarrollo y la mejora en toda su complejidad, y no entender la mejora de la universidad como una cuestión exclusivamente determinada por la adquisición de unos contenidos científicos o únicamente profesionales.

Entendemos que el modelo de formación y de desarrollo del profesorado universitario debe ir asociado a la idea de formación para el cambio y la mejora de la universidad como institución que presta un servicio público. Esto implica entender que los procesos de formación y desarrollo profesional se conectan con los procesos de desarrollo institucional, con lo cual se entienden como procesos interdependientes en una relación estrecha. Es una exigencia de los universitarios democratizar el servicio público que prestan a la comunidad.

Al hablar de desarrollo institucional hacemos referencia a la institución universitaria a la totalidad del servicio que presta, y no sólo al desarrollo concreto de cada uno de los departamentos universitarios o centros, considerados entidades aisladas del resto que componen la universidad. Aunque la propuesta de formación toma al departamento, al grupo de profesorado universitario, como centro desde donde partir para producir los procesos de formación y de desarrollo profesional, cerrar esta propuesta formativa a los límites del departamento, no es realista debido a que existen temas de debate y de interés pedagógico y didáctico que sobrepasan los límites de un departamento y necesitan tratarse a nivel de facultad o titulación, a un nivel interfacultativo, e incluso a un nivel de grupos de profesores que mantienen un propósito o interés común y, excepcionalmente, no pertenecen a estos mismos ámbitos. Es necesario desarrollar una formación del profesorado universitario que le permita participar en la toma de decisiones institucionales.

Al hablar de procesos de formación o de desarrollo profesional no los consideramos procesos únicos e individuales de cada profesor que enseña de una forma aislada, sino procesos de mejora colectivos que

permiten generar un conocimiento deliberado, compartido y consensuado. Aunque esto no significa que olvidemos el componente individual de todo proceso de desarrollo profesional, el cual lleva al docente a construir un conocimiento práctico de forma individual y filtrado por su sistema personal de creencias y valores. Al contrario, éste es el eje fundamental de referencia para iniciar un análisis de la enseñanza-aprendizaje que se produce en las clases.

Cuando hablamos de desarrollo profesional también estamos haciendo referencia a que el proceso de formación es un continuo, algo que se produce en el tiempo y que nunca llega a su fin, pues el desarrollo no tiene un límite establecido. Esto lleva a aceptar al profesorado universitario en constante formación.

Por otra parte, hay que recuperar la valoración de la docencia universitaria como práctica política y ética. La universidad presta un servicio público orientado a la mejora de las condiciones sociales a través de la producción del conocimiento necesario, y en formación de ciudadanos y ciudadanas más libres y autónomos. Reducir la docencia a un conjunto de técnicos significa relegar el papel del profesorado a meros instructores o aplicadores de normas.

I. LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN: SÍNTESIS DEL INFORME DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS¹

El objetivo del presente informe es describir la situación de la docencia universitaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, a partir de los informes disponibles, con la intención de presentar un perfil de las necesidades formativas del profesorado. Las evaluaciones, cuestionarios de docencia y estudios acerca del tema nos permitirán partir de una base empírica suficiente para justificar el Proyecto de Formación del Profesorado Universitario de manera contextualizada, a partir de los puntos débiles que se han evidenciado en nuestras universidades.

Este perfil generalista puede servir de base para cada universidad o titulación, pues se presentan un amplio espectro de características y rasgos suficientemente relevantes para guiar el análisis local de la docencia. No existe la intención de realizar comparaciones entre universidades o titulaciones, ni siquiera señalar las diferencias existentes en los diferentes campos científicos. Antes bien, tratamos de hacer un inventario amplio y caracterizado de las principales deficiencias docentes de nuestro sistema universitario andaluz. Es la amplitud y variedad de las actividades docentes lo que nos interesa, antes que la localización exacta de las deficiencias, lo cual debe ser función y responsabilidad de cada universidad.

I. Fuentes de datos y criterios de análisis

No existe un sistema homogéneo de datos de calidad de la docencia producido en las diez universidades andaluzas, aunque existen iniciativas dirigidas a su creación. Tampoco las evaluaciones se han realizado de una manera generalizada y sistemática pese al reconocimiento e interés de las convocatorias del PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES (PNECU) y de las evaluaciones promovidas por la UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (UCUA). Sin embargo, contamos con datos abundantes de distintas fuentes que nos permiten realizar un diagnóstico significativo de la situación de la docencia en las universidades andaluzas.

Estas fuentes disponibles para el análisis de la docencia en las universidades andaluzas son:

- a) Dos Informes Finales del CONSEJO DE UNIVERSIDADES de las convocatorias 1998-2000, realizados en el marco del PNECU.
- b) Dos Informes Finales de la UCUA de los años 1998-2000.
- c) Informes Finales de las Universidades de Almería, Córdoba y Granada.
- d) Estudios e Informes de Investigación de las Universidades de Jaen y Sevilla, citados en la Bibliografía.
- e) Informes de Cuestionarios de Docencia de dieciséis titulaciones realizados en diversas universidades andaluzas y relativas a los variados campos del saber.
- f) Informes de siete Grupos de Discusión realizados en sus correspondientes titulaciones.
- g) Dos Informes de Cuestionarios de Docencia aplicados de forma general en dos universidades andaluzas.

Estas fuentes utilizan datos **cuantitativos** y también **cualitativos** (opiniones abiertas emitidas y transcritas, resultado de las audiencias públicas, opiniones de las diferentes comisiones, resultados de Grupos de Discusión). Del mismo modo hemos utilizado análisis cuantitativos y también cualitativos para obtener las afirmaciones representadas en el presente informe.

Hemos evitado referirnos a alguna universidad en concreto, de la misma manera que suprimimos la identificación de las titulaciones ya que sería posible reconocerlas en el caso de ser única en el ámbito de la comunidad autónoma. Los compromisos de **confidencialidad** y **anonimato** nos exigen encubrir los datos que puedan señalar a universidades o colectivos concretos. Para comprobar la veracidad de los mismos existe una réplica del presente informe custodiada en la UCUA, debidamente ilustrada con los nombres codificados de universidades y titulaciones. Las notas que aparecen señaladas sirven de referencia para la localización de fuentes. Dicho informe ha sido promovido desde esta unidad a través de la financiación de una beca de la Junta de Andalucía.

Expondremos en letra cursiva y entre comillas las opiniones literales del alumnado o profesorado entrevistado.

Por otra parte, hemos realizado el contraste o **triangulación** entre las diferentes fuentes de información, entre las diferentes universidades y titulaciones así como entre los diferentes colectivos (fundamentalmente el contraste entre opiniones y evidencias del profesorado y alumnado).

Por último, es necesario hacer constar que la identificación de puntos fuertes y débiles se han descrito en la mayoría de los informes. Para nuestro trabajo, sin que ello provoque un valor negativo de la evaluación general de la docencia y de sus protagonistas, vamos a seleccionar los puntos fundamentales que un plan de formación debe de considerar.

2. Planes y Programas de formación

La calidad de la docencia universitaria es un concepto relativo y multidimensional del que los diferentes agentes interesados hacen diversas y legítimas interpretaciones. Su análisis ha de realizarse en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan objetivos, protagonistas y condiciones en las que se produce la relación enseñanza/aprendizaje. Entre sus dimensiones destacamos las características del Plan de Estudios, la estructura y composición de los Programas de las Asignaturas, la Organización y Coordinación de las Enseñanzas. Y, muy especialmente, la metodología y condiciones del proceso de enseñanza/aprendizaje, los resultados académicos, la acción tutorial y el trabajo del alumnado. Todos estos aspectos y dimensiones resulta necesario analizarlos en el contexto funcional y relacional que presentamos en el presente informe.

2.1. Desarrollo de los Planes de estudios

En un buen número de titulaciones² los planes de estudios son insatisfactorios. Son distintos y múltiples aspectos los que los hacen merecedores de esta opinión. Se aceptan positivamente las pretensiones de optatividad, la dimensión práctica y las posibilidades de definir diversos itinerarios curriculares de los nuevos planes de estudios pero, en la práctica, no todo el alumnado universitario puede gozar abiertamente de estas condiciones.

Varios informes aluden al **reparto de asignaturas por áreas** en el plan de estudios. A veces, se relaciona con las **luchas entre departamentos y/o áreas** a las que alude abiertamente el alumnado o, de manera más velada y en menor grado, el propio profesorado. Si atendemos a la distribución de créditos, en muchos programas aprecian una gran fragmentación de materias y, en otros, una excesiva concentración (doce créditos o más)³. No obstante, en general, se considera que los planes de estudios aplican las directrices del Ministerio.

En informes⁴ de distintas titulaciones se critica el **exceso en la concentración de la carga docente** (300 créditos). Para cuatro años de estudios supone un programa excesivamente sobrecargado para las posibilidades de un aprendizaje de calidad, resultando, por tanto, insuficiente este tiempo para los contenidos previstos en el programa. Opinión compartida por el alumnado⁵, al considerar que el número total de créditos exigidos en el tiempo previsto dificulta su realización satisfactoriamente.

Los nuevos planes de estudios han hecho **proliferar las asignaturas cuatrimestrales**, considerándose por algunos como punto débil⁶, por razones de reducción de tiempo pero no de materia a impartir⁷. Varias titulaciones⁸ señalan el **exceso de asignaturas de pocos créditos** para el carácter y amplitud de sus contenidos, lo que comporta una excesiva compartimentalización de las materias. Otros denuncian **solapamientos⁹ que provocan redundancias**, e inadecuada relación de contenidos¹⁰. En opinión del alumnado¹¹ esta nueva situación no permite profundizar en los contenidos ni adquirir conocimientos consolidados, en expresión de algunos *"se estudia, se examina e incluso se aprueba, pero no se aprende"*. Esto enfatiza en exceso el resultado y prima el olvido de aquello que aprendieron en algún momento sin comprender¹², opiniones que son reforzadas por la actitud de parte del profesorado. El olvido afecta a la docencia, por la organización y estructuración de las asignaturas¹³ por cursos, pues, hay asignaturas que

requieren conocimientos básicos, debiendo estar situadas en los primeros cursos. Por otro lado, se considera que otras asignaturas no tienen una carga sustancial para ser anuales.

Muy excepcionalmente se considera adecuada la progresión creciente de los contenidos académicos, ordenados en función de su dificultad y grado de especialización, comenzando por los más generales y dejando para cursos superiores los de mayor complejidad y dificultad. Esta opinión es apoyada en pocos casos tanto por el profesorado como por el alumnado¹⁴.

En algunas titulaciones se considera que el aumento de optatividad¹⁵ ha permitido una mayor riqueza y diversidad de la docencia ofrecida, sin embargo reiteran que **sólo una minoría de alumnos y alumnas pueden beneficiarse realmente de las asignaturas optativas que se ofertan**¹⁶. Por último, hay que destacar que varias titulaciones¹⁷ señalan la existencia de carencias importantes en la formación teórica del alumnado.

2.2. Los Programas de las asignaturas

En la mayoría de las titulaciones se considera que el número de temas incluidos en los programas suele ser excesivo para el periodo lectivo establecido¹⁸, agravándose en algunos casos la situación si consideramos el incumplimiento de forma consensuada del calendario docente completo, por finalización anticipada de los periodos de docencia del primer y tercer cuatrimestre.¹⁹ Las condiciones negativas que se han manifestado son:

- ◆ Premura de tiempo con la que los y las docentes desarrollan su enseñanza, quejándose el alumnado de la *rapidez en desarrollar los temas*, o *van muy rápido en las explicaciones* o, lo que es peor, *dictan rápido*²⁰. El ritmo de impartición docente de las asignaturas no respeta los ritmos de aprendizaje, agravándose en los casos que el profesorado no recupera las clases perdidas²¹.
- ◆ Tratamiento **menos profundo de los contenidos**²², con la percepción de algunos alumnos o alumnas de recibir explicaciones no suficientemente claras por parte de sus docentes²³, provocando la baja puntuación del alumnado²⁴, que califica algunas materias tratadas de complejas y abstractas.
- ◆ **Materiales de obligado estudio que no son explicados en clase**²⁵, favoreciendo la aparición de lagunas.²⁶ A veces, los programas no se imparten por completo.²⁷ Esta situación se ve agravada, en algunos casos, por el elevado porcentaje comentado de clases perdidas que no se han recuperado²⁸. No obstante, parte del profesorado²⁹ manifiesta que no desarrollan sus programas en su totalidad, porque cuentan con horas insuficientes. Hay variedad en cuanto al cumplimiento del desarrollo de los programas de las asignaturas.
- ◆ Dificultad en la asimilación de excesivos contenidos por parte del alumnado³⁰, lo cual genera la concepción enciclopédica de que *“saber de todo significa no saber de nada, y una mayor cantidad de contenidos no es sinónimo de calidad”*³¹. Sobrecarga, pues, de estudio para los alumnos y alumnas³², causando un elevado número de alumnado no presentado en los exámenes y fracasos ante dichas pruebas de evaluación.³³ El alumnado insiste en la descoordinación del profesorado que

desconoce la exigencia total excesiva de estudio. Esto se ha evidenciado en las evaluaciones sumando el número de horas que cada profesor/a atribuye a su asignatura, excediendo alarmantemente el sumatorio del número posible de horas diarias de estudio.

- ◆ **Solapamiento**³⁴ de los contenidos de las asignaturas que exigen una mayor coordinación a nivel intra e interdepartamental, ausente en la mayoría de las titulaciones³⁵, no se trabaja cooperativamente en la concreción de objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación, aunque existen algunas excepciones³⁶ no consensuadas³⁷ y discrepancias en las opiniones manifestadas por el alumnado y profesorado³⁸. Del mismo modo, tampoco existen mecanismos para el seguimiento de los programas docentes, para evaluar tanto la adaptación de los contenidos al nivel formativo del alumnado como para la adecuación y actualización de los contenidos en cada una de las materias, con el fin de evitar lagunas y exigencias no pertinentes en relación a los objetivos establecidos de la titulación en cuestión.³⁹
- ◆ El alumnado de varios grupos de discusión denuncian la no actualización de los contenidos⁴⁰ y⁴¹ demanda una adecuación de los contenidos a la denominación de la asignatura, así como una mayor ajuste al temario ofertado.⁴²
- ◆ **Se denuncia la ausencia de prácticas externas**⁴³, el alumnado reivindica actividades de campo en empresas, centros de investigación, etc.⁴⁴. En algunos casos, se critica el **carácter marcadamente teórico de los contenidos de las asignaturas**⁴⁵, en parte porque la extensión de los programas interfieren en la realización de las prácticas ocupando las horas destinadas a ellas⁴⁶, provocando la insatisfacción del alumnado. Cuando existen tales prácticas, la valoración que realiza el alumnado depende de su tipología, es decir, consideran las de campo como muy positivas en contraposición con algunas de laboratorio⁴⁷. El carácter excesivamente teórico de los programas es explicado por el profesorado⁴⁸ aludiendo a la importancia de la información ofrecida, estimándola imprescindible para la práctica profesional del alumnado. Sin embargo, éste demanda un enfoque aplicable en las clases teóricas que le permita acercarse con la suficiente capacidad al ámbito laboral al que aspira. No obstante, es usual que el profesorado y el alumnado de algunas titulaciones difiera en la proporción teoría-práctica, considerándola este último baja-muy baja⁴⁹. A este respecto, en otras Universidades el cumplimiento de los créditos de prácticas es mejor puntuado^{50,51}.
- ◆ El practicum de las titulaciones que lo poseen se valora de forma positiva, con excepción de algunas titulaciones. Se destaca la **necesidad de una mayor coordinación de las actividades de supervisión y evaluación entre el profesorado y tutores/as de los centros colaboradores**⁵², planteando distintas titulaciones⁵³ una revisión tanto de la duración del mismo como del periodo en que se realiza. Del mismo modo, en otras se pone de manifiesto la ineficiencia del tutor/a de doctorado y del coordinador/a del programa.
- ◆ En relación a la presentación de los programas de las distintas asignaturas, en diferentes titulaciones⁵⁴ podemos calificarla de deficitaria, ya que no se presentan o se hace de forma incompleta los objetivos, metodología, actividades de evaluación, diferenciación de contenidos teóricos y prácticos, referencias bibliográficas actualizadas, etc.

- ◆ Por último, la calidad del programa seguido en cada una de las materias evaluadas obtiene puntuaciones medias⁵⁵. Las hay que sobrepasan ligeramente y otras que no llegan a la media.

2.3. Organización de las enseñanzas

La masificación, bien por exceder el número de matriculación al aconsejado bien por los repetidores/as⁵⁶, es uno de los problemas generalizados en algunas titulaciones⁵⁷, señalándose también como tal la elevada carga docente⁵⁸ del profesorado, si bien ésta es considerada adecuada de forma general por los y las docentes de otras titulaciones^{59 / 60}.

Se ha comentado la falta de coordinación y reflexión colectiva sobre los procesos de docencia pues es considerada como una cuestión individual de cada docente, sin tener en cuenta que la calidad de las enseñanzas exige un proyecto colectivo y la coordinación del profesorado tanto a nivel de objetivos como de procedimientos⁶¹. No obstante, tan sólo algunos manifiestan la existencia de coordinación entre los temarios de las asignaturas, aunque no existe un órgano de gobierno que asuma en la práctica tareas de seguimiento y coordinación. Así como tampoco existen criterios y orientaciones en relación a la organización de las enseñanzas que ayuden al profesorado a adaptar y revisar sus programaciones docentes⁶². Hay quienes denuncian la escasez de controles de calidad en la docencia y se acusa especialmente a los Departamentos.

Por otra, el seguimiento de la actividad docente, en algunos casos, no forma parte de dicha actividad. Así, el alumnado con los nuevos planes de estudios debe cursar más créditos con menor atención docente⁶³, señalando esta falta de asesoramiento por parte del profesorado tutor del practicum como punto débil de algunas licenciaturas.

La temporalización de las enseñanzas genera dos tipos de problemas. Uno, el solapamiento de horarios, o dificultad para compatibilizarlos⁶⁴, por lo que no se puede cumplir una de las exigencias docentes: asistencia a clase⁶⁵. Otro, inadecuación entre los contenidos propuestos y el tiempo previsto para su asimilación, resultando insuficientes los años previstos para completar el programa de formación⁶⁶. Al mismo tiempo, se considera escaso el tiempo dedicado a las enseñanzas prácticas⁶⁷, debiendo encajarlas con las enseñanzas teóricas⁶⁸. El alumnado denuncia la gran carga lectiva⁶⁹ que requiere una dedicación exclusiva y excesiva⁷⁰, a lo que hay que añadir la desorganización⁷¹ de éstos. El estudiantado tiene que permanecer gran parte del día⁷² en la Facultad si quiere asistir a las enseñanzas tanto teóricas como prácticas. Esta "desorganización" de los horarios es la dificultad percibida por el alumnado, por un lado, para conseguir "un buen rendimiento académico"⁷³, restando tiempo personal (o colectivo) para el estudio, la reflexión y profundización⁷⁴, impidiendo la participación en otro tipo de actividades culturales organizadas por los centros.⁷⁵ De forma que la extensión horaria no garantiza la calidad de la enseñanza sino que, según el alumnado, es un mecanismo para cultivar la competitividad⁷⁶. Por otro, son elaborados pensando en una tipología de alumnado muy específica por lo que no facilitan el acceso ni continuación de los estudios de las personas que están trabajando⁷⁷. Se denuncia la ausencia del alumnado en la formulación de criterios para construir los horarios.

Por último, se valora aquella enseñanza que permite el aprendizaje bajo criterios de responsabilidad, honestidad y esfuerzo por parte de los y las docentes⁷⁸.

2.4. Infraestructuras y servicios

Todas las titulaciones evaluadas señalan déficits en las infraestructuras, con las especificaciones correspondientes de cada una de ellas, debidos básicamente a que el aumento del número de alumnado universitario no ha ido acompañado de un crecimiento paralelo en dotación de medios e infraestructuras⁷⁹. El bajo presupuesto⁸⁰ comentado en algunas titulaciones merma no sólo los resultados de investigación, sino también los de docencia. No obstante, una titulación⁸¹ destaca la excelente dotación del Centro de Instrumentación de la Universidad.

En relación a las aulas, distintos Informes⁸² señalan la insuficiencia y el tamaño inadecuado de éstas, especialmente en la docencia de asignaturas troncales, así como la inadecuación del mobiliario⁸³, siendo imposible la movilidad de los asientos lo cual limita otro tipo de actividades docentes que no son la lección magistral. En un caso se recoge la comodidad y la dotación aceptable de las aulas. Esta falta general de espacio para la docencia se señala también para las materias optativas. Del mismo modo se denuncia inadecuadas condiciones de las aulas⁸⁴ referidas mayormente a problemas de visibilidad y acústica. Estas condiciones agravan cuando el alumnado en gran parte tiene que asistir a clase en distintas sedes y centros.

En lo referente a la biblioteca destacan algunas titulaciones el buen número de fondos periódicos y no periódicos y también el volumen de consulta y préstamo. No obstante, el número de recursos no puede responder a la necesidad de tan elevado número de alumnos y alumnas⁸⁵, careciendo en general las bibliotecas de equipamiento técnico suficiente, así como la adecuación de la plantilla (personal bibliotecario) para cubrir las demandas del elevado número de usuarios y usuarias. A veces, la biblioteca cuenta con falta de fondos en cantidad y variedad⁸⁶. Pese a la escasez de medios, se denuncia en otros casos la infrautilización de los equipamientos bibliotecarios⁸⁷.

Otro de los problemas con los que cuentan las bibliotecas es la dispersión de fondos bibliográficos al existir bibliotecas propias en cada departamento⁸⁸. Se alude a la necesidad de una biblioteca y hemeroteca centralizada, puesto que al tener los departamentos sus bibliotecas correspondientes está generando distintos problemas como la falta de espacio, ya que al verse desbordadas están colocando sus respectivos fondos en pasillos y despachos con sus consiguientes pérdidas, así como la limitación del alumnado a consultar los fondos bibliográficos, puesto que el horario de consulta se restringe a dos o tres horas y/o exclusivamente por la mañana, y a negarle el servicio de préstamo al ser inexistente en algunos departamentos⁸⁹.

Los recursos bibliográficos son valorados, pues, por distintas titulaciones de forma positiva⁹⁰, destacándose en otras una opinión contraria. En el discurso de los grupos de discusión se alude al servicio de biblioteca con distintas apreciaciones: dificultad de encontrar libros en la biblioteca⁹¹, lo cual puede deberse a su organización o estrategia del alumnado para su consulta posterior; valoración positiva de la forma en que está organizado el material, ya que les permite acceder directamente a él o, por último, se alude a la incompetencia de parte del personal bibliotecario⁹². En una titulación se valora la biblioteca como el mejor servicio tanto por su calidad de atención del personal al usuario como por su funcionamiento, lo que se valora negativamente en otra universidad en la que⁹³ debe ser mejorado⁹⁴ junto a mejoras físicas⁹⁵ para eliminación de ruidos.

Respecto a la sala de estudio se considera:

- Insuficiente para el número de alumnos y alumnas de los centros⁹⁶, convirtiéndose en instalaciones obsoletas ya que fueron creadas para un menor número de estudiantes⁹⁷.
- Necesidad de crear una sala de estudio para descongestionar la de lectura de la biblioteca, permitiendo el libre acceso a los fondos bibliotecarios⁹⁸.
- Ausencia de espacios que propicien un clima adecuado para el estudio⁹⁹ y acondicionamiento de los existentes.¹⁰⁰

En lo referente a los servicios y flujo de información al alumnado, son distintas las titulaciones¹⁰¹ que señalan este aspecto como deficiente, destacando:

- La necesidad de una mayor información al estudiantado sobre becas¹⁰² o cursos de la titulación en cuestión.¹⁰³
- La necesidad de un mejor servicio de información, además de veraz¹⁰⁴, sobre los planes de estudio al inicio del curso académico para que el alumnado pueda enfrentarse a la elección de posibles alternativas y sobre la optatividad y posibles rutas académicas en función de las salidas profesionales. Esta falta de información también es resaltada por el discurso de los grupos de discusión así como la carencia de una orientación vocacional y el desconocimiento de las vías para llegar a ella. Se denuncia la escasa orientación en la elección de las distintas asignaturas, ya que cursan materias de quinto estando en primero sin tener base alguna. En este sentido, se explicita la falta de tutorías de orientación, que permitan al alumnado una mejor elección, provocando posiblemente un menor número de fracasos.¹⁰⁵
- La necesidad, según otro sector del alumnado, es de una mayor información cuando realizan las prácticas de campo.
- El discurso del alumnado destaca que debido a la falta de información se ve dificultada y mermada su participación ya que ni siquiera conocen a sus representantes.¹⁰⁶

Otras deficiencias en las infraestructuras repercuten en la calidad docente incidiendo así de forma directa e indirecta, a través de las dificultades que encuentra el profesorado para llevar a cabo su labor docente en el rendimiento del alumnado. Entre éstas podemos destacar:

- Las ya aludidas de falta de espacio¹⁰⁷, existencia de masificación¹⁰⁸, condicionando en muchas ocasiones el tipo de estrategias docentes puestas en práctica, y carencia de recursos didácticos¹⁰⁹ para el desarrollo de la docencia, a lo que se le añade el desacuerdo entre profesorado y alumnado.¹¹⁰ Al mismo tiempo, se denuncia la infrautilización de otros medios y recursos tecnológicos en el desarrollo de la actividad docente¹¹¹.
- Déficit de recursos** para el desarrollo y mantenimiento de los **programas prácticos**¹¹² e infrautilización de los existentes¹¹³, debiendo ser actualizados los medios de los que actualmente se disponen para las clases prácticas¹¹⁴.

—Insuficiencia de aulas de informática a disposición del alumnado,¹¹⁵ **escasez de medios informáticos** y audiovisuales,¹¹⁶ estando desfasados¹¹⁷ los existentes e infrautilizados¹¹⁸. No obstante, existen titulaciones que valoran positivamente los recursos informáticos disponibles¹¹⁹, y reconocen la necesidad de actualizar el material de las aulas de informática¹²⁰.

—Insuficiencia de laboratorios¹²¹, produciendo saturaciones horarias¹²², e inexistencia¹²³ de otros (fónica, biocomputación), siendo escasos los equipamientos de los laboratorios existentes¹²⁴. Es de destacar que a pesar de la infradotación, se denuncia la infrautilización del laboratorio de idiomas¹²⁵. En una universidad se manifiesta la existencia de laboratorios integrados.

—**Distribución desigual de espacios y de dotación en los despachos de los departamentos**¹²⁶. Al mismo tiempo, se consideran **escasos e inadecuados**¹²⁷ o **inexistentes** en otras titulaciones¹²⁸, dificultando así una correcta atención al alumnado.

—Servicios deficientes y con horarios y calendarios restrictivos¹²⁹.

2.5. Rendimiento y calidad¹³⁰: las relaciones de la universidad con el entorno laboral y empresarial

Varios Informes¹³¹ señalan la inadecuación o **ausencia de un sistema de evaluación del profesorado** dentro de cada titulación, que permita establecer los mecanismos de control de la calidad de la docencia. Al mismo tiempo, este aspecto se recoge en el discurso de los distintos grupos de discusión¹³², proponiendo dicho sistema de evaluación encaminado hacia la mejora y a *“corregir deficiencias notorias y conocidas por todos”*. La necesidad de evaluación docente a la que aluden alumnos y alumnas debería recoger tanto el aspecto profesional como las actitudes personales, encaminadas a la formación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La docencia se vería enriquecida también con la propuesta del estudiantado que recoge la autoevaluación del profesorado. También ayudaría al mejoramiento de ésta si se realizara una evaluación de los distintos aspectos de los programas de doctorado por parte tanto del alumnado como del profesorado.¹³³

Queda añadir la evidencia de la alta actividad desarrollada por algunos departamentos en jornadas, seminarios, congresos, publicaciones, participación en proyectos¹³⁴. Aunque, en algunos casos, esta actividad distrae de la docencia, en otros, se alude al elevado grado de motivación de los y las docentes para mantener un alto nivel de calidad y cumplimiento. Estos aspectos apuntados anteriormente y en relación con otros abordados a lo largo de este informe, están influyendo en la formación del alumnado y en el desarrollo de la docencia, que alcanza un consenso en torno a que la cualificación universitaria está distanciada de la realidad profesional o cultural.

La ausencia en la determinación precisa de metas, objetivos y criterios de evaluación o, incluso, la redacción formalista y burocratizada es recogida por muchas titulaciones que estiman una falta de mayores precisiones para ayudar específicamente a la calidad en la formación del alumnado.¹³⁵ Existen aisladas excepciones¹³⁶, que perciben un equilibrio entre calidad de la formación impartida y los objetivos establecidos, destacando el consenso entre los objetivos de la licenciatura y los establecidos en el plan de estudios^{137 138}. En los objetivos relacionados con el **perfil del profesional** que desean no

se recoge la perspectiva de inserción social y laboral del alumnado¹³⁹, reconociendo que la formación que se deriva del plan de estudios actual está muy polarizada hacia el mundo educativo reglado¹⁴⁰.

Pero, no solamente no existe una definición clara de aspectos relativos a la perspectiva profesional de las titulaciones, sino que también hay **una ausencia de mecanismos**¹⁴¹ para revisar periódicamente o **analizar la consecución de las necesidades** formativas y los objetivos, así como de vías institucionales.¹⁴² Se admite que, si no hay una definición clara, no puede darse a conocer ni evaluar su consecución, ni plantearse posibles cambios. Ni siquiera ocasionar el **debate correspondiente de política univesitaria**.

Otro aspecto que recogen dos titulaciones es la **heterogeneidad del alumnado** que las cursan,¹⁴³ reconociendo que éste es un punto débil. Pero, organizando complementos de formación específicos para según qué titulaciones de origen, se podría convertir en una ventaja al consolidar la interdisciplinariedad. Este origen heterogéneo del estudiantado es vivido como un problema ya que una vez que se ha iniciado el curso llega un número considerable de alumnos y alumnas que no han podido entrar en otras titulaciones, provocando una distorsión en la organización académica de la titulación y de las asignaturas. Si bien la admisión o no del alumnado en otras titulaciones puede ser una explicación, no habría que olvidar las deficiencias en la organización del proceso de matriculación¹⁴⁴.

Por último,¹⁴⁵ muchas veces la **matriculación** excede a la oferta aprobada por la universidad, estando los grupos de primero masificados, además de ser excesivo el número de alumnado por grupo, especialmente en las asignaturas optativas. Una posible explicación, junto a otras, es la fuerte mortandad entre el primer curso y el segundo, en la línea que señalan distintos grupos de discusión apuntada en puntos anteriores, en cuanto a que es un procedimiento de establecer indirectamente *numerus clausus*, tras obtener la universidad un beneficio económico.

Los informes recogen en general la ausencia de **relaciones externas**, es decir, de las universidades con el mundo laboral, empresarial o social. Afirmación que se contradice en los mismos informes cuando se destaca la existencia de una red de colaboración entre las titulaciones y las empresas. En muchas titulaciones se aprecia la escasa vinculación del mundo académico con el profesional¹⁴⁶, manifestándose la escasez de acuerdos y convenios establecidos entre las titulaciones y las empresas, lo que impide un conocimiento mutuo y la coordinación de esfuerzos con el fin de que la formación de los egresados se ajuste más a los requerimientos del mercado laboral. Esta situación también limita el trabajo y el aprendizaje del alumnado en aquellas titulaciones que requieren proyectos fin de carrera y prácticas de empresas, ya que se acusa la falta de diseños coherentes que respondan a las necesidades concretas con el fin de que puedan realizarse en escenarios reales. **La inexistencia de convenios y acuerdos específicos con empresas, organismos de distinta índole** y entidades en relación con las distintas titulaciones, y el desconocimiento de la realidad laboral es denunciada al mismo tiempo por el discurso de distintos grupos de discusión¹⁴⁷, reflejando la inexistencia de prácticas laborales como un problema que les angustia. Aunque se señala, excepcionalmente, la cooperación con organizaciones empresariales y profesionales del entorno, en general se denuncia la escasa relación con el entorno social, laboral y empresarial, así como con otras universidades, en parte debido a las dificultades administrativas y falta de estímulo para el desarrollo de programas interdepartamentales e interuniversitarios.

En relación a las valoraciones¹⁴⁸ sobre la participación del alumnado en programas de colaboración con otras universidades se califican como claramente negativas, al poner de manifiesto el **bajo o nulo nivel de participación del estudiantado en actividades de intercambio**, en gran parte como consecuencia del desconocimiento de tales programas, mostrando la ineficacia e inadecuación de los cauces y vías informativas. No obstante, se destaca la existencia de programas de intercambio con Hispanoamérica y Europa¹⁴⁹ aunque no se benefician de ellos, y las buenas relaciones nacionales e internacionales¹⁵⁰ tanto personales como institucionales. En particular, el programa Erasmus ofrece oportunidades tanto para profesorado como para alumnado¹⁵¹. Si bien existen titulaciones¹⁵² con escasas relaciones exteriores, llegando a ser inexistentes en el plano internacional.

Por último, no se han realizado estudios sobre la imagen de la titulación y sus graduados y graduadas, ni sobre la oferta del mercado laboral¹⁵³ ni un seguimiento respecto a la inserción profesional de los mismos¹⁵⁴, aunque algún Informe manifiesta que hay titulaciones que han comprobado ya la buena aceptación de sus egresados en el mundo empresarial, de ahí que se subraye la importancia de potenciar el desarrollo de las prácticas en empresas como paso previo fundamental. Las titulaciones que han implantado el practicum apuntan también a esta dirección para promover la firma de convenios con entidades públicas o privadas que faciliten la realización de prácticas profesionales.

3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

3.1. Acerca de la labor del Profesorado

Algunas titulaciones¹⁵⁵ evaluadas mencionan la falta de personal docente, afectando significativamente a los estudios de tercer ciclo¹⁵⁶, dado que el profesorado asociado y ayudante no puede participar en ellos. Igualmente, se manifiesta una carencia de lectores/as y profesorado ayudante que apoyen la labor docente¹⁵⁷. Esta falta de personal viene explicada en buena medida porque la implantación de los nuevos planes de estudio no ha supuesto un incremento de la plantilla¹⁵⁸ y porque se ha mantenido constante el número de profesorado contratado a pesar del incremento de alumnos y alumnas matriculadas, propiciando un número de estudiantes por grupo-clase, en muchas materias, por encima de lo que establece la legislación vigente¹⁵⁹. Este hecho ha provocado una excesiva carga docente¹⁶⁰, repercutiendo por tanto en la calidad de la docencia. Calidad que también se ve afectada por la falta de personal de apoyo a la investigación, lo que provoca que el profesorado dedique mucho tiempo a tareas que podría desarrollar dicho personal, restándole para la dedicación a la docencia.¹⁶¹ Sucede lo mismo con el profesorado contratado, que es muy elevado en algunos departamentos, pues dedica mayor atención y compromiso a la investigación por ser necesaria para optar a una plaza de docente permanente¹⁶². Este desajuste entre la plantilla teórica y real implica un exceso de docentes no cualificados, especialmente en titulaciones de reciente creación¹⁶³ con déficits de profesorado en algunas materias¹⁶⁴. No obstante, otras titulaciones de las universidades manifiestan como punto fuerte la cantidad y estabilidad del profesorado.

En algunas titulaciones se señala el alto nivel de capacitación que se otorga al profesorado, así como su competencia y dedicación. Hecho que es recogido por la mayoría de los Informes¹⁶⁵ de las titulaciones evaluadas, que constatan positivamente la formación del profesorado y el nivel docente. Sin embargo, esta

opinión no es compartida por el alumnado que estima la necesidad de reciclaje docente¹⁶⁶ de parte del profesorado. A excepción de los estudiantes que cursan sus estudios en algunos centros¹⁶⁷ que consideran que el profesorado está preparado para impartir clase, el discurso de distintos grupos de estudiantes¹⁶⁸ denuncia la falta de formación docente de parte del profesorado, especialmente formación docente¹⁶⁹, reconociendo que en su mayoría dominan¹⁷⁰ la materia que imparten y actualizan los contenidos, de la misma. El hecho de que este último aspecto, dominio y actualidad de los contenidos, no sea unánime puede venir explicada porque la especialización del profesorado no se ajusta, en algunos casos, a la materia que imparten, influyendo en esto la atomización de los nuevos planes de estudio¹⁷¹, aunque al mismo tiempo se recoge (en el mismo informe) la adecuación del perfil formativo del profesorado a la materia que enseña¹⁷², denunciándose también la falta de homologación del perfil del profesorado en los grupos de mañana y tarde¹⁷³.

En relación con la formación del profesorado, el alumnado¹⁷⁴ afirma que algunos de sus docentes no están en contacto con el mundo laboral y con los nuevos descubrimientos.

Algunos informes señalan la existencia de **una preocupación creciente por parte del profesorado con su propia formación pedagógica** y con la necesidad de que se promuevan actuaciones que le permita participar en procesos de innovación docente.¹⁷⁵ Otros manifiestan no haber participado en actividades de perfeccionamiento ni haber introducido ninguna innovación en la forma de impartir sus clases en los últimos cinco años. Al mismo tiempo, hay una **carencia de programas** para paliar dicha falta de formación tanto inicial como permanente, de acciones formativas dirigidas a docentes de nuevo ingreso y de empleo de recursos didácticos del profesorado, así como programas de innovación y ayuda a la docencia¹⁷⁶. En parte, esta situación es justificada porque los departamentos no tienen presupuestos destinados a actividades de formación¹⁷⁷ y tampoco existe un esfuerzo generalizado por actualizar conocimientos científicos y didácticos por parte del profesorado numerario¹⁷⁸. No obstante, la excepción viene dada por una minoría de titulaciones que señalan la existencia de programas de formación, así como la actitud de permanente formación y promoción del profesorado.

La formación del profesorado también se ve afectada negativamente por la atomización de las asignaturas, el excesivo número de alumnado por grupo-clase y la falta de espacio físico que dificulta no sólo la formación sino también la transmisión de esa formación a los y las estudiantes¹⁷⁹, dificultando la creación de un clima adecuado para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁸⁰, así como para la introducción de innovaciones tecnológicas¹⁸¹.

El alumnado consensúa en los distintos grupos de discusión¹⁸² que influye negativamente en la calidad de la docencia **la falta de interés que manifiestan parte de sus docentes** por ésta, dándole prioridad a sus muchas otras ocupaciones, y a sus propias promociones y posiciones políticas en y fuera de la universidad; acomodándose a su status y no preocupándose por los procesos de aprendizaje del alumnado.¹⁸³ Con la excepción del alumnado de una universidad¹⁸⁴ que manifiesta que el profesorado se preocupa porque aprenda, es decir, porque trabaje. Esta falta de interés por la docencia y, en particular, por los y las estudiantes se traduce, al mismo tiempo y según su opinión, en una **falta de calidad humana**, ya que el trato que reciben se caracteriza en algunos casos por ser prepotente, despectivo e irrespetuoso, llegando excepcionalmente a situaciones de maltrato y discriminación sexista. Estas opiniones no son emitidas por el alumnado de otras titulaciones, que manifiestan sentirse satisfechos por la atención que reciben de sus

docentes, así como el trato que reciben de éstos¹⁸⁵. Un tercer grupo se refiere **al abuso de poder¹⁸⁶ por parte del profesorado y la explotación de su trabajo** (traducciones que necesitan sus docentes, trabajos de gestión que no tienen que ver con la docencia, plagio de los trabajos sin reconocimiento, compra obligada de sus libros...) ¹⁸⁷, les lleva a concluir que no hay enseñanza de calidad al no existir comunicación horizontal entre profesorado y alumnado.

Otras de las consecuencias que refleja la falta de interés por la docencia, según una parte del alumnado¹⁸⁸, son las ausencias y el **incumplimiento de las tareas como docentes**. A este respecto, se alude a¹⁸⁹ la ausencia de mecanismos efectivos para conocer estas situaciones, así como la falta de planificación ya que normalmente no se cubren las bajas¹⁹⁰ del profesorado. En general, el alumnado manifiesta que sus docentes cumplen satisfactoriamente con su obligación de asistir a clase, sin embargo y contradictoriamente, manifiestan que al final existe **un elevado porcentaje de horas perdidas que no se recuperan**¹⁹¹.¹⁹² En otras titulaciones se señala que gran parte del profesorado recupera sus clases, siendo ésta quizás la causa por la que el alumnado declara en el mismo informe sentirse satisfecho.

Hay titulaciones que manifiestan que existe una buena coordinación¹⁹³, un buen clima de trabajo y buenas relaciones¹⁹⁴. Sin embargo, se **denuncia la inoperancia de los departamentos como órganos de formación y coordinación didáctica**, ya que mayoritariamente se dedican básicamente a tareas burocráticas. Las relaciones entre ambos sectores en el marco de la clase se ven, en algunos casos, afectadas negativamente por las pugnas¹⁹⁵ existentes entre el profesorado a nivel intra e interdepartamental, primando los propios intereses y no los de la titulación.

Al mismo tiempo, se denuncia la **escasa racionalización de los procesos de adscripción del profesorado a la docencia**¹⁹⁶ que origina claras limitaciones para el profesorado más joven y menos cualificado, que tiene mayor sobrecarga docente, tanto a nivel de asignaturas como de créditos y alumnado, que el más experimentado. Este hecho muestra cómo la variable edad (que conlleva la antigüedad en el puesto de trabajo) se convierte en un **factor discriminatorio**, según la opinión de profesorado novel.¹⁹⁷

Por último, cierto sector del alumnado advierte de la existencia de un modelo tradicional de buen/a docente que se caracteriza por impartir clases difíciles de seguir, abundantes suspensos y trato despersonalizado, antes bien defienden aquél/la que motiva al alumnado con su actuación docente, adecua los contenidos a las necesidades reales del alumnado, tiene capacidad de provocar la asistencia a las clases, evalúa los contenidos correspondiéndose con los impartidos, establece un equilibrio entre lo que ofrece y el nivel de exigencia, y propicia el diálogo¹⁹⁸.

3.2. Acerca del trabajo académico del Alumnado

Distintos informes finales¹⁹⁹ ponen de manifiesto la escasa información y orientación dada al alumnado sobre la inserción en el mundo laboral, así como en la elección de créditos de libre configuración, produciendo deficiencias en el diseño curricular, e igualmente criticando la falta de información sobre la existencia y características de la titulación. No obstante, varias titulaciones²⁰⁰ destacan la calidad de algunos instrumentos y canales de información (guías del estudiantado, información en tabloneros) y valoran positivamente la experiencia informativa al alumnado de nuevo ingreso gestionada por el propio alumnado de la facultad.

Otro aspecto importante para observar el papel del alumnado en sus propios procesos de aprendizaje, así como el nivel de democratización, es su **baja participación**. Tan sólo una titulación recoge una activa participación del alumnado en la vida académica del centro, siendo considerado éste maduro, responsable, participativo y crítico. El resto de titulaciones e informes²⁰¹ señalan la baja participación del alumnado en los procesos electorales para elegir a sus representantes en los órganos de gobierno y, en general, en la **toma de decisiones** en materia de política universitaria, en Consejos de Departamento y sus comisiones, déficits en los mecanismos de **representación** o delegación del grupo clase y nula en las demás instancias. No obstante, se alude a la convivencia de distintas asociaciones que actúan como plataformas reivindicativas, pero éstas no afloran en el discurso del grupo de discusión del alumnado manifestando el desconocimiento de éstas o la escasa fuerza en sus reivindicaciones.

La media global²⁰² sobre el **nivel de representación** que existe en el grupo clase, es decir, la existencia de delegado o delegada y el cumplimiento de sus funciones en el aula es bastante baja. Aunque alguna titulación destaca positivamente del resto, considerando que están bien representados/as, las puntuaciones en general son bajas. La necesidad de promover la participación del alumnado viene apoyada por la propia demanda de éste²⁰³, ya que él mismo denuncia su escasez²⁰⁴. Y parte del profesorado reconoce que no la potencia suficientemente²⁰⁵, tanto en el día a día del aula como en la resolución de conflictos, según señalan explícita e implícitamente los distintos grupos de discusión realizados y las diferentes audiencias públicas. El discurso del alumnado de las distintas titulaciones apuntan a posibles explicaciones interrelacionadas de esta ausencia de implicación, entre las cuales podemos destacar:

- Ámbitos y temas de participación muy marcados y definidos, como es el caso de la metodología y de la evaluación donde **no se da lugar a la crítica de quien dirige la docencia**. El alumnado se autojustifica *“con la pringue que puede envolver a quien cuestione el poder del profesorado”*²⁰⁶. No obstante, parte del profesorado²⁰⁷ asegura pedir opinión a los y las estudiantes hasta llegar a un acuerdo; otra parte señala que, una vez comentada la evaluación, no recibe ningún tipo de comentario. En este aspecto, no podemos olvidar las posiciones de cada sector dentro del sistema y que no toda negociación verdaderamente se aplica.
- Falta de responsabilidad²⁰⁸ en el desarrollo de la vida universitaria, por parte del alumnado. Proponiendo éste la negociación como vía de participación y compromiso en la búsqueda de acuerdos por parte de los dos actores en conflicto (estudiantes/docentes), exigiendo el compromiso tanto por su parte como por parte del profesorado, que es un sector al que globalmente considera individualista. En este sentido, el discurso de un sector abundante demanda que los y las docentes se impliquen y muestren interés en los problemas del alumnado y por sus inquietudes, lo cual favorecería crear un clima afectivo positivo, que facilitaría la comunicación aportando beneficios tanto a la comprensión de sus problemas académicos generales como al aprendizaje.
- El alumnado manifiesta haber aprendido que su **implicación no le aporta ningún tipo de beneficios**²⁰⁹, es decir, no satisface sus intereses y necesidades, por lo que sus propias acciones carecen de sentido para invertir un bien escaso: el tiempo. En relación a este aspecto, podemos añadir la asunción de que su objetivo es la **búsqueda de credencialismo** más que lograr procesos formativos de calidad²¹⁰, desembocando en unas relaciones muy superficiales y pobres intelectualmente.

- Optar por la pasividad**, según la mayoría del alumnado, es una estrategia para evitar problemas “mayores”, junto a otra que consiste en seleccionar al profesorado en el momento de matricularse más que a contenidos de las asignaturas. En este sentido, se valora especialmente la preparación del profesorado y el grado de significación de los contenidos, la planificación y organización de las asignaturas, y la dureza de los criterios de evaluación en las materias.²¹¹ Muchas veces la elección de las asignaturas no se rige por motivos formativos de interés personal, sino que cuadre bien en el horario²¹², por la evaluación con o sin examen que realiza el o la docente que la imparte o por las mayores o menores probabilidades percibidas de aprobar.
 - Escaso compañerismo y gran competencia e individualismo entre el propio alumnado**²¹³, en parte por las convicciones anteriormente citadas, y por la presión del tiempo/carga lectiva, horarios, donde la dispersión de matriculación en asignaturas de distintos cursos favorece el no establecimiento de relaciones académicas más profundas y la falta de cohesión del grupo-clase, favoreciendo la atomización y fragmentación de las exigencias académicas. En relación a las interacciones del alumnado, de forma general, algunas titulaciones señalan que las relaciones son buenas, caracterizándose por un buen clima de tolerancia y de respeto mutuo, o solamente aceptables en el caso de otras titulaciones^{214 215}. En relación a la valoración de las relaciones²¹⁶ se observa claramente cómo en éstas influyen el número de alumnado por grupo-aula. Así, los alumnos y alumnas de unas titulaciones establecen unas relaciones más positivas ya que en las aulas existe un menor número de alumnado. Las carreras técnicas se encuentran por debajo de la media global.
 - Queda recogido en los autoinformes del profesorado²¹⁷ la queja de la escasa formación con la que cuenta el alumnado²¹⁸, en la mayoría de las ocasiones debida a las diferentes procedencias de éste, mencionando en algunos casos la ausencia de madurez del mismo (el ocultamiento de los libros de biblioteca para ser consultados posteriormente, copia de trabajos, robos de ordenadores). **La picaresca como actitud** es asumida como el resultado histórico de haber aprendido *“a buscarse la vida”*, a desenvolverse, a sobrevivir en el sistema universitario, a obtener lo que no puede adquirir.
 - En algunas titulaciones el alumnado ha denunciado **actitudes patriarcales y sexistas**²¹⁹ de algunos docentes cuyas manifestaciones insisten en la creencia performadora de que las alumnas no llegarán a insertarse ocupacionalmente, o mantienen gestos y actitudes machistas en el trato con las alumnas.
 - Por último, el discurso de un grupo de discusión refleja, en opinión del alumnado, la sensación de sentirse engañados por algunos docentes, que se aprovechan de sus trabajos extras para sus propios beneficios. Pero, ante este abuso, el alumnado²²⁰ ha desarrollado estrategias/mecanismos de resistencia para criticar estos hechos. Existe cierta jerga estudiantil que pone de manifiesto en los centros universitarios expresiones del tipo *“mafia de trabajos”* o *“tráfico de trabajos”*.
- Los cuestionarios de docencia pasados al alumnado de distintas titulaciones²²¹ de las Universidades afirman que es bastante elevada su **asistencia**, pero no podemos olvidar que el alumnado que responde a esta cuestión es precisamente el que se encuentra en esos momentos en el aula y se está autoevaluando. No obstante, los y las docentes²²² coinciden en el elevado nivel de asistencia a las clases. A pesar de esta opinión generaliza en las encuestas, nos encontramos una excepción en las respuestas de los alumnos y alumnas que cursan una titulación, otorgando una puntuación más baja a su asistencia en las materias de

un departamento concreto. Esta variación en esta titulación coincide con el Informe Final, manifestando que existen diferencias notables entre asignaturas, no habiendo ningún departamento que declare una asistencia superior al 80%, si bien este dato depende de la presencia de exámenes y suele ir reduciéndose gradualmente a un 60% ó 65%.

Así mismo, el informe de la Evaluación de una titulación denuncia la **poca asistencia del alumnado a las clases teóricas**. Este aspecto evidencia lo comentado anteriormente: quienes contestan y evalúan su asistencia son quienes normalmente asisten a clase. Por tanto, no es contradictorio el absentismo al que aluden dos informes de las correspondientes titulaciones recogiendo una cierta disparidad en los niveles de asistencia a clase entre unas titulaciones y otras. El absentismo es un hecho admitido entre los participantes del grupo de discusión reconociendo que en otras asignaturas donde la asistencia es mayor se produce de forma obligatoria, previa amenaza docente, mientras que en otras materias la asistencia es pura estrategia para dejarse ver y que no influya negativamente en sus notas.

Relacionado con su **absentismo** está la falta de motivación e interés de muchos alumnos y alumnas²²³, provocada probablemente porque no se potencia su participación y ésta no puede ser demandada cuando existe un clima de intimidación; muchas asignaturas están enfocadas exclusivamente al aprobado; se potencia la reproducción de conocimientos²²⁴; el profesorado no estimula la actividad investigadora²²⁵, hay una excesiva importancia al trabajo individual y una escasa formación práctica. Estas situaciones han generado una dicotomía entre aprobar y aprender, potenciada por el propio profesorado por medio de la metodología y de la evaluación. Así, para aprobar no se enfrentan con los y las profesoras y hacen uso de un conjunto de técnicas para resistirse a aquello que no les ha sido consultado, ni han decidido conjuntamente con sus docentes, tales como: copiar exámenes, trabajos, prácticas, hacer la pelota, etc. Para aprender recurren a entes privadas²²⁶.

La motivación, aspecto aludido anteriormente y suponiendo una contradicción con lo apuntado, parece ser un factor clave para explicar la satisfacción del alumnado con lo aprendido, si bien no alcanza ésta valores altos²²⁷. También es la clave para explicar el profesorado su satisfacción en los resultados obtenidos por los y las estudiantes, aunque hay quien manifiesta que no está del todo contento con las puntuaciones alcanzadas en los exámenes²²⁸.

3.3. Metodología docente y función tutorial

El método docente utilizado mayoritariamente en las aulas sigue siendo la lección magistral²²⁹ basada en la explicación docente, y como consecuencia se constata:

—Una **baja o nula participación**²³⁰, teniendo que mantener el alumnado una actitud especialmente receptiva. Esta metodología junto con el escaso esfuerzo en la transmisión de conocimientos, los vacíos y sobreentendidos en las explicaciones y la falta de control de que los contenidos sean realmente comprendidos, según manifiesta el alumnado²³¹, hacen que muchas clases sean “*un aburrido monólogo constante*” y provocan el absentismo del estudiantado, denunciado por el profesorado. Sin embargo, el grado de preparación de las clases por parte de los y las docentes es percibido por el alumnado de las universidades como alto.^{232 233}

- Al mismo tiempo, los alumnos y alumnas consideran que la docencia se orienta mayoritariamente, por parte de ambos sectores, al examen y no a motivar la curiosidad por los contenidos o procedimientos de las asignaturas, **ni a potenciar el aprendizaje por medio de la reflexión, el razonamiento y la crítica**.²³⁴
- La **inexistencia de vías de diálogo sobre las clases** y ausencia de negociación del trabajo académico exigido o de se condiciones.²³⁵
- Escaso fomento del trabajo personal del alumnado** (consulta de textos, trabajo en equipo, pequeñas indagaciones individuales)²³⁶.
- La **excesiva utilización de apuntes para el estudio**²³⁷. Sin embargo, parte del profesorado²³⁸ difiere de la opinión manifestada al respecto por el alumnado que cursa sus estudios en la misma universidad. Explica que da demasiados apuntes porque la materia a tratar en la asignatura requiere una “*fundamentación teórica seria*”. Otra parte, se siente obligado a dictar apuntes ya que el propio grupo de alumnos y alumnas lo demandan como material base. Pero, estas explicaciones no deben de obstaculizar la búsqueda de alternativas para la consecución de los mismos objetivos, considerando que un grupo importante del alumnado no está satisfecho con el material bibliográfico necesario para trabajar las diferentes materias.
- Falta de diferenciación de créditos teóricos y créditos prácticos dentro de cada asignatura que lleva al profesorado a utilizar la misma metodología²³⁹, recurriendo también a las clases prácticas para continuar con la teoría porque no hay tiempo suficiente para el desarrollo de ésta.²⁴⁰
- A veces, se mantiene ineficiencia de la docencia universitaria al no ser necesaria la asistencia a clase para superar la parte de las asignaturas²⁴¹, ya que la metodología no motiva al alumnado a asistir, puesto que se valoran ciertas clases como aburridas. Se produce “*una pérdida de tiempo*” y se obtiene mayor beneficio “*si se prepara por su cuenta*”, recurriendo a las fuentes bibliográficas e, incluso, a las academias²⁴².

No obstante, los informes²⁴³ ponen de manifiesto, por una parte, la existencia de un profesorado preocupado por motivar e implicar al alumnado, aunque éste discrepa con lo manifestado por sus docentes²⁴⁴, planteando la demanda de clases más participativas. Por otra, se reconocen otras estrategias docentes que buscan una mayor participación del alumnado, principalmente exposición y debates temáticos, resolución de ejercicios y trabajos individuales y en equipos, compaginándose con la lección magistral²⁴⁵. El uso de diversos procedimientos metodológicos no recibe una valoración muy alta, al igual que el empleo de distintos recursos materiales como apoyo a la docencia²⁴⁶. Se destaca el inicio de algunas herramientas innovadoras utilizando recursos multimedia o técnicas audiovisuales.

Otros aspectos que caracterizan el desarrollo de la actividad docente son las **puntuaciones bajas obtenidas en encuestas respecto a la claridad y orden en la exposición**, opinión contrastada también por los grupos de discusión. Esta opinión no es compartida por el alumnado de ciertas asignaturas²⁴⁷, el cual se muestra satisfecho con la claridad expositiva, preparación de las clases y esfuerzo que realizan sus docentes para hacerlas amenas. Eso sí, en general existe una **valoración poco positiva del seguimiento que realiza el profesorado del trabajo cotidiano del alumnado** aunque exista disponibilidad del mismo.

Se denuncia en algunas asignaturas una falta de adaptación por parte del profesorado al nivel de conocimientos de los y las alumnas²⁴⁸.

El alumnado se diferencia abiertamente en las valoraciones de asignaturas por universidad y titulaciones. Las diferencias se concentran especialmente en torno al profesor y a la asignatura.²⁴⁹ Se constatan diferentes desviaciones en las respuestas a los ítems de las encuestas de docencia, el alumnado manifiesta diferentes grados en la satisfacción por el trabajo que se realiza en cada asignatura²⁵⁰.

Un grupo de profesores manifiesta mantener una buena relación con los compañeros/as, no sucediendo de la misma forma en otras titulaciones en las que manifiesta el alumnado que las pugnas y enfrentamientos intra e interdepartamentales afecta negativamente a la docencia, ya que se aprovecha esta actividad para desprestigiar a los y las colegas y a no valorar el conocimiento proporcionado por otros/as docentes²⁵¹. Al mismo tiempo, no se admiten correcciones por parte de los y las estudiantes por la concepción predominante de que 'el saber está en posesión del profesorado'²⁵². Estas situaciones, conjuntamente con las anteriormente apuntadas, llevan a una **baja valoración en general de las relaciones mantenidas con los y las docentes**²⁵³, con la excepción del alumnado que cursa los estudios de unas pocas titulaciones, caracterizando de excelente la relación mantenida con el profesorado²⁵⁴.

Por último y a tenor de todo lo apuntado, se cuestionan y se critican, por parte de algunos alumnos, los **procesos de selección del profesorado**, sugiriendo la necesidad de analizar en algunas titulaciones los criterios de contratación²⁵⁵.

La evaluación de las distintas titulaciones pone de manifiesto que no existe una cultura ni una práctica de atención individualizada al alumnado, convirtiéndose la **tutoría** en algo más formal que real. De forma generalizada, se señala la **insuficiente tutorización del estudiantado**, la opinión dada por el alumnado en el cuestionario de docencia manifiesta que se hace escaso o nulo uso de ellas. Esta opinión es igualmente unánime en el profesorado y alumnado de las diferentes titulaciones en las distintas universidades andaluzas, los cuales admiten que no hacen uso del horario de atención al estudiantado, limitando su asistencia a momentos puntuales para consultar alguna duda en la realización de trabajos, o en fechas próximas a la realización de exámenes; y para la revisión de los mismos o consultas administrativas. Sólo en una titulación el alumnado²⁵⁶ manifiesta, junto con el profesorado de la misma, que las tutorías son utilizadas para resolver problemas de contenido de las distintas materias. No obstante, debemos destacar que resulta curioso y contradictorio el hecho de que el alumnado en el cuestionario de docencia de algunas universidades²⁵⁷ manifiesta que sus docentes sí cumplen el horario de tutorías, pero ¿cómo validar esta afirmación si no asisten a ellas? Por tanto, tampoco se puede realizar una denuncia en el caso de que no exista tal cumplimiento puesto que no pueden saberlo, ya que un informe de una titulación recoge que los alumnos y las alumnas no se quejan de su incumplimiento, siendo ya escasas las quejas del alumnado, pero quizás éstas provengan del "poco" alumnado que sí acude a las tutorías.

Esta idea puede verse apoyada en las puntuaciones algo más bajas que obtiene el ítem sobre el cumplimiento del horario de tutorías en el cuestionario de docencia de una universidad, y en el discurso de un grupo de discusión, que manifiesta el incumplimiento, total o parcial, de este horario y la dificultad para contactar con el profesorado. **El absentismo de los y las docentes en las horas destinadas a la atención individualizada del alumnado**, y que se recoge en algunos informes, se justifica por la asistencia a reuniones de los órganos de gobierno o relacionadas con la investigación, lo que explica sólo en parte, las quejas del alumnado de dichas titulaciones.

No obstante, todos los grupos de discusión realizados²⁵⁸ con el alumnado manifiestan el deseo y la demanda de una enseñanza más personalizada con mejor atención al sector, y nos proporcionan además datos para indagar las posibles condiciones que llevan a la poca realización de dicha actividad tutorial. Como explicaciones se apuntan las siguientes:

- Desconocimiento del horario destinado a las tutorías²⁵⁹, aunque en una universidad la mayoría de los informes finales de evaluación recogen como aspecto fuerte la difusión de dichos horarios, señalando varios de ellos²⁶⁰ explícitamente mediante la utilización de distintos canales de información (tabloneros informativos de los departamentos, puertas de los despachos, guías del estudiantado, páginas web) para informar al alumnado. Sin embargo, en la mayoría de las universidades se advierte que los canales de difusión fallan en algún punto o no se avisa al alumnado de los posibles cambios de horarios. Incluso, en una titulación el alumnado alude al tema de las tutorías en el sentido de que no tienen o desconoce la existencia de las mismas.
- No se consideran las tutorías como parte de la actividad docente** ni como parte integrante de los aprendizajes²⁶¹, considerando muchos profesores y profesoras que no son muy necesarias para la actividad docente²⁶².
- El profesorado **no sabe adaptarlas a las expectativas del alumnado**, manifestando éste que sus dudas no son resueltas, por lo que considera que no es bien atendido. También se manifiesta por parte de ambos sectores que una posible explicación se refiere a la o motivación insuficiente para su aprovechamiento²⁶³.
- Miedo o timidez para acudir a las tutorías²⁶⁴, relacionado tal vez esto con lo que declara un grupo de discusión, que manifiesta recibir un trato *peyorativo* en ellas.
- Se señalan en grupos y audiencias por parte del alumnado y del profesorado distintos factores que inciden en el escaso o nulo éxito de la puesta en práctica de la acción tutorial:
 1. Falta de espacio adecuado para atender al alumnado de forma cómoda y eficaz, viéndose agravada esta situación cuando los despachos son compartidos y/o cuando se imparten clases en distintas sedes²⁶⁵.
 2. Realización de las tutorías por algunos/as docentes en otros centros²⁶⁶ diferentes al que se imparte la docencia de esa asignatura.
 3. Escasa concienciación de la necesidad o falta de motivación por el alumnado para asistir o participar en las tutorías²⁶⁷.
 4. El excesivo número de alumnos y alumnas en los grupos teóricos, lo que influye en la planificación y desarrollo de la función tutorial, impidiendo realizar una labor de supervisión y de estudio dirigido, y en general una atención más individualizada²⁶⁸.
 5. Históricamente no ha existido una cultura de enseñanza tutorizada tanto en docentes como en estudiantes²⁶⁹.
 6. El sector docente no motiva al alumnado para que acudir a las tutorías²⁷⁰, y éste cuestiona la utilidad de las mismas²⁷¹.
 7. Ausencia de formación práctica del profesorado para desarrollar correctamente la acción tutorial²⁷².

8. Los horarios establecidos para las tutorías dificultan la asistencia del alumnado a éstas, ya que en ocasiones coinciden con los horarios de clase²⁷³.

Estas condiciones apuntan a una serie de estrategias de acción que permiten abordar el cambio encaminado a la mejora de la acción tutorial. Pero, al mismo tiempo, señalaremos otras actuaciones que persiguen el mismo objetivo.

Son escasas las experiencias de innovación respecto a la tutorización del alumnado. Entre ellas encontramos la supervisión de trabajos en pequeños grupos y el diálogo sobre distintos temas académicos en dos titulaciones. En otro centro se opera asignando a cada alumno y alumna un tutor o tutora. Sin embargo, el alumnado no recurre a él o ella para el apoyo y consulta, sino que recurren a otros y otras docentes por lo que las posibilidades que se les brindan no se aprovechan adecuadamente. En una titulación se alude al incipiente desarrollo de los sistemas de tutoría personal de alumnos y alumnas enfocados a temas académicos y extraacadémicos no incluidos en las tutorías habituales, como la acción tutorial ligada al Proyecto final de carrera o al practicum.

Por último, los comités externos de dos titulaciones valoran positivamente el grado de accesibilidad y disponibilidad del profesorado para atender al alumnado cuando éste lo demanda. Así mismo, el Informe Final de la primera titulación señalada y recoge la falta de supervisión del cumplimiento de las horas de tutoría por la dirección del departamento. Y señalan la conveniencia de aumentar el número de horas de atención tutorial disminuyendo las de clase.

3.5. Evaluación de los aprendizajes

La mayor parte de los programas de las asignaturas de las titulaciones de tres universidades son publicados en la Guía del Estudiantado, en donde se detallan la forma de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicitando también en su mayoría los criterios de dicha evaluación. Sin embargo, sigue habiendo por parte de algunos/as profesores/as incumplimiento²⁷⁴ de los criterios de evaluación que aparecen publicados. Tan sólo en un programa y entre un 10% y un 15% respectivamente de las titulaciones anteriormente señaladas, además de especificarse cómo y qué tipos de instrumentos se van a emplear en la evaluación, se explicita cuál es su objetivo (informar al alumnado sobre el nivel de ejecución de conocimientos, mostrar los déficits y dificultades detectadas, promover la autocorrección) y cuestiones relacionadas con características del alumnado, del profesorado y de la propia materia²⁷⁵.

Del mismo modo, se considera importante la planificación y la difusión a través de distintos medios (guía del estudiantado, tabloneros de anuncios, personal de la administración y servicios de los departamentos y conserjería) de la convocatoria²⁷⁶ de exámenes finales, así como la exposición de los resultados²⁷⁷, siguiendo ambos mecanismos adecuados y contemplados en la normativa. En esta línea, los Informes Finales de dos titulaciones mencionan la existencia de una normativa específica o procedimiento formalizado para la información y revisión de exámenes, haciendo explícito una el breve plazo en el que se publican los resultados, dejando días para la revisión de exámenes, una vez publicadas las calificaciones definitivas. El plazo de cinco días para la interposición de recursos. Sin embargo, aunque existe una normativa de revisión de exámenes, el Informe de varias titulaciones recoge que el alumnado sigue

quejándose del incumplimiento de los plazos en la publicación de notas²⁷⁸ y en la exposición pública, así como en las dificultades que se dan en algunos centros para poder consultar dichas calificaciones. No obstante, hay titulaciones que critican la no aparición de fechas de los exámenes en los programas²⁷⁹, la insuficiente programación de exámenes o su publicación tardía²⁸⁰ y el excesivo retraso de la entrega de actas en secretaría²⁸¹.

Estos mismos Informes, citados anteriormente, destacan que los nuevos planes de estudio y, en concreto, la proliferación de las asignaturas cuatrimestrales han dado lugar a que en muchos casos hayan desaparecido los exámenes parciales y hayan proliferado los finales²⁸² a menudo con una distribución temporal inapropiada. Además, se aprecia en la evaluación de los aprendizajes la existencia de cierto ocultismo en la explicitación de los criterios concretos de corrección²⁸³, aunque las titulaciones de ²⁸⁴ ²⁸⁵ dos universidades manifiestan que el alumnado conoce a tiempo cuales serán los criterios bajo los cuales va a ser evaluado, así como en el caso del Informe Final de una universidad donde se recoge que dichos criterios han podido ser consensuados con el alumnado. Sin embargo, esta posibilidad es poco probable en los casos en que éstos ya aparecen publicados, como se ha recogido anteriormente, en la guía del estudiantado al inicio del curso académico. Al mismo tiempo, se manifiesta la existencia de desinformación de los procedimientos²⁸⁶, no coincidiendo con lo manifestado previamente en distintas titulaciones.

Distintas titulaciones²⁸⁷ ponen de manifiesto el insuficiente seguimiento del trabajo del alumnado por parte del profesorado, señalando como causas posibles la masificación en las clases, el poco uso de las tutorías, y, al ser las asignaturas cuatrimestrales, manifiestan que no es posible un adecuado seguimiento, pues cuando se empieza a conocer a los alumnos y alumnas, entran en el periodo de exámenes. A veces, y esto se manifiesta en varios informes, ocurre lo mismo aunque no existe masificación. Este es el caso concreto de una titulación²⁸⁸ que refleja la escasa eficacia o inexistencia de sistemas de control y evaluación, que no supervisa las causas de inasistencia del alumnado a clase, ni apenas se evalúa los conocimientos adquiridos por parte de los y las estudiantes, calificando automáticamente de sobresaliente en más de un 95%.

En distintos Informes Finales²⁸⁹ se destaca la utilización de diversos instrumentos de evaluación para la calificación, aunque aún se le sigue dando gran énfasis al examen para la superación de las asignaturas. Las distintas modalidades de examen consiste en preguntas de tipo tests, preguntas en las que el alumnado debe de elaborar un tema, o distintas preguntas temáticas, y preguntas abiertas de ensayo. O exámenes que contienen cuestiones de diferente tipo, entre las que exige reflexionar o aplicar los contenidos explicados²⁹⁰. La calificación obtenida en el examen aunque tiene un mayor peso, se hace media aritmética o se completa con otro tipo de valoraciones obtenidas tras la realización de distintas actividades como: asistencia a clase, actividades realizadas en el aula, elaboración de trabajos prácticos, realización de ensayos, lecturas de obras monográficas, elaboración de proyectos de investigación, resolución de casos prácticos, recensiones de libros, comentarios de textos, gráficos y/o mapas. En una titulación se matiza que la asistencia a clase, participación del alumnado y la realización de trabajos y lecturas tan sólo es relevante para algunas asignaturas, recogiendo al mismo tiempo que, aún siendo excepcional la modalidad de examen oral, es el utilizado en algunas asignaturas.²⁹¹

Nuevamente aparecen diferencias en las evidencias de los Informes Finales en tres universidades, ya que recogen que la mayoría de las veces el profesorado valora a lo largo del curso la realización de un conjunto de actividades y las notas obtenidas en ellas las une a las del examen final, realizando una

evaluación continua y final, utilizando exclusivamente esta última para aquellas personas que no asisten a clase.

Por tanto, en unos casos se alude a la ausencia de mecanismos de evaluación de los aprendizajes que tienen en cuenta criterios objetivos referidos al rendimiento global. No obstante, en otros se afirma que se trata de evaluar no sólo el conocimiento de datos, sino también y sobre todo la capacidad de razonamiento acerca de ellos, lo que en estos casos es también reconocido por el alumnado.

Los procesos de evaluación de los aprendizajes son los peor valorados por el alumnado²⁹². Su insatisfacción viene explicada por las siguientes manifestaciones:

- Falta de coherencia y publicidad de los criterios de evaluación que se van a utilizar en las distintas asignaturas. La ausencia de unos criterios generales determina que cada docente establezca su propio baremo y que las diferencias aún entre las mismas materias sean muy acusadas²⁹³. Las excepciones han sido expresadas anteriormente.
- Se tiende a centralizar los procesos de control del aprendizaje y, por tanto, las calificaciones, sobre un único examen, sin tener en cuenta otros datos (asistencia, trabajos personales, prácticas, etc.)²⁹⁴, convirtiéndose generalmente en el único²⁹⁵ mecanismo para dicho control.
- El doble objetivo del método de evaluación, la pretendida evaluación de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado y el establecimiento de manera implícita pero con resultados evidentes de *numerus clausus*²⁹⁶, supone una *“criba que aumenta las dificultades y trabas que hay que pasar para conseguir el título”*. Generalmente se atribuye a motivos de prestigio la irracionalidad de las exigencias, sin embargo las opiniones manifestadas interpretan estas exigencias desde la crítica al elitismo y corporativismo de ciertas titulaciones.
- La concepción de que el examen no refleja ni la formación que han adquirido los alumnos y alumnas, ni las notas hablan de capacidades y habilidades, por lo que se considera necesario promover una evaluación más formativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje²⁹⁷.
- El aprendizaje es medido habitualmente por la reproducción memorística de los contenidos y procedimientos de los apuntes dictados por el profesor o profesora²⁹⁸, aunque hay docentes que potencian aprendizajes *“comprensivos, abiertos, críticos y útiles”*²⁹⁹.
- Hay desajuste entre lo que ha sido objeto de explicación de las clases y el nivel exigido en los protocolos del examen.³⁰⁰ No obstante, otros alumnos³⁰¹ manifiesta que los exámenes se ajustan a lo explicado en clase.³⁰²
- Se denuncia arbitrariedad en la corrección de exámenes y cierta rigidez en la evaluación de las respuestas dadas³⁰³ o, incluso, poca justicia en las calificaciones emitidas en ciertas asignaturas³⁰⁴.
- El alto nivel de exigencia, que en muchas ocasiones no se considera ni se sugieren alternativas en relación con el tiempo que el alumnado debe dedicar al estudio para obtener un rendimiento satisfactorio de acuerdo con la planificación prevista.^{305 306}

En algunos casos se demanda buscar cauces para la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Esta implicación ayudaría a racionalizar las procesos enseñanzas y los aprendizajes.

Por último, la evaluación de la suficiencia investigadora en los estudios de doctorado³⁰⁷ es cuestionada, ya que ésta se concede automáticamente tras superar los treinta y dos créditos del programa, y no se discrimina la calidad y el grado de dificultad de los distintas tesis doctorales en sus calificaciones finales, en parte debido al escaso control de la idoneidad e independencia de los tribunales de las tesis. Esta opinión es generalizada.

3.6. Resultados académicos: rendimiento y calidad

Para la evaluación de los resultados de la enseñanza se disponen de insuficientes datos³⁰⁸, pero se puede hacer una aproximación teniendo en cuenta que la variabilidad del rendimiento es muy alta en función de la titulación, del ciclo, de la asignatura o incluso del profesor/a, pudiendo destacar el bajo rendimiento del sistema universitario³⁰⁹, tal y como se pone de relieve en los bajos porcentajes de éxito, en las elevadas tasas medias de retraso (en torno a dos cursos como mínimo) o en el alto nivel de abandono. Pero, veamos de forma más detallada algunas tasas de éxito, retraso y abandono pertenecientes a las distintas titulaciones evaluadas.

En relación a la tasa de éxito puede considerarse media³¹⁰ y poco satisfactoria³¹¹, aunque no podemos olvidar la ya comentada variabilidad en función de la dificultad de las titulaciones, si bien la titulación de una universidad se considera alta³¹² en relación al alumnado presentado a la convocatoria de examen. Esta variabilidad³¹³ a veces es extrema, observándose casos cercanos al 100% de éxito en la tasa de graduación en tanto que en otras titulaciones no se alcanza el 2%. Se evidencia que dicha tasa es más elevada en general en los segundos ciclos, especialmente en las materias optativas³¹⁴, lo que también ocurre en los primeros cursos³¹⁵, alcanzando un mayor número de alumnado presentado en la primera convocatoria³¹⁶. Este dato es completado en un Informe Final de universidad, que recoge que las asignaturas con mayor tasa de éxito se centran en los ámbitos de la metodología, y en general en asignaturas de carácter básico. No obstante, en este mismo informe se explicita que no parece haber diferencias significativas de resultados entre asignaturas troncales y optativas.

Respecto a las tasas de retraso nos encontramos que son más elevadas en los primeros cursos³¹⁷, aumentando la tasa de rendimiento a medida que avanzan éstos³¹⁸. No obstante, la mayor parte de los grupos de discusión³¹⁹ señalan de forma consensuada el alto índice de suspensos como un hecho común, indistintamente del curso que se esté cursando. En muchas titulaciones³²⁰ un número importante de alumnado no se presenta a los exámenes y el que lo hace y consigue aprobar obtiene calificaciones muy bajas. Las diferencias en las tasas de estudiantes presentados y aprobados entre las materias de un mismo curso y en la misma asignatura impartida por distintos profesores/as son en algunos casos tan acusados que llevan a cuestionar la credibilidad del sistema de evaluación empleado³²¹. En torno a estos hechos podemos encontrar diversas explicaciones:

- Existencia de algunas materias que actúan como filtro selectivo³²², como fórmula de establecer *numerus clausus*³²³, tras haber desensovado las correspondientes tasas económicas a la universidad, produciendo desánimo y el consecuente abandono. No obstante, el Informe Final de una universidad plantea como menos probable la variabilidad en los distintos cursos académicos al

hecho de seleccionar a “los mejores alumnos” en cursos anteriores y más a la mayor madurez académica de los alumnos y alumnas, pero esto no explicaría totalmente las altas tasas de retraso y abandono.

- Excesivo número de asignaturas e irregular distribución de las mismas en los nuevos planes de estudio³²⁴, que disminuye el número de alumnado que se presenta en primera convocatoria.
- Búsqueda de prestigio externo de las propias titulaciones a través de un alto índice de suspensos³²⁵.
- Incorporación tardía a las clases del alumnado³²⁶, que puede deberse al retraso en la comunicación de aceptación o no en las distintas titulaciones y a la organización del proceso de matriculación.
- El alto nivel que se requiere en los exámenes³²⁷, lo que lleva a eludir a cierto profesorado, y el gran nivel de dificultad que presentan algunas asignaturas en su modalidad de examen oral³²⁸.

En general, y como ya reflejaron los grupos de discusión, hay unas altas³²⁹ tasas de alumnado no presentado y de retraso, viéndose ésta incrementada en los últimos años³³⁰. La gran mayoría de alumnos y alumnas tienen asignaturas pendientes de cursos anteriores³³¹. Este hecho provoca un aumento del número de alumnado por grupo³³², contribuyendo a la masificación y a los inconvenientes organizativos que provocan las asignaturas a las que se aluden con las metáfora de “cuellos de botella” o “filtros”.

Por lo manifestado anteriormente y por los datos de los informes de evaluación institucional, se concluye³³³ que es muy bajo el porcentaje de alumnado que termina en el tiempo previsto.

En relación a la tasa de abandono³³⁴, la mayoría de las titulaciones la califican de media-alta, siendo muy alta en el primer curso. En un caso se alude a la progresión de la alta tasa de alumnos y alumnas vocacionales que van perdiendo su interés a medida que avanzan los cursos.

El alumnado manifiesta otras opiniones de interés en este punto que afecta a la calidad de la docencia. Insiste, otra vez, en la inoperancia de las normas que regulan la revisión de exámenes, ya que en relación a las calificaciones el profesorado parece contar con un margen de discrecionalidad muy alto³³⁵, opinando que *no hay posibilidades reales de revisión de exámenes*³³⁶, disminuyéndose así una forma importante de aprendizaje por corrección de errores³³⁷. No obstante, la excepción la encontramos en el alumnado que cursa una titulación³³⁸, ya que la facilitación en la revisión de exámenes es el aspecto que alcanza mejor puntuación. Y otra opinión vuelve a aludir a la separación que establecen los alumnos y alumnas³³⁹ entre *estudiar-aprobar* y *aprender*, explicitando que el aprobado no implica un entendimiento y comprensión de los distintos conocimientos.

Como podemos comprobar, la valoración en la calidad de los resultados es muy desigual según las titulaciones. Mientras que en algunas sus egresados son reconocidos por su buen nivel de conocimientos³⁴⁰, en otras la calidad de sus aprendizajes no constituyen un criterio prioritario en la evaluación de resultados³⁴¹.

3.7. Relaciones entre las actividades de investigación y las de docencia

No todos los informes³⁴² de evaluación aluden a las repercusiones que la actividad investigadora puede estar teniendo en el desarrollo de la docencia. De forma general, podemos señalar que para el alumnado la investigación presenta escasa relación con la docencia, precisando que no le llegan los trabajos de investigación que realizan sus docentes.^{343 344} Es decir, para los y las estudiantes los problemas que se encuentran en las aulas (absentismo de algunos docentes, trato despersonalizado e irrespetuoso, clases aburridas y monótonas, etc.) ya comentados anteriormente, vienen explicados por el escaso interés por la docencia, y la dedicación interesada por la investigación, objeto de la mayor parte de las preocupaciones del profesorado. Al mismo tiempo, su propio discurso refleja el interés por las tareas investigadoras del profesorado y demanda que se les proporcione conocimiento sobre ellas.

No obstante, distintas titulaciones³⁴⁵ señalan que la experiencia en investigación ha originado una mejora generalizada no sólo de la infraestructura docente sino también de la calidad de la docencia, puesto que ha proporcionado una mayor y mejor formación docente, enriqueciendo las clases. En el caso de un departamento, el profesorado transmite a los alumnos y alumnas la filosofía de investigación y el conocimiento científico que se va construyendo.

Todos los informes³⁴⁶ que aluden a este ámbito temático señalan, como una importante interferencia entre la enseñanza y la investigación, la creciente carga docente que tiene que asumir el profesorado. Una titulación señala que tal interferencia no existe como tal en cuestión de horarios, aunque esta misma opinión no aparece reflejada cuando señala que el profesorado en ocasiones y durante las tutorías no se encuentra en su despacho por asistencia a ocupaciones relacionadas con la investigación. La creciente carga docente del profesorado y/o el elevado número de asignaturas puede estar influyendo junto con la extensión de los programas y escaso tiempo para impartirlos, en no hacer partícipes a los alumnos y alumnas de las tareas de investigación que realizan los profesores y profesoras.

Otros aspectos manifestados que pueden estar mermando la incidencia de la investigación en la docencia son:

- La distancia existente en numerosas ocasiones entre las asignaturas que imparten los y las profesoras y sus respectivas líneas de investigación.
- La inexistencia de grupos de investigación en algunos departamentos vinculados a titulaciones.
- La interdisciplinariedad e interdepartamentalidad de los grupos de investigación considerada como punto fuerte en unos informes, puede convertirse en un punto débil en otros por su repercusión en la enseñanza ya que existe un desconocimiento de las tareas que realizan en este campo el resto de sus compañeros y compañeras.

II. JUSTIFICACIÓN COYUNTURAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Las características de la formación actual del profesorado universitario es el resultado de un conjunto de condiciones históricas que se han cultivado desde ciertas convicciones y creencias poco acordes con las necesidades recientes de la universidad. Hay que reconocer que la ausencia de propuestas formativas de calidad, unida al papel secundario que la docencia juega en el contexto de otras funciones y tareas del profesorado universitario, han permitido considerar la formación pedagógica como algo accesorio entre las actividades de menor valor. En este sentido, se considera "poco rentable" la preocupación por la calidad de la docencia universitaria.

En las evaluaciones recientes de las universidades andaluzas se detectan ciertas deficiencias importantes que han de resolverse si queremos aumentar la calidad de los servicios docentes. Hay un bajo rendimiento del sistema universitario, alto nivel de abandono, sobre todo en primer ciclo; alta tasa de retraso y baja tasa de éxito en las asignaturas. El profesorado novel se queja del déficit de formación docente, la función tutorial del profesorado se aplica de manera inadecuada, no hay sistemas de control o autorregulación de la docencia, las herramientas y recursos didácticos no se actualizan y la metodología es poco diversificada y tradicional. Es necesario reconocer que la calidad docente de la universidad depende también de otros factores como la ratio profesor-alumno y las condiciones de trabajo de las y los docentes. Al mismo tiempo, se precisa tomar decisiones en torno a la descoordinación entre las asignaturas, los solapamientos innecesarios, la desvalorización de las prácticas, la ausencia de criterios de evaluación explícitos o la difusión insuficiente del plan de trabajo de cada asignatura.

Hemos de reconocer la existencia de un grupo mayoritario de profesores y profesoras que no tienen los problemas comentados, pues solucionan de manera correcta los asuntos docentes, manteniendo un alto nivel de calidad reconocido. La evidencia de ello no nos impide mejorar aquellos aspectos de la formación pedagógica de otro sector del profesorado cuyo rendimiento profesional es bajo.

El reto de la formación del profesorado universitario visto desde la reflexión política nos acerca a analizar la situación actual a través de los informes que reflejan el estado de la universidad en países tan significativos como Reino Unido, Francia y España. En estos tres casos se ha hecho un esfuerzo importante por reflejar las claves futuras de la necesaria intervención política. Hablamos, pues, de la tendencia anglosajona y centroeuropea junto a la que representa la de nuestro contexto en este país. Son los informes *Dearing* (Reino Unido), *Attali* (Francia) y *Bricall* (España). Informes realizados a partir de un gran esfuer-

zo humano y financiero y con la reflexión asegurada de los diferentes agentes sociales. Hay coincidencias en la formación del profesorado universitario. El profesorado debe tener el conocimiento de la metodología, de las nuevas tecnologías del aprendizaje y formación constante en su experiencia docente. Si hay algo significativo a lo largo de estos informes es precisamente el énfasis en el aprendizaje del alumnado, entender la universidad como una comunidad de aprendizaje en el marco de una sociedad que exige el aprendizaje constante y permanente.

Uno de los elementos que definen a los profesores universitarios es el de ser profesionales de la docencia, y por lo tanto, como docentes que son, deberían estar preocupados por la adquisición de los conocimientos, procedimientos y actitudes que caracterizan su profesión. Sin embargo, aunque resulta evidente la necesidad de adquirir una formación mínima para desarrollar la profesión docente, los profesores universitarios parecen estar poco interesados en la adquisición de las habilidades específicas que les son propias. La idea referida a que el dominio de unos conocimientos teóricos es suficiente para enseñar una materia, es un principio asumido y aceptado por la mayoría de los profesores. Esta idea perdura actualmente en las distintas instituciones dedicadas al campo de la enseñanza y la formación de profesores, pues aún se mantiene un modelo tradicional de formación que valora la transmisión de contenidos por encima de la adquisición de destrezas y actitudes intelectuales.

El conocimiento científico sobre formación del profesorado, elaborado mediante procesos rigurosos de investigación, destaca la necesidad de formar a los profesionales de la docencia en un conocimiento realmente útil para su profesión. Las investigaciones llegan a afirmar que el docente debe ir recomponiendo las teorías trasladadas bajo fórmulas o recetas exactas que se aplican a todos los contextos y por todos los profesores de forma similar. Ahora se destaca el valor de las situaciones únicas de enseñanza, se destaca la singularidad que caracteriza la labor del profesorado y se hace referencia a la necesidad urgente de ver al profesor como un verdadero profesional autónomo en la toma de decisiones y no un mero técnico que aplica recetas en clase.

Cada profesor es único dentro de un contexto particular, se encuentra situado en una cultura departamental singular. El profesor posee un sistema de principios y creencias acerca de lo que es y debe ser la enseñanza, que determina el adoptar un estilo particular para el aprendizaje y predispone a resolver los problemas docentes de una manera concreta.

Cuando hacemos referencia al sistema de principios y creencias que posee cada profesor/a, también estamos destacando la existencia de su *conocimiento práctico*, un conocimiento realmente útil que ha elaborado a lo largo de sus años de experiencia y sobre el que habría que incidir para producir una enseñanza de calidad. Profundizando en este conocimiento práctico habría que destacar en el análisis del conocimiento didáctico de las materias que se imparten en los distintos departamentos universitarios.

El conocimiento práctico del docente no es algo que se adquiere en un momento determinado, mediante la realización de unas sesiones concretas de trabajo o la lectura de unos textos, sino algo que se construye a lo largo del tiempo en un proceso de formación constante. El profesorado universitario construye y enriquece este conocimiento práctico en un proceso continuo que abarca el período de formación inicial, la inducción a la profesión docente y el largo recorrido como docente universitario donde podemos hablar de desarrollo profesional. Los procesos formativos del profesorado no pueden ser entendidos como

algo que se realiza en un período de tiempo concreto, como algo que tiene un punto final, sino que los procesos de formación y de desarrollo son constantes en el tiempo y multidimensionales.

Profundizar en el desarrollo del conocimiento práctico del profesor o la profesora a lo largo de sus distintos períodos formativos supone apoyarse en la idea de que el profesor reflexiona e indaga sobre su práctica, y es a partir de esta reflexión e indagación sobre la práctica desde donde el profesor construye el conocimiento útil para su tarea docente y desde donde construye su teoría personal acerca de lo que significa para él la enseñanza. Sin una reflexión sobre su práctica y una indagación sobre ella, el profesor será un mero técnico ejecutor de recetas elaboradas fuera de su contexto y desligadas de su realidad, y sus discursos tendrán un efecto o influencia mínima en las aulas universitarias.

Nuestra propuesta formativa toma como punto de partida el conocimiento práctico del profesor y trabajando sobre él, en un proceso de reconstrucción y de reflexión constante, pretende producir los procesos de cambio para la mejora de la calidad de la enseñanza que imparte la universidad, utilizando procedimientos diversos como por ejemplo: la evaluación de las clases, formación en habilidades reflexivas a través de cursos demandados, talleres de formación, estrategias de resolución clínica de problemas didácticos, supervisión mutua por pares, planes de investigación acción, estrategias de reflexión en la acción, etc. Existen procedimientos experimentados que se pueden aplicar a los contextos concretos de la práctica universitaria.

Nuestro Modelo de Formación y criterios para seleccionar los contenidos y estrategias

Para concretar esta propuesta formativa del profesorado universitario necesitamos poner de manifiesto los supuestos básicos sobre los que montar los programas de formación. La selección de estrategias formativas o la determinación de contenidos apropiados para mejorar la docencia se han de seleccionar a partir de los supuestos básicos que exponemos a continuación. El proyecto se construye de una forma flexible considerando la posibilidad de promover procesos de formación distintos y propios (no generalizables y estandarizados). Las propuestas de formación se harán en función de las necesidades de los grupos o departamentos universitarios, por tanto, la utilización de las distintas estrategias de formación dependerá de los intereses y problemáticas particulares de los grupos.

1. Diferencias individuales en las necesidades e intereses formativos del profesorado

El modelo de formación que proponemos se apoya en una postura de facilitación de los procesos de cambio y mejora sin imponer una forma de actuación particular, pues pretende ser sensible a cada contexto.

La investigación sobre formación del profesorado y su desarrollo práctico destaca problemáticas particulares como la que vive el profesorado principiante en sus primeros años de contacto con la docencia y la necesidad de atender a sus demandas formativas. Por otra parte, los profesores experimentados, en un ciclo de vida caracterizado por la estabilidad y quizás por el estancamiento, demandan un tipo de formación distinto al que necesitan los principiantes.

Por tanto, atendiendo a sus distintas etapas o ciclos vitales, se llevarán a cabo actividades de formación para la iniciación a la docencia (Profesorado Ayudante, Asociado, PDI) o de desarrollo profesional, pero todas ellas apoyadas en la idea de que el docente debe formarse, tanto en sus momentos iniciales como de desarrollo profesional, mediante la realización de procesos de indagación y de reflexión sobre la práctica.

Se trata de resolver las demandas formativas del profesorado de los distintos departamentos, grupos universitarios, titulaciones o centros. Estas demandas formativas pueden producirse como consecuencia de una variedad enorme de situaciones personales y colectivas que atañen a la biografía personal así como a la historia de las áreas y departamentos. En este sentido, los proyectos de formación han de ser flexibles y diversificados.

2. Procesos de formación internos y con ayuda externa

Nuestra propuesta se dirige a la promoción de procesos de formación internos, pues consideramos que la generación y construcción interna de conocimiento es realmente valiosa pues permite dar una interpretación y un significado personal a los procesos de mejora. Pero, no olvidamos que los procesos de formación externos también tiene sus ventajas y puede ser utilizados como estímulo para la generación de propuestas de cambio y mejora. El contraste con pares externos amplía la visión de la docencia.

Proponemos así una actuación coordinada y complementaria entre procesos internos y externos de formación, pues aunque en el proyecto de formación se promueve fundamentalmente la generación interna de conocimiento para la resolución de los problemas, este proceso de formación interno progresa de forma paralela a un proceso de información externo que crea un ambiente propicio para la innovación y genera la discusión y la búsqueda de soluciones más actualizadas. Los procesos de información externos se plantean siempre de forma voluntaria y versan sobre temas, problemas y experiencias variadas. Su uso es complementario.

La investigación sobre formación del profesorado, y de forma especial la investigación sobre los procesos de cambio y mejora dentro de las instituciones educativas, hace referencia a las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo estos procesos de formación internos y externos. Son efectivos en el sentido de que permiten contrastar perspectivas, compartir experiencias, desarrollar nuevas técnicas y comparar comprensiones diferentes de los procesos de enseñanza aprendizaje universitarios. Una adecuada articulación entre procesos de formación internos y externos permite dinamizar el proceso de autoformación. Los apoyos externos deben facilitar la respuesta a las necesidades internas en la variedad de contextos en los que se enseña y han de realizarse con la ayuda de profesionales experimentados en distintas materias, especialmente cuando los docentes universitarios demanden la profundización en algún aspecto concreto.

El proceso interno de reflexión y de autoevaluación de la práctica requiere que los profesores se impliquen en una tarea reflexiva individual y colectiva que permita finalmente una reconstrucción e interpretación de su práctica.

3. La producción individual y colectiva del conocimiento docente

Partimos de la base de que la construcción del conocimiento docente práctico se aplica de una forma individual en un proceso de reflexión “en” y “sobre” la propia práctica de la enseñanza. Pero, ello no significa que se reste importancia a la construcción colectiva del conocimiento entre colegas para la resolución de los problemas docentes. Problemas que no sólo repercuten y son preocupación de cada profesor o profesora de forma individual sino que repercuten en todo el grupo de profesores y profesoras de un departamento, una facultad, y que no se ponen en común por el sistema atomizado de clases aisladas.

Interesa tanto los hallazgos individuales de soluciones a problemas docentes como producir una interpretación y reflexión colectiva de las propias experiencias. La reflexión individual, aun siendo valiosa, es menor a la producida en la variedad y heterogeneidad de un conocimiento contextual y colectivo.

Este *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario* se apoya en un proceso de asesoramiento que pretende generar procedimientos autónomos de resolución de los problemas docentes universitarios, que lleve finalmente a la mejora y cambio en la universidad. Las propuestas de mejora y cambio de la docencia universitaria no pueden ser impuestas como normas, debido a que, como señala la perspectiva constructivo interpretativa, para facilitar los cambios no se valora lo que el conocimiento es en sí mismo, su dimensión objetiva, sino que se valora cómo este conocimiento es definido en términos del significado que le atribuyen los participantes en el proceso de creación, difusión y utilización del conocimiento pedagógico y didáctico. Sobre la base de los sistemas de creencias y valores elaborado a lo largo de la experiencia y su contacto con la enseñanza, el profesorado universitario, de forma individual y en grupo (cada sujeto o cada grupo de sujetos construyen su propia definición), puede elaborar esquemas de referencia que le permitan dar un significado propio experiencial y elaborar construcciones particulares de los hechos docentes.

4. La voluntariedad del proyecto de formación del profesorado universitario y la exigencia institucional como contexto

El proyecto se apoya en la idea de que la implicación de los profesores en los procesos de desarrollo profesional debe realizarse de una forma voluntaria y nunca de una forma obligatoria, promoviendo el desarrollo de una motivación intrínseca hacia los procesos de formación, una motivación en donde priman los valores profesionales y no los intereses exclusivamente personales.

Por tanto, el proyecto plantea en todo momento un proceso de formación voluntario. Nunca debe ser obligatorio, porque entonces sería una propuesta de formación que terminaría burocratizándose, aunque los procesos de formación de los profesores principiantes se planteen con un carácter necesario.

La convicción como táctica y la negociación como principio para desarrollar las actividades del proyecto deben ser el punto de partida para el establecimiento de una exigencia colectiva e institucional. A la vez que se opta por un modelo de formación del profesorado universitario sustentado sobre los principios de indagación y de reflexión sobre la práctica, hay que destacar que este modelo considera el departamento universitario como punto de partida donde situar los procesos de formación, pues los grupos de formación de los departamentos, titulaciones o centros son entidades particulares y únicas que requieren procesos de formación ajustados a sus problemáticas concretas.

Cada grupo departamental universitario, con una conceptualización distinta de lo que es la enseñanza y con una cultura particular que lo hace distinto de otros, debe funcionar de forma colaborativa y en un sistema de trabajo en equipo para implicarse en los procesos de desarrollo profesional, si se quieren aprovechar los recursos y las experiencias heterogéneas de quienes son miembros natos. Sólo a partir de un trabajo colaborativo y en equipo, las propuestas de cambio y mejora de la docencia universitaria, que en principio son consideradas meras sugerencias, pueden tener una repercusión directa y real en la vida de los departamentos universitarios y, finalmente, en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Así, el objetivo final de este proyecto de formación del profesorado universitario pretende que, dentro de los contextos particulares, se introduzca un proceso de mejora constante para la solución a los problemas docentes, proceso que asegura una dinámica de cambio y mejora dentro de los contextos universitarios, un movimiento interior que surge desde los propios departamentos, con ayuda pero sin la dependencia constante de los agentes externos. Por tanto, aunque dentro de este Proyecto de Formación del Profesorado Universitario se ofrezca la posibilidad de formar a los profesores también mediante la asistencia a cursos o seminarios donde se expliquen de forma teórica temáticas generales relacionadas con aspectos pedagógicos y didácticos, se promueve en especial un proceso de formación interno y voluntario.

5. Desarrollo profesional del profesorado junto con procesos de desarrollo de las universidades como instituciones públicas

Partiendo de una evaluación institucional de la docencia y de la identificación de necesidades formativas en la práctica cotidiana de las clases y tutorías, se puede llegar a la convicción en el marco de los grupos naturales de profesorado de los departamentos de la exigencia, de proponer estrategias que permitan el reciclaje y la adaptación a las nuevas condiciones que exige el aprendizaje del alumnado.

Los procesos de desarrollo profesional llevan acompañados los procesos de cambio y mejora de las universidades como instituciones públicas, pues los sujetos que se desarrollan y se forman no son antes aislados que se mejoran de forma separada de su contexto, sino que su formación y desarrollo repercute directamente en la mejora y calidad organizativa de la institución educativa en la que trabaja.

Esta propuesta implica romper con el aislamiento profesional que caracteriza la profesión docente universitaria, haciendo posible el desarrollo profesional del profesorado en su conjunto como miembros que trabajan con un objetivo común, y, en consecuencia, el de la universidad como organización educativa pública.

El profesorado universitario interviene, o debe intervenir, en una serie de actividades que tienen que ver con las funciones y organización del departamento, las decisiones organizativas del centro o de los servicios comunes que presta la institución universitaria. En este sentido, debemos reconocer una dimensión institucional en las tareas del profesorado. Por tanto, no sólo en la metodología sino en el mismo contenido de la formación incluimos módulos y actividades que atiendan a esta dimensión.

Las instituciones universitarias, compuestas por sujetos que intervienen en las mismas, son organizaciones "que aprenden", que evolucionan y que pueden mejorar sus condiciones de trabajo para dar mejor calidad en sus servicios.

III. OBJETIVOS Y ORIGEN DE LAS PROPUESTAS DE PROYECTOS DE FORMACIÓN

Hasta el momento hemos realizado una prospección como base para documentar científicamente el proyecto. En ella hemos tratado de:

- A. Recoger y analizar, de forma especial, los resultados de las evaluaciones de las universidades en relación con los aspectos docentes.
- B. Identificar y recoger las experiencias relacionadas con la puesta en marcha de programas de formación de profesores universitarios en las universidades andaluzas, y en la medida de lo posible españolas, con el fin de evaluar sus resultados y sus impactos y recoger sugerencias para la propuesta.
- C. Localizar y analizar la bibliografía donde se describen experiencias universitarias, autóctonas y extranjeras, novedosas de desarrollo profesional.
- D. Recoger información acerca de las estructuras o servicios de las universidades dedicados a la formación permanente del profesorado así como de sus experiencias.
- E. Delimitar el perfil del docente universitario de la universidad y sus necesidades de formación.

Una vez compuesta la comisión por parte de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, elegidos los responsables en cada universidad, y aplicada la fase de prospección, la Comisión Técnica presenta el proyecto en formato de borrador y se somete a consulta, por una parte, a la Comisión Regional quien dará o no el visto bueno, por otro lado, al profesorado universitario en general de la Comunidad autónoma Andaluza con el fin de comprobar su pertinencia y viabilidad, una vez acabado el proceso de experimentación en las diferentes universidades, cuyos resultados se expresan más adelante.

1. Objetivos del proyecto

El objetivo final de este proyecto reside en la mejora de la calidad de la docencia universitaria, y se pretende promover mediante: a) La implicación de los docentes universitarios en procesos de reflexión/ indagación sobre los aspectos de las enseñanzas y de los aprendizajes y b) La promoción de propuestas de cambio colectivas: grupos departamentales, de centro o titulación.

Se trata así de introducir a los docentes en un proceso de reflexión sobre la construcción y generación de su conocimiento práctico, que recoja la posibilidad de dirigir la atención sobre los aspectos problemáticos o deficitarios del trabajo de los docentes o de las condiciones de aprendizaje, necesidades e intereses del propio alumnado. La reflexión sobre la construcción y reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes universitarios debe dirigirse hacia un cambio y mejora colectiva y departamental, a nivel de facultad, interfacultativa, a nivel de grupos que comparten un interés común, que les permita una resolución de problemas docentes.

Por tanto, hay que hacer una referencia especial a la importancia que este proyecto de formación del profesorado da al trabajo en colaboración, dentro de los departamentos, como entidad básica de organización docente de la universidad.

Intentamos promover, mediante la generación de una cultura de indagación y de reflexión, una discusión crítica sobre los aspectos pedagógico y didácticos que se producen en el desarrollo de la docencia. Esta discusión sobre aspectos pedagógicos y didácticos va dirigida a generar propuestas de cambio colectivas, y no exclusivamente individuales. Se pretende construir una respuesta para la mejora, del conjunto de miembros de un departamento, y no sólo de algunos profesores/as o grupos de profesores/as.

Este *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario* surge teniendo presente la necesidad de, por una parte, identificar rigurosamente las necesidades de formación docente del profesorado universitario. Los proyectos de evaluación de titulaciones y servicios que se realizan en las universidades andaluzas están dando constantemente resultados en los que se señala las exigencias básicas de formación metodológica de sus docentes. Por otra parte, se requiere atender a las demandas y necesidades formativas docentes del profesorado detectadas al margen de la situación de evaluación y a las que se trata de dar respuesta mediante la elaboración de una propuesta que será ensayada experimentalmente durante un curso, para poder, finalmente, proponer un proyecto definitivo que ha de ser avalado por el Consejo Andaluz de Universidades (CAU), exigiendo el seguimiento y la evaluación pertinentes.

Cada universidad mantiene una estructura y organización propia. Como resultado del seguimiento y evaluación de la propuesta formativa y de la prospección acerca de las estructuras organizativas locales dedicadas a la formación del profesorado universitario, se matizarán las intenciones y objetivos del presente proyecto dedicado especialmente a:

- Mejorar la calidad de la docencia universitaria no sólo facilitando procesos de actualización informativa sobre aspectos pedagógicos y didácticos, sino también promoviendo procesos de reflexión sobre la docencia universitaria.
- Partir de las propuestas y conclusiones individualizadas de cambio para alcanzar propuestas colectivas y colegiadas, fruto de la discusión y de la confrontación entre los miembros del mismo departamento universitario o de grupos formados "ad hoc".
- Proporcionar estrategias de resolución de problemas docentes para que los propios equipos sean capaces de trabajar de forma independiente y autónoma.

2. Análisis de las necesidades y origen de la decisión del contenido de la formación

Al optar por la generación y construcción interna del conocimiento estamos destacando la importancia del *conocimiento práctico* de los profesores que elaboran en su contacto diario con la docencia y que es el realmente útil para producir una enseñanza de calidad. Para que el conocimiento educativo llegue a convertirse en un conocimiento realmente útil para el docente, debe superar el filtro del sistema de creencias de los profesores y convertirse en conocimiento práctico.

Es por esto por lo que sin olvidar el conocimiento educativo externo, trabajamos fundamentalmente el conocimiento práctico del profesor. Puede existir un proceso de información externo sobre temáticas como metodología universitaria, evaluación de los alumnos, planificación, comunicación en clase, etc., pero la atención se centra en el desarrollo de procesos de reflexión e investigación sobre el conocimiento práctico de los profesores y profesoras para la resolución de los problemas docentes y para la búsqueda de posibles mejoras, especialmente se centra en trabajar el conocimiento didáctico de las distintas materias que se imparten.

Para generar procesos de reflexión e indagación en los docentes universitarios se debe trabajar un conocimiento profesional básico sobre desarrollo profesional, innovación y mejora. La Guía III con materiales para la mejora de la calidad de la docencia universitaria necesita ser explicada con detenimiento para que los docentes universitarios adquieran una comprensión de los conceptos básicos que aparecen en ella y puedan implicarse en los procesos de reflexión e indagación que ésta exige.

Siguiendo los principios anteriormente formulados la decisión de la formación podrá partir desde diferentes fuentes, niveles u orígenes. Entre los cuales podemos adelantar los siguientes.

- a) La formación del profesorado como Plan de **Mejora resultante de los procesos de evaluación** de la Titulación o del Departamento. Los Informes Finales de la Evaluación de una Titulación determinan siempre los puntos fuertes y débiles relacionados con la enseñanza al mismo tiempo que señala las propuestas de un posible Plan de Mejora negociado que atañe a los diferentes niveles de decisión universitaria: departamentos, centros y equipo rectoral. El contenido pues es seleccionado y contrastado entre los diferentes comités que intervienen en la evaluación, siendo negociado finalmente en audiencias públicas o en sesiones de los órganos de decisión. Concreciones de propuestas formativas a través de este origen o procedimiento son todos los contenidos expresados en el resumen síntesis de evaluación de la enseñanza en las universidades de Andalucía. Los dos Informes Finales del Consejo de Universidades del PNEC igualmente muestran contenidos bastante explícitos que identifican la formación necesaria.
- b) La expresión de **carencias formativas expresadas por grupos departamentales o interdepartamentales** (noveles, equipos docentes de un nivel...). Esta identificación de necesidades percibidas o expresadas se puede llevar a cabo a través de un análisis grupal y colaborativo de necesidades de formación, de manera que se prioricen a través de procesos de reflexión y análisis de la propia práctica docente. Aspectos temáticos relacionados con los contextos institucionales del profesorado y la cultura académica fomentada son de suma relevancia al igual que las caracterís-

ticas psicopedagógicas del alumnado universitario que acude a nuestras aulas. Procesos de planificación de la docencia universitaria o gestión del aula así como los principios metodológicos o los procesos de evaluación de los aprendizajes. Todos ellos son recurrentes en las universidades que han promovido tímidos proyectos de formación.

- c) **Las decisiones institucionales** de cualquiera de los órganos de gestión (departamento, junta de centro, equipo de gobierno, servicios de formación o calidad) pese a que son propuestas desde arriba y contienen las características y limitaciones que por sus condiciones le atañen, pueden ser también el origen de actividades de formación siempre y cuando sean asumidas por el grupo de profesorado correspondiente. Los encargos institucionales tienen normalmente la ventaja de contar con el apoyo de quienes lideran las instituciones, aunque estas propuestas han de completarse con complejos procesos de asunción de la necesidad formativa. Estas propuestas o encargos tienen constreñida la temática en función de la percepción de los problemas y de la institución que tienen los líderes así como están condicionadas por la visión política y gestora de los mismos.

IV. PROPUESTA Y PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE UN GRUPO DE FORMACIÓN

Como ya hemos comentado, existe la posibilidad de utilizar formación externa sobre problemáticas concretas que preocupan a los grupos de profesores y profesoras de la universidad. El modelo de formación que sirve de fundamento para este proyecto de formación del profesorado universitario es un interno centrado en los grupos de formación del departamento, centro o titulación universitarios, que se apoya en la promoción de procesos de reflexión y de investigación del profesorado.

Con todas las salvedades con que debemos utilizar la comparación, podemos hablar de **Grupos de Formación** de la misma manera que en los departamentos, centros o universidades se configuran Grupos de Investigación. Es decir, un Grupo de Formación se puede originar preferiblemente en un departamento o área en función de las necesidades, expectativas o intereses de quienes lo componen. Pero, también se pueden componer grupos de profesorado con miembros de otros departamentos o universidades (grupos interuniversitarios) o grupos que se constituyen interdepartamentalmente por preocupaciones compartidas (grupo de profesorado novel).

Se recomienda que un profesor o profesora, decidido en solitario, busque a colegas con quienes pueda agruparse para atender las necesidades formativas individuales y comunes en el marco preferiblemente del departamento, pero sin descartar otras fórmulas de agrupamiento interdepartamental o interuniversitario. Todas estas significaciones estamos teniendo en cuenta cuando hablamos de **GRUPO DE FORMACIÓN**.

Para el buen funcionamiento y apoyo de estos grupos de formación se seleccionan y forman por parte de la UCUA y las universidades a *Coordinadores Externos de Formación* (CEF), cuyas responsabilidades comentamos a continuación. Por otra parte, en el seno del Grupo de Formación se elegirá y formará a *Coordinadores Internos de Formación* (CIF). Son dos elementos claves para la puesta en marcha de este proyecto.

Los *coordinadores externos* se introducen en el proyecto de formación y explican los procesos de desarrollo profesional que requieren la utilización de estrategias de reflexión y de indagación sobre la práctica, las cuales se explican en la Guía III para la mejora de la calidad de la docencia universitaria. En algunos casos, pueden también proporcionar conocimiento curricular en los momentos en que los miembros de un departamento lo demanden. Debe realizar el seguimiento del plan de formación y proporcionar la ayuda que se le solicite en el desarrollo de cada una de las fases del proyecto de formación.

Los *coordinadores internos*, deben ser personas de reconocido prestigio dentro de un departamento y que estén interesadas en dedicar un esfuerzo por dinamizar y promover horizontalmente y en grupo estrategias de desarrollo profesional dentro de sus departamentos, están especialmente encargados de coordinar el modelo de formación que se lleva a cabo en su departamento y de conectar con el externo. Los internos, como miembros del grupo de profesores y profesoras de un departamento universitario que estén especialmente interesados en los procesos de cambio y mejora, pueden adoptar fácilmente las características de implicación, accesibilidad, establecimiento de relaciones igualitarias y de colegialidad.

Dentro de los departamentos encontramos que la figura del CIF se dedica a asistir al profesorado universitario principiante. Él es un facilitador que proporciona ayuda progresiva y escalonada, que desaparece conforme el profesor principiante deja de demandarla. No se dedica a la transmisión de información y contenidos que deben ser asimilados por los principiantes, ni tampoco está preocupado por conseguir en el menor tiempo posible unos resultados “efectivos”, sino que está especialmente interesado en promover procesos de desarrollo profesional y personal en los profesores principiantes. El sistema de trabajo de estos profesores, así como su sistema de selección y formación, sigue el modelo que se concreta más abundantemente en la Guía II.

Finalmente, *los especialistas en distintas materias*, proporcionan la información que se les solicita mediante la realización de cursos de información externos sobre temáticas de interés para la docencia universitaria o mediante la elaboración de guías. Este tipo de profesorado se requerirá cuando sea necesario y se propondrá a partir de sugerencias compartidas y consensuadas entre el agente externo y el interno o el grupo de formación.

Se pondrán a disposición de quienes lo requieran los materiales del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario que se ha impreso en tres guías diferentes:

- La GUÍA I de Presentación del Proyecto: con las informaciones básicas del proyecto general y sus medidas políticas y estructurales; así como una síntesis de las necesidades y el modelo de formación con sus estrategias de formación. Guía de uso generalizado que informa en síntesis del proyecto.
- La GUÍA II de Coordinación de la Formación, en la que se presentan materiales para la formación de quienes ejerzan la función coordinadora tanto externa como, aunque en mayor grado, interna. Se compone de materiales y sugerencias para trabajar con los diferentes grupos. Tiene un mayor grado de profundización en el proyecto y su divulgación de circunscribe a los coordinadores y coordinadoras.
- La GUÍA III de Materiales para la Formación del Profesorado Universitario es una guía práctica con gran variedad de iniciativas y módulos de trabajo, con sugerencias de actividades y problemas para la indagación y la reflexión. Es la guía útil para el trabajo individual y grupal de los Grupos de Formación. Su divulgación ha de llegar a todo el profesorado que se implica en su reciclaje.

El proyecto de formación en departamentos o en las modalidades comentadas se puede componer de fases orientativas, que no necesariamente se han de ordenar normativamente tal y como se secuencian a continuación. La propuesta siguiente es un modelo indicativo que podría admitir otras secuencias variadas.

1. Detección de necesidades formativas y presentación del proyecto de formación. (GUÍA I)

En esta fase se pretende dar a conocer el proyecto de formación del profesorado universitario en cada uno de los departamentos que componen la universidad, conocer los miembros individuales del departamento o los grupos interesados en formarse, agruparse y conocer los recursos de formación. En cada universidad deberán conocerse y seleccionarse los que se van a hacer cargo de la coordinación (CEF), que son los encargados de difundir el proyecto y de informar de sus características esenciales. En este momento se deben explicar los objetivos del proyecto, las estrategias que se pueden utilizar, las características esenciales, las condiciones o requisitos para la buena marcha del proyecto de formación, etc... En primer lugar, se enviará la información a todos los departamentos sobre las características básicas del proyecto (con la Guía I), a la vez que se concierta una entrevista o reunión para que explique el proyecto de una forma más detallada al conjunto de miembros de un grupo o departamento universitario.

Existen grupos de formación ya establecidos en algunas áreas y departamentos de las universidades andaluzas que vienen trabajando al margen de este proyecto. Aunque resulta un número reducido, sin embargo, este proyecto debe contar con su experiencia, integración y colaboración. Al mismo tiempo, será necesario haber realizado las siguientes actividades:

- a) inventariar los grupos existentes
- b) realizar una convocatoria de carácter regional que coordine las locales
- c) promover las fórmulas mixtas de realización y apoyo (financiación y recursos) a los proyectos de formación
- d) establecer previamente los sistemas de apoyos e incentivos a la docencia.
- e) promover la puesta en marcha de los planes de mejora como resultado de la evaluación de titulaciones, departamentos o servicios/unidades.

2. Solicitud voluntaria de grupos de formación desde los departamentos, grupos o centros universitarios

Cada universidad tiene identificados el servicio o la unidad que se responsabilizará de la formación docente. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá la convocatoria correspondiente a través del Plan Andaluz de Investigación u otra fórmula ad hoc. Así, un itinerario normal de inicio de un proyecto podría ser:

- NIVEL INTER O INTRADEPARTAMENTAL: Se detecta la necesidad y se configura un **grupo de formación** entre el que se selecciona un líder o coordinador interno. Este grupo realiza la solicitud de financiación y ayuda para el plan. Elige a su coordinador interno.
- NIVEL DE UNIVERSIDAD: El Servicio o Unidad correspondiente facilita un **coordinador externo** que coordina e informa el desarrollo del proyecto. Cada universidad puede proponer medidas incentivadoras y de apoyo a la docencia.

—NIVEL DE CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: Desde la misma se dispone una convocatoria de proyectos de formación para todas las universidades y departamentos, para lo que formará a los coordinadores externos necesarios. La CEJA podrá disponer de medidas de apoyo o incentivación a los grupos, departamentos o universidades.

Es decir, los grupos y/o departamentos que estén interesados en implicarse en el proyecto de formación solicitan la ayuda en los servicios correspondientes de su universidad en la que existirá, con la formación debida un CEF. A su vez, el grupo o departamento elige a un representante como coordinador interno (CIF), encargado de coordinar y liderar el proyecto de formación desde dentro del departamento al mismo tiempo que realiza la conexión con el coordinador externo (CEF).

Los departamentos o grupos implicados de forma voluntaria deben plantearse las siguientes cuestiones:

- indicar cómo se agrupan los miembros del departamento para trabajar con las distintas estrategias formativas del proyecto de formación (todos los miembros del departamento juntos, por grupos de formación, grupos naturales o equipos docentes, por parejas de asignatura, grupos interdepartamentales, grupos de titulación o centro).
- indicar la existencia o no de profesorado principiante en los grupos.
- indicar los posibles coordinadores de los profesores principiantes.
- indicar los posibles profesores/as que pueden actuar de coordinadores internos de formación.

El CEF puede ser el encargado de llevar a cabo este primer contacto con los miembros de un departamento sobre el que se aplicará el proyecto de formación de profesorado universitario y de explicar los distintos módulos de la "Guía para la Mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria".

Una vez informado el departamento de las características básicas del proyecto de formación del profesorado universitario, el grupo de profesores de un departamento que quieran participar en este proyecto deben reunirse y llegar a un acuerdo respecto a la composición de los grupos de trabajo y los miembros que van a actuar como asesores internos, así como la posibilidad de elaborar unas sesiones de formación especiales con los profesores principiantes. Una vez definidos estos dos requisitos, se puede comenzar el PLAN DE FORMACIÓN previsto a partir de la utilización de la Guía.

Los verdaderos protagonistas de este proyecto son los profesores de cada grupo de formación del departamento universitario, son los que movilizan las fuerzas de cambio, los que se van a implicar en procesos de indagación y de reflexión sobre su práctica. Pero los profesores están apoyados por distintos agentes de cambio como son los coordinadores y, en algunos casos, especialistas en contenidos disciplinares.

3. Formación de los coordinadores externos (CEF) y su responsabilidad en el seguimiento del proyecto de formación. (GUÍA II)

Para aclarar la figura del coordinador de formación y delimitar su perfil formativo, es necesario profundizar en la diferenciación entre la adopción de roles directivos o facilitadores de la reconstrucción del conocimiento profesional de los docentes. Para ello, pasamos a explicar con mayor detenimiento

en qué consiste la figura de los CEF, función de asesores de formación entendidos como agentes de cambio.

El modelo de asesoramiento que sirve de base a este proyecto es un modelo de asesoramiento que, alejado de los enfoques tecnológicos de innovación, opta por un enfoque constructivista de desarrollo, el cual pretende producir el cambio apoyándose en los patrones internos de producción y utilización del conocimiento que generan los propios departamentos universitarios. Por este motivo, el modelo de asesoramiento, no sólo parte de la figura del CEF sino que también contempla especialmente la figura del agente de apoyo interno promotor del cambio o CIF.

En este sentido, la variedad en la formación de los CEF y la selección de las diversas temáticas debe acercarse a las necesidades de los propios contextos. Pero, suele ser habitual formar a este grupo de coordinadores en temas como los siguientes:

- Desarrollo profesional y desarrollo institucional de la formación.
- Formación centrada en la institución educativa universitaria.
- Formación para el cambio, identificación de culturas profesionales.
- Formación de profesorado principiantes y aplicación de la supervisión clínica.
- Estrategias de formación: Autoevaluación, procesos de investigación y de reflexión, instrumentos de recogida de datos, procesos de análisis de datos, realización de talleres pedagógicos.
- Las funciones de la coordinación respecto a los grupos con los que se trabaja.
- Detección de necesidades formativas y evaluación de los planes de formación y mejora.

Los procesos de formación de los agentes de cambio externos podrán realizarse en sesiones conjuntas e impartidas por expertos en las distintas temáticas. En este momento se explican las guías de trabajo para poner en práctica el modelo de formación.

El agente externo puede realizar visitas periódicas a los grupos que desarrollen el proyecto de formación en sus contextos particulares. Realizar un apoyo constante en la medida en que los departamentos o grupos lo soliciten. Proporciona la información requerida para la aplicación de la guía. Conecta con el agente interno para evitar problemas en el desarrollo del modelo de formación.

Desde este enfoque el coordinador no es concebido como un especialista experto en contenidos que ofrece soluciones particulares a los problemas que se suceden dentro de los departamentos, sino un facilitador que adopta un rol incompatible con un modelo intervencionista dependiente y que parte de la premisa de que las capacidades ya existen o pueden ser desarrolladas en los individuos o grupos.

Esta forma de concebir al CEF requiere que éste posea habilidades para ayudar al profesorado a analizar, planificar y enfrentarse a los problemas que suponen cambios y mejoras en la docencia universitaria y propiciar las condiciones para que los profesores identifiquen y exploren sus propios cursos de acción. El coordinador no es así un sujeto que diagnostica situaciones problemáticas y, en base a su diagnóstico, produce una interpretación de los hechos proporcionando una solución acabada y puntual al problema que se plantea, sino que se implica con los miembros de un departamento facilitando la identi-

ficación de problemas, la búsqueda de soluciones y la puesta en práctica de los planes para alcanzar las soluciones, apoyándose en la utilización de estrategias de reflexión e indagación de la práctica docente universitaria. Su función principal reside finalmente en conseguir desarrollar en los departamentos la capacidad necesaria para hacer frente a los problemas docentes de manera autónoma.

Es por esto por lo que el CEF debe estar formado y ser conocedor de procesos de cambio educativo, dinámicas grupales y organizativas, estrategias de diagnóstico, toma de decisiones y solución de problemas, aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo. También, para definir la figura del coordinador externo, hay que referirse al grado en que posee habilidades como son la de facilidad y naturalidad interpersonal, la capacidad de iniciar e impulsar actividades, la construcción de relaciones de confianza y seguridad, la capacidad para expresar información negativa sin generar reacciones contrarias o efectos de rechazo, la capacidad para mediar entre conflictos e intereses múltiples e incompatibles y la capacidad para construir relaciones donde la responsabilidad sea compartida.

Debe ser un “par” dinamizador de las estrategias de formación explicadas anteriormente (grupos de trabajo, proyectos de innovación, talleres de formación pedagógica, formación de profesores principiantes), a la vez que ser el contacto con el exterior sirviendo de enlace para proporcionar cursos de formación específicos, recursos, información o materiales en el caso que los profesores de un departamento los soliciten en función de sus necesidades concretas y en función de su capacidad autónoma y nunca impuesta para la mejora y el cambio.

Aunque hemos intentado delimitar la figura del CEF, las experiencias y la literatura sobre asesoramiento a centros destaca la importancia de no construir un rol de asesor demasiado cerrado, a la vez que destaca las ventajas e inconvenientes de actuar no teniendo claramente definido el rol del CEF, antes bien negociarlo. Así, el grado de implicación en los procesos de formación del profesorado y en los procesos de cambio y de mejora de la docencia universitaria debe ser consensuado con el conjunto de profesores de un departamento universitario.

Desde esta característica de flexibilidad que nos permite definir al CEF, éste podrá adoptar un papel más o menos intervencionista, facilitador del cambio, colaborador, o colaborador crítico, dependiendo de las demandas, intereses y sistemas de creencias del profesorado de cada departamento universitario. Por tanto, podrá implicarse en los cambios y mejoras de los grupos y departamentos universitarios, adoptando no sólo un rol de facilitador de los procesos de cambio, sino un rol de colaborador o “amigo crítico”, que es considerado un miembro más que trabaja por conseguir la emancipación de los dictados irracionales que, a veces, marcan y determinan la docencia universitaria.

Como ya hemos comentado, los agentes externos son profesionales que trabajan con los profesores de un departamento para desarrollar los modelos de formación explicados anteriormente cuyo objetivo es generar un compromiso en la mejora de la docencia, ayudar a planificar la puesta en práctica de propuestas de cambio y generar análisis a partir de los datos de los procesos de evaluación y autoevaluación. Pero estos agentes o asesores externos pueden crear una excesiva dependencia externa que reduce la eficacia de la mejora escolar. Por tanto, el asesoramiento puede asimismo correr a cargo del profesorado de un departamento, agentes internos localizados en sus respectivos centros que deben ser preparados específicamente para desempeñar los roles de apoyo a la mejora de la docencia.

4. Formación de coordinadores internos (CIF) y de los grupos, descripción de sus funciones

Los CIFs están implicados y dedicados a poner en práctica el proceso de formación interno de carácter reflexivo y autoevaluador y dirigido a fomentar procesos de relación de la teoría con la práctica. El número de ellos podría venir determinado por el número de grupos y/o departamentos universitarios, así como por la complejidad de cada departamento.

En el mismo sentido hemos de proponer de manera flexible su formación como agentes internos. Pues, al igual que la del resto de profesores de su departamento, será la necesaria para la utilización de la Guía y colaboración del CEF. Pero, los internos, al poseer la característica de ser dinamizadores desde dentro de los grupos o departamentos del proceso de formación, deben recibir una información específica sobre dinámicas de grupo y estrategias de motivación interna.

Deben disponer de una información relativa a cómo trabajar de forma adecuada las “Sesiones no Presenciales” que se explican más adelante en el módulo de la Guía sobre profesores principiantes. El externo podría facilitar la formación necesaria a estos profesores que se harán cargo de los profesores y profesoras principiantes de su departamento.

La figura del coordinador interno de formación viene asociada con la imagen del profesorado experimentado y de reconocido prestigio, que posee el respeto y reconocimiento por parte de sus compañeros de trabajo. Debe tener un conocimiento elevado de las distintas materias que se imparten dentro del departamento, además de demostrar habilidad en el desarrollo de la docencia, en disponer de entusiasmo por la materia que enseñan a los estudiantes y un compromiso por dirigir a los alumnos y alumnas a alcanzar un nivel alto de comprensión, habilidad o ejecución. Es, además, un profesorado que demuestra habilidades para organizar planes a partir de su propia iniciativa.

Aunque anteriormente hemos definido al CEF bajo las características de no directividad y no intervención, en la figura del agente de apoyo interno se hacen más evidentes estas características pues el interno o los internos, deben ser miembros del grupo de profesores y profesoras de un departamento universitario que estén especialmente interesados en los procesos de cambio y mejora, pudiendo adoptar fácilmente las características de implicación, accesibilidad, establecimiento de relaciones igualitarias de colegialidad y enlace para conseguir la continuidad en el proceso de mejora de la docencia. Estos agentes internos están mejor situados para comprender la cultura del departamento y la posible resistencia hacia el cambio.

El CEF trabaja en colaboración y a demanda del coordinador interno, pero aunque el trabajo del aquél deba estar presente a lo largo de todo el proceso de mejora, disminuye progresivamente la intensidad de su actuación en favor de los procesos internos, con el propósito de favorecer la autonomía e institucionalización de los cambios y el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de forma autónoma.

El CIF tiene información del entramado de relaciones y comunicaciones dentro de su departamento y puede trabajar de forma intensiva y durante amplios periodos de tiempo con sus compañeros. Utilizando esta figura se puede conseguir que el control básico sobre el proceso de cambio resida en el propio departamento, es decir, se potencia la implicación e iniciativa interna. Así, la implicación e influencia sobre la mejora, que inicialmente es externa, se traslada a un agente o grupo de apoyo interno que gradualmente asume mayor responsabilidad en la gestión del proceso. Por tanto, la actuación del

agente de apoyo interno se muestra como una condición decisiva para la efectividad de la actuación del que asesora externamente.

Dentro de esta figura de CIF experimentado y comprometido con su trabajo y dispuesto a facilitar ayuda, podemos ampliar su rol y añadirle la condición de trabajos ejerciendo asesoría de los profesores principiantes de su departamento. El coordinador interno en este caso adopta un papel de “mentor clínico” que proporciona ayuda día a día para resolver problemas docentes y un papel de mentor colega que adopta una postura de igualdad con los profesores principiantes posibilitando la creación de un ambiente relajado, de intercambio de ideas y de reflexión sobre principios y creencias. Así, concebimos al profesor CIF como un facilitador que proporciona una ayuda progresiva y escalonada que irá desapareciendo conforme el profesor principiante deje de demandarla. De esta manera, se rechazan las formas de concebirlo como una persona dedicada a la transmisión de información y contenidos que deben ser asimilados por los principiantes, o la imagen de un profesor preocupado por conseguir en el menor tiempo posible unos resultados “efectivos”, y se le concibe como una persona especialmente preocupada por promover procesos de desarrollo profesional y personal en los profesores principiantes, procesos que por definición no acaban en un punto sino progresan y se desarrollan en el tiempo en una reconstrucción continua.

Los procesos de apoyo interno están determinados por una serie de factores contextuales como son el tiempo y espacio para realizar reuniones entre el grupo de profesores, pero también están determinados por las características personales de los profesores agentes internos, entre las que se pueden destacar:

- el nivel de responsabilidad, implicación y entusiasmo que el profesor agente interno demuestra en relación a los procesos de mejora y cambio dentro de su departamento,
- el grado de estabilidad personal que le permite prestar ayuda sin generar dependencia, y
- la habilidad para propiciar procesos reflexivos sobre la práctica, estimulando la búsqueda de soluciones a los problemas que se enfrentan.

Partiendo de esta forma de concebir el rol de profesor agente interno, incluyendo la variante de su función de mentor de los principiantes, los agentes internos deben ser formados en un conocimiento básico sobre desarrollo profesional, aprendizaje adulto, establecimiento de relaciones de confianza, estrategias facilitadoras de reflexión “en” y “sobre” la práctica y procesos de mejora y cambio dentro de las instituciones docentes.

5. Desarrollo de itinerarios de formación

A partir de la identificación de la Unidad o Servicio que se responsabiliza de la formación del profesorado en cada universidad, y partiendo del apoyo institucional a través de convocatorias y formación de coordinadores/as por parte de la Consejería de Educación y Ciencia (por la vía de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas o por la vía de la Secretaría General de Universidades), cada grupo correspondiente inicia su Plan de Formación trabajando con cualquiera de los módulos que considere adecuados a sus necesidades de formación. Incluso, mezclando aquellas estrategias o contenidos que se presten a un proceso de formación más completo y enriquecedor.

Aunque es en la Guía III de Materiales de formación en la que se desarrollan y presentan los mismos, resumimos brevemente a continuación los distintos itinerarios de formación.

◆ Itinerario por MÓDULOS u organizado

- MÓDULO 1: Extrategias de autoevaluación del docente.
- MODULO 2: La autoevaluación y la (auto-calificación) como formas de promoción democrática.
- MODULO 3: Los procesos de planificación de la docencia en la universidad.
- MODULO 4: Propuesta para repensar la selección y organización de los contenidos.
- MODULO 5: Análisis de las tareas docentes.
- MODULO 6: El prácticum
- MODULO 7: Aprovechar la experiencia para mejorar la práctica: la investigación-acción (I-A)
- MODULO 8: La exposición en el aula universitaria.
- MODULO 9: Actividades prácticas en el aprendizaje universitario.
- MODULO 10: Cultura institucional y función social de la universidad. Propuestas de cambio.
- MODULO 11: Culturas profesionales docentes.
- MODULO 12: Las tutorías. Otra forma de enseñar en la universidad.
- MODULO 13: Una experiencia tradicional de formación del profesorado en un departamento.

◆ Itinerario por ACTIVIDADES o seleccionado por el grupo de formación

1. ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS
2. ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.
3. ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ALUMNADO.
4. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL DOCENTE.
5. ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES.
6. EL DIÁLOGO O CONVERSACIÓN CON EL ALUMNADO. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA.
7. REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE AUTOINFORMES DEL PROFESORADO.
8. LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROMOTORA DE LA DEMOCRACIA.
9. LA PRÁCTICA DE LA AUTO-EVALUACIÓN.
10. REFLEXIONES FINALES SOBRE AUTO-EVALUACIÓN.
11. CONCEPTO DE PLANIFICACION.

12. ¿PARA QUÉ NOS PUEDE SERVIR LA PLANIFICACIÓN?
13. CONTEXTOS DE PLANIFICACIÓN.
14. NUEVAS EXIGENCIAS DE LA PLANIFICACIÓN.
15. OBJETIVOS, INTENCIONES O PROPÓSITOS EDUCATIVOS.
16. EL DISEÑO DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN.
17. LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS.
18. LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS.
19. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.
20. LAS ACTIVIDADES EN LA PLANIFICACIÓN.
21. EVALUACIÓN
22. DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA: UN RECORRIDO REFLEXIVO POR LOS CONTENIDOS.
23. UNA POSIBLE MEJORA EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS (SÍNTESIS).
24. IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE DEFINEN LA TAREA DOCENTE CARACTERIZACIÓN DEL MODELO DE ACTUACIÓN.
25. IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO QUE DEFINE EL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE.
26. IDENTIFICACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN QUE CONSTITUYEN EL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO DEL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE.
27. IDENTIFICACIÓN DE LAS IMPLICACIONES SOCIALES DEL MODELO DE ACTUACIÓN DOCENTE.
28. EL SENTIDO DEL PRÁCTICUM.
29. ¿QUÉ ES POSIBLE HACER EN EL PRÁCTICUM?
30. EL INFORME DEL PRÁCTICUM.
31. LO QUE PUEDES VER Y ANALIZAR DE LA PRÁCTICA.
32. LAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE VER, ANALIZAR Y VALORAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS.
 - 32.1. ESCENARIO DE PRÁCTICAS EN LOS QUE PARTICIPA LOS AGENTES DIRECTOS DE LA EDUCACIÓN
 - 32.2. ESCENARIOS DE LA PRÁCTICA DE LAS INSTITUCIONES CORRESPONDIENTES: CENTROS ESCOLAR, ETC.

- 32.3. ESCENARIOS DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS CONCRETOS SOBRE EL CAMPO O ASPECTO EN EL QUE SE TIENE LA EXPERIENCIA (REFORMA, PROGRAMAS SOCIALES, ETC.).
- 32.4. CONTEXTO SOCIAL EN GENERAL, VALORES SOCIALES DOMINANTES.
33. INVESTIGACIÓN ACCIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS.
34. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.
35. JUSTIFICACIÓN/PRESENTACIÓN EN LA EXPOSICIÓN.
36. PLANTEAMIENTO DE LA EXPOSICIÓN.
37. INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES EN LA EXPOSICIÓN.
38. TRANSFERENCIA DE LOS SABERES.
39. SÍNTESIS DE LA EXPOSICIÓN EN EL AULA.
40. EL TIEMPO EN LA EXPOSICIÓN.
41. CONTROL/EVALUACIÓN EN LA EXPOSICIÓN.
42. ENFOQUES DE APRENDIZAJE.
43. MOTIVACIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR.
44. CLIMA DE CLASE.
45. PARA QUÉ: SENTIDO DE LA PROFESIÓN.
46. PARA QUIÉN: ESTUDIANTES.
47. QUÉ: TRABAJO DOCENTE.
48. PORQUÉ: COMPROMISO PROFESIONAL.
49. PROPUESTAS DE CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.
50. IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS PROFESIONALES.
51. IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DEL CLIMA O AMBIENTE DE TRABAJO.
52. UN VISTAZO A LAS RELACIONES DE PODER.
53. ANÁLISIS DE LOS CONSEJOS DE DEPARTAMENTO.
54. IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO.
55. GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPO DENTRO DEL DEPARTAMENTO.
56. INDICADORES DEL FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO.
57. ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE CAMBIO.

58. CAUSAS Y TIPOS DE RESISTENCIA AL CAMBIO.
59. ANÁLISIS DE ACTITUDES HACIA EL CAMBIO.
60. ANÁLISIS DE LAS FUERZAS DEL CAMBIO.
61. TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.
62. TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN.
63. RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS Y DE LA AUTONOMÍA.
64. TUTORÍA DE TRABAJOS MONOGRÁFICOS SOBRE TEMAS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURAS.
65. TUTELA DE PROYECTOS DE ACCIÓN PRÁCTICA.
66. TUTORÍAS CENTRADAS SOBRE PROBLEMAS O DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE.
67. NECESIDADES COLECTIVAS DE ORIENTACIÓN.
68. LA TUTORÍA DE COMPAÑEROS.
69. LAS TUTORÍAS A TRAVÉS DE LA RED (WEB).
70. TUTORÍAS COORDINADAS: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL CENTRO O DEL DEPARTAMENTO.
71. PLANIFICACIÓN DE LA PROPIA OFERTA DE TUTORÍA.
72. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL.
73. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN.

◆ Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la tradición

Puede ocurrir que en el departamento o en el grupo de trabajo, exista una tradición formativa ya avanzada y enraizada en tu contexto como la del Módulo 13. También puede ocurrir que en el departamento se estén llevando a cabo proyectos y planes de formación apoyados en la propuesta formativa que las universidades están fomentando a partir de la realización de "Proyectos de Innovación para la Docencia Universitaria".

◆ Itinerario EMERGENTE o a la medida

Puede ocurrir que en base a un problema concreto que surja de forma imprevisible, se origine la necesidad de iniciar un proceso de formación y mejora diferente al original.

6. Desarrollo paralelo de actividades de formación sobre temáticas de interés para la docencia universitaria

Del mismo modo que la formación de los investigadores, aún realizándose en el marco del propio grupo de investigación, mantiene actividades bien individuales o colectivas para la formación individual del profesorado, también en la formación profesional docente existen una cantidad de iniciativas de las universidades, departamentos, grupos de investigación, centros, que no tienen el formato grupal o departamental y que suponen una oferta variada disponible para algunas necesidades sentidas por el profesorado.

Éstas pueden ser actividades informativas o con estructura de talleres de intercambio de experiencias y problemas sobre aspectos de la enseñanza que son de interés para los docentes universitarios. Las sesiones son conducidas por distintos especialistas en relación a temas propuestos que se desprenden de la prospección inicial, o que sean demandados por los profesores de las distintas universidades.

Una vez finalizada cada una de las sesiones donde se trata un tema concreto, los profesores universitarios disponen de conocimientos y sugerencias sobre las que poder iniciar un proceso de discusión, reflexión y de aplicación a la práctica real del aula de los contenidos y consideraciones teóricas recibidas. Y puede ser una aportación importante a la aplicación o formación del propio grupo.

7. Evaluación del modelo de formación por el CEF y por el grupo de profesorado implicado

Los protagonistas de la aplicación de la Guía III de Mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria junto con el CEF, realizan una evaluación cada curso académico de los logros alcanzados a partir de la aplicación de los distintos módulos de la guía, las dificultades encontradas, los pros y contras de la utilización de los distintos módulos, etc. Se valoran las mejoras puestas en práctica y se indica el grado de institucionalización de los cambios.

Para realizar la evaluación del modelo de formación introducir al sector de alumnos como elemento de control de la eficacia docente, ya que ellos pueden fácilmente proporcionar datos y juicios para analizar y detectar las posibles mejoras docentes.

8. Difusión e Intercambio del Plan de Formación o Experiencia

Utilizar para la difusión las estrategias los medios adecuados. Promover la producción de elementos ejemplificadores, cualquier experiencia sobre el tema debe ser difundida mediante vídeos, CD, páginas Webs, cursos, publicaciones. En este sentido sería necesario la elaboración de recursos de difusión e intercambio.

El uso de Internet para la difusión, el establecimiento de grupos y foros así como la posibilidad de

establecer las tutorías on-line o hacer la versión intranet del proyecto, son un conjunto de actividades que permitirán trabajar más cómodamente y a distancia.

En cualquier caso, es necesario reconocer la necesidad de intercambiar las experiencias de manera que las mejores de ellas sean conocidas por otros que no se han iniciado en procesos más complejos y de calidad. El ámbito de intercambio excede al territorio regional o nacional.

V. MEDIDAS INCENTIVADORAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Legalmente, está reconocida la valoración de la enseñanza y la investigación: La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la **docencia** y el estudio.

Son funciones de la Universidad: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) **La preparación para el ejercicio de actividades profesionales** que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística. d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

La autonomía de las Universidades comprende la selección, **formación** y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades en orden a satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad.

Sirvan estas menciones preliminares de la LOU para poner de manifiesto la relación de importancia y responsabilidad que las Universidades adquieren en materia de enseñanza y de investigación. La preparación de los titulados universitarios para el ejercicio de sus futuras actividades profesionales exige dotarlos de capacidad de aplicación de conocimientos y métodos, que los docentes, asumiendo sus responsabilidades, han de saber transmitir.

A pesar de esta responsabilidad socialmente exigida, la Universidad ha primado, de forma alarmantemente desequilibrada, la investigación frente a la enseñanza. Sin duda, el esfuerzo realizado en los últimos años para mejorar cualitativa y cuantitativamente la investigación desarrollada en los Organismos Públicos de Investigación (OPIs), es de valorar, toda vez que la I+D en España se encontraba en niveles que lo exigían. Es momento, sin embargo, para considerar si este esfuerzo, loable como se ha indicado, no está repercutiendo negativamente en la calidad de la enseñanza universitaria.

La consideración profesional y social de la investigación, en comparación con la otorgada a la enseñanza, puede estar poniendo en peligro una de las funciones esenciales de la Universidad como servicio público: la formación de los titulados.

Existen elementos concretos que contribuyen a profundizar la diferencia de motivación entre el investigador y el docente:

1. El sistema de evaluación de la calidad de una y otra funciones con el objetivo de adjudicar los

complementos de productividad es claramente discriminador para la función docente. En general, mientras los complementos por investigación se asignan tras un proceso de evaluación externo, los de docencia se adjudican por antigüedad. Al componente de prestigio profesional y social se une el económico.

2. Los sistemas de acceso a la estabilidad profesional en la Universidad no confieren hasta ahora a la experiencia y formación como docentes un valor significativo. Es incluso "disculpable" no tener dicha formación.
3. Los sistemas de promoción interna del profesorado suelen estar basados casi exclusivamente en el curriculum investigador, midiendo la capacidad docente por la antigüedad.

En estas condiciones, el profesorado universitario está motivado, profesional, social, laboral o económicamente, para orientar fundamentalmente su actividad hacia la investigación (actividad ya satisfactoria de por sí).

De todo lo anterior se desprende que si se quiere equilibrar la motivación, o al menos la dedicación en el sentido completo del término, a la enseñanza con la motivación/dedicación a la investigación, deben establecerse medidas de reconocimiento de aquélla.

Esto no debe, sin embargo, significar que enseñanza e investigación se interpreten de forma antagónica. Al contrario, debería tenderse a identificar el perfil del buen profesor/a con aquél que hace buena enseñanza y buena investigación, dentro, lógicamente, de las responsabilidades que le confieran su categoría. No es justo ni cierto (estudios preliminares así lo confirman) identificar, sin más, buena investigación con mala enseñanza, o viceversa. Lo que sí es cierto es que la investigación está valorada y la enseñanza no.

Sin embargo, si el curriculum investigador relega a un segundo plano la calidad de la enseñanza en la determinación de la promoción o el salario del profesorado, será muy difícil exigir una mejora sistemática de la calidad docente.

En otro sentido, es habitual percibir o definir la calidad de la investigación que se realiza en un grupo, un Departamento o, incluso, un Centro o una Universidad, pero no lo es tanto la identificación de la calidad de la enseñanza impartida en aquéllos. La utilización de indicadores para medir la calidad de la investigación es aceptada como algo habitual e incluso necesaria; sin embargo, la utilización de métodos o indicadores para medir la calidad de la enseñanza suele ser mal aceptada, si no considerada de innecesaria o fiscalizadora.

Es necesario, pues, dignificar la enseñanza universitaria sin menoscabar la calidad de la investigación, función también esencial de la Universidad como servicio público.

No debe olvidarse, sin embargo, que el objetivo último del incremento en la consideración y reconocimiento de la enseñanza universitaria debe ser la mejora de la enseñanza impartida en la Institución. No es suficiente elevar la condición del enseñante, si esto no se ve repercutido en la calidad de la enseñanza impartida desde los Departamentos e integrada en los correspondientes Planes de Estudio de las titulaciones.

Existen pocas dudas de que un factor crítico para el éxito de cualquier programa de mejora de la calidad de la enseñanza de una Institución es la formación de su profesorado, formación que, no obstante,

debe ser coherente con las medidas incentivadoras que se propongan. De esta forma, un programa de formación basado en los Departamentos universitarios, pero desarrollado por su profesorado, debe integrar medidas personales y colectivas de motivación y reconocimiento.

Entendemos, por tanto, que lo esencial es el programa de formación, parece conveniente la aplicación paralela de medidas motivadoras que faciliten el éxito de dichos programas.

Estas medidas motivadoras podrían ser de distinto tipo, según su:

- Origen: externas e internas a la Institución.
- Ámbito: individuales o colectivos.
- Carácter: de contexto general e incentivos concretos.

1. Las medidas generales de apoyo

Las medidas externas a la Institución pueden constituir el verdadero motor de la valoración de la enseñanza universitaria. En este sentido, la Junta de Andalucía, responsable de la coordinación del sistema universitario andaluz, puede jugar un papel esencial, complementario al que ya viene desempeñando, en la incentivación de la función investigadora universitaria.

Es evidente que una guía como la que aquí se presenta, sólo pretende sugerir acciones relacionadas con la materia que trata: la formación del profesorado universitario y la incentivación de la docencia por ellos impartida. Corresponde, pues, lógicamente, a las autoridades autonómicas en la materia, analizar la viabilidad de las mismas.

Cualquier medida promovida desde esta instancia tiene una alta probabilidad de ser efectiva. No obstante, nos permitimos sugerir alguna:

☞ Programa Andaluz para la Mejora de la Calidad de la Docencia Universitaria

Dicho programa podría incluir dos subprogramas para ser gestionados por las Universidades, según una normativa común, en la que debería existir una evaluación de los resultados conseguidos.

- Subprograma de apoyo a la formación pedagógica del profesorado universitario
Podría estar basado en el proyecto aquí presentado
- Convocatoria de proyectos de innovación y mejora de la calidad de la enseñanza
Estos proyectos podrían tener dos modalidades: una de actividad libre, para promover la innovación docente, y otra basada en líneas prioritarias, que podrían definirse como resultado de las evaluaciones de titulaciones y departamentos gestionadas por la UCUA.³⁴⁷

☞ Reconocimiento Institucional de los agentes externos e internos de este Proyecto

Para este reconocimiento, la UCUA podrían organizar cursos de formación obligatorios y una evaluación posterior de las actividades realizadas y los resultados obtenidos.

Reconocimiento de la formación pedagógica y de la actividad docente en los criterios externos de evaluación del profesorado

En este sentido, se sugiere, con el máximo respeto al desarrollo de sus funciones, que la futura Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad incorpore estos conceptos como méritos relevantes en los informes de evaluación del profesorado que le correspondan.

Las medidas externas son, a la vez, impulsoras de las medidas internas. Estas podrían ser individuales o colectivas, de contexto general o incentivos concretos.

2. Medidas internas a las Universidades

Medidas de contexto general

Las Instituciones preocupadas por su calidad deben establecer un contexto general de motivación, relativamente estable, que propicie un nivel razonable básico de satisfacción. Entre estas medidas se pueden señalar:

- Asignación de presupuestos suficientes
- Calidad en los servicios de apoyo
- Equipamiento suficiente para desarrollar la docencia
- Espacios adecuados
- Ejemplaridad del equipo rectoral y responsables de Centros y Departamentos
- Información ágil y eficaz
- Preocupación por el prestigio de la Institución a la que se pertenece
- Simplificación de trámites administrativos
- Prontitud en la resolución de problemas
- Sistemas de promoción estables y aceptados
- Sistemas organizados que permitan informar de posibles incidencias que afecten al desarrollo normal de la actividad docente

Para lograr este nivel básico de satisfacción es muy importante que las Universidades establezcan sistemas ágiles y eficaces para detectar y resolver los problemas, revisando de forma continua los procesos y definiendo programas de mejora específicos basados en la detección de debilidades. Los resultados de las evaluaciones de titulaciones y departamentos, promovidos por el Plan Nacional de Evaluación o la UCUA, pueden ser muy útiles en este sentido. La extrapolación de sus resultados a los ámbitos en los que aquéllos están inmersos y la periodicidad de dichas evaluaciones pueden servir para este fin. Sin embargo, la realización periódica de informes colectivos, basados en los autoinformes del profesorado o en las

encuestas de opinión del personal no docente, del alumnado y de los egresados, pueden servir de verdaderos barómetros del estado de los niveles básicos de satisfacción en la Institución.

Limitándonos al ámbito de la enseñanza, entre los informes colectivos, pueden ser de gran importancia, desde una perspectiva de implicación institucional, los emitidos por los Centros y los Departamentos, tanto sobre aspectos generales que incidan en el desarrollo de la enseñanza (horarios, aulas y laboratorios, biblioteca, infraestructura docente, personal, servicios asociados a la docencia, ...), como los relacionados con la adecuación de la actividad desarrollada por el profesorado en relación con su asignación docente. Es conveniente que estos informes se realicen de forma oficial y en impresos normalizados, de manera que sean considerados como tales y no como vehículos para una mera demanda de recursos.

Los autoinformes del profesorado, que también deberían estar normalizados, proporcionan, cuando se agregan en diferentes niveles (Áreas de Conocimiento, Departamentos, Titulaciones y Centros), una información muy valiosa, no sólo sobre el nivel de satisfacción general del contexto en el que realiza su tarea, sino también, sobre los programas de formación impartidos, la organización y el desarrollo de la enseñanza o el estado y la suficiencia de las instalaciones y los recursos en los respectivos niveles de agregación.

Existen objeciones a la capacidad del alumnado de opinar sobre la enseñanza que recibe. No obstante, si el interés de la enseñanza no es tanto la transmisión de contenidos como la efectividad de lo enseñado y la incorporación de lo aprendido, parece imprescindible conocer la opinión de los estudiantes y de los egresados sobre la enseñanza que reciben. Si el interés del profesor/a se centra en facilitar el aprendizaje de su alumnado y en incorporar procesos de mejora continua a su enseñanza, parece indudable que necesita tener en cuenta la opinión del mismo. Si el/la profesor/a está verdaderamente interesado en que su alumnado asimile los conocimientos y adquiera competencias, debe estar interesado en conocer la opinión de los mismos, siquiera para medir el logro de los objetivos planteados. No obstante, es importante resaltar que la opinión del alumnado no valora la competencia científica del profesorado, sino, que expresa su nivel de satisfacción con el desarrollo de las actividades académicas que le afectan más directamente y con el nivel de cumplimiento de los objetivos marcados en la programación.

Esto queda puesto de manifiesto en las actuaciones del profesorado que influyen positiva y negativamente en la satisfacción del alumnado y que son fruto de diversos trabajos sobre el tema:

Influyen positivamente:

1. Definición clara de objetivos y explicación de principios de procedimiento.
2. Coherencia entre objetivos y el trabajo del curso
3. Uso adecuado del horario de clase, de espacios y recursos.
4. Disponibilidad para consultas y sugerencias.
5. Capacidad para percibir cuando el alumnado no comprende o no estudia.
6. Estímulo al pensamiento propio y a la creatividad.
7. Preocupación por el progreso del alumnado y sus dificultades.
8. Comentarios útiles sobre los exámenes y procedimientos de trabajo /estudio.

9. Formulación de preguntas que obligan a pensar y reflexionar.
10. Disponibilidad para que el alumnado pregunte y proponga.
11. Buena preparación de las clases para alumnado de diferente formación.
12. Discusión de las respuestas a las evaluaciones realizadas.
13. Resumen de los principales puntos tratados.
14. Exámenes que reflejen los puntos importantes y análisis de sus resultados.
15. Abierto a otros puntos de vista, enfoques o paradigmas.
16. Uso de ejemplos en clase, prácticas o referencias operativas.

Influyen negativamente

1. Clases repetitivas del libro de texto, dictar apuntes o copiar transparencias.
2. Ritmo del curso: velocidad de exposición, exceso de documentación obligatoria, ritmo único y uniforme para todos los alumnos.

Según una recomendación del Consejo Europeo sobre Calidad en la Enseñanza Superior, las Universidades deberían promover sistemas de consulta al alumnado, que integrados con sistemas de consulta a egresados, al propio profesorado, a responsables académicos o a colegas próximos (pares) a sus ámbitos de actividad docente -internos o externos a la Universidad- proporcionarán elementos objetivos para fomentar la formación del profesorado o evaluar el rendimiento, la dedicación y el esfuerzo docente del mismo.

En este último sentido, parece adecuado comentar algunas de las conclusiones generales de un taller sobre evaluación del profesorado universitario celebrado recientemente.³⁴⁸ En dicho taller se apostó por la *adopción de un modelo comprensivo de evaluación que tome en consideración tanto las diferentes etapas de desarrollo de la carrera profesional del profesor universitario, como la atención al conjunto de funciones y actividades que conlleva la figura de profesor*, asumiendo la necesidad de adoptar una serie de principios básicos, asumidos por la colectividad, como: *la participación en el diseño, transparencia en la aplicación, racionalidad y profesionalidad en la estrategia y utilidad de los resultados que deberán estar encaminados a la mejora de profesorado*. En este sentido, se aboga porque la *función evaluadora dentro de la universidad aborde tanto el rendimiento de cuentas como la mejora*, poniendo de manifiesto la necesidad de que *éstas diseñen modelos de la actividad global del profesor en el que, además de las funciones clásicas de docencia, investigación y gestión o participación en la actividad universitaria, se incorporen las tareas a desarrollar dentro de cada una de ellas*.

Como criterios globales de evaluación de la docencia se señalan: la competencia docente, la capacidad de integración en el contexto académico, la productividad docente y la preparación profesional para la docencia, para la que, además de la experiencia docente, se considera conveniente una formación certificada por órganos externos competentes³⁴⁹. El proyecto de formación del profesorado que se presenta en esta edición puede ser una herramienta muy válida y orientada en esta dirección.

Ahora bien, si se quiere que los sistemas de evaluación y consulta sean verdaderamente útiles, es imprescindible que los resultados de los mismos tengan repercusión. Como se verá más adelante, existen muchas posibilidades. Sin embargo, es importante proponerse un objetivo más amplio que el de evaluar por evaluar o el de controlar al profesorado. En este sentido, no debe olvidarse que los sistemas de consulta no deben perder de vista su componente de ser instrumentos de mejora docente. Por ello, los resultados de las mismas deben presentarse no sólo de forma personal, sino también, e ineludiblemente, de forma colectiva, e incorporar información procedente de todas las fuentes consultadas.

Por otra parte, la información suministrada debe también adaptarse al fin que se persigue: mejorar los aspectos peor considerados y mantener los mejor considerados. En este sentido puede ser útil presentar los aspectos evaluados ordenados de mejor a peor valoración, incluyendo sobre los mismos un gráfico de control de referencia, que sea definido en función de los objetivos propuestos. Así, si el objetivo principal es mejorar la calidad de la enseñanza en una titulación, para un/una profesor/a debe ser importante comparar de forma casi automática sus resultados con los del conjunto del profesorado de la titulación a la que pertenece la asignatura por la que ha sido evaluado, y para dicha titulación debe ser importante comparar sus resultados, de igual forma, con los del Centro u otra titulación de referencia. De esta forma se definen dos tipos de objetivos de mejora en función de los resultados obtenidos: los propios de la unidad, que ocupan las posiciones más bajas en el perfil del nivel correspondiente, y los de referencia, que se sitúan por debajo del gráfico de control.

Es igualmente conveniente que cada informe de resultados, personal o colectivo, incluya una evolución temporal, de manera que el progreso de los mismos motive y el descenso preocupe, convirtiéndose también en objetivo de mejora.

Por último, no debe infravalorarse el nivel de satisfacción del personal no docente, por cuanto que su función administrativa o asistencial puede ser de mucha importancia para la impartición de una enseñanza de calidad.

Medidas colectivas

Las medidas colectivas presentan la ventaja de favorecer de forma más directa la ejecución de programas de mejora, como los que se presentan en esta guía. Favorecen el compromiso de los órganos con competencia académica en su desarrollo y, por tanto, la preocupación de un mayor número del profesorado por la enseñanza.

Entre estas medidas se pueden señalar, a modo de ejemplo, las siguientes:

☞ Financiación específica a Departamentos que se acojan al Programa de Formación

La participación de los Departamentos debería motivarse por medio de una asignación presupuestaria específica para el desarrollo del Programa de Formación, dependiendo aquélla del alcance (número y calidad de los objetivos), profesorado implicado, titulaciones y asignaturas afectadas y de los resultados obtenidos como desarrollo del mismo (en el caso de renovación). En el caso de existir un Programa Andaluz de apoyo a la formación del profesorado, esta acción debería vincularse a aquél.

☞ **Convocatorias de proyectos de innovación y mejora de la enseñanza para ser desarrollados en equipo**

Esta acción puede conectarse con la anterior o desarrollarse de forma independiente. Es una acción más concreta y, a su vez, más fácil de desarrollar que la anterior. La convocatoria debe incluir una normativa suficientemente explícita y debe diferenciarse de otros posibles programas institucionales de dotación de recursos, si bien puede incluir un determinado porcentaje del presupuesto financiado para la adquisición de material inventariable con fines docentes. Los proyectos deberían orientarse a la resolución de debilidades detectadas a través de procesos de evaluación.

☞ **Repercusión de la calidad de la enseñanza en el reparto presupuestario de los Departamentos**

La asignación de un porcentaje del presupuesto del Departamento (o suplemento especial del mismo) en función de la calidad (y no cantidad) de la enseñanza impartida por el profesorado del mismo puede ser una medida eficaz de incentivación, si el procedimiento de asignación es riguroso. Se debe utilizar más de un criterio para ello; entre ellos cabe citar los siguientes: integración de la valoración del profesorado del Departamento realizada por el alumnado y/o los egresados a través de encuestas de opinión, grado de participación del profesorado en la elaboración de informes de docencia y en la evaluación por el alumnado, mejora de la valoración en años sucesivos, participación del profesorado en programas de formación, de innovación y mejora docente, elaboración de Informes de docencia del Departamento sobre los resultados de la evaluación ...

☞ **Reconocimientos de la Institución, públicos o no, a la labor desarrollada durante cada curso académico y al progreso e innovación de actividades implantados.**

La asignación de menciones o diplomas de reconocimiento de nivel colectivo favorece la cohesión y coordinación del profesorado perteneciente a dichos niveles y compromete a sus responsables. Entre estos niveles se pueden citar: las Áreas de Conocimiento, los Departamentos, las Titulaciones y los Centros o Facultades. Cada Universidad debe valorar si estas menciones se otorgan o no en actos públicos y el número de menciones para cada nivel. Los actos públicos resaltan, sin duda, el mérito y el compromiso del colectivo reconocido y pueden servir de ejemplo a otros, pero pueden introducir distancia y desmotivación en los colectivos peor valorados- verdadero objetivo de la mejora-. El número de menciones puede definirse según modelos alternativos, pero si lo que se pretende es mejorar la calidad de la Institución, al menos en una primera fase, puede ser preferible establecer niveles "asequibles", no demasiado exigentes, definidos como "por encima de..." o "el ...% mejor valorado"

☞ **Ayudas a la formación pedagógica fuera de la Universidad en función de la calidad de la enseñanza impartida y de la calidad del proyecto de formación.**

Esta medida, además del reconocimiento a la labor desarrollada, tiene el valor añadido de favorecer la incorporación de buenas prácticas docentes en los Departamentos y en la Institución y de establecer contactos de interés para los mismos. Se pueden definir ayudas para Unidades Docentes para la asistencia del profesorado del mismo a Jornadas o Congresos de formación pedagógica o para estancias en otros Centros. Para ello se consideraría mérito preferente la valoración de la

calidad de enseñanza impartida por el Departamento o el Área de Conocimiento, que designarían a las personas merecedoras de tales ayudas. Este mérito preferente, a juicio de la política decidida por la Universidad, podría ser tanto en el sentido positivo como negativo de dicha valoración. Estas ayudas deberían condicionarse al desarrollo posterior de una labor diseminadora de la experiencia en el Departamento o la Universidad.

☞ **Ayudas para la suscripción de revistas o compra de fondos bibliográficos o recursos que apoyen las mejoras de enseñanza-aprendizaje.**

Cabría exigir que un porcentaje de dichos fondos bibliográficos se dedicase a aspectos relacionados con la enseñanza. La asignación de dichas ayudas se podría hacer por un procedimiento similar al anterior

☞ **Asignación de personal de apoyo teniendo en cuenta la calidad (y no sólo cantidad) de la enseñanza impartida y la capacidad innovadora.**

Es habitual que el personal de apoyo se defina en función de la cantidad de actividad desarrollada. La asignación temporal de personal de apoyo podría ser una medida muy efectiva, dada la general demanda de los Departamentos de esta categoría de personal, que puede desarrollar una gran variedad de acciones que pueden mejorar la calidad de la enseñanza impartida. Para la asignación del personal de apoyo, que podría seguir el mismo procedimiento antes descrito, se podría añadir a lo definido por las necesidades cuantitativas un porcentaje adicional por la calidad de la enseñanza impartida por el departamento, porcentaje que podría ser variable en función de las valoraciones recibidas

☞ **Preferencias en la asignación de infraestructura docente**

Podría tener un tratamiento similar al de la asignación de personal de apoyo.

Medidas personales

Pero, si se pretende incrementar la valoración de la labor docente, no se pueden olvidar las medidas personales. Entre estas se podrían citar las siguientes:

☞ **Repercusión de la calidad de la enseñanza impartida en los tramos docentes**

Sin duda, esta medida puede tener un elevado nivel de eficacia, si bien su aceptación no será fácil. *En el caso de aplicarse, debe hacerse con mucho rigor. El profesorado debe conocer con precisión la normativa a aplicar y, sobre todo, los requisitos que debe satisfacer para ser evaluado positivamente.* Es conveniente utilizar más de un criterio para la evaluación y conceder diferente valor a cada uno de ellos, según la importancia de los mismos en relación con el fin que se persigue: mejorar la calidad de la docencia impartida o mantener un buen nivel de la misma. Debe evitarse especialmente promover sistemas en los que se prime más contentar al alumnado que formarle; debe velarse por que el profesorado siga exigiendo un nivel razonable de asimilación de conocimientos para la superación de las asignaturas por el alumnado. En el caso de decidir aplicar

esta medida, cada Universidad debe seleccionar los criterios, después de procesos de negociación con el profesorado, y asignarles la adecuada ponderación, para la que la valoración por el alumnado y/o los egresados no debería ser inferior al 50%. Entre los criterios a utilizar se pueden citar:

- la valoración por el alumnado y/o egresados a través de encuestas de opinión y otros procedimientos de tipo cualitativo contrastados con informes del profesor/a: para la asignación de un tramo favorable habría que tener al menos tres valoraciones favorables en los cinco años a evaluar. Se obtendría una valoración favorable cuando se obtuviera por debajo del intervalo de confianza del valor medio de los posibles con una significación definida (3 en una opción de 1 a 5) o se obtuviera una valoración igual o superior al valor medio en al menos la mitad de los ítems. Como es posible que los diferentes estudios tengan diferentes niveles de dificultad, se podrían establecer como referencia los valores de la titulación a la que pertenece la asignatura por la que es evaluado el profesor/a. Si un profesor imparte más de una asignatura, habría que considerar el valor medio de los obtenidos en cada uno de ellas. Por último, *es importante que el profesor/a pueda alegar en contra de la valoración recibida, debiéndose arbitrar mecanismos especiales por los que una evaluación desfavorable pudiera ser anulada*
- grado de participación del profesorado en la elaboración de autoinformes de docencia y en la evaluación por el alumnado: debe valorarse, además de la opinión del alumnado, la actitud favorable del profesorado de participación en el proceso de evaluación y su capacidad de reflexión y crítica de sus propias clases.
- mejora de la valoración en años sucesivos o corrección de los aspectos peor valorados: si el objetivo de la evaluación es mejorar la calidad de la docencia, esta medida es tan importante que podría anular una evaluación desfavorable anterior si la mejora ha sido significativa. Nivel de compromiso innovador asumido en la práctica.
- participación del profesorado en programas o proyectos de formación, innovación o mejora docente: la preocupación del profesor por mejorar su práctica docente debe ser también tenida en cuenta en la evaluación final.
- elaboración de Informes o Evaluaciones contrastadas por el Departamento sobre la enseñanza impartida por el profesor/a: estos informes pueden ser utilizados, junto con los del propio profesor, para atender posibles reclamaciones. No obstante, deberían ser utilizados sólo en casos justificados como: carga docente excesiva, dificultad de nuevas asignaturas, ...

☞ **Reconocimiento de la Institución, público o no, a la labor desarrollada durante cada curso académico**

Tratamiento personal, similar al comentado para niveles colectivos

☞ **Repercusión de la calidad de la enseñanza impartida en la promoción del profesorado**

Una de las funciones esenciales del profesorado universitario es la enseñanza. Parece lógico, por tanto, que en la promoción de categoría se tenga en cuenta para el ámbito de la enseñanza, no sólo la antigüedad o la cantidad de actividad docente desarrollada, sino, también, la calidad de la misma. Esto no debe mermar la importancia de valorar también la investigación desarrollada, cuantitativa

y cualitativamente, en la medida en la que la investigación es también una función esencial del profesorado universitario, salvo en determinadas categorías. Se sugiere que la valoración por este concepto no fuera inferior al 30% de la valoración total.

☞ **Repercusión de la calidad de la enseñanza impartida en la renovación de los contratos del profesorado**

Lo comentado para la medida anterior es también aplicable para ésta, en este caso generalizable a todo el profesorado.

☞ **Ayudas para la asistencia a cursos y congresos**

Tratamiento personal, similar al comentado para niveles colectivos

☞ **Establecimiento de canales para la publicación de artículos o libros y experiencias relacionados con la innovación o investigación educativa.**

Esta medida puede asociarse a la convocatoria de programas propios de innovación y mejora de la enseñanza. La participación en estos programas puede incentivarse y la calidad de los proyectos desarrollados mejorarse se favorece la publicación de los mejores resultados, tras la evaluación correspondiente

☞ **Petición de aclaración de bajos niveles de calidad docente, adscripción de mentores, facilitación de contrastes de contrastes por "pares", ayudas personales.**

Esta medida es muy conveniente para los casos de una valoración significativamente apartada de la valoración media de referencia. El profesor/a debe percibir que la Institución está preocupada por la calidad de la enseñanza que imparte y que él/ella como integrante de la misma debe poner de su parte las medidas necesarias para no disminuirla. Al ofrecerle la posibilidad de que se explique, pueden aparecer razones que justifiquen la baja valoración y se ofrezcan una variedad de soluciones singulares y diversificados.

Priorización de las acciones incentivadoras de la enseñanza

Para el desarrollo de estas medidas incentivadoras es conveniente que cada Universidad haga una prospección de cada una de ellas, en función de cinco criterios esenciales:

1. Viabilidad (facilidad de aceptación)
2. Coste económico
3. Eficacia
4. Contribución a la cultura de la calidad
5. Plazo de aplicación

Una forma sencilla de llevar a cabo una prospección del nivel de aceptación e importancia de las medidas propuestas es la utilización de matrices de priorización. Las matrices de priorización permiten

tomar decisiones de una forma objetiva, teniendo en cuenta lo que es más necesario o más importante y cuando realizarlo; es decir, establecer prioridades. Pueden llevarse a cabo por medio de consultas a diferentes colectivos de la universidad. Entre estos colectivos es esencial consultar en primer lugar al equipo rectoral. Sin embargo, es conveniente extender la consulta para disponer de una percepción significativa de la comunidad universitaria, especialmente del profesorado. Debe hacerse de forma que no genere una alarma innecesaria, insistiéndose en el carácter esencialmente motivador de las acciones sometidas a consulta. Para ello, resulta conveniente recoger la información en reuniones de Comisiones mediante la presentación de un impreso ya confeccionado, que se retira una vez cumplimentado por los asistentes. Cada Universidad debe seleccionar las Comisiones más adecuadas, entre las que debe estar la Comisión de Calidad o similar. Por último, debe transmitirse claramente que las acciones oportunamente seleccionadas serán sometidas a la aprobación del correspondiente órgano de gobierno de la Universidad.

Unas fases posibles del procedimiento serían:

1. Definir el conjunto de medidas que se propone desarrollar
2. Valorar la importancia que se asigna a cada uno de los cinco criterios esenciales
3. Clasificar las acciones para cada criterio esencial
4. Elaborar la matriz de priorización con los resultados obtenidos en los dos puntos anteriores

1. Definir el conjunto de medidas que se propone desarrollar

Relación de acciones que se estaría dispuesto a aplicar en un plazo de tiempo determinado. Deben contar con la autorización y el compromiso de poder ejecutarlas, según el resultado que se obtenga, del equipo de gobierno de la Universidad.

2. Valorar la importancia que se asigna a cada uno de los cinco criterios esenciales

Una forma sencilla es pedir que reparta el valor 1 entre los cinco criterios. Para evitar contestaciones heterogéneas, es importante que cada criterio refleje el resultado deseado; debe tratarse de un juicio. Una visión más economicista primará el criterio económico; una visión más comprometida con la cultura de calidad primará más éste.

3. Clasificar las acciones para cada criterio esencial

Cada acción debe valorarse para cada criterio, asignándole un valor entre 1 y 10. Una vez valoradas todas se ordenan por sus valores.

4. Elaborar la matriz de priorización

Teniendo en cuenta el peso de los criterios y la clasificación de las acciones se realiza la priorización de acciones a aplicar

Ejemplo práctico: Se quieren desarrollar 11 acciones, que se designan como A, B...F. Para ponderar el valor de los criterios se consulta a diez personas (P1....P10)

VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS POR LAS PERSONAS											
Criterio	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	MEDIA
Fácil aplicación	0,2	0,1	0,1	0,15	0,1	0,1	0,1	0,05	0,2	0	0,1
Alta contribución a la c.calidad	0,2	0,3	0,3	0,35	0,4	0,3	0,35	0,4	0,3	0,4	0,33
Bajo coste económico	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0	0,2	0	0,3	0	0
Alta eficacia	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2	0,45	0,1	0,35	0,2	0,4	0,27
Aplicación a corto Plazo	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,25	0,25	0,2	0	0,2	0,16
TOTAL	1										

VALORACIÓN MEDIA DE LAS ACCIONES SEGÚN CRITERIOS											
Criterio	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Fácil aplicación	1	2	2	5	7	2	5	1	9	2	3
Alta contribución a la c.calidad	7	5	3	6	8	2	5	1	9	3	6
Bajo coste económico	5	8	5	8	8	2	5	1	3	8	7
Alta eficacia	8	2	3	4	8	2	5	3	9	9	5
Aplicación a corto Plazo	3	6	2	6	9	2	7	3	9	9	9
TOTAL	24	23	15	29	40	10	27	9	39	31	30

PONDERACIÓN DE LAS ACCIONES SEGÚN VALOR CRITERIOS											
Criterio	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Fácil aplicación (x 0,1)	0,1	0,2	0,2	0,5	0,7	0,2	0,5	0,1	0,9	0,2	0,3
Alta contribución a la c. de la calidad (x0,33)	2,31	1,65	0,99	1,98	2,64	0,66	1,65	0,33	2,97	0,99	1,98
Bajo coste económico (x 0,14)	1,12	0,7	1,12	1,12	0,28	0,7	0,14	0,42	1,12	0,98	0,157
Alta eficacia (0,27)	2,16	0,54	0,81	1,08	2,16	0,54	1,35	0,81	2,43	2,43	1,35
Aplicación a corto Plazo (0,16)	0,48	0,96	0,32	0,96	1,44	0,32	1,12	0,48	1,44	1,44	1,44
TOTAL	6,17	4,05	3,44	5,64	7,22	2,42	4,76	2,14	8,86	6,04	5,227
PRIORIZACIÓN	3ª	8ª	9ª	5ª	2ª	10ª	7ª	11ª	1ª	4ª	6ª

Hay que insistir en que las medidas de motivación personal no deben establecerse sin la complementariedad de medidas de motivación colectivas, dirigidas a incentivar la cooperación entre el profesorado.

También debe recomendarse especialmente evitar que las medidas personales empujen al profesorado a competir por reconocimientos del tipo de "los 10 mejores" o al establecimiento de *rankings* públicos de calidad. Es mucho más motivador para el profesorado establecer reconocimientos que estén al alcance de la mayoría, cuya obtención no signifique exclusiones. En definitiva, reconocimientos del tipo de "los que obtengan el 20% superior" o "los que superen un determinado valor". Los reconocimientos a Áreas de Conocimiento, Departamentos, Titulaciones o, incluso Centros, pueden, a su vez, favorecer la cooperación del profesorado a diferentes niveles de integración.

3. Algunas conclusiones respecto a las medidas incentivadoras

Las medidas de incentivación de la docencia, como las expuestas aquí, pese a ser una respuesta actual a los problemas de ausencia de implicación de los trabajadores en sus respectivos trabajos, no es la única fórmula de estimular la formación y desarrollo profesional docente, ni probablemente la mejor. Ha de combinarse con otra serie de medidas que tienen que ver con el compromiso ético y social, individual o grupal, con los objetivos de la institución universitaria.

Las exigencias colectivas de colegas y alumnado, el compromiso profesional con el servicio público que se presta en el marco de una institución que ha de ser democrática como sus objetivos, la autoconciencia de la función docente y educativa como labor exigible por quienes la financian directa e indirectamente, son criterios que deben ir delante de los incentivos por trabajo. Pese a no contar hoy, de manera práctica y exigente, con normas éticas, estándares morales, códigos deontológicos o cualquier otro instrumento de apoyo a los compromisos leales con la institución universitaria, no es motivo para eliminar tales principios de procedimiento o tales criterios éticos.

Si hay una institución pública que debe velar por la democratización de los ciudadanos y ciudadanas a partir de la democratización del conocimiento y la formación, ésta es la universidad, cuyo principio básico ha de estar en la dirección de colaborar con la consecución de la justicia social que permite que más ciudadanos aprendan mejor a solucionar los problemas sociales.

VI. ESTRUCTURA REGIONAL Y LOCAL

En principio y como propuesta, se puede partir de una estructura sencilla, compuesta por las comisiones regionales permanente y técnica promovidas por la UCUA y, localmente, la estructura actual vigente en cada una de las universidades, aunque estas unidades o servicios permanezcan con nombres diferentes o unidades de distinta naturaleza. De manera reducida se cuenta con el siguiente organigrama, a día de la fecha:

• ÁMBITO REGIONAL (CEJA)

Para este proyecto resultan necesarias dos comisiones: Comisión Regional Permanente del Proyecto (designada y coordinada por la UCUA) y la Comisión Regional Técnica del Proyecto (designada por la anterior). Posteriormente las identificaremos.

Se requiere un instrumento operativo regional en el marco de la Consejería de Educación y Ciencia, Secretaría General de Universidades. En este sentido, los programas sectoriales del **III Plan Andaluz de Investigación**, en concreto el Plan de Investigación Educativa que reconoce que es un elemento imprescindible para la mejora de la educación y la renovación del sistema educativo, por lo que se trata de aportar nuevas ideas y perspectivas para la mejora de la calidad de la enseñanza, y de

- a) *Favorecer la formación del profesorado y el desarrollo de la práctica docente.* Expresamente, para ello se establecen **líneas prioritarias de actuación** definidas a medio plazo y
- b) *Formación del profesorado en materia de investigación educativa. Desarrollo de acciones formativas específicas a través del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado.*

En la definición se podría entender que: se trata de apoyar la implicación de los docentes universitarios en procesos de reflexión e indagación de aspectos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo propuestas de cambio colectivas, grupales, departamentales o de centro que permitan la promoción y desarrollo de grupos de mejora e innovación docente en las universidades andaluzas.

Para ello, se parte de las características y condiciones de los contextos docentes particulares de los departamentos, promoviendo iniciativas y grupos que se preocupan por problemas pedagógicos que requieren soluciones actualizadas. El carácter voluntario de estas iniciativas se debe apoyar externamente de

manera que se produzca conocimiento profesional colectivo, que dé respuesta a las necesidades de mejora docente.

Y se dirige a todos los grupos de profesores y profesoras pertenecientes a departamentos universitarios que se comprometan, con los asesoramientos y ayudas necesarias, a desarrollar un proyecto original de mejora e innovación docente. Dicho proyecto deberá tener como resultado deseable la implantación de mecanismos de mejora institucional en el departamento y se atenderá a las condiciones y procedimientos de solicitud del Plan Andaluz de Investigación.

En condiciones especiales, se deberían apoyar proyectos interdepartamentales o dirigidos a profesorado principiante perteneciente diferentes instituciones, dadas las condiciones especiales o la imposibilidad de formar grupos departamentales.

En cuanto a las condiciones de desarrollo de los proyectos, la solicitud de cualquier grupo de profesores o departamentos debería estar avalada por los servicios oportunos de la universidad a la que pertenece el grupo o departamento. En el proyecto se expresará el tipo de apoyo y recursos con que contarán para el proyecto procedente de la universidad. Se exigen condiciones de cofinanciación.

Los proyectos habrán de surgir de necesidades de formación evidenciadas a través de procesos o mecanismos de evaluación de la docencia, desarrollados como consecuencia del plan nacional, de proyectos apoyados desde la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas o desde planes y proyectos propios de la universidad o el departamento correspondiente.

El Plan Andaluz de Investigación (PAI) constituye una fuente de actividades de formación en las que puede participar las universidades. Dentro de los proyectos que se entiende debe ser abordados merece especial atención el relativo al desarrollo en la Universidades de las acciones formativas postevaluación que materialicen las mejoras que resultan de los procesos de evaluación de la docencia. En ese sentido, se propone como proyecto a abordar en el año próximo una metodología a través de la cual se establezcan los procedimientos de desarrollo, implantación y evaluación de las citadas acciones de mejora.

En cualquier caso, cualesquiera que sean las actividades que desarrolle durante el período para el que se propone este plan, deben considerarse, además de los contenidos, dos aspectos relevantes:

El primero de ellos hace referencia al sentido de servicio a la comunidad universitaria andaluzas que debe impregnar la UCUA con el proyecto, y en este aspecto resultarán de especial trascendencia los servicios de análisis y estudio, planificación y evaluación de la docencia que pueda prestar tanto a las Universidades como a la Consejería de Educación y Ciencia; así como en el desarrollo de las mejoras institucionales que puedan implantarse como consecuencia de los procesos de evaluación.

El segundo de ellos, guarda relación con los establecidos en el *documento Andalucía en el nuevo siglo*, en el apartado dedicado a los sistemas integrales de mejora de la calidad universitaria.

En este sentido, se indica que se deben establecer sistemas que aborden plenamente y de forma sistemática la evaluación de la docencia, la investigación, los modelos de gestión, participación y gobierno, con el objetivo de mejorar la calidad de/ servicio público que deben prestar las universidades.

Se justifica considerando que la calidad es una condición fundamental de la universidad de nuestro tiempo. De suyo constituye una exigencia intrínseca de la misión de la universidad, pero en el próximo

siglo pasará a ser una condición esencial para el propio desarrollo de la institución. Tanto la UNESCO como la UE recomiendan la implantación de sistemas de evaluación y mejora basados en el modelo de autorregulación que establece la autoevaluación y la evaluación externa por expertos.

Se trata de sistemas que implican la generación de una información diferente, más rica, fundamentada y eficaz, que permita tomar correctamente las decisiones, alcanzar los objetivos de la institución y mejorar las actividades/capacidades de las universidades y del sistema universitario andaluz. En este contexto, hay que insistir en que todo proyecto de ordenación académica debe tener como referencia esencial al alumnado. La función docente y su ordenación deben tender a una mejora en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje apoyado en los oportunos medios materiales y didácticos y especialmente en las nuevas tecnologías.

Entre las medidas y actuaciones que se apuntan está el potenciar el Consorcio Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas recientemente establecido, o a la futura Agencia de Evaluación favoreciendo sus actuaciones tanto en el contexto del Plan Nacional de Evaluación de la calidad Universitaria como en sus planes propios, actuales o futuros.

Comisión regional permanente del proyecto:

Es la comisión que debe estar compuesta por expertos técnicos, políticos con responsabilidades en las Universidades y profesorado de reconocido prestigio y experiencia, siendo presidida por el Director de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA). Presentamos una propuesta vigente que se actualizará en función de los cambios institucionales.

NOMBRE	INSTITUCIÓN	AREA DE CONOCIMIENTO O DE GESTIÓN
Manuel Barbancho Medina (Presidente)	UCUA	Director de la UCUA
Víctor Álvarez Rojo	Universidad de Sevilla	Dto. Métodos de Investigación y Diagnóstico
Francisco Baena Villodres	Universidad de Jaén	Director del Gabinete de Calidad
Juan Melgarejo Jaldo	Consejería de Educación	Jefe de Servicio de la Dirección Gal. de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado
Ana Sánchez Villalva	Universidad de Huelva	Vice-rectora de Calidad e Innovación Educativa
Juan B. Martínez Rodríguez	Universidad de Granada	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
Luis Rico Romero	Universidad de Granada	Vice-rector de Planificación, Calidad y Evaluación.
Cristina Moral Santaella	Universidad de Granada	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
Vicente Benedito Antolí	Universidad de Barcelona	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Francisco Fernández Trujillo Nuñez	Universidad de Cádiz	Vice-rector del Profesorado
Ignacio Gil Bennejo	Consejería de Educación	Jefe del servicio de la Dirección Gal. de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado
Carlos Marcelo García	Universidad de Sevilla	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Miguel Valcárcel Cases	Universidad de Córdoba	Catedrático de Química
Ángel Pérez Gómez	Universidad de Málaga	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Manuel Pérez Yruela	Universidad de Córdoba	Departamento de Economía, Director de IEA.
Director del ICE	Universidad de Sevilla	Director del ICE

Comisión regional técnica de desarrollo del proyecto

Esta comisión requiere un personal de apoyo por la vía que la UCUA considera oportuno (colaboraciones, financiación de proyectos, becas, etc.), miembros responsables de la elaboración de las tres Guías e Instrucciones:

NOMBRE	INSTITUCIÓN	AREA DE CONOCIMIENTO O DE GESTIÓN
Manuel Barbancho Medina (Presidente)	UCUA	Director de la UCUA
Víctor Álvarez Rojo	Universidad de Sevilla	Métodos de Investigación y Diagnóstico
Javier Barquín Ruiz	Universidad de Málaga	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Juan Fernández Sierra	Universidad de Almería	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
José Manuel Coronel Llamas	Universidad de Huelva	Departamento DOE
Juan B. Martínez Rodríguez	Universidad de Granada	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Cristina Moral Santaella	Universidad de Granada	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Cristina Mayor Ruiz	Universidad de Sevilla	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Marita Sánchez Moreno	Universidad de Sevilla	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Pilar Mingorance	Universidad de Sevilla	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Marina Fuentes Guerra	Universidad de Córdoba	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Ignacio Rivas Flores	Universidad de Málaga	Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

• ÁMBITO LOCAL (UNIVERSIDAD)

El ámbito local de cada universidad los Planes Propios o instrumentos de desarrollo operativo pertinentes deben tener como contenido específico la planificación y desarrollo de la formación metodológica del profesorado universitario. En cualquier caso, una estructura sencilla que facilite la coordinación, intercambio, contraste de experiencias y gestión de la formación, si que parece recomendable. En la dimensión funcional y operativa se recomienda un **Plan de Formación del Profesorado de la Universidad**.

La Universidad correspondiente debe dar respuesta a las necesidades de formación profesional de su profesorado, expresadas tanto en los resultados de las encuestas acerca de la calidad de la docencia así como en el contenido de las audiencias públicas que los Miembros de los Comités de Evaluación Interna han llevado a cabo u otros procedimientos naturales. Así mismo, los diferentes informes internos y externos detectan déficits de formación en la práctica docente. Por otra parte, existen diferentes actividades de formación que convendría coordinar en la estructura de la universidad así como dar una respuesta integrada en el marco del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario que la Consejería de Educación y Ciencia va a desarrollar. Es por ello que cada universidad debe plantearnos los oportunos objetivos. A modo de ejemplo, podemos indicar los siguientes.

Objetivos y actividades posibles de un plan de formación:

- 1) Identificar las necesidades de formación detectadas como consecuencia de las distintas evaluaciones realizadas en algunas titulaciones de esa Universidad.
- 2) Facilitar herramientas que permitan opciones formativas diversas tanto individuales como colectivas dirigidas a la innovación docente.
- 3) Producir materiales de autoformación y ponerlos a disposición del profesorado.
- 4) Promover vías locales de financiación de estas actividades y de intercambio.

Para concretar esta propuesta formativa del profesorado universitario, partimos de los siguientes supuestos básicos:

Es recomendable establecer una unidad de coordinación de las actividades de formación del profesorado universitario en el ámbito institucional de la Universidad. La unidad responsable debe incluir competencias orgánicas generales y técnicas. La Unidad responsable de Formación del Profesorado Universitario en cada Universidad recibirá las demandas de mejora (por propia iniciativa o por la iniciativa de abrir una convocatoria de ayudas a la formación del profesorado) que se produzcan por parte de los grupos de profesorado de las titulaciones o servicios docentes evaluados en Departamentos o titulación. Con el fin de verificar dichas necesidades las contrastará con los informes previos de las unidades de Calidad o Gabinetes de Evaluación y Mejora de la Calidad u otros servicios.

Una vez priorizadas las necesidades facilitará, a los grupos que así lo demanden, diferentes herramientas y recursos que atiendan a su formación con la asistencia técnica del Gabinete de Evaluación o Servicio correspondiente. Esta ayuda consistiría en:

- Seleccionar a los asesores internos o facilitadores que trabajen con los diferentes grupos.
- Proponer un asesor externo, formado por la UCUA, que asesore a los diferentes grupos en el desarrollo de sus proyectos de formación.
- Proporcionar los materiales de la Guía de Formación.
- Dar respuesta a las necesidades de financiación de materiales o de formación que tengan mencionados grupos.
- Realizará el seguimiento de los diferentes proyectos de formación.

El grupo a través de la Universidad solicitará financiación del III Plan Andaluz de Investigación y dispondrá, además, de una aportación de financiación propia, complementaria para desarrollar líneas propias de actuación (plan propio).

En cada universidad, de modo indicativo, puede existir una estructura con los siguientes responsables de la formación a los diferentes niveles:

- a) Responsable institucional (del órgano o servicio de la universidad)
- b) Responsable técnico de la universidad (elegido o designado por el anterior)
- c) Coordinadores Externos de Formación (CEF) seleccionados con el perfil pertinente y para las áreas solicitantes.
- d) Grupos de formación en los departamentos (o centros) y Coordinadores Internos de Formación (CIF).

Competencias de responsables del proyecto (Universidad)

A continuación expresamos unas propuestas de desarrollo de competencias.

a) Responsable institucional

- Difusión y publicidad del proyecto,
- Desarrollo de convocatorias,
- Captación de propuestas de proyectos,
- Recepción de iniciativas,
- Consultas a los Gabinetes o Servicios de Calidad,
- Recogida de Informes o Memorias que identifiquen necesidades de formación,
- Promoción e iniciativa en la aprobación del Presupuesto de Gasto interno de la Universidad,
- Captación de grupos de autoformación y asesores externos, promoción de iniciativas.

b) Responsable técnico de la universidad

- Difusión del proyecto, convocatorias, propuestas, recepción de iniciativas, consultas a los Gabinetes o Servicios de Calidad, Recogida de Informes o Memorias que identifiquen necesidades de formación.

- Propuesta y Aprobación del Presupuesto de gasto interno de la Universidad.
- Captación de grupos de autoformación y asesores externos, promoción de iniciativas.
- Captación de grupos y asesores
- Formación de Asesores Externos
- Formación de Grupos
- Localización de ayudas

c) Coordinadores externos de formación

- Construcción de un listado por Áreas y Departamentos. Consultar varias fuentes: Departamentos, Externos, Equipo Rectoral, Alumnado.
- Criterios de decisión de grupos.
- Formación y asesoramiento de los grupos.
- Seguimiento de procesos de formación.
- Contraste Externo con los grupos.

d) Equipos de autoformación en departamentos (o centros) y Coordinadores Internos de Formación.

Origen de las iniciativas o propuestas de proyectos: Acudir a una convocatoria, propuesta del Gabinete o Servicio en función de los resultados de la evaluación, propuesta de los propios Departamentos al margen de convocatorias, propuestas desde el propio proyecto, sugerencias desde otras universidades con grupos equivalentes, obligatorio para noveles, propuesta en Junta de Gobierno, creación de una estructura de formación en los departamentos.

- Decisión del proyecto,
- Formación de los equipos,
- Elaboración del Plan de Trabajo,
- Implantación mecanismo de formación en Dto.,
- Contrastar con otros grupos,
- Informar de los logros y obstáculos,
- Difundir la experiencia.

Se elegirá de entre el grupo el Coordinador Interno de Formación que trabajará con sus colegas como un par con asignación de funciones coordinadoras y de facilitación.

Descripción de la actual estructura de las universidades andaluzas relacionada con el proyecto

Universidad de Almería

Órgano responsable: Vice-rectorado de Profesorado y Departamentos. Unidad de Formación del Personal o Planificación Estratégica.

Vice-rector: Pedro Molina.

Universidad de Cádiz

La Unidad responsable de la formación del profesorado de la UCA es el Área de Personal, dependiente del Vice-rectorado de Profesorado. El responsable del Área de Personal es Armando Moreno Castro, y el Vice-rector, el Prof. Francisco José Fernández-Trujillo Núñez.

Los cursos destinados al profesorado se gestionan a través de la Fundación Universidad-Empresa (FUECA).

Universidad de Córdoba

Órgano responsable: Unidad de Garantía de Calidad en colaboración con Vice-rectorados de Profesorado y de Ordenación Académica y Nuevas Titulaciones.

Universidad de Granada

Vice-rectorado o Área de Gobierno de quién depende la formación del profesorado: Vice-rectorado de Planificación, Calidad y Planes Docentes.

Dirección/ Gabinete/ Instituto encargado: Secretariado de Formación del Profesorado

Responsable político: Luis Rico Romero; Responsable técnico del proceso: Moises Coriat Benarroch.

Universidad de Huelva

Órgano responsable de la formación: Vice-rectorado de Calidad e Innovación Docente (Vice-rectora de Calidad: Dña. Ana Sánchez Villalva).

Universidad de Jaén

La persona responsable de la formación del profesorado es D^a Manuela Ortega Carpio.

Órgano responsable: Directora del Secretariado de Planes de Estudio, dependiente del Vice-rectorado de Ordenación Académica y Profesorado.

Universidad de Málaga

Órgano responsable: Unidad de Evaluación y Mejora de la Enseñanza .

Responsable: Carlos Benavides Velasco.

Director de Innovación Educativa: Constancio Mínguez

Universidad Pablo Olavide

Órgano responsable: Unidad de Calidad de Vice-rectorado de Ordenación Académica.

Responsable: Agustín González Fontes de Albornoz.

Responsable de Unidad: Clemente Nacano

Universidad de Sevilla

La formación de profesorado depende de Vice-rectorado de Calidad

El Instituto encargado es el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

VII. COORDINACIÓN EXTERNA E INTERNA Y ESTRATEGIAS FORMATIVAS (Guía II)

Ya hemos identificado anteriormente que la función de coordinación para la formación de los miembros de los grupos de formación se desarrolla con el profesorado que juega el papel de CIF dentro del grupo y el CEF de fuera del mismo. Para la formación de ambos hemos elaborado una guía en la que específicamente pretendemos:

1. Aportar la información conceptual más relevante sobre los referentes teóricos que ofrecen una cobertura significativa para el desarrollo de los procesos formativos así como para el desarrollo profesional.
2. Presentar una panorámica general acerca de la tarea de asesoramiento: concepto, modalidades, estilos de asesoramiento, roles, funciones, habilidades de los asesores.
3. Ofrecer algunas herramientas básicas para el diseño de posibles programas formativos en la universidad.
4. Favorecer entre los lectores la reflexión y el análisis crítico sobre la problemática formativa en nuestras instituciones universitarias.

En definitiva, el propósito final de este documento es doble: Por una parte pretendemos que los usuarios de este documento sean capaces de plantear, orientar, hacer el seguimiento y evaluar *propuestas formativas* acordes con las necesidades tanto organizativas de las instituciones universitarias en las que trabajan, como con las necesidades personales que los diferentes profesionales universitarios puedan suscitar.

En segundo lugar, nuestro objetivo es establecer el perfil de los coordinadores de tal manera que las personas que se encuentren motivadas para ejercer este rol conozcan los referentes del mismo.

Si entendemos la coordinación, recogiendo la tradición del asesoramiento significaría y se entendería, pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica docente; podemos caracterizarlo con las siguientes notas distintivas que presentamos a continuación y sin ánimo de resolver tan rápido un tema tan complejo:

- a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.
- b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora. Se pretende la mejora de una situación procurando que los sujetos involucrados en la misma adquieran seguridad y autonomía de actuación.
- c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y del asesor y además, pericia o habilidad como tal por parte de éste.
- d) Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.

Esta caracterización nos conduce a considerar algunas implicaciones importantes. Por una parte, que el asesoramiento es un proceso que debe favorecer la *reflexión crítica sobre la práctica* del profesor, como premisa de la mejora de la calidad profesional. En segundo lugar, *la confianza y la apertura* que necesita desarrollar el profesor asesorado se sustenta en la percepción de credibilidad del asesor o agente de apoyo. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con *el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación* que el coordinador desarrolla.

1. La construcción de la relación: el asesor se sumerge en una trama social

Como hemos ido viendo hasta aquí, el rol de analista institucional exige al asesor un *conocimiento* y una *comprensión* profunda de la propia institución, pero además su inserción en el contexto institucional nos conduce inevitablemente a centrar nuestra atención en la *creación o construcción de la relación*, es decir en el proceso mediante el cual el asesor construye los vínculos que le unirán al equipo docente con el que emprenderá su trabajo. Vamos a comentar algunas ideas que giran en torno a este tema.

Consideramos que es importante tener en cuenta y ser cuidadosos en la construcción de la relación por dos razones fundamentalmente. En primer lugar, porque cada grupo, cada institución educativa tiene *vida propia*, es decir una manera particular de vivir y trabajar que la hace diferente. Tendremos que recurrir a variables relacionadas con la comunicación y socialización de los individuos y los grupos para encontrar una explicación de los aspectos que implícitamente están condicionando el desenvolvimiento de la vida organizativa en cada institución. Es decir son los procesos dinámicos de las organizaciones educativas los que nos ayudarán a entender lo que ocurre en el interior de las mismas.

Por otra parte, el proceso de asesoramiento además de ser un proceso técnico, es también y fundamentalmente un *proceso social* y, por lo tanto un proceso de comunicación. Y todo proceso de comunicación implica inevitablemente *la definición de la relación* entre los participantes. En toda comunicación,

además de mensajes referentes al contenido, a la información, existen otros no verbales que atañen a la relación. El nivel de relación comunica siempre acerca del contenido, lo califica y por lo tanto se produce una comunicación acerca de la propia comunicación, lo que se ha convenido en llamar una *metacomunicación*. De este modo una comunicación cualquiera -"vamos al cine", por ejemplo- además del mensaje en sí cuya acción consiste en desplazarse a un lugar determinado para visionar una película, conlleva implícitamente una serie de mensajes relativos a la relación entre los interlocutores que, dependiendo del tono, el contexto o la mímica pueden expresar una orden, una súplica, una pretensión.

Es el coordinador el primero en definir su relación con los componentes del equipo y también debe definir, de acuerdo con ellos, los contenidos de esa relación. Estos aspectos son imprescindibles para establecer una colaboración. El deber número uno del asesor será caracterizar de antemano su relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer. Es decir, clarificando cuál puede ser el ámbito de su actuación, en qué contexto de trabajo, bajo qué condiciones, qué puede aportar en la colaboración, como entiende el trabajo o cuáles serán las responsabilidades mutuas.

Si no es el coordinador el que define el tipo de colaboración y la relación que quiere establecer en el momento de iniciar el trabajo, cada persona con la que tenga que trabajar se habrá forjado su propia imagen, habrá definido por su parte la relación, esperando del asesor participaciones que no podrá o no querrá aportar. Cada uno tiene sus ideas previas acerca de lo que deben ser las funciones de un asesor, y son éstas y no otras las que marcarán las expectativas y, por lo tanto, la relación.

Por lo tanto, en un primer paso de este proceso de construcción de la relación, el asesor ha de *redefinir su rol* en los términos que crea que beneficiarán a su estrategia de actuación. En este sentido, vamos ahora a señalar algunas pautas de actuación que podrán orientar y guiar los procesos de comunicación en las instituciones educativas. Es decir, queremos destacar algunas actitudes o pautas de funcionamiento que probablemente facilitarán los intercambios comunicativos entre los participantes. Señalaremos también aquellas otras que con bastante seguridad van a obstaculizar dichos intercambios. En definitiva estableceremos qué actuaciones podemos considerar más adecuadas y cuáles menos a la hora de establecer los procesos comunicativos que van a configurar la definición de la relación del asesor con los grupos de trabajo y que por consiguiente están caracterizando el proceso de asesoramiento como un proceso social.

Sabemos que, queramos o no, seamos más o menos conscientes, continuamente nos encontramos inmersos en procesos de emitir y recibir mensajes. Sabemos igualmente que, además de los contenidos técnicos que conllevan nuestros mensajes, existe una implícita definición de la relación entre los participantes bien sea de aceptación o confirmación, de desconfirmación o simplemente de rechazo. También conocemos que todos los intercambios comunicativos son simétricos o complementarios según estén basados en relaciones de igualdad o de diferencia (Selvini Palazzoli 1990).

Teniendo presente estos principios que actúan como telón de fondo de nuestros comportamientos veamos algunas medidas que facilitan los procesos comunicativos así como aquellas otras que los dificultan.

2. Posibles problemas a evitar: patologías posibles en la coordinación

Algunos problemas detectados en el trabajo de los coordinadores en otros niveles del sistema educativo nos lleva a estar sobre aviso para evitar que se reproduzcan en este otro nivel de asesoramiento al profesorado universitario. Estos problemas pueden añadir mayor complejidad al trabajo del asesor. Nos referimos esencialmente:

- 1) la *sobrecarga de tareas y diversificación profesional de los asesores*. Las excesivas tareas asignadas así como el amplio campo de actuación que normalmente han cubierto los asesores (en otros niveles del sistema educativo) ha sido uno de los problemas que con mayor énfasis han puesto de manifiesto los asesores.
- 2) la *baja credibilidad* con relación a su trabajo que manifiestan los colegas profesores. Es decir, se percibe una falta de aceptación y reconocimiento del trabajo desempeñado por los asesores, un problema que aparece muy vinculado con
- 3) la *marginalidad* o deformación del rol por parte tanto de la administración como por parte de los profesores. Los asesores aparecen como unas figuras a caballo entre la administración y las instituciones, de manera que desde los centros se les percibe como profesionales que pertenecen a una agencia intermedia para la traducción de los planes del sistema, agentes que pertenecen a otro status, probablemente con un reconocimiento mejor y mayor prestigio profesional. Esto es característico de las burocracias profesionales que castigan al profesional que se separa de la línea de igualdad y se escapa "hacia arriba". La administración por su parte, deposita su confianza en estos agentes que pueden transmitir y hacer descender a los centros la política educativa vigente. El resultado es el sentimiento del asesor del "síndrome del sandwich".

3. Estrategias que se desarrollan ampliamente en la Guía II

Para facilitar la formación de los coordinadores hemos realizado una selección de las estrategias que se adecuan más a las finalidades de nuestro proyecto y al modelo que intentamos defender. Para ello, hemos echado mano de diferentes tradiciones en los procesos de asesoramiento, facilitación o mentorización en formación del profesorado. La institución universitaria ha experimentado especialmente con los que sugerimos en la guía. Aunque no es el lugar de hacer el desarrollo que se encuentra en la mencionada guía, sí que debemos hacer la relación de esas estrategias:

- 1) **Análisis de la Práctica o Supervisión Clínica** centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor o profesora para producir el cambio racional. Se trata de que el profesorado adquiera una mayor capacidad para comprender, indagar y transformar sus propias prácticas docentes a partir de descubrir y reconstruir sus propias historias personales.
- 2) **Investigación Acción** es el único acercamiento al desarrollo profesional que implica verdaderamente a los profesores en la investigación. Es un proceso cuyo elemento fundamental consiste

en la reflexión colaborativa en la acción; aprender de la experiencia junto a los colegas en la acción. En principio los modos en que puede realizarse la investigación-acción pueden ir desde la reflexión de un profesor individual hasta el trabajo en grupo de los profesores o el grupo mixto formado por profesores e investigadores. Muchas veces los profesores son inconscientes de los sucesos que ocurren en las aulas, por ello necesitan el entrenamiento de un monitor y así poder estudiar su propia conducta. Los profesores en el proceso de investigación y reflexión necesitan apoyo y ayuda para poder ir logrando determinados niveles de observación e interpretación de los datos.

- 3) **Los casos como estrategia de formación.** El estudio de casos supone examinar de la forma más completa posible, situándolo en el tiempo y en el espacio, un aspecto, una cuestión o unos acontecimientos. Los estudios de caso en la formación del profesorado universitario se utiliza, por la fuerza que tienen como experiencia vicaria, para desarrollar destrezas de reflexión sobre la acción. Deben contar, por tanto, como elementos imprescindibles para los casos de manera que puedan aportar toda la significación de la que son portadores para la formación del profesorado las siguientes características: El caso puede ser potencialmente formativo en todos los momentos del desarrollo profesional del profesorado universitario. En el periodo de gestación, su investigación y redacción ofrecen la posibilidad de conectar la teoría y la práctica, con un carácter multidimensional y complejo, que requiere un conocimiento en profundidad y por tanto, un esfuerzo de síntesis y de comprensión, de análisis crítico y de resolución de problemas. Una vez redactados, su lectura y análisis por grupo de profesores pueden llevar a los individuos implicados a tomar conciencia de la complejidad real de las situaciones descritas y de la diversidad de alternativas y planes de acción. Posibilita también el pensamiento creativo, ya que permiten afrontar situaciones problemáticas proponiendo soluciones alternativas y pensando en posibles consecuencias.
- 4) **Apoyo profesional de compañeros para la indagación.** Es una modalidad menos agresiva de «coaching», el denominado *apoyo profesional de compañeros*, que se corresponde con la Supervisión Clínica, así como con la supervisión de compañeros. Este modelo destaca el elemento de ayuda entre colegas para el desarrollo e integración de nuevos profesores, incremento del diálogo y reflexión a través de la observación e incluso de la enseñanza de compañeros. Es ésta una modalidad de apoyo profesional mutuo que plantea la necesidad de introducir la observación y análisis de la práctica como requisito para mejorar la enseñanza a través de procesos de reflexión entre los profesores. Una última modalidad de «coaching» es la que se denomina *apoyo profesional de y para la indagación*. Se plantea como paso posterior a la modalidad de apoyo profesional de compañeros, puesto que para su desarrollo se requiere de una cultura y prácticas de colaboración estables y afianzadas en los centros. Las estrategias de apoyo profesional mutuo pueden mejorar un clima que posee estos atributos, pero por sí mismo no puede crearlo. Esta estrategia de desarrollo profesional requiere que los procesos de desarrollo y de cambio no se realicen a nivel de individuos, sino que puedan tener la posibilidad de afectar la cultura hacia formas de trabajo más colaborativas entre el profesorado.
- 5) **El Portfolio** es una colección de evidencias, de documentos, que constituye un argumento convincente de que una persona es competente o ha hecho progresos en su formación como docente. También es denominada Carpeta de Enseñanza. Es una de las estrategias que se sitúa entre las que

utilizan la experiencia personal como elemento de análisis, aunque también acentúa los aspectos reflexivos y los que promueven la cooperación profesional. Todos los documentos que comprenden el portfolio se archivan en una estructura física a la que se denomina contenedor o carpeta. Los elementos que se incluyen son muy variados y dependen de la forma de entender y actuar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada profesor otorga más o menos importancia a unos elementos que a otros, e incluso tiene libertad para suprimir o añadir otros nuevos. En cuanto a la estructura interna se puede decir que consta de documentación relativa a la planificación de la enseñanza, el diario del profesor, trabajos de los alumnos, evaluaciones, análisis de la información, reflexiones, decisiones, etc. Además puede incluir otros elementos como listas de asistencia, organización de la clase, horarios del profesor y del alumno, horario de tutorías, actas de Consejos de Departamento.

- 6) **Talleres de formación pedagógica.** Especialmente preparados para que un grupo de profesorado, con un conductor de las reuniones, puedan resolver necesidades compartidas como construir materiales, intercambiar problemas o buscar soluciones a conflictos recurrentes. Es una estrategia especialmente útil para solucionar problemas y atender a las necesidades docentes, a la vez que para elaborar herramientas y materiales para el trabajo docente. El Taller de formación pedagógica para profesorado universitario se puede componer de 10 a 15 profesores/as con unas necesidades compartidas: aprender a elaborar materiales audiovisuales, material impreso o base para el alumnado, construir estrategias de evaluación, sugerir procedimientos o materiales para grupos numerosos, dar respuestas a problemas compartidos en relación a la interacción con el alumnado, elaborar estrategias para la práctica tutorial, construir curricula. El profesor o profesora que anima y coordina el taller cumple unos roles específicos que tienen que ver con la ayuda a los miembros del taller con el fin de que ellos mismos construyan, elaboren o produzcan materiales o recursos que mejoren la calidad de la docencia. Se parte de una integración teoría- práctica y se pretende generar una creatividad colectiva que permita dar respuestas a las necesidades del profesorado que acude al taller.
- 7) **La Teleformación,** cada vez se pone más de manifiesto que la formación debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos. La Teleformación es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico). Hasta ahora la formación para los profesores universitarios había sido sinónimo de Curso de Formación. Aunque hay que reconocer, como aquí se pone de manifiesto, la existencia de otras estrategias, más utilizadas sobre todo para atender a las demandas formativas de profesores de otros niveles del Sistema Educativo. Pero, además, la realidad en la Formación Continua y Ocupacional es muy distinta, y de ellas podemos incorporar algunas experiencias actualmente en práctica. Por ello, las posibilidades que ahora se ofrecen con su uso son amplísimas /de Nuevas Tecnologías para la Formación; Marcelo).

VIII. PROCEDIMIENTOS Y CONTENIDOS PARA EL TRABAJO DE LOS GRUPOS DE FORMACIÓN: ITINERARIOS FORMATIVOS (GUÍA III)

La propuesta que presentamos en esta guía sigue un diseño en el que se sugiere un conjunto flexible de **módulos y actividades** donde sobresale sobre todas las cosas los juicios de opinión y valoración sobre la propia práctica, con la finalidad de mejorar la actividad profesional. Es el profesor o profesora quien recoge, interpreta y valora la información extraída de su práctica.

Con este diseño de la guía *pretendemos que sea cada profesor/a el que decida la manera o forma de utilizarla para la consecución de sus propios principios de procedimiento*, siguiendo cualesquiera de estos *cuatro caminos o maneras de proceder*:

- 1) *Itinerario por MÓDULOS u organizado.*
- 2) *Itinerario por ACTIVIDADES o seleccionado por el grupo de formación.*
- 3) *Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la propia tradición.*
- 4) *Itinerario EMERGENTE o a la medida.*

1) *Itinerario por MÓDULOS u organizado*

Cada profesor/a o grupo correspondiente inicia su proyecto trabajando con cualquiera de los módulos que considere adecuados a sus necesidades de formación. Incluso, mezclando aquellas estrategias o contenidos que se presten a un proceso de formación más completo y enriquecedor. Los módulos presentados en esta guía de formación son los siguientes:

MÓDULO 1: Estrategias de autoevaluación del docente

- a) Análisis de las creencias y opiniones pedagógicas.
- b) Análisis de los principios éticos aplicados en la práctica docente.
- c) Análisis del conocimiento sobre el alumnado.

- d) Análisis de los materiales curriculares propuestos por el docente.
- e) Análisis de los exámenes.
- f) El diálogo o conversación con el alumnado como estrategia de formación pedagógica.
- g) Realización y análisis de autoinformes del profesorado.

MODULO 2: La auto-evaluación y la (auto-calificación) como formas de promoción democrática

- a) La auto-evaluación como promotora de la democracia.
- b) La práctica de la auto-evaluación
- c) Reflexiones finales sobre auto-evaluación.

MÓDULO 3: Los procesos de planificación en la universidad

- a) Concepto de Planificación
- b) ¿Para qué nos puede servir la planificación?
- c) Contextos de planificación
- d) Nuevas exigencias en la planificación
- e) Objetivos, intenciones o propósitos educativos
- f) El diseño de los contenidos en la planificación
- g) La selección de los contenidos
- h) La secuenciación de los contenidos
- i) La organización de los contenidos
- j) Las actividades en la planificación
- k) Evaluación

MODULO 4: Propuesta para repensar la selección y organización de los Contenidos

- a) De las dificultades de aprendizaje a las finalidades de la enseñanza: un recorrido reflexivo por los contenidos
- b) Una posible mejora en el tratamiento de los contenidos (síntesis)

MÓDULO 5: Análisis de las tareas docentes

- a) Identificación de los elementos básicos que definen la tarea docente y caracterización de la línea de actuación.
- b) Identificación del sistema de actividades básico que define la línea de actuación docente.
- c) Identificación de los esquemas de acción del sistema de actividades básico del modelo de actuación docente.
- d) Identificación de las implicaciones sociales del modelo de actuación docente.

MÓDULO 6: El prácticum

- a) El sentido del prácticum
- b) ¿Qué es posible hacer en el prácticum?
- c) El informe del prácticum
- d) Lo que puedes ver y analizar de la práctica
- e) Las perspectivas desde las que ver, analizar y valorar las prácticas educativas.
 - e.1.) Escenario de prácticas en los que participan los agentes directos de la educación
 - e.2.) Escenario de la práctica de las instituciones correspondientes
 - e.3.) Escenarios de las políticas y programas concretos sobre el campo o aspecto en el que se tiene la experiencia (reforma, programas sociales, etc.).
 - e.4.) Contexto social en general, valores sociales dominantes.

MÓDULO 7: Aprovechar la experiencia para mejorar la práctica: la investigación-acción (I-A)

- a) Investigación acción durante el desarrollo de las prácticas.
- b) Evaluación y calificación de los estudiantes.

MÓDULO 8: La exposición en el aula universitaria

- a) Justificación/presentación a la exposición
- b) Planteamiento en la exposición
- c) Interacción con los estudiantes en la exposición
- d) Transferencia de los saberes
- e) Síntesis de la exposición en el aula
- f) El tiempo en la exposición
- g) Control/evaluación en la exposición
- h) Evaluación: detección de errores

MÓDULO 9: Actividades Prácticas en el aprendizaje universitario.

- a) Enfoques de aprendizaje
- b) Motivación proporcionada por el profesor.
- c) Clima de clase.

MÓDULO 10: Cultura Institucional y función social de la universidad. Propuestas de cambio

- a) Para qué: sentido de la profesión
- b) Para quién: estudiantes
- c) Qué: trabajo docente

- d) Porqué: compromiso profesional.
- e) Propuestas de cambio de las prácticas docentes

MÓDULO 11: Culturas profesionales docentes

- a) Identificación de los estilos profesionales
- b) Identificación de indicadores del clima o ambiente de trabajo
- c) Un vistazo a las relaciones de poder
- d) Análisis de los consejos de departamento
- e) Identificación del grupo
- f) Guión para la observación de la dinámica de grupo dentro del departamento
- g) Indicadores del funcionamiento del grupo
- h) Análisis de tipos de cambio
- i) Causas y tipos de resistencia al cambio
- j) Análisis actitudes hacia el cambio
- k) Análisis de las fuerzas del cambio
- l) Teoría de la complejidad
- m) Teoría de la evolución
- n) Reconocimiento de las diferencias y de la autonomía

MÓDULO 12: Las tutorías. Otra forma de enseñar en la universidad

- a) Tutoría de trabajos monográficos sobre temas del programa de asignaturas.
- b) Tutela de proyectos de acción práctica.
- c) Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje.
- d) Necesidades colectivas de orientación.
- e) La tutoría de compañeros.
- f) Las tutorías a través de la red (web)
- g) Tutorías coordinadas: plan de acción tutorial del centro o del departamento.
- h) Planificación de la propia oferta de tutoría.
- i) Evaluación de la acción tutorial.

MODULO 13: Una experiencia de formación de profesorado en un Departamento

- a) Una experiencia de formación

2. Itinerario por ACTIVIDADES o seleccionado por el grupo de formación:

Las actividades que se aportan son simplemente ideas o un marco de trabajo entre otros, no son instrumentos generalizables que aseguran la calidad del proceso de reflexión y autoevaluación. Antes bien, podemos afirmar que los mejores instrumentos son los propios, los que permiten desarrollarse profesionalmente desde las condiciones particulares de docencia. Por ello, las cuestiones que se relacionan a continuación en cada actividad reflexiva, son auténticas hipótesis de trabajo. Son sugerencias para estimular la mirada hacia la propia práctica. En ocasiones, no serán útiles por las condiciones y formación del profesorado, en otras servirán de motivación para mejorarlas o construir las propias. En cualquier caso, son sugerencias para la deliberación. Seguir las rigurosamente no es una buena metodología en cuanto que impide tomar decisiones sobre las propias reflexiones, autocrítica o concienciación de nuevas percepciones o valoraciones.

Por tanto, es necesario suprimir, añadir, modificar y alterar todos aquellos aspectos que sean necesarios para adecuarlos a nuestras necesidades. La propia experiencia es la que puede marcar las directrices para utilizar los recursos y los ejemplos personales útiles para definir los criterios de reflexión y autoevaluación. No hay que olvidar que la actividad de un profesor o profesora determinado interactúa con los materiales para aprender o rechazarlos de manera que surjan nuevos criterios que ayuden a mejorar y perfeccionar la comprensión de los problemas o actuaciones.

La relación de actividades reflexivas sobre problemáticas o necesidades docentes del profesorado universitario que hemos seleccionado, se trabajan en la guía siguiendo distintas formas o modelos de investigación y reflexión sobre la práctica, como por ejemplo puede ser el modelo de investigación-acción, la supervisión entre compañeros, la autoevaluación personal sobre la práctica, la autoevaluación colectiva, etc.

La secuencia de aparición de las distintas actividades de la guía no siguen un orden determinado. Cada profesor/a o grupo de profesores/as interesado en su utilización puede trabajarlas independientemente según su interés y necesidad de mejora.

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
1. ANALISIS DE LAS CREENCIAS Y OPINIONES PEDAGÓGICAS	<i>Proponemos revisar el conjunto de creencias pedagógicas que guían la actividad docente con un Cuestionario de Creencias y Opiniones Pedagógicas sobre el que se permiten diferentes actividades o formas de proceder.</i>
2. ANALISIS DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE	<i>Hemos construido una Lista de Control de Principios Éticos aplicados en la práctica docente, la aplicación de tales principios es un componente esencial de la actividad profesional de cualquier profesor/a</i>
3. ANALISIS DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL ALUMNADO	<i>Consiste en buscar mecanismos o procedimientos adecuados para tener la información suficiente como para adecuar y adaptar las actividades del aula y fuera de ella a las características del alumnado real.</i>
4. ANALISIS DE LOS MATERIALES CURRICULARES PROPUESTOS POR EL DOCENTE	<i>Nos vamos a referir expresamente al material de uso para el estudio del que presentamos un esquema o instrumento para interrogar al material curricular.</i>
5. ANALISIS DE LOS EXAMENES	<i>Presentamos aquí un listado de Cuestiones para evaluar los instrumentos de exámenes.</i>
6. EL DIÁLOGO O CONVERSACIÓN CON EL ALUMNADO. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	<i>Consiste en utilizar el dialogo con el alumnado como una estrategia para analizar la marcha de la clase u obtener las soluciones a problemas colegiados.</i>
7. AUTOINFORME DE DOCENCIA	<i>Consiste en que cada profesor/a lleve a cabo una autoevaluación de su trabajo como docente, para lo que presentamos una serie de premisas.</i>
8. LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROMOTORA DE LA DEMOCRACIA	<i>La autoevaluación como fenómeno adecuado en el aula para promover y desarrollar la democracia.</i>
9. LA PRÁCTICA DE LA AUTO-EVALUACIÓN	<i>Cómo desarrollar la auto- evaluación en la vida cotidiana, llevarla a la práctica.</i>
10. REFLEXIONES FINALES SOBRE AUTO-EVALUACIÓN	<i>Para concluir se hace un recorrido por lo expuesto a lo largo del módulo con el objetivo de clarificar lo relativo a la auto-evaluación.</i>
11. CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN	<i>Se analiza la concepción de la planificación y sus principales características.</i>
12. ¿PARA QUÉ NOS PUEDE SERVIR LA PLANIFICACIÓN?	<i>Se tratan las funciones y aplicaciones de la planificación en la actuación docente</i>
13. CONTEXTOS DE PLANIFICACIÓN	<i>Consiste en explicar aquellos momentos o situaciones donde su presencia es más necesaria</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
14. NUEVAS EXIGENCIAS DE LA PLANIFICACIÓN	<i>Como realidad cambiante se plantean nuevas formas de desarrollar esta práctica.</i>
15. OBJETIVOS, INTENCIONES O PROPÓSITOS EDUCATIVOS	<i>Se expone la problemática de la planificación, de los propósitos y objetivos educativos.</i>
16. EL DISEÑO DE LOS CONTENIDOS EN LA PLANIFICACIÓN	<i>Aquellos contenidos que se consideran más relevantes e imprescindibles.</i>
17. LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>Como seleccionar los contenidos más adecuados para la planificación.</i>
18. LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>La secuenciación de los mismos en función de su prioridad.</i>
19. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	<i>La organización de los contenidos para facilitar el aprendizaje.</i>
20. LAS ACTIVIDADES EN LA PLANIFICACIÓN	<i>Actividades a desarrollar para facilitar todo el proceso de planificación.</i>
21. EVALUACIÓN	<i>Como evaluar la planificación.</i>
22. DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA: UN RECORRIDO REFLEXIVO POR LOS CONTENIDOS	<i>Relevancia de los contenidos frente a las dificultades de aprendizaje. Cómo contribuyen a la consecución de la finalidad última de la educación.</i>
23. UNA POSIBLE MEJORA EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS (SÍNTESIS)	<i>A modo de síntesis, se expone cómo mejorar el tratamiento de dichos contenidos en la práctica educativa. Se hace una propuesta con el objetivo de intentar mejorar la práctica en el aula a través de un mejor uso de los contenidos.</i>
24. IDENTIFICACIÓN DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS QUE DEFINEN LA TAREA DOCENTE	<i>Consiste en reflexionar sobre nuestra tarea docente intentando identificar los elementos básicos.</i>
25. IDENTIFICACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO QUE DEFINE EL MODELO DE ACTUACIÓN	<i>Consiste en reflexionar sobre nuestra línea de actuación intentando identificar las actividades que la definen.</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
26. IDENTIFICACIÓN DE LOS ESQUEMAS DE ACCIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES BÁSICO DEL MODELO DE ACTUACIÓN	<i>Reflexionar sobre dichas actividades para identificar los esquemas de acción de las mismas.</i>
27. IDENTIFICACIÓN DE LAS IMPLICACIONES SOCIALES DEL MODELO DE ACTUACIÓN	<i>Reflexionar sobre el impacto social de nuestro modelo de actuación.</i>
28. EL SENTIDO DEL PRÁCTICUM	<i>¿Qué es y cual es su finalidad?</i>
29. QUÉ ES POSIBLE HACER EN EL PRÁCTICUM	<i>Obtener el máximo de ventajas en el paso por la práctica educativa.</i>
30. EL INFORME EN EL PRÁCTICUM	<i>Como realizar el informe y qué errores no cometer.</i>
31. LO QUE PUEDES VER Y ANALIZAR DE LA PRÁCTICA	<i>Da indicaciones generales sobre los aspectos a observar.</i>
32. LAS PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE VER, ANALIZAR Y VALORAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	<i>En que debemos fijarnos para obtener el máximo de beneficios y que aspectos considerar irrelevantes.</i>
32.1 ESCENARIO DE LA PRÁCTICA EN LOS QUE PARTICIPAN LOS AGENTES DIRECTOS DE LA EDUCACIÓN	<i>La visión de los diferentes agentes que intervienen en el prácticum y la relevancia de su actuación.</i>
32.2. ESCENARIO DE LA PRÁCTICA DE LAS INSTITUCIONES CORRESPONDIENTES: CENTROS ESCOLARES ETC.	<i>Escenarios en los que se desarrolla la práctica y su implicación.</i>
32.3. ESCENARIO DE LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS CONCRETOS	<i>Influencia de las diferentes actuaciones políticas para el desarrollo del prácticum.</i>
32.4. CONTEXTO SOCIAL EN GENERAL	<i>Analizar el contexto social en el que se desarrolla el prácticum como elemento fundamental.</i>
33. INVESTIGACIÓN ACCIÓN DURANTE EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS	<i>Consiste en un reparto de actividades entre los alumnos y los docentes mediante acuerdos de responsabilidad y continuidad en el análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y de este modo poner en común sus hallazgos y opiniones alrededor del proceso. Descubriendo las fases o momentos que se repartirán a lo largo del proceso.</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
34. EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	<i>Consiste en desarrollar un guión a modo de ejemplo orientador para abordar este asunto, siempre teniendo en cuenta que el objetivo primordial es recoger y analizar información, de forma fácil y útil, para ir mejorando la práctica.</i>
35. JUSTIFICACIÓN/PRESENTACIÓN EN LA EXPOSICIÓN	<i>Nos explica los objetivos fundamentales de la exposición y la motivación para desarrollarla.</i>
36. PLANTEAMIENTO EN LA EXPOSICIÓN	<i>La exposición como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria.</i>
37. INTERACCIÓN CON LOS ESTUDIANTES	<i>Relevancia de la planificación en la interacción entre estudiantes y puesta en común de diversos planteamientos.</i>
38. TRANSFERENCIA DE LOS SABERES	<i>Herramienta útil para el feedback de contenidos y de conocimientos.</i>
39. SÍNTESIS EN LA EXPOSICIÓN EN EL AULA	<i>Cómo llevar a cabo la síntesis en la exposición en el aula, algunas pautas a seguir.</i>
40. EL TIEMPO EN LA EXPOSICIÓN	<i>Qué tiempo dedicar a la exposición para que sea más efectiva y cómo tratar cada uno de esos tiempos.</i>
41. CONTROL/EVALUACIÓN EN LA EXPOSICIÓN	<i>Cómo tomar las riendas de la exposición para que responda a nuestros objetivos de transferencia de saberes. También considera cómo identificar aquellos errores más comunes, como método de evaluación en la exposición.</i>
42. ENFOQUES DE APRENDIZAJE	<i>Lo que pretendemos con esta actividad es llevar a cabo la identificación del estilo de aprendizaje que aplicas en clase,</i>
43. MOTIVACIÓN PROPORCIONADA POR EL PROFESOR	<i>Con esta actividad se pretende profundizar en la reflexión del significado de la motivación académica, considerando una serie de aspectos determinados por la figura y el papel que desempeña el profesor/a universitario en la clase.</i>
44. CLIMA DE CLASE	<i>Esta actividad consiste en recoger datos y reflexionar sobre el clima de tu clase, mediante la pasación de un cuestionario.</i>
45. PARA QUÉ: SENTIDO DE LA PROFESIÓN	<i>Utilidad de la cultura institucional como identificación del sentido y finalidad de la profesión docente.</i>
46. PARA QUIÉN: LOS ESTUDIANTES	<i>Identificación de los destinatarios de los conocimientos educativos.</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
47. QUÉ: TRABAJO DOCENTE	<i>Para qué sirve o sobre qué pilares fundamentales se va a trabajar, la labor docente.</i>
48. PORQUÉ: COMPROMISO PROFESIONAL	<i>Importancia de establecer y sentar las bases de la ética como profesionales de la educación.</i>
49. PROPUESTAS DE CAMBIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	<i>A partir del conocimiento de la cultura docente se establece el objetivo hacia el que avanzar para la mejora de la educación.</i>
50. IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS PROFESIONALES	<i>Consiste en "situarse" en el departamento y orientarse como miembros del mismo, para conocer mejor su contexto profesional y comprender mejor la actividad que allí se desarrolla.</i>
51. IDENTIFICACIÓN DE INDICADORES DEL CLIMA O AMBIENTE DE TRABAJO	<i>Proponemos identificar aspectos que influyen en la construcción de una cultura propiciadora del cambio o limitadora de la mejora. Cuestionario.</i>
52. UN VISTAZO A LAS RELACIONES DE PODER	<i>Proponemos cuestionarios sobre; "la influencia que proyectan los siguientes aspectos sobre las relaciones de poder en el grupo" y un "análisis del comportamiento de los miembros durante el transcurso de las reuniones".</i>
53. ANÁLISIS DE LOS CONSEJOS DE DEPARTAMENTO	<i>Consiste en el análisis del desarrollo de las sesiones de los consejos de departamento y la observación de las intervenciones de los distintos miembros.</i>
54. IDENTIFICACIÓN DEL GRUPO	<i>Consiste en que mediante una serie de estrategias podamos identificar cual es el objetivo del grupo o del departamento.</i>
55. GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN DE LA DINÁMICA DE GRUPO DENTRO DEL DEPARTAMENTO	<i>Proponemos reflexionar sobre la dinámica de grupo que se mantiene en un departamento.</i>
56. INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO	<i>Consiste en analizar el grado en que se dan una serie de elementos en los grupos departamentales, elementos que caracterizan a los grupos que mantienen una buena dinámica.</i>
57. ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE CAMBIO	<i>Consiste en preguntas que el grupo de profesores de un departamento podrían plantearse para conocer a fondo el tipo de mejora necesaria, e implicarse en ella con actitud favorable.</i>
58. CAUSAS Y TIPOS DE RESISTENCIA AL CAMBIO	<i>Consiste en reflexionar sobre una serie de aspectos que pueden preguntarse los miembros de un grupo en cuanto a las causas que producen esta resistencia y el tipo de resistencia que puede generarse dentro de los departamentos.</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
59. ANÁLISIS DE ACTITUDES HACIA EL CAMBIO	<i>Consiste en reflexionar sobre las actitudes que los profesores de un departamento, pueden tener ante determinadas cuestiones.</i>
60. ANÁLISIS DE LAS FUERZAS DEL CAMBIO	<i>Consiste en analizar las distintas fuerzas que pueden mover y dirigir los cambios, haciendo reflexionar a los profesores por dos modelos de actuación docente que difieren enormemente en sus posturas y que producen dos tipos distintos de profesional de la docencia.</i>
61. TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD	<i>Se pretende que cada departamento universitario reflexione sobre el grado de complejidad que existe en la estructura departamental. Pudiendo discutir aspectos que presentamos en un cuestionario.</i>
62. TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN	<i>Consiste en preguntarse en un principio por las siguientes cuestiones de una forma individual, para mas adelante pasar a discutir la respuesta a estas cuestiones en grupo.</i>
63. RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS Y DE LA AUTONOMÍA	<i>Consiste en que grupos departamentales reflexionen de una forma individual, en principio para pasar a continuación a un debate y discusión en grupo en base a las aportaciones individuales, sobre diferentes aspectos.</i>
64. TUTORÍA DE TRABAJOS MONOGRÁFICOS SOBRE TEMAS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA	<i>Lo que se pretende es que mediante la planificación de una actividad de este tipo el profesor inicie a los alumnos en la búsqueda autónoma de información y en la organización de la misma.</i>
65. TUTELA DE PROYECTOS DE ACCIÓN PRÁCTICA	<i>La finalidad perseguida por esta actividad es que mediante una fase de docencia inicial de duración variable destinada a todos los alumnos conseguir enseñarles a planificar, es decir, a aplicar y transferir los conocimientos adquiridos segmentadamente en otros temas de la misma asignatura o en otras asignaturas a un proyecto práctico.</i>
66. TUTORÍAS CENTRADAS SOBRE PROBLEMAS O DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	<i>Con esta actividad pretendemos dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes en relación con asignaturas concretas.</i>
67. NECESIDADES COLECTIVAS DE ORIENTACIÓN	<i>Con esta actividad pretendemos atender a las necesidades del grupo de la clase sobre el aprendizaje, la superación de las asignaturas y sobre cualquier otro tema de desarrollo profesional.</i>
68. LA TUTORÍA DE COMPAÑEROS	<i>Con esta actividad pretendemos demostrar que existe una tutoría donde la tutela del aprendizaje de los estudiantes es llevada a cabo directamente por sus propios compañeros.</i>

ACTIVIDAD	EN QUÉ CONSISTE
69. LAS TUTORÍAS A TRAVÉS DE LA RED (WEB)	<i>Lo que pretendemos con esta actividad es facilitar la atención individualizada de necesidades a través del sistema de tutela a distancia de los estudiantes posibilitándoles el acceso directo ('on-line') o indirecto (correo electrónico) al profesor desde cualquier terminal de ordenador.</i>
70. TUTORÍAS COORDINADAS: PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL CENTRO O DEL DEPARTAMENTO	<i>Con esta actividad pretendemos dar una atención contextualizada a las necesidades de los estudiantes mediante un plan de atención previamente coordinado y consensuado en el Centro o en el Departamento.</i>
71. PLANIFICACIÓN DE LA PROPIA OFERTA DE TUTORÍA	<i>Con objeto de facilitar la toma de decisiones sobre el tipo de acción tutorial que se va a ofrecer a los alumnos presentamos un protocolo de planificación.</i>
72. EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL	<i>Esta actividad consiste en evaluar tres aspectos de la oferta de acción tutorial realizada a los estudiantes: la propia acción tutorial diseñada; el proceso de aplicación que se ha seguido; y los resultados obtenidos.</i>
73. EXPERIENCIA FORMATIVA	<i>Desarrolla la vivencia de un grupo de profesores con o sin experiencia docente interesados en la mejora de la docencia.</i>

3. Itinerario basado en la EXPERIENCIA o de la propia tradición

En este caso, la Guía III puede servir de apoyo para que de ella se seleccionen las actividades o módulos que de alguna manera permitan profundizar en el proyecto diseñado y planificado de antemano, con lo cual se permite dar continuidad a los proyectos particulares.

La experiencia formativa que se expone en el módulo nº13, surge de un grupo de profesores de un departamento interesados y preocupados por los procesos de formación y mejora de la docencia que imparten. El proyecto de formación que este grupo de profesores diseñan en base a sus propias necesidades formativas, es realmente interesante y puede servir de ejemplo para grupos de profesores que tengan necesidades similares.

4. Itinerario EMERGENTE o a la medida

En este caso puede ponerse de acuerdo con su coordinador de formación y diseñar un plan de formación particular para resolver el problema que ha surgido. Para ello, puede utilizar alguna de las actividades reflexivas ya diseñadas, o diseñar una propia actividad reflexiva referida al problema que preocupe, utilizando el esquema de investigación/reflexión sobre la práctica que se puede explicar en el apartado: "Cómo llevar a cabo procesos de investigación / reflexión sobre la práctica", que aparece en la introducción de la Guía III.

IX. FASES DE EXPERIMENTACIÓN O INICIO DEL PROYECTO

Se aprueba el documento en el Consejo Rector de la UCUA de 19/7/2001. El objetivo final del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario Andaluz que se marcó la UCUA reside en la mejora de la calidad de la docencia mediante a) la implicación de los docentes universitarios en procesos de reflexión/indagación sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de su tarea docente y b) la promoción de propuestas de cambio colectivas.

Para ello, se constituyeron dos Comisiones: una Comisión Técnica que elaborara los materiales (guías) definiera el proceso para la formación y otra Comisión Regional Permanente, constituida por expertos técnicos, responsables de Universidades y personal de reconocido prestigio y experiencia, presidida por el Director de la UCUA, que contrastara el resultado final del proyecto.

Una vez finalizado el proceso de propuesta del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario con la elaboración de sus materiales correspondientes:

- Guía I: La formación del profesorado universitario en Andalucía,
- Guía II: Coordinación de la Formación,
- Guía III: Materiales para la Formación del Profesorado Universitario,

procede su contraste y aprobación por las Comisiones Técnica y Regional, así como el inicio de un proceso de experimentación del proyecto que encare las diferentes propuestas organizativas y estratégicas en el nivel político, técnico y operativo.

Para ello, se propone un conjunto de actuaciones, que se resumen a continuación.

1. Presentación del proyecto y las Guías a las dos Comisiones, así como a la Consejería de Educación y Ciencia y/o al Consejo Andaluz de Rectores

- a) **Presentación del proyecto a la Comisión Técnica: Evaluación de las Guías. Debate del proceso de experimentación e identificación de funciones de la Comisión Técnica en el proceso experimental.**

Lugar de Celebración: Granada.

Fecha: 10 de octubre - 2001 - 10 de la mañana.

b) Presentación del proyecto a la Comisión Regional Permanente

Lugar de celebración: Sevilla - Sede Universidad Internacional

Fecha: 11 de octubre - 2001 - 10 de la mañana.

c) Presentación del Proyecto a la Consejería de Educación y Ciencia y/o Consejo Andaluz de Rectores.

Director de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

Fecha: 10 de noviembre

Se editan ejemplares de las guías para cada uno de los miembros responsables de la Comisión Técnica, de la Comisión Regional, para la Consejería de Educación y Ciencia y para cada una de las Universidades que participan en el proyecto, así como para darlo a conocer a otras universidades y expertos para la evaluación.

2. Selección de grupos de experimentación en las diez universidades

El número de grupos seleccionados es de uno por cada universidad; por tanto se cuenta con una muestra de diez departamentos y/o grupos de profesorado universitario.

La selección de los grupos se realizará el 19 de noviembre de 2001.

3. Selección de responsables del seguimiento de la experimentación del proyecto en las diez universidades

En la fase de Experimentación, a propuesta de la UCUA, los **responsables encargados de realizar el seguimiento** de la experimentación del proyecto son los que han intervenido en la elaboración del mismo o son debidamente entrenados. Inicialmente, se cuenta con componentes de la Comisión Técnica.

4. La UCUA se dirige a los departamentos o grupos seleccionados para dar a conocer el proyecto y realiza la captación de facilitadores

A propuesta de las Universidades correspondientes y con los criterios decididos, la UCUA se dirige formalmente a los grupos seleccionados explicándoles el proceso de experimentación del proyecto de formación.

El contacto con los grupos o departamentos se realizan a partir del 26 de noviembre. Se les informa del proyecto y se da a conocer su estructura (Guía I).

Los responsables encargados de realizar el seguimiento de la experimentación del proyecto de

formación en cada Universidad conciertan una cita con los miembros del departamento o de los grupos para:

—Explicar con más detenimiento el proyecto

—Solicitar y captar al coordinador que va agilizar la puesta en práctica del proyecto de formación dentro del departamento o dentro del grupo.

El primer contacto con los grupos o departamentos se realizará en enero de 2002.

5. Formación del equipo de facilitadores y gestores del proyecto

En cada Universidad, por tanto, existe a) un responsable de la gestión del proyecto (esto es optativo), en función del organigrama y competencias internas de cada universidad, b) un responsable técnico del proyecto o coordinador externo que debe coincidir con el que realiza el seguimiento de la experimentación y c) un coordinador interno del desarrollo del proyecto en el departamento o grupo.

La formación de los gestores y facilitadores de cada Universidad se hace mediante la exposición del proyecto (breve explicación de las tres guías) de manera intensiva y mediante la explicación de los conocimientos necesarios para realizar su función. En concreto, la formación de facilitadores y gestores se realizará, en principio, en Baeza profundizando en los siguientes contenidos:

a) Formación del equipo de coordinadores internos profundizando en el contenido recogido en la Guía Nº 2, a través de la participación de expertos en temas de formación y desarrollo profesional del profesorado.

b) Formación del equipo de gestores profundizando en el contenido recogido en la Guía I, a través de la participación de responsables del proyecto.

6. Inicio del proceso de experimentación (2º semestre del curso 2001-2002)

Cada departamento y/o grupo trabaja elaborando su plan de formación particular con la ayuda del facilitador interno. El CIF promueve y estimula desde dentro del departamento la implicación en los procesos de formación y mejora del conjunto de sus compañeros. Permanece en contacto directo con el responsable encargado de realizar el seguimiento de la experimentación del proyecto de formación.

7. Talleres de experimentación de los distintos materiales de la Guía III

Algunos responsables de la elaboración de los distintos módulos que constituyen la Guía III diseña un taller para comprobar la adecuación y utilidad del módulo. Una vez completado el taller, realizarán una evaluación del mismo para hacer en el módulo las modificaciones oportunas.

Para la selección de los grupos experimentales se cuenta con la decisión del gestor de la universidad correspondiente.

El comienzo de la experimentación de los módulos de la Guía 3 se realizará a partir del 3 de diciembre del 2001.

8. Propuesta del Seguimiento y Evaluación del proceso de experimentación

El seguimiento y evaluación pretende comprobar:

- El grado de adecuación de las actividades de formación realizadas a las necesidades manifestadas
- El grado de aceptación de las actividades de formación por parte de los participantes
- La repercusión que tienen las distintas actividades de formación en la realidad del aula universitaria
- Toda la información posible acerca de la puesta en marcha y desarrollo del plan de formación, para identificar posibles fracasos y establecer procesos de cambio.

Los métodos y estrategias utilizados para realizar el seguimiento serán de carácter cualitativo: entrevistas, análisis de debates y reuniones, observaciones generales y grupos de discusión.

El seguimiento y evaluación requiere la intervención en tres momentos:

- Fase inicial:* se recoge información sobre diseño del plan de formación, otros planes y actividades desarrollados en la misma línea, contexto de realización, disponibilidad de los participantes, grado de colaboración, adecuación de medios, etc
- Fase intermedia:* el plan de formación de cada departamento se evalúa recogiendo un informe acerca del desarrollo del proyecto, comprobando la problemática que plantea y proponiendo formas de solución a los problemas que van surgiendo.
- Fase final:* al final del desarrollo del plan se hace una valoración que recoge: a) los objetivos alcanzados, b) el plan de trabajo desarrollado, c) las dificultades encontradas, y d) las posibilidades de mejora.

9. Informe final del proceso de experimentación

El informe final del proceso de experimentación debe exponer los datos recogidos en el seguimiento y evaluación, indicando las posibles mejoras del proceso de formación.

Cada Universidad elaborará un informe local explicando el proceso de experimentación del proyecto de formación aplicado a su grupo o departamento. El informe será elaborado por el responsable encargado de hacer el seguimiento y será enviado al director del proyecto de formación.

El informe final será elaborado por el director y la coordinadora del proyecto de formación del profesorado universitario.

10. Presentación del informe a la Comisión Regional Permanente, al Consejo Rector de la UCUA y a la Consejería de Educación y Ciencia para la puesta en marcha del proyecto definitivo

El Informe Final deberá contener todas las pautas y claves recogidas en la experimentación y que sean útiles para la propuesta definitiva y divulgación del proyecto. Se realizarán sesiones en las que el informe deberá ser un instrumento de deliberación de aquellas decisiones más complejas y relevantes que afecten a la calidad de la formación.

A continuación se presenta el informe final del Seguimiento del Plan Andaluz de Formación del Profesorado Universitario.

ACTIVIDADES:	1ª MES	2ª MES	3ª MES	4ª MES	5ª MES
1. TERMINAR DE ELABORAR LAS GUIAS	24				
2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A CONSEJERÍA Y RECTORES (Convocatoria de un Consejo Rector de la UCUA u otra reunión similar).		10			
3. NOMBRAMIENTO DE RESPONSABLES INSTITUCIONALES DE UU. (Serán los supervisores "políticos" y "técnicos" del programa en cada Universidad. Ya está en proceso)	15				
4. PRESENTACIÓN PROYECTO AL CONSEJO EJECUTIVO UCUA. (Dar a conocer el programa y los documentos. Algunos miembros del Consejo serán los responsables institucionales)	15				
5. PROPUESTA DE DEPARTAMENTOS PARTICIPANTES. (El responsable institucional propone dos departamentos interesados)		19			
6. NOMBRAMIENTO DE COORDINADORES PEDAGÓGICOS EXTERNOS. (Seran los responsables de coordinar y seguir los planes de formación en cada Universidad. 1 por Universidad.		15			
7. SELECCIÓN DEPARTAMENTOS PARTICIPANTES Y DE COORDINADORES PEDAGÓGICOS INTERNOS (Dependiendo de las ofertas, se seleccionará 1 Dpto. por Universidad. Máximo de 10. Se solicitará la propuesta de los coordinadores pedagógicos externos.		22			
8. EXPLICACIÓN DEL PROYECTO A RESPONSABLES POLÍTICOS. FORMACIÓN DE COORDINADORES INTERNOS. PROPUESTA INICIAL DE ASIGNACIÓN DE MÓDULOS (1ª REUNIÓN). (Se explicará las Guías I a los responsables institucionales/técnicos y la II a los coordinadores pedagógicos internos. Se suscribirán los módulos).		26-27			
9. CREACIÓN DE GRUPOS. (El coordinador interno explica el proyecto al grupo en la Universidad. Relación del miembros del grupo a UCUA.					
10. EXPLICACIÓN DETALLADA DEL PROYECTO A GRUPOS. TALLERES (2ª REUNIÓN) (Se explicará la Guía III a los grupos con sus coordinadores pedagógicos internos. Se seleccionarán los módulos.			3		
11. ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DE LOS GRUPOS. (Los grupos elaborarán los planes de formación según directrices de los coordinadores externos de la 2ª reunión.			10		
12. REVISIÓN DE PLANES Y PROPUESTA DE SUGERENCIAS (Los grupos envían los planes al coordinador externo para su revisión, tras lo cual elaboran los planes experimentales).			17		

<p>13. DESARROLLO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PLANES (Los grupos negociaran con los coordinadores externos las pautas de seguimiento y evaluación. Los coordinadores externos definirán una metodología común.</p>				
<p>14. INFORME FINAL DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL GRUPO.(Los coordinadores internos elaboran un informe final, que es supervisado por el coordinador externo.</p>				
<p>15. INFORME FINAL DEL MÓDULO DE FORMACIÓN.(Los coordinadores externos elaboran un informe final de cada módulo, siguiendo una metodología común propuesta entre ellos)</p>				
<p>16. INFORME FINAL DEL PROGRAMA Y PROPUESTAS DE MEJORA PARA PROYECTO DEFINITIVO (El coordinador general del programa elabora un Informe Final del Programa con la Información proporcionada en los informes anteriores.</p>				
<p>17. PRESENTACIÓNINFORMA FINAL DEL PROGRAMA (Se informará a la Consejería y a los Rectores/a del resultado del programa)</p>				

X. INFORME FINAL DEL SEGUIMIENTO DE LA EXPERIMENTACIÓN DEL PLAN ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El Proceso de Experimentación del Plan Andaluz de Formación del Profesorado Univesitario se describe en el Documento aprobado en el Consejo Rector de la UCUA de 19/7/2001.

El *objetivo final* del Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario que se marcó la UCUA reside en la mejora de la calidad de la docencia mediante a) la implicación de los docentes universitarios en procesos de reflexión/indagación sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de su tarea docente y b) la promoción de propuestas de cambio colectivas.

El *Informe Final* que abordamos contiene las conclusiones y claves recogidas en la experimentación y que son útiles para la propuesta definitiva y posterior divulgación del proyecto. Este informe pretende ser un instrumento de deliberación para el establecimiento de las políticas de formación docente universitaria, un instrumento más de ayuda para tomar aquellas decisiones más complejas y relevantes que afecten a la calidad del desarrollo profesional docente. Se exponen los datos y juicios recogidos en el seguimiento y evaluación, indicando las posibles mejoras del proceso de formación.

Metodológicamente trataremos este informe como un *Estudio Multicasos*, en el que partimos de los ocho "casos" (grupos de Departamentos) que se han propuesto, uno en cada provincia y universidad. La intención evaluadora se dirige a una mejor comprensión de las situaciones de innovación del profesorado universitario. Hacer visibles las complejas interacciones de la formación docente nos permitirán conocer mejor estos procesos y nos permitirá hacer propuestas más informadas.

Puesto que las intenciones de la evaluación van dirigidas al conocimiento en profundidad e identificación de los procesos de formación del profesorado universitario en general, no señalaremos innecesariamente datos singulares que perjudiquen o permitan comparar de manera indebida las universidades andaluzas. Se trata de una *evaluación naturalista* pues recoge el lenguaje literal de los implicados de manera que nos permite analizar las metáforas, juicios de valor, percepciones y narraciones de su experiencia desarrollada. No se pretende identificar un perfil del profesorado en formación sino descubrir la variedad de situaciones que se presentan en las universidades cuando se realizan proyectos de formación docente y profundizar en la singularidad de dichos procesos.

1. Inicio del Proyecto de Experimentación

Identificadas las necesidades de formación del profesorado universitario en la síntesis (Informe Guía I, 2001) de los informes de las diferentes universidades andaluzas, y reconocidos los diferentes marcos estructurales formativos en cada universidad que dan amparo a programas de este tipo, la UCUA promueve un modelo de formación que se concreta en la elaboración de materiales diversos con propuestas de marcos legales y operativos que lo desarrollen. Esta propuesta sugerida en las Guías I, II y III se somete a experimentación el segundo semestre del curso 2001-2002 en las universidades andaluzas adoptando las decisiones expuestas a continuación.

En la actualidad, la formación del profesorado universitario de la Comunidad Autónoma de Andalucía, en las universidades en las que se promueve institucionalmente, se concreta en:

- A) *Convocatorias de innovación* abiertas a cualquier experiencia, lo que permite que muchas de ellas sean elaboración de materiales, iniciación en el uso de medios audiovisuales o informáticos, profundización en contenidos científicos no pedagógicos, aplicaciones técnicas, en general, sin repercusión integral en el proceso enseñanza aprendizaje.
- B) *Cursos de formación* esporádicos organizados desde los servicios correspondientes, o cursos de formación a profesorado novel.
- C) *Planes de mejora* resultado de los procesos de evaluación que son financiados por alguna universidad.

La idea de este proyecto pretende ser global, se trata de defender y apoyar claramente un modelo de formación y desarrollo profesional que atienda las necesidades básicas, que tenga un carácter voluntario, de desarrollo grupal (departamental), con apoyos materiales y asesoramientos externos, y actualizado a las condiciones actuales. No se pretende eliminar estas experiencias previas, pero sí que se aspira a colaborar en redirigir aquellas experiencias que se han demostrado que no suponen cambios significativos en la metodología docente.

Para aplicar las ideas del proyecto de formación, se realizaron los siguientes pasos que a continuación comentamos y valoramos.

Selección de departamentos y/o grupos de experimentación en las universidades andaluzas: entre la obligatoriedad y la designación

Se propone que el número de grupos seleccionados sea de uno por cada universidad; se pensaba contar con una muestra de diez departamentos y/o grupos de profesorado universitario. La Universidad de Sevilla voluntariamente no se implica en el proyecto. Posteriormente, se amplian los grupos en las universidades de Cádiz, Córdoba y Granada que, por diferentes causas, terminan en uno por universidad.

Los criterios para la selección de los grupos han sido los siguientes:

- a) Grupos favorables o desfavorables a los procesos de formación, que manifiesten acuerdos o resistencias con este tipo de proyectos: Se seleccionan grupos representativos de ambientes favorables

hacia el cambio y la mejora y grupos o departamentos propuestos desde el propio rectorado sin consultar.

- b) Grupos con experiencia/ o no en procesos de formación: Se seleccionan grupos que han iniciado planes de formación dentro de sus departamentos, que han solicitado algún proyecto de investigación en relación a la mejora docente, etc., y grupos que no tienen experiencia en procesos de formación.
- c) Grupos pertenecientes a distintos campos de conocimiento: Los grupos seleccionados en las universidades pertenecen a distintas áreas de conocimiento (Ciencias Experimentales, Área Tecnológica, Humanidades y Ciencias Sociales).
- d) Grupos con experiencia en formación de profesores principiantes: Grupos que hayan trabajado en proyectos de formación con profesores principiantes.

Para la selección de los grupos o departamentos la UCUA se comunica con los distintos Vicerrectorados, Gabinetes de Evaluación y/o Calidad, Institutos o Centros de Formación del Profesorado Universitario, que poseen datos sobre los resultados de las evaluaciones realizadas y que evidencian necesidades de formación. Se propone la relación ordenada de posibles departamentos y/o grupos para participar en la fase de experimentación del proyecto. Partiendo de los criterios anteriores, se selecciona por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) grupos que suponen un conjunto representativo.

Se procede partiendo de una negociación entre la UCUA, que conoce los distintos criterios globales, y la Universidad correspondiente, que hace varias sugerencias de grupos para poder seleccionar entre ellos.

La selección de los grupos se realiza en el primer trimestre del 2001-2002. El conjunto de departamentos, coordinadores y responsables se exponen en la tabla. Se debe hacer constar que las responsabilidades políticas y técnicas se especifican con carácter informativo. En caso de extensión del proyecto, las competencias sobre el mismo serían de las universidades y la Consejería de Educación y Ciencia. Las responsabilidades de coordinación han sido operativas durante la experimentación.

Sin ánimos de forzar la implicación de responsables, dado el carácter experimental previo adoptado por la UCUA, se identifican los diferentes servicios de las universidades que se relacionan con competencias en formación del profesorado. Los presentamos a continuación.

RESPONSABLE DE LA EXPERIMENTACIÓN DEL PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

UNIVERSIDADES	RESPONSABLE POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD	RESPONSABLE TÉCNICO DE LA UNIVERSIDAD	COORDINADOR EXTERNO DE FORMACIÓN	DEPARTAMENTOS DIRECTOR	COORDINADOR INTERNO
UGR	Vicepresidente de Investigación, Calidad y E.D. (Luis Rico Moreno)	Secretaría de Formación del Profesorado (Miguel Ángel Benavente)	Dpto. Didáctica y Org. Escolar (Christina Moral Sanja)	FILOLOGÍA INGLESA (Luis Querada Riquelme-Navarro) INGENIERÍA CIVIL (José Chacón Montero)	Margarita Jiménez Raya Francisco Osorio Robles José Chacón Montero
UIA	Vicepresidente de Organización Académica y Profesional	Secretaría de Planes de Estudios (María del Carmen Ortega Carpio)	Dpto. de Pedagogía (Lorenzo Almazán Moreno)	PEDAAGOGÍA (Margarita Román Rayo)	Mª Dolores Huso Villagas
UCA	Vicepresidente de Profesorado (Fco. José Fernández-Trujillo Nuñez)	Director de la Unidad de Calidad (Gregorio Rodríguez Gómez)	Dpto. de Didáctica (Jesús Cuesta Fernández)	ECONOMÍA DE LA EMPRESA (Margarita Larrán Jorge)	Margarita Larrán Jorge
UHU	Vicepresidente de Calidad e Innovación Docente (Ana Sánchez Villalva)	Vicepresidente de Calidad e Innovación Docente (Ana Sánchez Villalva)	Dpto. de Formación (José Manuel Coronel Llamas)	DIREC. EMPRESAS Y MARKETING (Margarita Carrasco Carrasco)	Yolanda Pelayo Díaz
UCO	Unidad de Garantía de Calidad (Raúl Jordano Salinas)	Unidad de Garantía de Calidad (Raúl Jordano Salinas)	Dpto. de Formación (María Encarnación Guerra)	EDUCACIÓN (Mª Vicenta Pérez Ferrando) QUÍMICA FÍSICA Y FÍSICOQUÍMICA (Juan José Ruiz Sánchez)	Mª del Mar García Cabrera Juan José Ruiz Sánchez
USE	Vicepresidente de Calidad y Nuevas Tecnologías				
UMA	Unidad de Embalsamiento y Mejora de la Enseñanza (Carlos Benavides Velasco)	Director de Innovación Educativa (Cristóbal Martínez Álvarez)	Dpto. Didáctica y Org. Escolar (Miguel Solís Fernández)	LENGUAJES Y CC. DE LA COMPUTACIÓN (Ernesto Pimentel Sánchez) FILOLOGÍA GREGA Y ESTUDIOS ÁRABES	Ernesto Pimentel Sánchez Carlos Alcalde Martín
UAL	Vicepresidente de Profesorado y Departamentos (Pedro Molina)	Margarita de la Fuente	Dpto. Didáctica y Org. Escolar (Javier Barquín Ruiz)	Ingeniería Química	Emilio Molina Grima
UPO	Vicepresidente de Comunicación Académica (Agustín González Fuentes de Albornoz)	Unidad de Calidad (Clemente Navarro Yáñez)	Dpto. Trabajo Social y CC. Sociales (María Carmen Viqueira Gómez)	TRABAJO SOCIAL Y CC. SOCIALES (José Emilio Halcón)	Luis Vicente Amador Muñoz

Selección de los coordinadores del proyecto de formación

A propuesta de las Universidades correspondientes y con los criterios arriba expresados, la UCUA se dirige a los departamentos o grupos seleccionados para dar a conocer el proyecto, explicándoles el proceso de experimentación de formación y realiza la captación de coordinadores, oída la dirección del proyecto. En cada Universidad se elige un Coordinador Interno de Formación (CIF) y un Coordinador Externo de Formación (CEF) por parte de los grupos de los departamentos correspondientes, los cuales son aceptados por la UCUA, existiendo plena libertad para la relación con miembros del organigrama y responsables con competencias internas de cada universidad.

Formación del equipo de coordinadores e información a posibles gestores futuros del proyecto

Los días 5 y 6 de Febrero de 2002 se realizan unas Jornadas de formación de gestores del proyecto y coordinadores de formación internos (CIF). La formación de los coordinadores de cada Universidad se hace mediante la exposición del proyecto (breve explicación de las tres guías) de manera intensiva y mediante la explicación de los conocimientos necesarios para realizar su función. También se desarrolla en una sesión informativa a posibles futuros gestores del proyecto y la Presentación del Proyecto de Formación del Profesorado Universitario. A continuación se realiza una sesión formativa a coordinadores de formación internos (CIF). Los temas que se tratan son Formación y Desarrollo Profesional en la Universidad, Asesoramiento en la Formación, Estrategias de Formación del Profesorado Universitario y un Taller de Desarrollo de Estrategias Formativas. En cada Universidad, por tanto, un CEF para el desarrollo de la experimentación y un CIF del desarrollo del proyecto en el departamento o grupo.

Reunidos en la Universidad Internacional Antonio Machado de Baeza los coordinadores CEF y CIF deliberan la propuesta de experimentación y reelaboración de los módulos propuestos.

Las sesiones fueron intensas, hubo dificultades para entrar en un lenguaje y marco común del proyecto, se criticó el énfasis teórico de las sesiones y la ausencia de presentación más práctica de los módulos, al mismo tiempo resultaron muy interesantes los contrastes entre especialistas de diferentes áreas.

Inicio del proceso de experimentación

Cada departamento y/o grupo trabaja, con las propuestas de las sesiones de las jornadas de Baeza y su propia experiencia, elaborando un plan de formación particular con la ayuda del coordinador interno. El coordinador (CIF) promueve y estimula desde dentro del departamento la implicación en los procesos de formación y mejora del conjunto de sus compañeros. Oportivamente pide la ayuda del CEF para desarrollar sus actividades.

Cada grupo departamental inicia libremente el desarrollo de sus propuestas, establece sus calendarios y fija sus tareas respecto al módulo que se le ha propuesto experimentar. Al final de curso, en julio, se entregará un informe sencillo en el que se valorará la breve experiencia mantenida.

Talleres de experimentación de los distintos materiales de la Guía III

Algunos responsables de la elaboración de los distintos módulos que constituyen la Guía III, por una parte, ejercen funciones de coordinación externa en la aplicación del módulo correspondiente, por otra, hay quienes realizan un taller con profesorado universitario para comprobar la adecuación y utilidad del módulo. Una vez completado el taller, realizan la evaluación del mismo para hacer en el módulo las modificaciones oportunas.

El comienzo de la experimentación de los módulos de la Guía III se realiza en el segundo cuatrimestre del 2001-2002.

2. Seguimiento y Evaluación del proceso de experimentación

I) OBJETIVO DEL SEGUIMIENTO:

Producir información acerca de la puesta en marcha de los grupos de formación del proyecto andaluz con coordinadores internos y externos, así como de la experimentación de los materiales del módulo asignado.

II) METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN:

Informe Multicasos a partir de los ocho grupos de departamentos universitarios pertenecientes cada uno a una universidad diferente y quedando todas representadas a excepción de la Universidad de Sevilla. Informes de los CIF y de los CEF.

III) ASPECTOS que se evalúan:

- a) Decisiones iniciales entre voluntariedad y designación. Motivación inicial y procesual de los grupos. Grado de implicación. Resistencias.
- b) Problemas individuales y colectivos que se identifican.
- c) Diversidad de los apoyos Institucionales.
- d) El trabajo y desarrollo de las funciones del del CEF.
- e) El trabajo y desarrollo de las funciones del del CIF.
- f) Evaluación interna de los materiales por parte de los grupos.
- g) Evaluación Externa de los materiales.

IV) ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES PROPORCIONADAS POR

- a) Informes de los Coordinadores Internos.
- b) Informe de los Coordinadores Externos.
- c) Comunicación Mantenido por e-mail.
- d) Informaciones no sistematizadas.
- e) Análisis de los informes y conclusiones .

a) Decisiones iniciales: entre “la voluntariedad y la designación”, entre la motivación inicial o procesual de los grupos, entre la implicación y la resistencia

A excepción de la Universidad Internacional de Andalucía, no invitada a entrar en este proceso por razones obvias, de las universidades invitadas sólo la de Sevilla no participa. Los motivos se respetan a la vez que se desconocen. De las universidades de Córdoba, Málaga y Granada, aunque originariamente se presentan dos departamentos, finalmente permanece uno por cada universidad. Por tanto, ocho universidades y ocho departamentos en las ocho provincias son los implicados de manera muy diversa como comentaremos. Son los siguientes (*):

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Departamento de Ingeniería Química

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Departamento de Economía de la Empresa

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Departamento de Educación

Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada (**)

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Filología Inglesa

Departamento de Ingeniería Civil.

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Departamento de Dirección de Empresas y Marketing

UNIVERSIDAD DE JAÉN

Departamento de Pedagogía

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Filología Griega y Estudios Árabes. (**)

Departamento de Lenguajes y Ciencias de la Computación.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

Departamento de Trabajo Social y Ciencias.

(*) Los miembros de los diferentes grupos de departamentos se identifican en el anexo.

(**) Finalmente se decide uno por universidad.

Desde la UCUA se sugirió el criterio de voluntariedad para que las universidades tomaran la decisión en su elección. No obstante, la variedad previsible en las decisiones ha provocado diferentes reacciones. Dos departamentos han sido prácticamente designados sin consulta previa, otros dos han sido absolutamente voluntarios conociendo la propuesta, tres han tomando la decisión después de conocer el proyecto. Dos lo han resuelto en una negociación interna entre miembros del equipo rectoral y los departamentos. Un departamento no toma una decisión definitiva hasta el final del cuatrimestre, siendo imposible la realiza-

ción de proyecto alguno. Del análisis y seguimiento de las decisiones en cada uno de los departamentos, y reservando el anonimato de los mismos, hemos llegado a las comprobaciones que presentamos a continuación, si bien los miembros de cada grupo del departamento –internamente- no han mantenido actitudes similares:

- 1) Un departamento muy implicado en proyectos considera la propuesta un proyecto interesante y necesario pero de menor estatus, y no cuenta con tiempo para realizar adecuadamente la formación de su profesorado.
- 2) Los departamentos designados por el equipo rectoral, sin consulta previa, han mantenido un grado de implicación menor para el desarrollo del proyecto de formación. El proceso de renegociación ha retrasado la experiencia.
- 3) Los departamentos que han contado con una ayuda “horizontal” por parte de algún órgano o servicio de la universidad y que han tomado la decisión voluntariamente son los que más efectivamente han desarrollado los proyectos, los que han encontrado mayor cantidad de profesores motivados.
- 4) Los departamentos que han recibido la propuesta del rectorado y han consensuado voluntariamente la implicación en el proyecto, en algunos casos han realizado actividades poco relacionadas con la orientación que proponía el modelo de formación sugerido, quizá el compromiso con el rectorado era preferente a la implicación en el proyecto
- 5) Los departamentos que contaban con experiencias previas en formación han destacado muy enriquecedoramente en su visión crítica del proyecto, sus aportaciones y elaboración de materiales alternativos así como su satisfacción por el propio trabajo realizado.

Es por tanto, fundamental para la calidad del proceso de formación del profesorado la convicción de la necesidad de la formación a partir de procesos de evaluación de la docencia o evidencias contrastadas de déficits formativos. Resulta imprescindible darle valor, consistencia, reconocimiento a los proyectos de formación de manera que se superpongan a proyectos –no docentes- de otro tipo en departamentos muy “activos”. La acogida de la propuesta es directamente proporcional al grado de conocimiento de la misma. Los departamentos que más se han implicado contaban con iniciativas previas que, si bien no eran del mismo calado, han sido muy útiles y significativas de experiencias previas.

En este sentido, las resistencias se han producido especialmente por exceso de actividad en los departamentos, por considerar la formación profesional como algo correlativo al nivel de profundización en las materias, por considerar la formación como falta de técnicas concretas y a la vez minusvaloradas, por partir de la convicción de que hay cuestiones más prioritarias en la labor docente (investigar, profundizar en los conocimientos del área, publicar para la promoción individual).

Consideramos que globalmente el profesorado se ha motivado e implicado en el proceso de formación, si bien el grado de implicación ha sido muy variado. (La universidad de Cádiz ha decidido añadir dos externos más para dar respuesta a la demanda inesperada). Así lo expresa un coordinador:

En general, el grado de implicación del profesorado ha sido alto, por lo que parece importante resaltar la buena disposición de todos los participantes.

Pese a que algunos departamentos han colaborado de forma más reducida, la mayoría han sido grupos grandes cuyo tamaño estimulaba el intercambio. Y se han implicado en porcentajes altos. El comentario siguiente es significativo:

Respecto a la participación, casi todos los compañeros de nuestro Departamento han querido tomar parte en este Proyecto de Formación del Profesorado Universitario (de 21 profesores que componen el Departamento 17 profesores manifestaron estar dispuestos a trabajar y han continuado tomado parte en el mismo.

Las resistencias al proyecto se han producido en contextos muy concretos; incorporación tardía al conocimiento de estos temas, presión del equipo rectoral para realizar la experiencia casi “obligatoriamente”, condiciones de desconocimiento y/o falta de apoyo, así como en condiciones de presión laboral por “el exceso de trabajo”. Este último argumento aludido quizá no sea explicativo por cuanto los departamentos que han realizado más positivamente la experiencia también “*intentan trabajo en exceso*”.

b) Problemas individuales y colectivos que se presentan

La mayoría de los CEF y de los CIF afirman que no ha habido problemas especiales que no sean los lógicos de la propia experiencia, a la que consideran que se le ha de dar más tiempo. Los problemas cotidianos, organizativos e institucionales han afectado a la implicación docente:

...la principal dificultad fue la dimisión del anterior Director del Departamento y el tiempo transcurrido hasta la toma de posesión del nuevo así como el no haber pedido opinión al Departamento para participar de manera voluntaria con anterioridad a ser propuestos. La solución fue relativamente fácil, ya que la voluntad del profesorado por participar era manifiesta en la reunión que tuvimos con ellos el coordinador externo y yo.

Mantener en suspenso el liderazgo institucional en algunos casos corta el desarrollo de las experiencias cuando no están suficientemente avanzadas. Del mismo modo se reconoce que hay momentos críticos en los que la intervención institucional podría ser recomendable.

El problema que se alude con más insistencia por parte de todos los grupos es la falta de tiempo, la dificultad de coincidir en horarios, la implicación en otros proyectos. Ya hemos aludido que el primer argumento probablemente oculte otro más veraz, la consideración de que las tareas de formación docente son de menos relevancia que otras que realiza el profesorado. Más significativo parecen las otras dos razones aludidas.

El caso es que aunque la voluntad es buena, el tiempo es escaso y las ocupaciones muchas, por lo que aunque algunos me hicieron observaciones sobre el documento, realmente sólo dos hemos trabajado más en profundidad.

Aunque esta situación aludida sólo se ha dado en un caso, las dificultades de coincidencia en horarios puede ser significativa. El trabajo universitario estructurado en aulas, horario y disciplina asignados, configura un estilo de docencia universitaria excesivamente fragmentado, atomizado. Por otra parte, también hemos de reconocer que al ser un nivel educativo de menos horas lectivas presenciales para el profesorado, sin embargo, las posibilidades de sesiones conjuntas del grupo del profesorado son mayores..

La retórica en torno a la “falta de tiempo” probablemente oculta un uso del mismo preferencial. Es decir, en el mismo tiempo se pueden hacer unas tareas u otras en función de la relevancia que éstas tienen para el profesorado.

En otros apartados ya recogemos opiniones de que las dificultades tienen que ver con causas reconocidas diferentemente en cada caso. No obstante, a modo de relación, podemos presentar un conjunto:

- 1) falta de apoyo institucional, aspecto analizado anteriormente y que se refiere tanto a la ausencia de un apoyo más decisivo por parte de la dirección del proyecto (seguimiento, convocatorias de sesiones de intercambio...), como a apoyos institucionales internos.
- 2) información insuficiente respecto al trabajo y a las posibilidades de propuestas. Los grupos más autónomas no perciben tanto esta deficiencia como los grupos con menor experiencia. El progresivo incremento de experiencias y su intercambio puede resolver esta situación inicial.
- 3) materiales presentados que requieren reelaborarlos, sustituirlos o ampliarlos. En este sentido se han buscado soluciones para cada uno de los casos y se han resuelto, pero el problema de partida ha sido claro. Someter a contraste de grupos universitarios unos materiales de formación es algo realmente necesario por muy complicado y novedoso sea.
- 4) novedad de este tipo de proyectos (falta de tradición en dos universidades). La inexperiencia en programas, planes o proyectos de formación es un obstáculo histórico en las universidades. En otros casos el tipo de experiencias se han dirigido a asuntos poco relevantes formativamente. Por tanto, la novedad es un factor decisivo incluso para aprovecharlo positivamente.
- 5) excesivo respeto de “dejar hacer” al grupo del departamento por parte del asesor externo. La calidad formativa de los coordinadores en general ha sido un ingrediente beneficioso, pero en el caso de los externos ha existido una falta de uso de dichos recursos potentes. Quizá, se presuponía o se prejuiciaba que el externo impondría una dinámica sustitutoria. Por tanto, el externo, se ofrece como un colega y, sin protagonizar en absoluto la experiencia, siempre puede presentar recursos que potencien la autonomía de los grupos.
- 6) Formación de los CIF insuficiente, excesivamente teórica y con faltas de sesiones o talleres más resolutivos.
- 7) ausencia de materiales que versen sobre las estrategias de trabajo que se pueden utilizar para la formación del profesorado.
- 8) Tiempo insuficiente en el rodaje de los grupos en la realización del proyecto. Los miembros de los grupos obviamente se conocen, no obstante se echa de menos una mayor persistencia en el tiempo del proyecto.

c) Diversidad de los apoyos Institucionales

Desde el comienzo la UCUA informa y se pone en contacto con cada rector y las unidades responsables o competentes en el tema. La experimentación es promovida y responsabilidad de la UCUA, por tanto no se atribuyen “a priori” desarrollo de competencias por parte de las unidades competentes en las

universidades. En principio, por tratarse de una experiencia parcial minoritaria no se presupone su intervención. Lo cual no significa que algunos grupos la tengan, la mantengan o la provoquen. En este sentido, se da libertad absoluta para que los departamentos y/o coordinadores (CIF y CEF) requieran o no -a su juicio- el apoyo institucional y las concreciones del mencionado apoyo. La UCUA ofrece una ayuda económica a los Departamentos participantes por valor de 100.000 ptas., que es transferida en dos momentos diferentes: el 60% a la aceptación por escrito de participación y a la propuesta de composición del grupo, y el 40% restante a la terminación de la experiencia. Por otra parte, algunas unidades o servicios, con responsabilidades y competencias en el tema, manifiestan su deseo de implicarse desde el principio en el proceso y así lo hacen de manera colaborativa. Esta implicación “natural” se respeta igualmente, siendo un indicador claro de la sensibilidad de ciertos responsables. En definitiva, es este un factor decisivo en el resultado de las decisiones de los departamentos. Así lo perciben algunos miembros de la experiencia:

En lo que se refiere al apoyo desde nuestro rectorado, ha sido claro y ha estado presente en todo momento. De hecho, el vicerrectorado de profesorado es quien ha promovido la incorporación al proyecto.

La experiencia ha resultado muy variada en estas intervenciones. Implicaciones relevantes de las unidades de las Universidades Pablo Olavide, Cádiz; departamentos que se han movido sin demandar esas directrices tales como las de Córdoba, Jaén o Málaga; o desarrollo de las actividades del grupo de experimentación sin implicaciones reales a las unidades de su universidad como las de Granada y Huelva. No implicarse directamente por falta de tradición en las experiencias se reconoce en la de Almería. Todas las experiencias han resultado significativas y demuestran maneras diferentes de desarrollar un plan de formación en contextos diversos. Si bien es cierto que el apoyo institucional concedido en algunos casos ha sido un apoyo de iguales, colegas, “pares” (no en su función de directivos) lo que ha permitido una mayor intensidad y organización en la experimentación. No obstante, la autonomía desarrollada por algunos grupos ha demostrado la preocupación de sectores del profesorado en el desarrollo profesional.

Por tanto, nos parece importante que los apoyos se ofrezcan en todos los casos, se utilicen no directivamente para no ahogar las capacidades creativas del grupo e intervengan cuando las necesidades son requeridas. En cualquier caso, el modelo sugerido en el proyecto permite esta variedad de estilos y mantiene como deseable el modelo de asesoramiento como “pares” o colegas. Precindiendo de la figura del experto regulador.

Igualmente, considerando también institucional la responsabilidad de la UCUA en el proyecto, se critica a los responsables del proyecto por:

Apoyo institucional, desconocido, inexistente, ni un papel escrito en el que la Universidad nos comunique el nombramiento. ¿Qué validez oficial tiene el proceso realizado hasta aquí?

Creo que ha habido falta de información sobre el proceso y los planes futuros de trabajo, esto ha dificultado la comunicación/difusión y definición de nuestra tarea (CEFCO)

El apoyo institucional ha sido escaso; si bien es cierto que se celebraron unas jornadas de formación, éstas dejaron muchas preguntas sin responder en cuanto a lo que se esperaba de la coordinación y del profesorado involucrado. No obstante, es justo reconocer y destacar la buena disposición y colaboración de la coordinadora externa. De igual modo, es importante reseñar el grado de apoyo encontrado en la dirección del Dpto. Aunque, como he dicho anteriormente, el apoyo de otras instancias institucionales ha

sido simplemente inexistente. Ciertamente, como coordinador he echado en falta alguna reunión de seguimiento con los demás coordinadores externos e internos.

Los grupos de los departamentos han percibido de manera desigual la falta de apoyo institucional, aunque sí que hay que reconocer deficiencias en la coordinación del proyecto que, aunque se justifican en la autonomía e independencia de los grupos, sin embargo, los mínimos consensos en torno al proyecto se deben concretar en apoyos indirectos: reuniones de intercambio, sesiones monográficas para tratamiento de problemas, talleres de resolución de problemas o creación de alternativas

Desde algunos equipos rectorales se reacciona ante la idea con decisión. Algunos coordinadores aluden muy significativamente a los apoyos institucionales internos en las universidades. Veamos afirmaciones literales de los implicados

Ya lo indicó el vice-rector en su día en Baeza. Se cuenta con todo el apoyo desde la Institución

Respecto al apoyo institucional, no ha habido el más mínimo problema, he tenido el que he necesitado, si no ha sido de manera más explícita ha sido porque no lo he necesitado y por tanto no lo he pedido. El Director del Departamento ha intervenido como un miembro más del grupo en la experiencia. En total 17 profesores de los 21 del Departamento

Es interesante observar que el apoyo institucional no siempre es necesario pues algunos grupos están convencidos que la responsabilidad es propia. Sin embargo, esta condición que no afecta a este grupo quizá esté condicionada por entender y concebir un perfil limitado de los apoyos institucionales. Es decir, a veces se prejuzga que los apoyos institucionales van a ser tópicos, que se realizan siempre por financiación, normativas, más recursos o reconocimiento. Y, aún siendo esto importante, permitir el desarrollo de experiencias de este tipo requiere abrir la posibilidad de un uso diferentes de los mismos recursos. En esta línea, desde la institución se pueden idear otros usos, más flexibles de los mismos recursos (reagrupamientos, otra distribución de espacios o de horarios, reuniones temáticas, recuperación defunciones departamentales respecto a la formación docente).

En otros grupos se reconoce la disponibilidad lo que, a su juicio, ha funcionado muy positivamente aunque no haya sido necesario resolver dificultades en las que son competentes.

Respecto al apoyo institucional hemos tenido el que hemos solicitado, tanto el Vicerrectorado correspondiente como la Directora del Secretariado de Planes de Estudio nos han ofrecido su apoyo para realizar la labor que nos correspondió.

Quedan abiertas posibilidades de indagaciones sobre otras formas no clásicas de apoyo institucional y que en un espacio como el del desarrollo profesional del docente universitario probablemente tengan sentido y que supere el simple mecanismo del incentivo.

d) El trabajo y desarrollo de las funciones del Coordinador Externo de Formación (CEF)

Los coordinadores/as externos (CEF) en todos los casos han estado a disposición de los grupos de departamentos correspondientes y sus funciones han sido valoradas muy positivamente. Así lo manifiestan los informes emitidos por los CIF. Según nuestro modelo, el CEF no tenía responsabilidades, competencias ni atribuciones para tomar decisiones u "obligar" el trabajo en grupos departamentales. Sus funciones son

más coincidentes o parecidas al modelo "asesor" o "facilitador". La revisión de experiencias previas en las que se ha utilizado el modelo "experto" ha sido pocas veces el orientador de estas experiencias, lo que ha producido una mayor "responsabilidad" en los coordinadores internos (CIF) y una mayor necesidad de implicación del profesorado.

Desde la perspectiva de CE he comprobado que el papel secundario que en principio habíamos perfilado para la figura del CE es adecuado pues este grupo de profesores ha funcionado prácticamente sólo...

Habría que profundizar más en las razones por las que el CEF no ha sido requerido pues probablemente se descubran causas que pueden hacer comprender mejor la labor del CEF y su potencial ayuda a cualquier grupo. Incluso en el caso de no requerirse la ayuda, éste podría realizar funciones de evaluación, investigación, indagación de problemas de los grupos, contrastes de información o recogida o análisis de informaciones, o bien apoyos diferentes a otros grupos. La disponibilidad de los externos no es suficiente y ha de ser compatible con su situación horizontal de "paridad" y con la visión "externa" de contraste que puede ofrecer al grupo departamental.

He comprobado que el modelo de formación que se propone es efectivo, llega al profesorado y es útil para ellos.

Otra vez se alude desde este problema al asunto recurrente del tiempo. Esta vez desde la coordinación externa.

Realmente no he percibido dificultades "internas" al propio proceso, las dificultades han sido más bien "externas", es decir, las que derivan de "sacar tiempo" para el trabajo que un proceso de este tipo requiere y el tener que buscar "huecos" en los que todos poder coincidir

Ante la pregunta de lo que han aprendido de esta experiencia hay variedad de resultados. Desde los más consonantes con el proyecto hasta los más disonantes. Es evidente que los aprendizajes no se deben únicamente al proyecto, antes bien, hay una dirección marcada en los aprendizajes a los que alude esta coordinadora. Así, en este caso se dicen muy esquemáticamente resumidas sus características en las siguientes ideas:

- La práctica docente sólo puede mejorarse desde dentro, a partir de sus protagonistas y no desde fuera, a través de "recetas" o "soluciones" de "expertos".*
- Por tanto, no se trata de ofrecer información teórica "empaquetada" sobre aspectos pedagógicos referidos a la docencia*
- Sino de implicar a los propios docentes en la reflexión/investigación de su propia práctica, de los aspectos que son percibidos y asumidos como problemas y susceptibles de mejora.*
- Esto implica el desarrollo de procesos de análisis sobre la práctica, entendiéndolo al profesor como un profesional autónomo capaz de tomar decisiones fundamentadas en su práctica. Quiere esto decir que la formación es entendida*
- Como un proceso de autoevaluación voluntaria, asumida por sus protagonistas*

En el que ellos son los que marcan el ritmo y la marcha del proceso en el trabajo con las problemáticas reales de su docencia

Hay muchos datos y evidencias en los que se demuestra que la relación del CEF y el CIF en general ha funcionado muy positivamente y ha sido realmente enriquecedora. Es una relación necesaria y que en la mayoría de los casos ha sido respetuosa con la autonomía, generosa en las dedicaciones del tiempo, responsable y productiva. Algunos matices conviene resaltar, respeto a las intervenciones del CIF un externo expresa:

Mi relación ha sido muy buena con él. Este CIF es un gran conocedor de la Formación del Profesorado y desde una perspectiva más bien técnica, ha promovido un proceso reflexivo en sus compañeros. Así que ha estado interesado y muy motivado a contrastar opiniones de formación del profesorado conmigo, a profundizar en la temática...

En el polo opuesto, las funciones no desarrolladas del CEF que hemos comentado anteriormente se notan muy explícitas. No contar con la ayuda del externo de alguna manera nos provoca preguntas y, en cada caso, las respuestas son diferentes. Nuestra pretensión es obtener todas las respuestas producidas en la práctica. En términos negativos nos podemos preguntar ¿qué ventajas se obtienen de no utilizar las funciones y recursos que se representa en un coordinador externo de formación?. Esta pregunta continua en la línea de las hipótesis que nos formulábamos como respuesta a las causas de esta decisión.

...mi intervención como coordinador externo en la actividad realizada ha sido nula. He tenido esporádicos encuentros con el director del departamento donde se me ha informado de que estaban trabajando. He hablado en alguna ocasión con la coordinadora interna y me han informado de lo que hacían, de las previsiones y el calendario de trabajo. He reiterado mi disposición a participar cuando lo desearan pero no he recibido ninguna noticia al respecto. La valoración de esta experiencia debe realizarse, por lo tanto teniendo únicamente en consideración el trabajo realizado en el seno del Departamento por el grupo de profesores y profesoras implicados.

Las explicaciones pueden ser sencillas y, normalmente, se producen en los contextos locales bajo unos supuestos, en otros casos prejuicios, cultivados en las propias áreas: grado de interés colectivo por el contenido, novedad o actualidad que presenta la ayuda, la familiaridad que el grupo tiene con el tema en cuestión, cómo lo expresa el coordinador externo de formación, relaciones previas entre el externo y los grupos, dependencia o independencia técnica del grupo.

Realmente no ha existido trabajo de coordinación externa. La función se ha limitado a saber que estaban trabajando y nada más. Creo que si no me han llamado es porque no les he hecho falta. El contenido del módulo no era específicamente pedagógico y si a eso le unimos que al ser un Departamento de Organización de Empresas y el tema a trabajar: culturas profesionales, quizás se han sentido cómodos respecto al tema en el sentido de que dominan dicho contenido y, en este sentido, no les ha hecho falta mi colaboración.

No sabemos que el conocimiento previo o las relaciones anteriores entre los miembros de los grupos y los CEF pueden ocasionar distorsiones o mantener ciertos prejuicios que expliquen dicha relación. La necesidad de indagar en esta cuestión es cada vez más urgente pues puede ser una clave del éxito o fracaso de futuros proyectos.

En otros casos, tenemos evidencias de que la relación previa justamente ha tenido una repercusión muy significativa pues el respeto al conocimiento de los otros o la admiración por los colegas ha facilitado el trabajo;

Mi función como coordinador externo me ha gustado, aunque por la circunstancia ya indicada anteriormente (mi Departamento era el que realizaba la experiencia y además es el de Pedagogía) mi trabajo se ha visto en cierto sentido favorecido y en otro algo descafeinado (he procurado que así sea para dar protagonismo al coordinador interno). Por las circunstancias del Departamento que realizaba la experiencia no ha sido necesario dar muchas explicaciones sobre la investigación ni el cómo realizarla, por lo que mi labor se ha desarrollado de manera satisfactoria, para mí, y sin demasiadas dificultades, en cuanto al grupo. (CEFJA)

Finalmente, nos preguntamos una vez más por qué se han rechazado ayudas cuando las competencias y las necesidades podían ser evidentes. En este sentido cerramos este tema con la pregunta que nos parece más sustantiva y que se desprende de la afirmación siguiente:

Mi papel en esto ha consistido en lo que ellos han demandado, desde no hacer nada porque lo tienen muy claro hasta ir a verlos reunirme, buscarles información. Entrevistar a los alumnos que vayan a esas actividades... En fin, a su disposición. No me han necesitado.

Por último, el hecho de que los externos sean “de pedagogía” y mantengan un lenguaje “sospechoso”, en algunos casos, por ser extraño a los del profesorado de un área, esta cuestión es de vital importancia pues no sólo pone a prueba la práctica de determinadas teorías pedagógicas sino que pone a prueba el propio conocimiento pedagógico, su sentido y potencialidad educativa. Sin embargo, ya hemos comentado anteriormente que ha habido casos de una relación realmente productiva siendo especialistas en educación los externos, lo cual hace pensar que hay estilos de coordinación que no sólo dependen del contexto del grupo sino también de la calidad de la oferta.

e) El trabajo y desarrollo de las funciones del CIF

Si las funciones y el trabajo de los CEF en algunos casos no se han demandado, con los CIF ha ocurrido caso generalizadamente lo mismo: su nivel de implicación ha sido máximo, factor que ha movido enormemente la actividad de los grupos. Este liderazgo asumido en la mayoría de los grupos ha terminado con consideraciones positivas. Los logros y las dificultades se mezclan en la percepción de sus propias funciones:

El tiempo con el que hemos contado creo que ha sido insuficiente para valorar mi trabajo en la coordinación. No sé si el hecho de este poco tiempo puede haber sido uno de los factores que explique el que no hayamos tenido dificultades importantes. A pesar de ello pienso que ha sido una experiencia bastante enriquecedora a nivel personal y profesional, porque creo que he conseguido implicar, en mayor o menor medida, a todas las personas que se comprometieron a trabajar en el Proyecto. (En este sentido apuntar que he recibido por escrito la felicitación por mi trabajo, por parte de algunas personas del grupo) (CIFCO)

El grado de madurez y de sabiduría se ha manifestado en valoraciones muy singulares. Lo que han aprendido es

El convencimiento de que el mejor aprendizaje se consigue con la crítica abierta y participativa y con la reflexión conjunta de qué, cómo, dónde y para qué enseñamos. La idea anterior ha sido la utilizada en la dinámica de todas las reuniones, la cual ha sido bien acogida en general entre todos los participantes. (CIFCA)

Un coordinador externo nos da una clave que confirma algunas ideas ya comentadas y que tienen que ver con su función manifestando que ha comprobado que el papel secundario que en principio se ha perfilado para la figura del CE es adecuado pues el grupo de profesores ha funcionado prácticamente sólo (CEFGRA)

Sin embargo, las percepciones de los CIF y la definición de sus problemas y dificultades terminan mezclando una cantidad de ingredientes y factores de muy diferente calado:

- a) *Encontrar tiempo para reuniones en las agendas muy ocupadas de todos los profesores involucrados, aunque se ha conseguido mantener reuniones periódicas.*
- b) *La adaptación del módulo a la docencia que se imparte en el Dpto. (Se solucionó dividiendo el grupo en dos, y desarrollando unas hojas de observación para cada grupo que sirviera de base para la discusión y análisis de la actuación docente).*
- c) *Carencia de recursos informáticos para recogida y análisis de datos.*
- d) *Bibliografía especializada.*
- e) *Escasa repercusión del trabajo en ámbitos institucionales que van más allá del trabajo en el aula pero que lo determinan de manera decisiva. (CIFGRA)*

La satisfacción, no llena de dificultades, de los CIF en general tiene multitud de evidencias y nos confirma la importancia de esta figura fundamental en el funcionamiento de los grupos, permitiendo desde la implicación y la responsabilidad una función muy cercana y colaboradora en la realización de las tareas de los grupos.

La valoración global es sin duda alguna positiva y enriquecedora. La asunción de la coordinación fue un reto, ya que asumir la dirección de una experiencia de desarrollo profesional docente con compañeros es una tarea difícil y compleja.

Debemos hacer mención aquí a la importancia que ciertas formas de intervención y de apoyo de las direcciones de los departamentos han terminado empujando la calidad de la experiencia y de sus resultados. Aspecto que es dimensionado casi en la mitad de las experiencias y que supone un apoyo "2semihorizontal" que permite dar seguridad a los líderes internos de los grupos. Así, destacamos las valoraciones de este CIF

La valoración del profesorado involucrado hace referencia a los siguientes aspectos surgidos durante las sesiones en las que todos participamos con interés:

- a) *la necesidad de detenerse y examinar la propia forma de enseñar;*
- b) *el mayor grado de conciencia de las restricciones del modelo de educación implantado en la actualidad;*

- c) *la adopción de estrategias docentes nuevas ya experimentadas por otros compañeros con éxito;*
- d) *el desarrollo de un espíritu de cooperación que otras tareas más individualizadas no permiten;*
- e) *el fomento de la crítica constructiva;*
- f) *el mayor grado de conciencia de las limitaciones de tiempo, recursos y apoyo institucional para el desarrollo de nuevas estrategias, técnicas y/o modelos educativos más operativos;*
- g) *la necesaria consulta con el alumnado sobre determinados aspectos de la marcha de la clase que los haga a ellos directamente partícipes del proceso de aprendizaje y que haga al profesorado más consciente de la reacción de sus alumnos a la metodología utilizada; (CIFGRA)*

No todos los líderes convertidos en CIF han tenido la misma formación ni el mismo reconocimiento, incluso en algunos casos hay percepciones muy modestas de su intervención pese a que la calidad de la misma ha sido muy alta. No obstante en general, parece que la elección natural por parte de los diferentes grupos de quien va a ser su CIF ha funcionado con cierta efectividad, siendo uno de los procesos más complejos y que, como ya hemos mencionado, afecta más profundamente a la concepción del trabajo y a la complejidad de las tareas de su función. Hay quienes, incluso, no ven dificultades en la misma:

Teniendo en cuenta mi perfil docente e investigador, la tarea de coordinación ha sido relativamente fácil. Reconozco que mis conocimientos previos y mi experiencia en formación de profesores han sido determinantes en las valoraciones con respecto a dicha función, que no ha sido otra que la de dinamizador (discreto y sistemático) cuyo objetivo ha sido intentar encauzar las diferentes inquietudes del grupo de forma cooperativa y sin imposiciones. En relación con la función tal como aparece descrita en uno de los volúmenes sobre el desarrollo del profesorado universitario (Guía II), creo importante resaltar que el módulo sobre el coordinador interno, aunque deseable desde un punto de vista teórico, me parece excesivo en cuanto a las cualidades (demasiado ideales) que se esperan de éste. (CIFGRA)

No hemos podido comprobar en la práctica ni hemos llegado a un nivel de contraste de datos suficiente como para admitir las percepciones individuales de todos los CIF o confirmar sus convicciones y sospechas. Pero, sin embargo, no podemos dejar de admirar la contundencia y la claridad de sus afirmaciones, que expresan con sus propias palabras conclusiones que nosotros diríamos más torpemente:

En definitiva, planteamos que, aunque hayamos logrado perfilar la cultura profesional actual del Departamento, las mejoras y los cambios de la misma no se pueden producir a corto plazo, sino que requieren una modificación en la conducta de cada miembro, que esperemos se de en un plazo más amplio. (CIFHU)

3. Evaluación interna de los Materiales (Guías), producción y reelaboración de módulos

Los Materiales, las tres Guías del proyecto, deberán editarse definitivamente en el curso 2002-2003. Este es un compromiso que tiene su justificación no sólo en los esfuerzos de elaboración realizados sino en la calidad progresiva que los materiales están presentando. Al mismo tiempo, ya hemos compartido la convicción de que tales materiales quedan abiertos en su estructura y en su necesidad de experimentación.

Para lo cual, deberán incorporarse además de las correcciones y ampliaciones (cuatro módulos nuevos) decididas, las sugerencias y orientaciones extraídas de la experimentación en las diferentes universidades. En el caso de la Universidad de Córdoba incorporamos el módulo completo reelaborado por el grupo de dicha universidad.

Se trata de presentar un Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario suficientemente informado –aunque quede permanentemente abierto- a la Consejería de Educación y Ciencia por parte de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

La decisión adoptada en la reunión de Baeza determinó que cada grupo tendría la posibilidad de manejar los materiales de un módulo lo que permitiría realizar una crítica decisiva que reorienta la elaboración de materiales. Se propusieron las siguientes adscripciones de módulos:

PROPUESTA DE MÓDULOS DEL PROYECTO ANDALUZ DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Módulo	Tema del módulo y Universidades que lo experimentan
1	Estrategias de autoevaluación. UNIVERSIDAD DE CÁDIZ Y UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE
2	Los procesos de planificación en la Universidad. UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
3	La exposición como estrategia de enseñanza (UNIVERSIDAD DE SEVILLA) NO.
4	Análisis de tareas docentes UNIVERSIDAD DE GRANADA
5	Aprovechar la experiencia para mejorar la práctica (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA) NO
6	Actividades prácticas en el aprendizaje universitario UNIVERSIDAD DE JAEN
7	Las tutorías: otra forma de enseñar en la Universidad UNIVERSIDAD DE MÁLAGA Y UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
8	Las culturas profesionales docentes UNIVERSIDAD DE HUELVA Y UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE
9	Experiencia formativa

Experimentación, Reelaboración y Corrección de Módulos

El reconocimiento a las aportaciones de todos los grupos de los departamentos universitarios implicados en la experiencia nos exige presentar aunque sea brevemente las críticas realizadas a los materiales. Críticas que nos han permitido mejorarlos y reelaborarlos casi en su totalidad. Si bien es cierto que desde la dirección del proyecto se tenía la convicción de que algunas propuestas materiales no eran especialmente adecuadas, sin embargo esta sospecha habría de confirmarse. Por ello, podemos confirmar como excelente las aportaciones de los diferentes grupos. A ellas debemos las mejoras y algunas de ellas presentamos a continuación para ser respetuosos con sus comprobaciones.

MÓDULO 1: Universidad de Cádiz y Universidad Pablo Olavide

En este sentido, revisando el módulo I y las actividades que incluye, parece que el “Cuestionario de creencias y opiniones pedagógicas” es un poco confuso en su redacción. Los ítem se expresan a veces en impersonal, a veces en primera persona y a veces en tercera persona y esto crea dificultades para su aplicación. Es a veces reiterativo y confuso, como en los ítem 23 y 33, también por mezclar proposiciones afirmativas y negativas (yo me confundiría al asignar un número en la escala numérica). Y en cuanto al contenido, mezcla diferentes niveles de complejidad de ámbitos de investigación profesional también diferentes, aunque se centra más en el metodológico. (Entendiendo los ámbitos de investigación profesional como los niveles de organización del conocimiento profesional más vinculados a los intereses inmediatos y funcionales del profesorado, ligados a problemáticas específicas y a las condiciones del contexto: Aprendizaje, Contenidos, Metodología, Evaluación, Planificación.

En relación a este cuestionario las “sugerencias para una interpretación” son discutibles, confusas, a veces tienen poco que ver con el modelo de formación que se asume en el proyecto.

La siguiente actividad, “Lista de control de principios éticos” mezcla principios y actuaciones muy dispares, desde la propia declaración de principios, la implicación o no en la vida del centro, a diferentes modelos docentes. Los aspectos que señalan los ítem no tienen un criterio claro, y en todo caso son escasos. Como instrumento para provocar la reflexión parece poco elaborado.

En cuanto a la “Lista del conocimiento sobre el alumnado” es, según mi criterio, poco adecuada en su formulación, podrían expresarse los ítem de otra forma, que no diera lugar a confusión, no se sabe si son preguntas abiertas o no.

El “análisis de los materiales curriculares” sugiere una propuesta más acabada de análisis de cara a promover la reflexión sobre la práctica, la detección de problemas y el planteamiento de intervención. Parece el más interesante también porque permite incorporar a otras actividades (conocimiento del alumno, creencias pedagógicas, hábitos metodológicos...) y construir una actividad formativa propia, adecuada a las necesidades del profesorado que la utilice.

El “diálogo o conversación como estrategia de formación” parece más una estrategia de intervención y mejora que de exploración y detección de problemas, tal como está presentada. Puede tener ambas funciones pero aquí no entiendo porqué se presentan mezcladas. Podría combinarse la entrevista con otros instrumentos para la obtención de datos (que permitan el contraste de puntos de vista) o para la detección de problemas. Por último se presenta un modelo de autoinforme. Echo en falta orientaciones, comentarios, sugerencias sobre el mismo.

MÓDULO 2: Universidad de Córdoba. Elaboración completa. Se incorpora al proyecto.

El trabajo del grupo de profesoras y profesores del Departamento de Educación se ha dirigido fundamentalmente a la revisión del módulo PLANIFICACIÓN, tanto en su estructura, redacción como en la modificación de las actividades que propone para cada uno de los apartados. Ha resultado imposible llevarlo a la práctica, como demandaban algunos docentes, porque el grupo en su totalidad partía de desacuerdos en la redacción y propuestas del mismo.

El documento y las modificaciones se han revisado con el otro departamento de esta Universidad que es el que plantea la mirada externa, al no ser especialistas del campo educativo, y expresa claramente cuáles son las dificultades y puntos de mayor interés en el documento que finalmente presentamos.

En los informes de los dos coordinadores internos figuran las modificaciones y propuestas que se han realizado a este módulo de trabajo.

MÓDULO 4. Universidad de Granada. Aporta cuestionario.

El módulo es efectivo para plantear la reflexión del profesor sobre su práctica, pero es un módulo demasiado ambicioso porque entra de lleno con todo a la vez. Indudablemente hace que el profesorado empiece a cuestionarse "tantas cosas", les genera "tanto que plantearse" (el grupo X es característico de este "tantas cosas", quizás es por lo que van dando saltos tan tremendos que se habla de todo. El CIF de Filología dijo que era un módulo para trabajarlo al inicio porque lo consideraba global y luego ir trabajando aspectos concretos, motivación evaluación, exposición clima, y de ahí surgiría el tercer nivel de reflexión que se plantea en el módulo.

El CIF sugirió dar formas o guías concretas de recoger los datos porque era demasiado amplias, nada concreto. Este comentario hace pensar a la CEF que no han comprendido el objeto del análisis (quizás deba mejorarlo, explicarlo mejor, exponerlo de otra forma...), de todas formas no le ha importado, tampoco estaba interesada en explicar por qué era importante que profundizaran en ese nivel de reflexión, hubiera sido un pérdida de tiempo. Han concretado "su" forma de recogida de datos.

La forma que han utilizado para analizar la tarea docente, es para poder tener un primer nivel de aproximación donde aparecen todos los elementos pero sí siguieran reflexionando sobre la tarea docente llegaría un momento en que descubrirían la combinación de elementos. La CEF no ha querido intervenir indicando que seleccionaran algún aspecto sobre el que vieran los elementos conjugados de forma distinta según estilos docentes distintos y descubrieran finalmente las consecuencias sociales de estas distintas actuaciones.

Quizás se necesite más tiempo y no disponer de sólo tres meses, porque además, como se comprueba al leer el diario, hay algunos momentos que ocurre, hay puntos en los que se detienen porque hay formas distintas de hacer las cosas, porque esas formas distintas de hacer las cosas implican distintas formas de plantear la enseñanza, implican distintas formas de plantear y conjugar los elementos de la enseñanza según distintas prioridades y objetivos. Así que parece que no han tenido tiempo suficiente para comprobar la estructura del módulo en toda su complejidad. Se han quedado en el 1er o 2º nivel de reflexión en el que se ve el orden de aparición de distintas estructuras de actividad, distintas formas de actuación a grandes rasgos sin entrar en profundidad

En general, tienen un potencial para la reflexión grande, aunque habría que retocar el tercer nivel de reflexión, porque quizás no se entiende bien, no está lo suficientemente claro, no está lo suficientemente explicado, porque no es una delimitación taxonómica de objetivos, sino de piezas o elementos de la enseñanza que se mueven juntos, que tienen repercusiones los unos sobre los otros, que deben avanzar coherentemente hacia un fin claro y adecuado. Quizás esta parte habría que retocarla apoyándonos en la forma de análisis ecológico

MÓDULO 6. Universidad de Jaén. Aportaciones nuevos cuestionarios.

El Módulo que les correspondió quiso transformarse casi en su totalidad, pensando realizar unos cuestionarios que hubiesen pasado las barreras de la fiabilidad y validez, en fin, después de varias reuniones y de que finalizaba el curso y los cuestionarios había que pasarlos antes de finalizar el mismo, se pensó intentar mejorarlos pero sin los demás requisitos, cosa que se realizó y que permitió pasarlos al alumnado. Otro gran problema ha sido, que durante las fechas en las que se iban a pasar los cuestionarios, se estaba llevando a cabo la evaluación institucional del profesorado de la Universidad (por medio de una empresa externa) y que algunos profesores del Departamento realizaban una actividad similar por diferentes motivos (tesis, investigaciones, etc). De todas maneras se solucionaron las dificultades que surgieron para terminar la experiencia en el tiempo previsto.

Tiene una importancia capital para el profesorado en ejercicio, ya que trata de la problemática posiblemente más compleja de la experiencia, el cómo se trabaja en clase con los alumnos, qué se hace para motivarlos, el clima de aula que todo esto genera y la influencia del contexto o ambiente educacional en el aprendizaje universitario. Ha servido para que el profesorado reflexionase sobre la práctica docente y que se intente mejorarla en los próximos cursos. Se requiere profundizar sobre el tema, ya que lo consideramos importantísimo. Por otro lado, les ha servido para que los compañeros/as nos puedan poner de acuerdo en cuestiones metodológicas y sobre todo prácticas. A veces indican en sus clases o ponencias estrategias metodológicas que luego no las utilizan en su actividad diaria, por diversas causas, por tanto ha servido como un toque de atención para reflexionar sobre la propia práctica docente.

MÓDULOS 1 Y 8. Universidad Pablo Olavide

Como conclusión de la asistencia a tales Jornadas, tanto el Vicerrectorado de Ordenación Académica, como la UTC y los coordinadores del proyecto, han considerado oportuno que el proyecto se aplique al conjunto del profesorado de la Universidad, desarrollando el módulo 1 dedicado a "Estrategias de autoevaluación" y parte del módulo 8 centrado en "Las culturas profesionales docentes". Se trata de realizar un diagnóstico de la actividad docente por parte del propio profesorado, lo que, junto al que viene haciendo el alumnado mediante la encuesta de evaluación, permite obtener una visión conjunta de esta actividad, y a partir de ahí, establecer premisas para el desarrollo de un Plan de Formación ajustado a la realidad de su Universidad.

La participación en el proceso de auto-evaluación ha sido de carácter voluntario, habiéndose previsto la distribución de materiales para la auto-evaluación mediante internet en la forma de un breve cuestionario. Los coordinadores del proyecto, con el apoyo de la UTC, analizan los resultados, a lo que se añade el análisis que sobre la encuesta de evaluación de los alumnado hace la UTC. El análisis conjunto y comparado de ambas informaciones se presentará a los profesores participantes en el proyecto, proponien-

do el establecimiento de grupos de trabajo para profundizar en el diagnóstico sobre la docencia. Se trata de elaborar un Informe-Diagnóstico, en forma de puntos fuertes y puntos débiles, y una serie de Propuestas de Mejora. A partir de ahí, se establecen premisas para un Plan de Formación del Profesorado de la UPO.

Se utilizan, pues, parcialmente los módulos I y VIII incluyendolos en sus sondeos y encuestas así como en sus sesiones de formación.

MÓDULO 7. Universidad de Cádiz. Universidad Pablo Olavide.

Este grupo dedicado a las tutorías ha concretado el trabajo a realizar centrándose en:

- Exponer y analizar cómo funcionan las tutorías: cómo se conciben, qué papel se les otorga y qué uso se hace de ellas.
- Analizar las propuestas que ofrece la guía de materiales, características de cada modelo, idoneidad de los mismos.
- Recogida y análisis de información sobre las tutorías tanto del alumnado como del resto del profesorado del departamento.
- Propuesta de acción tutorial del departamento.

Para conocer la situación real el profesorado ha elaborado un informe individual sobre el tema, la puesta en común y el debate sobre estos informes permite, además, seleccionar la información relevante que se desea obtener y elaborar los apartados del cuestionario que se pretende construir para obtener dicha información.

Experiencias de los dos Grupos de Málaga que no se exponen por su extensión pero que son actividades que se vienen realizando en cursos anteriores y que pueden significar una aportación de interés al módulo y al trabajo en tutorías.

MÓDULO 8. Universidad de Huelva (aportan cuestionario). Universidad Pablo Olavide.

El módulo que correspondió trabajar fue el de "CULTURAS PROFESIONALES", y para tal fin la Comisión acordó elaborar un cuestionario dirigido a todos los miembros del Departamento, al objeto de analizar cuáles eran sus opiniones al respecto de los siguientes contenidos:

1. Análisis de los rasgos de la cultura profesional docente del Departamento.
2. Nivel de comunicación y de relación existente entre los miembros del Departamento.
3. Nivel de resistencia al cambio (en el caso de que fuese necesario).
4. Nivel de colaboración entre los miembros del Departamento.

Para tal fin se distribuyó el cuestionario que se presenta al final del presente informe, vía correo electrónico a todos los miembros del Departamento.

El índice de respuestas obtenidas fue del 80 por ciento, de los cuáles el 91 por ciento están a tiempo completo, y el 9 por ciento a tiempo parcial. Una vez tratados estadísticamente los cuestionarios, se convocó a todos los miembros del Departamento para discutir los resultados y plantear líneas de mejora en los aspectos tratados. En definitiva, buscábamos, a partir de una retroalimentación, una mejora tanto en el contenido del cuestionario, como en el funcionamiento interno del Departamento, así como en el crecimiento profesional y personal de cada uno de los profesores.

Con respecto a las dificultades encontradas, en lo referente al contenido del cuestionario, se perfilaron más las preguntas a situaciones concretas del Departamento, se suprimieron algunas redundantes y se cambiaron las preguntas dicotómicas a una escala de Likert.

También se plantearon dificultades personales en cuanto a la expresión abierta y pública de las opiniones plasmadas en el cuestionario, lo cuál provoca una barrera a la mejora y al enriquecimiento que pudiera derivarse, tanto para cada profesor, como para el Departamento en su conjunto, de esta experiencia.

Algunas valoraciones de la Guía II

Por estar menos elaborada y ser la última propuesta la edición de esta guía presentaba desde el principio alegaciones y críticas. No obstante, se ha presentado para su contraste aunque anteriormente se habían tomado decisiones importantes sobre sus rectificaciones obligadas.

La guía II la usamos al principio, para conocer a fondo el proyecto, como el resto de los materiales pero después, a lo largo del trabajo, la verdad es que no he vuelto a mirarla.

No se pretendía que la guía fuese un punto de referencia fundamental, sin embargo, sí que pretendíamos, tal y como lo han hecho los que la han leído, recoger opiniones sobre la misma. En la evaluación externa se han recogido sugerencias y críticas fundamentales. En el caso de los coordinadores estas impresiones recogidas y otras similares nos sirven también como punto de referencia básico.

Creo que en el documento está claramente definida la función de la coordinación externa en los proyectos de formación, pero creo que el enfoque formativo que fundamenta el proyecto choca con las expectativas y necesidades expresadas por los departamentos ajenos al campo educativo, que esperan y demandan una formación tradicional a base de cursos, talleres o exposiciones. El tema de crear grupos de reflexión autónomos les incomoda un poco y quizás esta propuesta debía estar más dirigida, no sólo por materiales sino también por explicación de técnicas de trabajo y dinamización grupal.

Pese a la visión autocrítica de la que partíamos en el proyecto en relación a esta segunda guía, en algún caso reconocer el talante o las intenciones descritas de la función asesora les ha proporcionado alguna visión más completa de lo que podría ser un perfil de profesor tanto externo como interno que elabora funciones de coordinación para un colectivo de la misma área.

El uso que le he dado a la guía II ha sido la que se indicaba en ella, nos ha servido para conocer todo el proyecto completo y poder desarrollar nuestro Módulo sin demasiados problemas.

Por último, reconocemos que también en la guía dos están los elementos y dilemas fundamentales necesarios de visibilizar a la hora de optar por un modelo de formación del profesorado universitario. Una visión más clara de las funciones de los coordinadores así como una mayor nitidez en la labor es una apuesta para la rectificación de estos materiales.

4. Evaluación Externa de los Materiales (tres guías)

1. Previas

En primer lugar, se valora muy positivamente que el proyecto esté realizado por todas las universidades andaluzas. Es la primera experiencia de formación del docente universitario en donde se trabaja conjuntamente todas las universidades de una Comunidad Autónoma. De ahí la importancia de realizar un material valioso para la formación del docente universitario.

2. Análisis del contenido del material

Respecto a las tres guías que contiene el Proyecto:

• GUÍA I

La Guía I tiene una pretensión de información sobre la presentación del proyecto, pero éste no empieza realmente hasta la página 48, apartado c., lo escrito anteriormente es una síntesis del Informe de Evaluación de la Docencia en las Universidades andaluzas que ocupa 45 páginas y 346 notas a pie de página. Pienso que estas páginas que pretenden ser una contextualización del tema, y puede ser muy interesante conocerlas, lo que hacen es hacer la guía engorrosa y no entrar realmente en el tema hasta muy tarde. Plantearía eliminar estas 45 páginas o RESUMIRLAS. También este informe podría ir a un anexo. No crítico su importancia sino su situación en la Guía I.

Respecto al contenido del apartado II (objetivos del proyecto....) me parece imprescindible en el proyecto pero para hacer la lectura más agradable y fácil se deberían introducir esquemas comprensivos del contenido (por ejemplo: esquemas del proceso de formación de coordinadores, itinerarios, etc.).

Los itinerarios formativos aparecen en la pág. 64, debería explicarse su concepto. En la misma página 64 y siguientes se presentan brevemente los itinerarios pero se desarrolla el itinerario de módulos (con los módulos correspondientes), el de actividades (con las 59 actividades) y no se desarrolla nada ni se explica el basado en la experiencia ni el emergente. No es suficiente decir en la pág. 64 que se presentarán en la GUÍA III (que se hace muy brevemente). Aunque en la pág. 101 de la misma GUÍA se vuelve a los itinerarios más explicados (esas páginas, de la 101 a la 113 podrían ir antes (redactado de otra manera) para que quede claro el tema de los itinerarios).

• GUÍA II

La Guía me parece muy interesante (sobre todo para una persona del campo), pero me da la impresión que, aunque redactada para el colectivo de docentes universitarios, está pensada en una adaptación de ideas más apropiado del colectivo de profesorado no universitario. Y es excesivamente "pedagoga". Aunque esto es normal en nuestro ámbito (el de la pedagogía) si que pienso que la Guía está pensada para personas que conocen el campo del profesorado y su investigación y que conocen el lenguaje pedagógico y no para profesores y profesoras que no son de este campo disciplinar. Justifico la anterior aseveración tomando como ejemplo el apartado 1.3. sobre el aprendizaje adulto, allí se habla de etapas, ciclos vitales... basado más en las teorías del profesorado no universitario que universitario. Un ejemplo es el texto de la pág. 25

que dice "Pero, ¿cuáles son los factores y mecanismos que determinan el desarrollo de una biografía personal? Como asesores implicados en procesos de formación y desarrollo profesional, se ha de considerar el hecho de esta dimensión evolutiva donde se suceden diversas fases y ciclos. Otra cuestión interesante es ¿cuáles son las causas que determinan la transición de una fase o ciclo al siguiente? El elemento motor de la transición suele ser asociado por los investigadores con algún aspecto disruptivo (sic), algún aspecto discontinuo del proceso, o un incidente crítico. Los incidentes críticos son la clave de los acontecimientos de una vida y los que dirigen la toma de decisiones, los caminos y las acciones en una dirección determinada". Y, así, encontramos multitud de párrafos.

Es un simple ejemplo de multitud de párrafos similares. Desde mi punto de vista debería pulirse el lenguaje "pedagoga" y "vaciarlo" para hacerlo legible a todo el profesorado implicado en el proyecto.

Existe una confusión conceptual entre modelo de formación y modelo de desarrollo profesional. Aunque éste último incluye al anterior, no son lo mismo. (ver página 32).

Creo que el texto confunde en la pág. 36, apartado 1.6 al lector cuando habla de modalidades de aprendizaje cuando posteriormente se desarrollan modalidades de formación.

El apartado 2 sobre asesoramiento es casi imposible realizarlo en la Universidad tal y como está planteado. Es una teoría general sobre asesoramiento educativo (hay esquemas sobre el apoyo educativo). Creo que únicamente es interesante a partir del 2.6.

Respecto al apartado 3, empieza con demasiadas cosas mezcladas: condiciones previas, resistencia al cambio, motivaciones, actitudes, fuerzas del cambio, teoría de la complejidad, clima, grupos de trabajo, etc. En pocas páginas (es difícil de digerir y de entender su sentido en el proyecto). Este apartado 2 es muy liado y se hace poco útil. Es un apartado que podría ser muy interesante pero que se hace borroso. Al final habla del funcionamiento del grupo y técnicas, estrategias (no queda claro la diferencia entre técnicas, estrategias, habilidades...), preguntas, feedback.... Debería estructurarse mejor y no querer decir tantas cosas en tan pocas páginas. Las personas universitarias que no conozcan el campo se les hará indigerible y no lo leerán.

El concepto de necesidad de 1 apartado 3.2. es un concepto técnico, basado en la discrepancia o en la carencia, todo lo que el proyecto no pretende. Es cierto que después habla de proceso social, pero no queda claro ese proceso (cómo recoger necesidades colaborativas). Se confunde y confunde al lector mezclando términos como necesidades, problemas, evaluación (en la pág. 97 dice textualmente "Evaluación basada en las estrategias del modelo de consulta y de la investigación-acción" (que no se ha tratado).

El hecho de citar a muchos autores y explicar sus esquemas y su proceso en lugar de clarificar al profesor que hará de consultor, transforma el texto en una confusión de autores, debería decidirse por un esquema y proponer ese. La perspectiva que se intuye es la técnica y no la reflexiva.

Se hable de estrategias formativas, concepto en el cual estaríamos de acuerdo (aunque a lo largo del texto se utilizan como sinónimo de técnicas), pero a continuación, hay un esquema que habla de "componentes del entrenamiento (sic) y su combinación y resultados del entrenamiento" (se basa en una obra sobre eficacia de las actuaciones de desarrollo profesional). Creo que no corresponde con la filosofía del proyecto. Aparecen muchas incoherencias entre la perspectiva que el proyecto defendía en la anterior Guía y ésta.

Los cursos, la investigación-acción, el portafolio no son estrategias de formación son modalidades de formación. Hay una gran confusión entre estrategias y modalidades de formación.

No hablaría de supervisión clínica sino de apoyo colaborativo. Aún así el proceso que se desarrolla en la guía es de un predominio del enfoque conceptual técnico en la formación. Se podría eliminar, ya que después se habla de apoyo profesional mutuo que es más interesante en la universidad (aún así los autores lo mezclan con el “coaching” que no es exactamente lo mismo).

En lugar de Portfolio le podríamos llamar Carpeta de aprendizaje. No aplicaría el concepto de teleformación sino de autoaprendizaje a distancia, o *on line*. Cuando habla de “Evaluación de los planes de mejora” (pág. 140) utiliza el cuestionario de evaluación de Miller del 1997. Ampliaría el apartado de experiencias (si es posible) ya que me parece interesante tener ejemplos.

La bibliografía es muy adecuada y actualizada.

• GUÍA III

Me parece la guía más interesante. Aunque en la Guía I se decía que se explicarían en ésta los itinerarios, no queda claro la explicación tan sucinta de la página 48.

El formato me parece más adecuado. El tratamiento del contenido introduciendo esquemas es más didáctico y ayuda más al lector.

Esta guía me parece muy interesante y la más acertada, quizá únicamente decir que se podría unificar los estilos de los diversos módulos.

Me parece bien que se hable de Investigación/reflexión sobre la práctica (pág. 27) que de investigación-acción que se habla a lo largo de las guías pero que no se explica (pensando en profesorado que no ha oído hablar de ella). El tratamiento de la investigación-acción que se hace es superficial y difícil de implantar. Se podría hablar de reflexionar sobre la práctica y simplificar el proceso, haciéndolo más adecuado a la Universidad.

Vuelvo a insistir que el concepto de necesidad que vuelve a aparecer en la página 29 es de carácter técnico y no colaborativo.

Aunque sea muy interesante el tema del módulo 8 sobre las culturas profesionales no se si es mejor tratar un módulo sobre comunicación entre docentes, o colaboración entre ellos...

Creo que hay actividades fundamentales que faltan o deberían profundizarse:

- Análisis de cómo aprende el alumnado (permitiría introducir las teorías del aprendizaje actuales aplicadas a la Universidad)
- Cómo trabajar en grupo en el aula (se habla de la exposición pero no del trabajo participativo del alumnado).
- Como no tensionarse (o algún tema de la expresión corporal).

3. Formato

Creo que el hecho que las tres guías estén impresas en colores diferentes: La primera en azul, la segunda en violeta y la tercera en diversas combinaciones no beneficia en nada al proyecto. Al menos las dos primeras deberían ser impresas en negro.

Producción de nuevos módulos y materiales.

5. Conclusiones

A lo largo de los apartados hemos ido concluyendo ideas, claves, sugerencias y aportaciones críticas a la experimentación. Pero, hay que añadir, para ser congruentes con lo manifestado hasta aquí, aquellas aportaciones que se han dado también en el marco de los grupos y que no han sido expuestas al hilo de las evaluaciones hasta aquí emitidas.

Con la experimentación se ha conseguido contrastar prácticamente todos los elementos claves de la propuesta del modelo de formación defendido: captación de grupos interesados, valoración de las funciones del CEF y del CIF, revisión de los materiales y reelaboración de los menos aptables, construcción de nuevos módulos, identificación de nuevas necesidades, deliberación de algunas propuestas para la formación del profesorado universitario. Trabajar en torno a un proyecto concreto ha provocado reacciones que permiten valorar las ideas del mismo y recoger las singularidades de los grupos. La experiencia aunque breve y limitada ha sido muy positiva y ha sacado a la luz muchas cuestiones, problemas y certificación de hallazgos.

El intercambio de universidades, departamentos diferentes, experiencias de distinto origen y naturaleza interdisciplinar resulta de un interés importante si bien es necesario ampliarlo y fomentarlo desde la coordinación regional. En este sentido se requiere mayor implicación de la coordinación regional de los proyectos de las universidades.

La experimentación sitúa la complejidad de los problemas en las decisiones de los grupos, en los apoyos institucionales, en los líderes de formación, en el contenido de la misma y en las relaciones que se establecen. No ha habido financiación relevante, sino una “pequeña ayuda”. Recibida ésta, a juicio de los miembros de los grupos, desde el reconocimiento y no desde el incentivo económico. Por tanto, alerta contra una visión que actualmente aflora en algunas universidades y que supone reconocer los peligros de la incentivación y del mercantilismo pedagógico. La mejora no debe de estimularse con el pago o financiación, aunque sí que ha de haber reconocimientos variados de las actividades realizadas.

En todas las universidades ya aparecen preocupaciones e inicios de resolución sobre la formación del profesorado y su desarrollo profesional. Sin embargo, en algunas universidades los inicios son todavía débiles y en otras las orientaciones son inadecuadas.

Puede que resulte difícil el iniciar el trabajo contando con el desarrollo y germen de grupos de reflexión sobre la propia práctica, al menos si esto es así debía ser tutelado muy de cerca con guías no ya de desarrollo de contenidos instructivos sino de *procedimientos de trabajo* con grupos, dinámicas y otros instrumentos.

Resulta necesario clarificar y casi presentar como carta de presentación *los beneficios* y apoyos que pueden conseguirse al vincularse con estos grupos de docencia.

De las experiencias realizadas, se demuestra la figura clave del *coordinador interno* de formación, sobre el que recae gran parte de la responsabilidad a la vez que potencia la autonomía del grupo y dinamiza sus potencialidades. Una mayor formación de los mismos podría engrandecer los resultados.

La *coordinación externa* se presenta como una figura de enlace y representación académica/institucional, en algunos casos, en otros ha estimulado el compromiso y ofrecido regularidad, sistematización y animación de la propia experiencia.

La *puesta en marcha generalizada* de este plan de formación exige previamente una apuesta clara por parte de cada universidad que afecte a la organización docente y facilite estructuras temporales y espaciales en cada facultad para poder desarrollar estas propuestas. La Dirección de los Departamentos se ha conformado con un rol fundamental en la mayoría de los grupos. Su apoyo ha sido clave en los momentos más decisivos.

Se ha echado en falta, por algunos docentes, el conocimiento de *dinámica de grupos*, habilidades sociales, motivación... porque este es el aspecto que puede conseguir que más personas se interesen en el trabajo y formen parte activa del mismo. De forma más detallada, en las discusiones mantenidas hay quienes destacan, las siguientes cuestiones, que aunque más concretas, deberían atenderse de forma preferente: información de métodos activos para aumentar la participación, "responsable y comprometida", del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; información de estrategias didácticas apropiadas para distintos tipos de alumnos, ya sea en diferentes grupos o titulaciones o en situaciones con grupos muy heterogéneos en cuanto a la dedicación, trabajo, nivel, del alumnado y metodologías para conjugar teoría e investigación (docencia e investigación) en el aula.

ANEXO AL INFORME FINAL: COMPROMISO INICIAL CON LAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES, PROFESORADO Y DEPARTAMENTOS

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Departamento de Ingeniería Química

Fco. Javier Acién Fernández, El Hassan Belarbi, Antonio Contreras Gómez, José M. Fernández Sevilla, Francisco García camacho, José Luis García Sánchez, Antonio Giménez Giménez, M.José Ibáñez González, Emilio Molina Grima, Alfonso Robles Medina, Asterio Sánchez Mirón, José A. Sánchez Pérez, Joaquín Urda Cardona, Valdés Sanz Fernando.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Comisión Conocimiento del Alumnado

Josefa Cuesta Fernández

Blanca Lacave García, María Teresa fernández Alles, Guadalupe Antón Gómez, Emiliano Ruiz Barbadillo, Rosario Díaz Ortega, Ana Alconchel Pérez, Jesús Rodríguez Torrejón.

Comisión de Tutorías

Gregorio Rodríguez Gómez

Cristina Márquez Moreno, Cesar Serrano Dominguez, Amalia García-Borbolla Fernández, Angel García Correas, Nieves Gómez Aguilar, Estíbaliz Biedma López, Ana García Rodríguez, Dolores Capelo Bernal, Rosario del Rio Sánchez, Manuel Larrán Jorge.

Comisión de Materiales Curriculares y Exámenes

Pilar Azcárate Goded.

Francisco Barcelona Benitez, José Luis Durán Valenzuela, Daniel Revuelta Bordoy, Ricardo López Rial, José Muriel de los Reyes, Yolanda Giner Manso, Alfonso Galindo Lucas.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Área de Didáctica y Organización Educativa:

Luis Batanaz Palomares, Marina Fuentes-Guerra Soldevilla, Mª del Mar García Cabrera, Mª Dolores García Fernández, Carlota de León Huertas, María López González, Mercedes López González, Ángela de Luque Sánchez, Verónica Marín Díaz, Rosario Mérida Serrano, Mª Ángeles Olivares García y Mª Vicenta Pérez Ferrando.

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación:

Luz González Ballesteros, Jesús Mañas Montero y Amalia Reina Giménez.

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación:

Carmen Corpas Reina e Ignacio González López.

Departamento de Química Física y Termodinámica Aplicada

Juan José Ruiz (Química Física)

Basilio Fernández Iglesia (Máquinas y Motores Térmicos)

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Filología Inglesa:

Don Luis Quereda-Rodríguez Navarro, Don Manuel Jiménez Raya, Don Miguel Ángel Martínez-Cabeza Lombardo, Doña Encarnación Hidalgo Tenorio, Doña Margarita Carretero González, Don Carlos Márquez Linares, Don Gerado Rodríguez Salas, Doña M^a Elena Rodríguez Martín, Doña Ana Martínez Vela, Doña Inmaculada Sanz Sainz.

UNIVERSIDAD DE JAEN

Almazán Moreno, Lorenzo (coordinador externo); Campoy aranda, Tomás Jesús, Cañas Calles, Antonio; Colmenero Ruiz, María Jesús; Debón Lamarque, Santiago; Díaz Pareja, Elena; Higuero Estrella, José Antonio; Hueso Villegas, María Dolores (coordinadora interna); Molero López-Barajas, David; Ortega Tudela, Juana María; Pérez Ferra, Miguel; Ortiz Colón, Ana; Pantoja Vallejo, Antonio; Peña Hita, María Ángeles ; Ruiz Carrascosa, Juan; Torres González, José Antonio; Ureña Calle, José Luis.

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Departamento de Dirección de Empresas y Marketing

Yolanda Pelayo Díaz, Luisa María Crespo Sánchez, Mónica Carmona Arango, José Carlos Alarcón Garrido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Departamento de Filología Griega

J.Francisco Marcos Montiel, Aurelio Pérez Jiménez, María Angeles Durán López, Raúl Caballero Sánchez, Jorge Bergua Cavero, Carlos Alcalde Martín.

Departamento de Lenguaje y Ciencia de la Computación.

Todos

UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE

M^a del Carmen Monreal Gimeno, Macarena Guerrero Lebrón, Raquel Pastor Yuste, Silvia Pérez González, M^a Antonia Ramírez Pérez, Euália Romero Palacios, Carmen Velasco, María Luisa Fajardo de la Puerta

XI. FUENTES DE INFORMACIÓN CONSULTADAS PARA EL INFORME DE DOCENCIA

INFORMES NACIONALES

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, SECRETARÍA GENERAL (1998): *Informe: evaluación de la calidad de las universidades. Diciembre 1997.* Madrid.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Final.* Segunda Convocatoria 1998. Madrid.
- INFORME UNIVERSIDAD 2000. (Informe Bricall).

INFORMES REGIONALES

- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (UCUA) (2000): *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Final.* Segunda Convocatoria 1998.
- UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS (UCUA) (2000): *Informe del Comité de la UCUA para las universidades participantes. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Convocatoria 1998.
- UNIDAD DE LA GARANTIA DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA: *Proyectos de Innovación y mejora de la Calidad Docente. Memoria de los proyectos 1ª convocatoria. 1999-2000*
- DIRRECCIÓN GENERAL DE PLANES DE ESTUDIO Y CALIDAD, Secretariado de Calidad Universitaria de Jaen: *Planificación de la Docencia Universitaria.* Ed. Publicaciones de la Universidad de Jaen

INFORMES GENERALES DE UNIVERSIDAD

- COMISIÓN DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (1998): *Informe global de Evaluación. Primera Convocatoria Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Universidad de Córdoba.

- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (1996a): *La evaluación del profesorado en la universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente. Curso 95/96*. Almería: Servicio de Publicaciones, Unidad de Evaluación. Informe I.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (1996b): *La evaluación del profesorado en la universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente. Curso 95/96*. Almería: Servicio de Publicaciones, Unidad de Evaluación. Estudios de opinión de los diversos sectores de la Universidad de Almería. Informe II.
- INFORMES FINALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. Convocatorias del PNEU. 1996, 1998.
- UNIDAD DE GARANTÍA DE CALIDAD (2000): *Evaluación de la actividad docente de la Universidad de Córdoba. Informe General. Curso Académico 1999/2000*. Universidad de Córdoba.

Informes de titulaciones y centros

INFORMES DE DOCENCIA DE LOS CENTROS E INFORMES DE EVALUACIÓN DE TITULACIONES

Licenciatura en Derecho, Diplomatura Relaciones Laborales, Programa propio de evaluación institucional de los estudios de Tercer ciclo, Licenciatura en Ciencias Ambientales, Diplomatura de Estadística, Diplomatura de Magisterio (tres especialidades), Licenciatura de Bioquímica, Licenciatura de Psicopedagogía, Licenciatura de Filosofía, Licenciatura de Filología Francesa, Licenciatura de Filología Árabe, Licenciatura de Historia, Licenciatura de Química, Arquitectura Técnica, Licenciatura de Geología, Licenciatura de Informática de Gestión, Licenciatura de Informática de Sistemas, Informática Superior, Ingeniería de Caminos e Ingeniería Química; licenciatura de Medicina, Licenciatura de Pedagogía; Agrónomos y Montes; Diplomatura de Enfermería; Escuela Universitaria de Relaciones Laborales; Facultad de Ciencias Experimentales, Facultad de Humanidades-Educación, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, Escuela Politécnica Superior, Escuela de Enfermería, Escuela Universitaria Politécnica; Escuela Superior de Veterinaria y Escuela Universitaria Politécnica.

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

- ÁLVAREZ ROJO, Víctor (1999): *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados en la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- ÁLVAREZ ROJO, Víctor (2000) (Dir.): *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE, Universidad de Sevilla.
- ÁLVAREZ ROJO, Víctor; GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo; GIL FLORES, Javier y ROMERO RODRÍGUEZ, Soledad (2000): "La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad". En RUIZ CARRASCOSA, Juan y MEDINA GÓMEZ, Andrés (Coords.): *Orientación*

educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 209-251.

- AZPÍROZ ILLÁN, Jesús; BALLESTA BERMUDEZ, Joaquín; POLO LIMÓN, Gema; RAMIRO UTRERA, David y PANTOJA VALLEJO, Antonio (2000): "Aproximación al pensamiento del alumnado de Psicopedagogía de la Universidad de Jaén sobre el plan de estudios vigente". En RUIZ CARRASCOSA, Juan y MEDINA GÓMEZ, Andrés (Coords.): *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 277-284.
- BAENA VILLODRES, Francisco y CASANOVA PELÁEZ, Pedro (1999): *Los estudios de Ingeniería Técnica Industrial en Andalucía*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- CAMPOY ARANDA, T.J. y PANTOJA VALLEJO, A. (2000): "La orientación en la Universidad de Jaén: satisfacción/insatisfacción del alumnado y necesidad en relación con el servicio". En RUIZ CARRASCOSA, Juan y MEDINA GÓMEZ, Andrés (Coords.): *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 303-312.
- MAYOR RUIZ, Cristina y GONZÁLEZ RAMÍREZ, Teresa (2000): *La mejora de los planes de estudio en la Universidad. Modelo de seguimiento para la calidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PERIÁÑEZ CRISTÓBAL, Rafael (1997): *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria. Resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: ICE.
- RUIZ CARRASCOSA, Juan y MEDINA GÓMEZ, Andrés (Coords.) (2000): *Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MINGORANCE, Pilar, MAYOR, Cristina y MARCELO, Carlos (1993) *Aprender a Enseñar en la Universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes en la Universidad de Sevilla*.
- PEREZ LINDO, Augusto: *Teoría y Evaluación de la Educación Superior*. Ed. Aique Grupo Editor S.A.
- THOMAS A. ANGELO y K. PATRICIA CROSS (1993): *Classroom Assessment Techniques. A handbook for college Teachers*.
- ROBERT, V. BULLOGH, J.R. y ANDREW GITLIN (1995): *Becoming a Student of Teaching. Methodologies for exploring self and school context*. Ed. Garland Publishing.
- ORTEGA, Andrés y Otros (Coord) (1999): *REVISTA DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Innovaciones en la enseñanza universitaria 1997-1998*. ED. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- TOJAR HURTADO, J.Carlos y MACHADO GUTIERREZ De la TENA, Roque (coords): *Innovación educativa y formación del profesorado. Proyectos sobre la mejora de la Práctica Docente en la Universidad*. Universidad de Málaga 1997.

- RUIZ CARRASCOSA, Juan (coord) (1999). *Aprender a Enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Universidad de Jaen.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CALIDAD. UNIVERSIDAD DE LEON (1999): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.

XII. BIBLIOGRAFÍA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

• Para el debate de un modelo político y educativo

- GIMENO SACRISTAN, J. (2001) *Educación y convivir en una sociedad global*. Madrid, Morata.
- GUTTMAN, Amy (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- TORRES, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- Para la deliberación de la política universitaria
- LUXAN, J.M. (1998) *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, CEDECS Editorial.
- NEAVE, Guy (2001) *Educación Superior: historia y política: estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid, Gedisa.
- QUINTÁS, Guillermo (ed) (1996) *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- RODRÍGUEZ, S.; ROTGER, J. M. Y MARTÍNEZ, F. (1996) *Formación y desarrollo para la docencia universitaria*. Barcelona, CEDECS Editorial.
- ZABALZA, M.A. (2002) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

• Para el desarrollo de una práctica ética en la docencia

- ALTAREJOS, F.; IBAÑEZ-MARTIN, J.A.; JORDAN, J.A. y JOVER, G. (1997) *Ética docente*. Barcelona, Ariel.
- BARBER, Benjamin R. (2000) *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona. Paidós.

- ETZIONI, Amitai (1999) *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1999) *La negociación del currículum*. Madrid, La Muralla.
- STRIKE, K. Y KIERAN, E. (1981) *Ética y Política educativa*. Narcea, Madrid.

• **Para los procesos de Evaluación Institucional y del rendimiento.**

- ÁLVARÉZ MÉNDEZ, J.M. (2002) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ-BALBOA BALAGUER, J.M. (2002) *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad*. Montclair-State University, USA.
- HOUSE, E. R. (1994) *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid, Morata.
- HOUSE, E. R. Y HOWE, K.R. (2001) *Valores en Evaluación e Investigación Social*. Madrid, Morata.
- KUSHNER, S. (2002) *Personalizar la evaluación*. Madrid, Morata.
- SANTOS, M. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SIMONS, H. (1999) *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata.

• **Para el desarrollo profesional práctico y reflexivo:**

- BROCHBANK, A. Y MCGILL, I. (2002) *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (2001) (Dir.) *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado*. Guías I, II y III. Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

GUÍA III: MÓDULO DE AUTOEVALUACIÓN

• **Para los modelos de formación o Desarrollo Profesional y las Políticas de Formación:**

- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2000) El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. En *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol.XII, No.28. pp 11-24.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO, F. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. *El asesoramiento en Educación*. Málaga, Aljibe

• **Para la concepción de la calidad en educación superior**

- ESCUADERO, J.M. (2002) *La Reforma de la Reforma ¿Qué calidad para quienes?*. Barcelona, Ariel
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (2000) *Redefiniendo la calidad del profesorado y su formación a partir de un nuevo rol del alumnado*. En *Revista de Educación XXI*, vol.2, pp. 91-103.

INFORMES DE LOS ANÁLISIS DE UNIVERSIDADES EUROPEAS

Reino Unido

NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (DEARING),

Francia

POUR UN MODELE EUROPÉEN D'ENSEIGNEMENT, (Jacques ATTALI)

España

INFORME UNIVERSIDAD 2000, (Josep María BRICALL)

BIBLIOGRAFIA SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

- ALVAREZ, J. (1991) Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley de 1979 al Proyecto de 1987. En *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid, CIDE/UCM.
- ALVAREZ, J. (1993) El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219, pp.28-32.
- ANGULO, F.; CONTRERAS, J. y SANTOS, M. (1991) Evaluación educativa y participación democrática. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 195, pp.74-79.
- BELTRAN, F. y SANMARTIN, A. La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?. En *Cuadernos de Pedagogía*, N°219, pp.16-21.
- ELLIOTT, J. (1992) ¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad de la enseñanza. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 206, pp.56-61 y N° 207, pp.44-47.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (Monográfico) *Evaluar las evaluaciones*, N°219, 1993.
- HOUSE, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- HOUSE, E. R. Y HOWE, K.R. (2001) *Valores en Evaluación e Investigación Social*. Madrid, Morata.
- KUSHNER, S. (2002) *Personalizar la evaluación*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

- GIMENO, J. (1993) La evaluación en la enseñanza. En GIMENO, J. y PEREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp.334-397.
- MACDONAL, B. (1983) La evaluación y el control de la educación. En GIMENO y PEREZ, A., op. cit. pp.467-478.
- MARTINEZ, J.Bta. (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y Curriculum*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983) La evaluación como iluminación en GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983) op. cit. pp.450-466.
- PEREZ, A. (1983) *Modelos contemporáneos de evaluación*. En GIMENO, J. y PEREZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- SABIRON, F. (1990) *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza, Central de Ediciones.
- SANTOS, M. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, Aljibe.
- SANTOS, M. (1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Rio de la Plata.
- SIMON, H. (1999) *Evaluación Democrática de las instituciones educativas*. Madrid, Morata.
- STAKE, R.E. (1983) La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica. En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós/MEC.

OTRA BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- MADAUS, G. y KELLAGHAN, T. (1992) Curriculum Evaluation and Assessment. En JACKSON, Ph. *Handbook of research on curriculum*. MacMillan Publishing Company, New York, pp.119-155.
- BATES, R. (1988) *Evaluating schools: A critical approach*. Geelong, Deakin University.
- CODD, J. (1988) *Knowledge and control in the evaluation of educational organisations*. Geelong, Deakin University.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FRANKLIN, Barry M. (Ed.) (2000) *Curriculum and Consequence*. New York, Teachers College Press. Columbia University.
- GARCÍA, Soledad y LUKES, Steven (1999) *Ciudadanía, justicia social y participación*. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982) *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- HOUSE, E. (1986) *New Directions in Educational Evaluation*. London, The Falmer Press.
- KEMMIS, S. y STAKE, R. (1988) *Evaluating Curriculum*. Geelong, Deakin University.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1998) *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid, Escuela Española.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (1999) *Negociación del curriculum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid, La Muralla.
- PARLETT, M. y DEARDEN, G. (1977) *Introduction illuminative evaluation: studies in Higher education*. Pacific Soundings Press, California.
- SHASISH, W.; COOK, T. y LEVINTON, L. (1991) *Foundations of program evaluation: theories*

XIII. ÍNDICE DE ACLARACIONES E IDENTIFICACIONES DEL INFORME A PIE DE PÁGINA

¹ Para mantener el anonimato de los informes y universidades y garantizar así su confidencialidad, hemos sustituido los nombres reales de las titulaciones y ciudades por nombres de astros con luz propia. Este procedimiento se ha llevado a cabo incluso con materiales públicos, ya que de no ser así nos hubiera obstaculizado la confidencialidad y anonimato al dar pistas sobre la identificación de las evaluaciones que no son públicas en otras universidades.

² Informe Kaus Australis, Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara e Informe Final de la Diplomatura de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; DRAGÓN; ALMACH.

³ Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.

⁴ Informes finales de Betelgeuse, Rigel y Altair de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Aldebaran de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor.

⁵ DRAGÓN.

⁶ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; DRAGÓN; ALMACH; RASALHAQUE.

⁷ Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara, Informes Finales de Arcturus (especialidad de Mirach) y Altair de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Antares y Alnilam de la Universidad de Adhara; ORIÓN; ALMACH; RASALHAQUE.

⁸ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; ORIÓN.

⁹ Grupos de Discusión de Alnilam y Antares de la Universidad de Adhara; Delta Velorum.

¹⁰ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.

¹¹ Grupo de Discusión de Bellatrix, Aldebaran, Mirfak y Antares de la Universidad de Adhara.

¹² Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.

¹³ Grupo de Discusión de Bellatrix, Antares y Alnilam de la Universidad de Adhara; ORIÓN.

¹⁴ Informe Wezen de la Universidad de Castor.

¹⁵ Informes Finales de Vega y Altair de la Universidad de Adhara.

¹⁶ Informes Finales de Procyon y Altair de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Antares y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.

¹⁷ Informes Finales de Sirius y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.

¹⁸ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Gamma Velorum; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y

Antares de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Delta Velorum; Informe Alhena de la Universidad de Castor; ORIÓN; SOL.

¹⁹ Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.

²⁰ ORIÓN.

²¹ Informe Wezen de la Universidad de Castor.

²² Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Bellatrix, Elnath (especialidad Mirach), Aldebaran, Mirfak y Antares de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor.

²³ Informe Alhena de la Universidad de Castor.

²⁴ ORIÓN.

²⁵ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach), Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; ALMACH.

²⁶ Delta Velorum.

²⁷ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara, Informe Kaus Australis, Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.

²⁸ Informe Alhena de la Universidad de Castor.

²⁹ Informe Wezen de la Universidad de Castor.

³⁰ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; ORIÓN.

³¹ Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara.

³² Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe Alhena de la Universidad de Castor; ALPHERATZ.

³³ Informe de la CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.

³⁴ Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach), Procyon, Altair, Sirius (tan solo en las asignaturas de Spica) de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Grupos de Discusión de Antares, Aldebaran, Bellatrix y Alnilam de la Universidad de Adhara; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Delta Velorum; RASALHAQUE.

³⁵ Gamma Velorum, Informe Kaus Australis, Informes Finales de Arcturus (especialidad de Mirach), Procyon y Altair de la Universidad de Adhara; Grupo de discusión de Aldebaran de la Universidad de Adhara; Cuestionarios de Docencia de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe Alhena de la Universidad de Castor; Delta Velorum; RASALHAQUE; Informe Wezen de la Universidad de Castor.

³⁶ Informe Wezen de la Universidad

³⁷ Informes Finales de Vega (los autoinformes del profesorado denuncian la falta de coordinación), Sirius (excepto en las asignaturas de Spica y a veces entre docentes de una misma materia) de la Universidad de Adhara.

³⁸ RASALHAQUE

³⁹ Gamma Velorum.

⁴⁰ Grupos de discusión de Al Nair y de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara; Delta Velorum.

⁴¹ Grupo de Discusión de Aldebaran de la Universidad de Castor.

⁴² ORIÓN.

⁴³ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.

⁴⁴ ORIÓN, especialmente las titulaciones de Nunki y Escuela Polaris.

⁴⁵ Grupos de Discusión de Mirfak, Alnilam, Al Nair y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Sirius y Rigel de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara, refiriéndose a Capella; Informe Lambda Scorpii; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la universidad de Castor; ORIÓN; RASALHAQUE; ALMACH.

⁴⁶ Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Antares, Vega y Sirius de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara; ORIÓN.

⁴⁷ Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara.

⁴⁸ ORIÓN

⁴⁹ DRAGÓN

⁵⁰ Cuestionarios de Docencia de la Universidad de Adhara.

⁵¹ Informe Alhena de la Universidad de Castor.

⁵² Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.

⁵³ RASALHAQUE.

⁵⁴ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor; RASALHAQUE.

⁵⁵ Cuestionarios de Docencia de la Universidad de Adhara.

⁵⁶ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.

⁵⁷ Informes Finales de Capella, Altair, Procyon, Rigel y Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Gamma Velorum; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Antares, Vega y Sirius de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Antares, Alnilam y Aldebaran de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Evaluación de las Titulaciones de Spica y Schedar de la Universidad de Castor; ORIÓN-DRAGÓN.

⁵⁸ Informes Finales de Betelgeuse, Procyon y Vega de la Universidad de Adhara.

⁵⁹ DRAGÓN.

⁶⁰ Informe Wezen de la Universidad de Castor.

⁶¹ Gamma Velorum, Grupo de Discusión de Aldebaran de la Universidad de Adhara.

⁶² Gamma Velorum.

⁶³ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; ALPHERATZ.

⁶⁴ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.

⁶⁵ Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara.

⁶⁶ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; DRAGÓN.

⁶⁷ Grupos de Discusión de Bellatrix y Mirfak de la Universidad de Adhara; Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; ORIÓN.

⁶⁸ Informe del C.E.E. de la Licenciatura de Altair de la Universidad de Adhara.

- ⁶⁹ Grupos de Discusión de Alnilam, Aldebaran, Antares, Al Nair de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara; ALMACH.
- ⁷⁰ Grupos de discusión de Alnilam y Antares de la Universidad de Adhara.
- ⁷¹ Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ⁷² Grupos de Discusión de Bellatrix, Al Nair, Antares, Aldebaran, Alnilam y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Procyon y Altair de la Universidad de Adhara; ALMACH.
- ⁷³ Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ⁷⁴ Grupos de Discusión de Aldebaran y Antares de la Universidad de Adhara; Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara; ALMACH.
- ⁷⁵ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara.
- ⁷⁶ Grupo de Discusión de Aldebaran de la Universidad de Adhara.
- ⁷⁷ Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara.
- ⁷⁸ Grupos de Discusión de Bellatrix y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ⁷⁹ Informe Lambda Scorpii; ALPHERATZ.
- ⁸⁰ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ⁸¹ Informe Final de Vega de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ⁸² Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; ORIÓN.
- ⁸³ Informe Wezen de la Universidad de Castor; ORIÓN.
- ⁸⁴ Grupo de Discusión, Bellatrix y Aldebaran de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor; RASALHAQUE.
- ⁸⁵ Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ⁸⁶ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe del Gamma Velorum; Informe Kaus Australis; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Rigel de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Diplomatura de Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Mirfak de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum.
- ⁸⁷ Informe Final de Rigel de la Universidad de Adhara.
- ⁸⁸ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara, refiriéndose a la Titulación de Capella.
- ⁸⁹ Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara.
- ⁹⁰ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara.
- ⁹¹ Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara.
- ⁹² Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara.
- ⁹³ ORIÓN-DRAGÓN; Delta Velorum.
- ⁹⁴ Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ⁹⁵ RASALHAQUE.
- ⁹⁶ Informe Final de la Diplomatura de Sirius de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; RASALHAQUE; SOL.

- ⁹⁷ Informe Kaus Australis.
- ⁹⁸ Informe Final de la Procyon de la Universidad de Adhara.
- ⁹⁹ Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Grupo de Discusión de Antares.
- ¹⁰⁰ Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara; RASALHAQUE; SOL.
- ¹⁰¹ Informes Finales de Betelgeuse, Rigel y Procyon de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Antares, Aldebaran y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor; Delta Velorum; SOL.
- ¹⁰² Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Final de Betelgeuse de la Universidad de Adhara.
- ¹⁰³ Informe Final de Betelgeuse de la Universidad de Adhara.
- ¹⁰⁴ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁰⁵ Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ¹⁰⁶ Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ¹⁰⁷ Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; RASALHAQUE en lo que se refiere a la Titulación de Bellatrix; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹⁰⁸ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; ALPHERATZ.
- ¹⁰⁹ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; RASALHAQUE en lo que se refiere a la Titulación de Capella; ORIÓN; Informe Athena de la Universidad de Castor; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ¹¹⁰ Informe Athena de la Universidad de Castor.
- ¹¹¹ Gamma Velorum; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; ORIÓN.
- ¹¹² Informe Final de Vega de la Universidad de Adhara; Gamma Velorum; Informe Kaus Australis.
- ¹¹³ ORIÓN.
- ¹¹⁴ Informe Final de Betelgeuse de la Universidad de Adhara.
- ¹¹⁵ Delta Velorum; Informe Lambda Scorpii; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; SOL.
- ¹¹⁶ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; RASALHAQUE refiriéndose a la titulación de Mirach.
- ¹¹⁷ Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara.
- ¹¹⁸ Informe Final de Betelgeuse de la Universidad de Adhara.
- ¹¹⁹ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara.
- ¹²⁰ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara.
- ¹²¹ Informe Kaus Australis, Informe del CEE de Sirius de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Informe Lambda Scorpii; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.
- ¹²² Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.

- ¹²³ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹²⁴ Informe Final de Vega de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; RASALHAQUE haciendo referencia a la Titulación de Mirach; SOL; ORIÓN; Informe Athena de la Universidad de Castor.
- ¹²⁵ Informes Finales de Betelgeuse y Rigel de la Universidad de Adhara.
- ¹²⁶ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara, refiriéndose a la Titulación de Capella.
- ¹²⁷ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara; RASALHAQUE haciendo referencia a la Titulación de Bellatrix.
- ¹²⁸ Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara.
- ¹²⁹ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara.
- ¹³⁰ A este aspecto aluden únicamente la titulación de Capella, la especialidad de Arcturus de Mirach, Vega y Altair de la Universidad de Adhara; el Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara y los Grupos de Discusión de Bellatrix, Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ¹³¹ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; Delta Velorum.
- ¹³² Elnath (especialidad de Mirach), Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ¹³³ Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.
- ¹³⁴ Informe Lambda Scorpii.
- ¹³⁵ Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ¹³⁶ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara.
- ¹³⁷ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹³⁸ Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.
- ¹³⁹ Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum.
- ¹⁴⁰ Aldebaran y Antares de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴¹ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ¹⁴² Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴³ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴⁴ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴⁵ Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴⁶ También hay un consenso en torno a esta idea en el discurso de los Grupos de Discusión de Aldebaran, Alnilam y Mirfak de la Universidad de Adhara; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus; Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor
- ¹⁴⁷ Aldebaran, Alnilam y Mirfak de la Universidad de Adhara.
- ¹⁴⁸ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Betelgeuse de la Universidad de Adhara; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus; Informe Lambda Scorpii.
- ¹⁴⁹ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum.
- ¹⁵⁰ Informe Final e Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus.

- ¹⁵¹ Informe Final Betelgeuse de la Universidad de Adhara.
- ¹⁵² Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ¹⁵³ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹⁵⁴ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Delta Velorum.
- ¹⁵⁵ Informes Finales de Rigel y Procyon de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.
- ¹⁵⁶ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara.
- ¹⁵⁷ Informes Finales de Betelgeuse y Procyon de la Universidad de Adhara.
- ¹⁵⁸ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; ALPHERATZ.
- ¹⁵⁹ Informes Finales de Arcturus (especialidad de Mirach) y Capella de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ¹⁶⁰ Informe Kaus Australis; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Finales de Betelgeuse, Procyon y Vega de la Universidad de Adhara.
- ¹⁶¹ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ¹⁶² Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ¹⁶³ Gamma Velorum
- ¹⁶⁴ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ¹⁶⁵ Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach), Betelgeuse, Altair y Rigel de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.
- ¹⁶⁶ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁶⁷ ORIÓN.
- ¹⁶⁸ Grupos de Discusión de Mirfak, Antares, Aldebaran, Alnilam y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁶⁹ Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁷⁰ Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁷¹ Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara.
- ¹⁷² Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis.
- ¹⁷³ Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ¹⁷⁴ Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara.
- ¹⁷⁵ Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁷⁶ Informe Kaus Australis; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus; Delta Velorum; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ¹⁷⁷ Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ¹⁷⁸ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁷⁹ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.

- ¹⁸⁰ DRAGÓN.
- ¹⁸¹ Delta Velorum
- ¹⁸² Grupos de Discusión de Bellatrix, Mirfak, Al Nair, Antares, Aldebaran, Alnilam y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁸³ ORIÓN, especialmente dos de las titulaciones, Experimentales y Escuela Polaris, reciben una menor valoración; ALPHERATZ.
- ¹⁸⁴ Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁸⁵ ORIÓN; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁸⁶ Grupos de Discusión de Bellatrix, Mirfak, Al Nair, Alnilam y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁸⁷ Grupos de Discusión de Bellatrix y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁸⁸ Grupos de Discusión de Mirfak, Antares y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ¹⁸⁹ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis: Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Evaluación de la Titulación de Scharat de la Universidad de Castor.
- ¹⁹⁰ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ¹⁹¹ Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ¹⁹² Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ¹⁹³ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara.
- ¹⁹⁴ Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ¹⁹⁵ Grupos de Discusión de Mirfak y Antares de la Universidad de Adhara.
- ¹⁹⁶ Gamma Velorum.
- ¹⁹⁷ Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ¹⁹⁸ Grupos de Discusión de Alnilam y Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ¹⁹⁹ Informe Kaus Australis; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach), Sirius y Vega de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum; ORIÓN; LYRA; ALPHERATZ; ALMACH.
- ²⁰⁰ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ²⁰¹ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informes Finales de Sirius y Rigel de la Universidad de Adhara ; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum; Evaluación de la Titulación de Scharat de la Universidad de Castor; DRAGÓN.
- ²⁰² Cuestionarios de Docencia pasados en las distintas Titulaciones de la Universidad de Adhara.
- ²⁰³ Grupos de Discusión de Antares e implícitamente en los de Bellatrix y Mirfak de la Universidad de Adhara; ALMACH.
- ²⁰⁴ Delta Velorum; ORIÓN.
- ²⁰⁵ ORIÓN.
- ²⁰⁶ Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.

- ²⁰⁷ ORIÓN.
- ²⁰⁸ Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ²⁰⁹ Grupos de Discusión de Al Nair, Alnilam y Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ²¹⁰ Grupo de Discusión de Alnilam y Al Nair de la Universidad de Adhara.
- ²¹¹ Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ²¹² Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²¹³ Grupos de Discusión de Mirfak, Alnilam y Al Nair de la Universidad de Adhara; RASALHAQUE situación que se produce en los estudios de Bellatrix , no siendo el caso del alumnado de Mirach ni de Capella de la Universidad de Sevilla.
- ²¹⁴ ORIÓN, bajando la puntuaciones en la titulación de Nunki.
- ²¹⁵ ORIÓN.
- ²¹⁶ Cuestionarios de docencia pasados en las distintas titulaciones de la Universidad de Adhara.
- ²¹⁷ Aldebaran, Sirius, Biología y Antares de la Universidad de Adhara.
- ²¹⁸ RASALHAQUE; ORIÓN; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²¹⁹ Grupo de Discusión de Mirfak de la Universidad de Adhara.
- ²²⁰ Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara
- ²²¹ Vega, Aldebaran, Antares, Sirius, Arcturus, Capella, Fomalhaut, Pollux, Deneb, Regulus, Bellatrix, Mirach especialidad de Elnath, Autoevaluación de Spica, Alnilam, Mirfak y Dubhe de la Universidad de Adhara. Alnitak, Menkalinan, Mirzam, Escuela Polaris y Escuela de Nunki de la Universidad de Alioth. Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²²² Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara.
- ²²³ Informe Kaus Australis, Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ²²⁴ Grupo de Discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ²²⁵ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²²⁶ Grupos de Discusión de Aldebaran, Alnilam, Mirfak y Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ²²⁷ Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara.
- ²²⁸ Autoinformes del Profesorado de la Universidad de Adhara.
- ²²⁹ Gamma Velorum; Informe Kaus Australis; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Altair de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe de Alkaid de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor; RASALHAQUE.
- ²³⁰ Gamma Velorum; Grupos de Discusión de Mirfak, Al Nair, Bellatrix, Aldebaran, Alnilam y Antares de la Universidad de Adhara; RASALHAQUE; ORIÓN; ALMACH.
- ²³¹ Grupos de Discusión de Al Nair, Antares, Aldebaran y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²³² Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²³³ Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²³⁴ Grupo de Discusión de Mirfak, Antares, Alnilam y Bellatrix de la Universidad de Adhara; Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara.
- ²³⁵ Grupos de Discusión de Bellatrix y Antares de la Universidad de Adhara; Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara

- ²³⁶ Gamma Velorum; Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ²³⁷ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor; ORIÓN; ALMACH.
- ²³⁸ ORIÓN.
- ²³⁹ Gamma Velorum.
- ²⁴⁰ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara.
- ²⁴¹ Gamma Velorum.
- ²⁴² Grupo de Discusión de Mirfak de la Universidad de Adhara.
- ²⁴³ Informe Kaus Australis; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach), Altair y Sirius de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; RASALHAQUE, referida a la Titulación de Capella.
- ²⁴⁴ Informe Alhena de la Universidad de Castor; DRAGÓN.
- ²⁴⁵ Informes Finales de Betelgeuse, Altair, Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Autoinformes del profesorado de Aldebaran, Sirius, Vega y Antares de la Universidad de Adhara.
- ²⁴⁶ Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara; ORIÓN.
- ²⁴⁷ SOL.
- ²⁴⁸ Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara; ORIÓN.
- ²⁴⁹ DRAGÓN.
- ²⁵⁰ Autoinformes del profesorado de la Universidad de Adhara e Informe Final de Procyon de la Universidad de Adhara respectivamente.
- ²⁵¹ Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ²⁵² Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara.
- ²⁵³ Cuestionarios de docencia de la Universidad de Adhara.
- ²⁵⁴ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ²⁵⁵ Grupos de Discusión de Alnilam y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.
- ²⁵⁶ RASALHAQUE.
- ²⁵⁷ ORIÓN.
- ²⁵⁸ Bellatrix, Mirfak, Al Nair, Antares, Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ²⁵⁹ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; SOL.
- ²⁶⁰ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara.
- ²⁶¹ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ²⁶² ORIÓN.
- ²⁶³ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²⁶⁴ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²⁶⁵ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.

- ²⁶⁶ Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ²⁶⁷ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²⁶⁸ Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Altair de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.
- ²⁶⁹ Informes Finales de Capella y Altair de la Universidad de Adhara.
- ²⁷⁰ Informe Final de Capella de la Universidad de Adhara.
- ²⁷¹ ORIÓN.
- ²⁷² Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ²⁷³ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; ORIÓN.
- ²⁷⁴ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ²⁷⁵ Informes Finales de Arcturus (especialidad de Mirach) y Capella de la Universidad de Adhara.
- ²⁷⁶ Informes Finales de Arcturus (especialidad de Mirach), Capella y Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Delta Velorum, aludiendo también a la difusión de los mecanismos y criterios de evaluación.
- ²⁷⁷ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara.
- ²⁷⁸ Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²⁷⁹ RASALHAQUE.
- ²⁸⁰ Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor; Grupo de Discusión de Antares de la Universidad de Adhara.
- ²⁸¹ Evaluación de la titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ²⁸² Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara.
- ²⁸³ Informe Kaus Australis.
- ²⁸⁴ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ²⁸⁵ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara.
- ²⁸⁶ Informe Kaus Australis.
- ²⁸⁷ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; DRAGÓN.
- ²⁸⁸ Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.
- ²⁸⁹ Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach), Sirius y Altair de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Informe Wezen de la Universidad de Castor; RASALHAQUE.
- ²⁹⁰ Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ²⁹¹ Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ²⁹² Gamma Velorum.
- ²⁹³ Gamma Velorum.
- ²⁹⁴ Gamma Velorum; Informe Kaus Australis; ORIÓN; ALMACH.
- ²⁹⁵ Grupos de Discusión de Mirfak y Aldebaran de la Universidad de Adhara; ORIÓN.

- ²⁹⁶ Grupos de Discusión de Bellatrix, Mirfak, Al Nair, Antares, Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ²⁹⁷ Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ²⁹⁸ Informe Kaus Australis; Grupos de Discusión de Bellatrix, Al Nair, Antares y Alnilam de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; ORIÓN.
- ²⁹⁹ ORIÓN.
- ³⁰⁰ Gamma Velorum; Grupos de Discusión de Alnilam y Aldebaran de la Universidad de Adhara; ORIÓN.
- ³⁰¹ SOL.
- ³⁰² Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ³⁰³ Grupos de Discusión de Mirfak y Antares de la Universidad de Adhara.
- ³⁰⁴ ORIÓN; SOL.
- ³⁰⁵ Gamma Velorum.
- ³⁰⁶ Grupo de Discusión de Mirfak de la Universidad de Adhara.
- ³⁰⁷ Informe de Alkaid de la Universidad de Castor.
- ³⁰⁸ Informe Kaus Australis; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³⁰⁹ Gamma Velorum.
- ³¹⁰ Informe Kaus Australis; Informes Finales de Altair y Vega de la Universidad de Adhara ; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii; Evaluación de la Titulación de Schedar de la Universidad de Castor.
- ³¹¹ Informe del CEE de Shaiph de la Universidad de Canopus; Delta Velorum.
- ³¹² Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ³¹³ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii.
- ³¹⁴ Gamma Velorum; Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³¹⁵ Informe Kaus Australis.
- ³¹⁶ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara.
- ³¹⁷ Gamma Velorum; Informe Kaus Australis; Informes Finales de Sirius y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³¹⁸ Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ³¹⁹ Grupos de Discusión de Al Nair, Antares, Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ³²⁰ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum; Evaluación de la Titulación de Spica de la Universidad de Castor.
- ³²¹ Gamma Velorum.
- ³²² Gamma Velorum; Informe Kaus Australis; Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³²³ Grupo de Discusión de Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ³²⁴ Grupos de Discusión de Al Nair y Antares de la Universidad de Adhara; Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara.
- ³²⁵ Grupo de Discusión de Al Nair de la Universidad de Adhara.
- ³²⁶ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara.
- ³²⁷ Grupo de Discusión de Aldebaran de la Universidad de Adhara.

- ³²⁸ Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara.
- ³²⁹ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus.
- ³³⁰ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara.
- ³³¹ Informe Final de Altair de la Universidad de Adhara; Grupos de Discusión de Al Nair, Antares, Aldebaran y Alnilam de la Universidad de Adhara.
- ³³² Informe Final de Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ³³³ Informe Kaus Australis; Delta Velorum; Informe Final de Shaiph de la Universidad de Canopus; Evaluación de las Titulaciones de Spica y Schedar de la Universidad de Castor; ALGOL.
- ³³⁴ Informe Kaus Australis; Informe Lambda Scorpii; Delta Velorum; Evaluación de las Titulaciones de Spica y Schedar de la Universidad de Castor; ALGOL.
- ³³⁵ Gamma Velorum.
- ³³⁶ Grupo de Discusión de Mirfak de la Universidad de Adhara; Informe Alhena de la Universidad de Castor; Informe Wezen de la Universidad de Castor.
- ³³⁷ Informe Alhena de la Universidad de Castor.
- ³³⁸ SOL.
- ³³⁹ Grupo de discusión de Bellatrix de la Universidad de Adhara.
- ³⁴⁰ Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³⁴¹ Gamma Velorum; Informe Lambda Scorpii.
- ³⁴² Los informes finales que abordan el tema de las relaciones investigación-docencia son: Capella de la Universidad de Adhara; Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara, Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis; Grupos de Discusión de Al Nair, Antares y Aldebaran de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³⁴³ Informe Kaus Australis, Informe Final de Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Grupo de Discusión de Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara; Informe Lambda Scorpii.
- ³⁴⁴ Grupos de Discusión de Al Nair, Antares, Aldebaran y Elnath (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ³⁴⁵ Informes Finales de Capella y Arcturus (especialidad de Mirach) de la Universidad de Adhara.
- ³⁴⁶ Informes Finales de Capella, Arcturus (especialidad de Mirach) y Sirius de la Universidad de Adhara; Informe de Autoevaluación de Spica de la Universidad de Adhara; Informe del Theta Centauri de la Universidad de Adhara; Informe Kaus Australis.
- ³⁴⁷ El anteproyecto de Ley Andaluza de Universidades (LAU) prevé la creación de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, además de desarrollar otras competencias relacionadas con la evaluación, la certificación y la acreditación, asumirá también las competencias desarrolladas por la UCUA en materia de formación y mejora.
- ³⁴⁸ Taller sobre «La evaluación del profesorado universitario», organizado por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas y la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Universidad de Cádiz, 9 y 10 de septiembre de 2002.

