

MEMORIA FINAL

Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes

Octubre 2014

Investigadora principal: Teresa Pagès, Universitat de Barcelona



Índice de contenido

1. PRESENTACIÓN	4
2. PLAN DE TRABAJO	7
2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	7
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
2.3 DESARROLLO DEL PROYECTO	8
2.4 EQUIPO INVESTIGADOR.....	16
3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO SOCIAL Y PROFESIONAL ACTUAL	18
3.1 INTRODUCCIÓN	18
3.2 LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA. ADMINISTRACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA	19
3.2.1 Metodología.....	20
3.2.2 Resultados cuantitativos	25
3.2.3 Resultados cualitativos	35
3.3 LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO. ADMINISTRACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA.....	44
3.3.1 Metodología.....	44
3.3.2 Resultados cuantitativos	48
3.3.3 Resultados cualitativos	60
3.4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	67
4. MARCO DE REFERENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	71
4.1 INTRODUCCIÓN	71
4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	77
4.2.1 Resultados de la encuesta sobre la oferta formativa	77
4.2.2 Las competencias docentes en los planes de formación	85
4.2.3 Guía para el desarrollo del programa docente	94
4.3 LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.....	96
4.3.1 Análisis de los sistemas de evaluación	98
4.3.2 Cuestionario modelo para valorar la satisfacción de las acciones formativas	103
4.3.3 Cuestionario modelo para evaluar la transferencia y el impacto de la formación	104
4.4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	113
5. PROPUESTAS PARA LA ACREDITACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS ACCIONES Y PLANES DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS.....	116
5.1 INTRODUCCIÓN	116
5.2 NIVELES COMPETENCIALES Y EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	117
5.3 SISTEMA INTERNO DE GARANTÍA DE CALIDAD PARA LOS PLANES DE FORMACIÓN.....	122
5.4 ACREDITACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS PLANES DE FORMACIÓN Y DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO	128

5.5 CONCLUSIONES	131
6. PROPUESTAS DE FUTURO	133
7. BIBLIOGRAFÍA	134
8. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	145
8.1 PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS	145
8.2 PUBLICACIONES	147
9. ANEXOS.....	148
ANEXO 1. ENCUESTA DE COMPETENCIAS DOCENTES.....	149
ANEXO 2. ENCUESTA SOBRE EL BUEN DOCENTE	164
ANEXO 3. CUESTIONARIO SOBRE LA OFERTA FORMATIVA	169
ANEXO 4. TABLA DE DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS POR CURSOS.....	173
ANEXO 5. MAPA DE COMPETENCIAS	174
ANEXO 6. MODALIDADES DE EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN.....	177
ANEXO 7. VACIADO DE ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN DE ACCIONES FORMATIVAS	179
ANEXO 8. PROPUESTA DE ENCUESTA DE SATISFACCIÓN.....	183
ANEXO 9. PROPUESTA DE ENCUESTA DE TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN	186
ANEXO 10. NIVELES COMPETENCIALES Y EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	191

1. PRESENTACIÓN

El proceso de convergencia europea ha supuesto un cambio en el escenario universitario¹, que en el contexto del profesorado se traduce en la definición de nuevas funciones, roles y tareas asignadas. El profesor, además de ser el responsable del aprendizaje del corpus de conocimientos y habilidades relativas a una disciplina académica, tiene que ayudar a desarrollar las competencias que habilitan al estudiante para la práctica profesional, contribuyendo a la mejora del rendimiento académico, al aprendizaje y la adquisición de competencias. Esta transformación genera nuevas necesidades formativas y los programas de formación docente deben renovarse para hacer posible la actualización del profesorado universitario en el nuevo contexto (Torra et al., 2012).

En este sentido, en su estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la Comisión Europea estableció en 2013 la necesidad de desarrollar y aplicar estrategias para la profesionalización y el desarrollo de las capacidades pedagógicas del profesorado de las instituciones de enseñanza superior, haciendo hincapié en la progresiva implantación de un sistema de formación pedagógica certificada y en la evaluación de las competencias docentes del personal académico². El grupo establece específicamente que “todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada” (recomendación 4) y que “las decisiones relativas a la entrada, progresión y promoción del personal académico deben tener en cuenta una evaluación de las competencias docentes, junto con otros factores” (recomendación 5).

Por otra parte, somos conscientes de la importancia que, en los Sistemas Internos de Garantía de Calidad (SIGC), se atribuye al indicador de “calidad del profesorado”. En el documento, *Los criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, elaborado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y aprobado por los ministros

¹ Por un lado, el R.D. 1393/2007 supuso una transformación en el diseño y desarrollo de las enseñanzas universitarias inédito hasta entonces, con el establecimiento de la denominada formación por competencias, la renovación metodológica y los sistemas de evaluación y sistemas internos de garantía de la calidad en las instituciones de educación superior. Por otro lado, se estableció la nueva carrera docente a partir de un sistema de acreditación sucesiva, según R.D. 1312/2007, de 5 de octubre, para funcionarios y R.D. 1052/2002, de 11 de octubre, para profesorado contratado.

² Esta estrategia forma parte de la *Agenda Europea para la modernización de la enseñanza superior*. El texto del grupo de expertos de alto nivel está disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm

signatarios del Proceso de Bolonia en la reunión de Bergen 2005, se recoge el criterio de la garantía de la calidad del personal docente (1.4), según el cual las instituciones universitarias deben disponer de medios para garantizar que el profesorado esté cualificado y sea competente para ese trabajo. Entre las directrices que desarrollan este criterio se indica que “Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces”.

Ante la necesidad de garantizar la adaptación de la docencia universitaria al modelo formativo europeo en materia de educación superior, y conscientes del rol que pueden y deben desempeñar los centros de formación del profesorado de las mismas universidades, surge este proyecto que se ha centrado en establecer un marco de referencia para rediseñar, implementar y evaluar planes y acciones de formación a partir de la definición del perfil competencial docente del profesorado universitario. Las competencias docentes que el profesorado debe poseer en el marco del EEES han sido descritas, entre otros autores, por Zabalza (2013), Klein et al. (2004), Perrenoud (2001, 2004a, 2004b), Cano (2007), ANECA (2004), Carreras y Perrenoud (2005, 2006), Galán (2007), Villa y Poblete (2007), Eif,EL (2011), UNESCO (2008), ISTE (2008). A partir de sus aportaciones y del trabajo realizado en el marco del proyecto previo “Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario” (*Estudios y Análisis* (EA2010-0099)) del Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD), se definieron y validaron unas competencias docentes que han servido de base para el presente proyecto (Torra et al., 2012). Ahora los Institutos de Ciencias de la Educación y unidades de formación de diversas universidades españolas han retomado este reto y se han propuesto estudiar las posibilidades de formación en competencias docentes del profesorado universitario a través de los planes de formación del profesorado.

El modelo de referencia en la formación del profesorado que aquí presentamos se basa en el perfil profesional definido previamente por el grupo GIFD (validado ahora

por profesorado, estudiantes, gestores y expertos universitarios mediante encuesta a una muestra representativa de universidades españolas), con niveles de especificación, criterios de realización, de evaluación y de reconocimiento comunes a las universidades participantes. Concretamente, este proyecto ha contado con la participación de 15 universidades, 14 públicas y 1 privada: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat de Girona (UdG), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universidad de Zaragoza (UZ), Universidad de Sevilla (US), Universitat Illes Balears (UIB), Universitat d'Alacant (UA), Universidad de Salamanca (USAL), Universidad de Burgos (UBU) Universitat de Vic (UVic) (privada).

La construcción de este marco de referencia común, que se ha beneficiado del intercambio de herramientas, actividades y materiales de las distintas universidades participantes, pretende servir de apoyo para la definición y diseño de los planes de formación del profesorado que se emprendan próximamente y, en última instancia, contribuir a una formación de calidad del profesorado universitario que permita la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de su labor profesional (Knight, 2005; Yániz, 2006; Galán, 2007).

2. PLAN DE TRABAJO

2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Ante el reto que deben afrontar las universidades europeas para adaptar la formación superior de acuerdo con los planteamientos definidos en el EEES, se hace necesario definir la función y competencias del profesorado universitario e impulsar, ejecutar y evaluar planes y acciones de formación y mejora docente que permitan el desarrollo profesional del profesorado, facilitando el aprendizaje de los estudiantes y garantizando, al mismo tiempo, la consecución de los objetivos acordes a los niveles de calidad exigidos actualmente en la universidad.

En el marco de este proyecto, se consideran como premisas fundamentales de la formación universitaria: el aprendizaje de los estudiantes, la adquisición y desarrollo de sus competencias, la calidad de su formación, su desarrollo científico y social, la movilidad y la competitividad europea. Dentro de este contexto, la formación del profesorado se convierte en un necesario e imprescindible motor para garantizar que esta profunda transformación de concepciones, modelos y formas de entender y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, se realice con paso seguro y firme y, en definitiva, con verdaderas garantías de éxito.

Como paso previo a la construcción de un modelo de referencia, que pueda servir de apoyo a la confección de los planes de formación del profesorado, es necesario desarrollar el marco competencial con la definición previa de las competencias docentes del profesorado universitario y la identificación de las necesidades formativas. Para ello, se ha tomado como punto de partida la identificación de competencias docentes a partir de la revisión en profundidad de fuentes documentales y bibliográficas actuales nacionales e internacionales, del trabajo previo elaborado por el grupo GIFD (<http://gifd.upc.edu/>) y de la experiencia y conocimientos prácticos de las unidades consolidadas de formación.

Seguidamente, se abordará la planificación y evaluación de los programas de formación, como herramienta para su mejora, para comprobar las repercusiones de su aplicación y compartir y ampliar la experiencia a nivel de otras universidades, estatales y europeas, para garantizar su adecuación a la nueva realidad universitaria.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos del proyecto han sido:

1. Analizar las competencias docentes en el contexto social y profesional actual.
2. Establecer el marco de referencia común para la formación en competencias docentes del profesorado.
3. Diseñar y ejecutar propuestas formativas acordes con el marco de referencia común y de acuerdo a estándares de calidad universitaria.
4. Evaluar los planes de formación elaborados de acuerdo al marco de referencia común, integrando las mejoras detectadas en la redefinición de las actuaciones de formación.
5. Proponer protocolos o propuestas para la acreditación y reconocimiento de las acciones y planes de formación en competencias que, coherentes con el marco de referencia común, sean desarrolladas por las instituciones que forman parte del proyecto.
6. Recoger y analizar la opinión del alumnado sobre lo que significa una docencia de calidad en cuanto a que favorezca su aprendizaje y desarrollo profesional.
7. Estudiar los vínculos, sinergias y potencialidades de la formación inicial y la formación continua.
8. Difundir la experiencia y los resultados del proyecto.

2.3 DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto se ha desarrollado en tres fases: 1) Diseño de la investigación; 2) Ejecución del proyecto; 3) Análisis de la información y redacción final.

1) Diseño de la investigación

A partir de los objetivos planteados, se definieron un conjunto de actividades y sus resultados, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Descripción del grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto

OBJETIVO	ACTIVIDADES	RESULTADOS
Analizar las competencias docentes en el contexto social y profesional actual	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y desarrollo de instrumentos para la recogida de información sobre competencias docentes. - Identificar indicadores de competencias docentes desde el punto de vista del entorno social y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión de la encuesta de competencias docentes entre el profesorado de las universidades españolas. - Informe sobre las competencias docentes desde la perspectiva del profesorado.
Establecer el marco de referencia común para la formación en competencias docentes del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y definir los elementos clave relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado universitario basada en competencias. - Identificar y dar respuesta a cuestiones clave relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado universitario. - Construir un marco de referencia común para la formación en competencias del profesorado universitario. - Identificar expertos universitarios en formación docente. - Identificar modelos, estrategias e instrumentos que permitan la formación en competencias del profesorado universitario. - Definir modelos, estrategias e instrumentos que permitan el desarrollo del marco de referencia en función de las características de cada universidad y de su profesorado. - Desarrollar instrumentos que permitan el desarrollo y evaluación de las competencias docentes identificadas por la comunidad académica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de herramientas para planificar la formación basada en competencias - Informe de propuestas formativas de acuerdo al marco de referencia común
Diseñar y ejecutar propuestas formativas acordes con el marco de referencia común y de acuerdo a estándares de calidad universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Construir indicadores de calidad en la formación del profesorado universitario de acuerdo a estándares de calidad universitaria. - Definir e implementar planes de formación en cada universidad participante, adecuados a sus características y de acuerdo al marco competencial establecido. - Elaborar materiales, recursos e instrumentos de aprendizaje y de 	<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de indicadores de calidad de los planes de formación

	<p>evaluación para las actividades formativas, que serán compartidos por todas las universidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y analizar los resultados de aprendizaje del profesorado dentro de los planes de formación, de forma que permitan establecer el grado de adquisición de las competencias trabajadas. 	
<p>Evaluar los planes de formación elaborados de acuerdo al marco de referencia común, integrando las mejoras detectadas en la redefinición de las actuaciones de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el contexto institucional y social en el que se desarrollan los planes de formación, teniendo en cuenta las características de las personas a las que se dirige. - Evaluar la implementación de los planes de formación, recogiendo evidencias, detectando mejoras y llevando a cabo actuaciones que permitan la consecución de los objetivos propuestos. - Evaluar la transferencia de los aprendizajes realizados por el profesorado participante en la formación a su propia docencia. - Evaluar el impacto de la formación del profesorado en el aprendizaje y los resultados del estudiantado. - Evaluar el proceso y los resultados obtenidos de acuerdo a estándares reconocidos en materia de educación superior, a criterios de calidad y a resultados de programas de formación nacional e internacional. - Proponer mejoras en los planes y acciones de formación que se desarrollen dentro del marco de referencia común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de cuestionario para recoger información sobre los planes de formación actuales - Informe sobre la oferta formativa de las unidades de formación del profesorado y centros equivalentes de las universidades participantes - Definición de estrategias y propuestas para evaluar la formación
<p>Proponer protocolos o propuestas para la acreditación y reconocimiento de las acciones y planes de formación en competencias que, coherentes con el marco de referencia común, sean desarrolladas por las instituciones que forman parte del proyecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las diferentes actividades formativas y planes de formación, así como su correspondiente reconocimiento entre los programas de formación de las universidades participantes en esta investigación. - Establecer acuerdos entre las universidades participantes con el fin de reconocer planes de formación coherentes con el marco de referencia definido. - Acreditar la formación del profesorado en competencias docentes. - Elaborar una propuesta dirigida a las instituciones responsables de la acreditación para el reconocimiento de la formación en el desarrollo de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de niveles competenciales para la evaluación y auto-evaluación del profesorado - Propuesta de reconocimiento y acreditación de la formación

	función docente del profesorado universitario.	
Recoger y analizar la opinión del alumnado sobre lo que significa una docencia de calidad en cuanto a que favorezca su aprendizaje y desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las competencias docentes desde el punto de vista del estudiantado. - Analizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación a las competencias docentes del profesorado. - Valorar e integrar las aportaciones realizadas por el estudiantado que se consideren oportunas en la formación del profesado. - Analizar la concepción de la formación inicial y continua actual en el ámbito nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de encuesta sobre las competencias docentes dirigida a los estudiantes - Difusión de la encuesta a los estudiantes de las universidades participantes. - Informe sobre las competencias docentes desde la perspectiva de los estudiantes.
Estudiar los vínculos, sinergias y potencialidades de la formación inicial y la formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la formación inicial y continua desde el punto de vista de la formación mediante competencias. - Definir la formación inicial y continua en el marco referencial asumido en esta investigación. - Organizar actividades y jornadas de difusión de los resultados obtenidos. - Publicación y difusión de resultados en revistas de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informe sobre la oferta formativa de las unidades de formación del profesorado y centros equivalentes de las universidades participantes
Difundir la experiencia y los resultados del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer los resultados de la investigación a través de la participación en conferencias y otros eventos. - Publicación de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en congresos y jornadas - Preparación de materiales para su publicación

2) Ejecución del proyecto

Para orientar el proyecto a la consecución de los resultados antes mencionados, este se planteó en cuatro grandes bloques temáticos (figura 1):

- **Competencias docentes, desde la perspectiva del profesorado:** encuesta dirigida al profesorado de las universidades españolas con el objetivo validar el perfil competencial docente.
- **Competencias docentes, desde la perspectiva del alumnado:** encuesta dirigida a los estudiantes de las universidades participantes para recoger su opinión sobre el perfil competencial docente.
- **Formación por competencias:** análisis de los planes de formación del profesorado y desarrollo de herramientas para planificar y evaluar la formación.

- **Acreditación y reconocimiento de la formación:** definición de criterios para evaluar las competencias del profesorado y elaboración de propuesta destinada a las agencias de calidad.

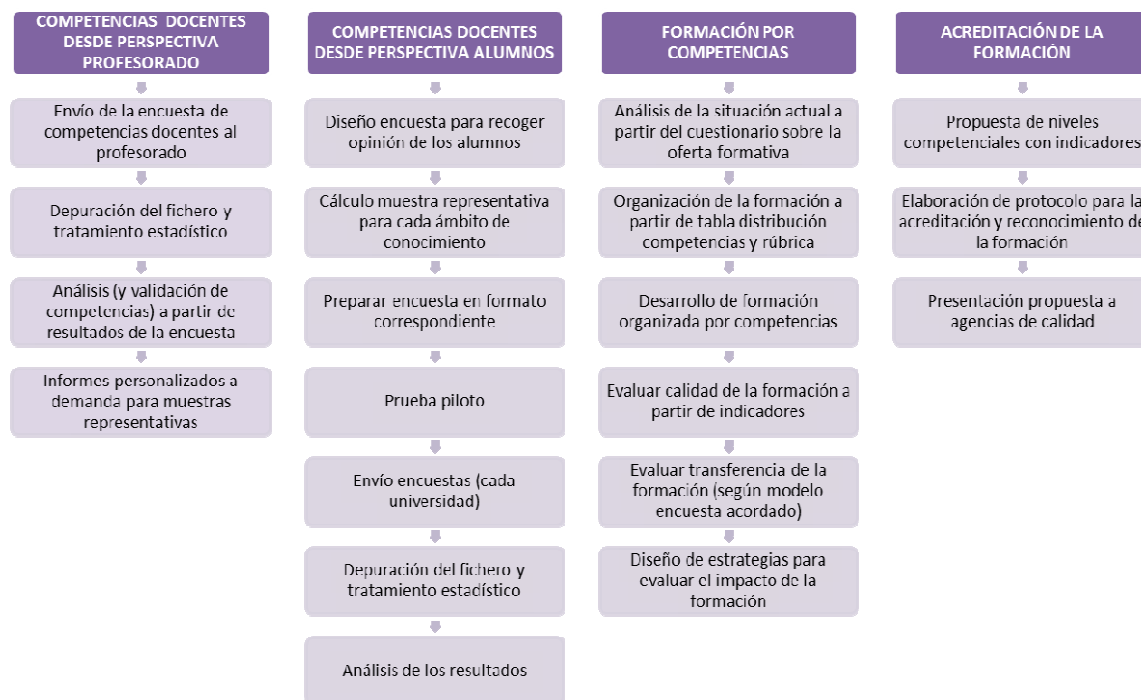


Figura 1. Bloques temáticos de la ejecución del proyecto

En un inicio se trabajó sobre todo en la recogida de información a partir de encuestas (al profesorado y a los estudiantes), de bibliografía y documentación varia y de la experiencia de las mismas universidades participantes. En este sentido, cabe decir que las diferentes visiones, enfoques y experiencias de los participantes enriquecieron el proyecto, contribuyendo a dar una imagen más completa de la realidad de la universidad pública española. Más adelante se procedió a analizar y discutir la información obtenida.

Durante este tiempo, el equipo de investigación mantuvo la comunicación constantemente vía correo electrónico y videoconferencias personales o entre grupos. Igualmente, el equipo se reunió en sesión plenaria en diversas ocasiones con el fin de discutir diferentes aspectos organizativos del proyecto, hacer seguimiento de las tareas realizadas hasta el momento y planificar acciones futuras. Las reuniones plenarias tuvieron lugar en Barcelona el 7 de junio de 2013, el 7 de marzo de 2014 y el 12 de junio de 2014.

También se creó un espacio de trabajo virtual (figura 2) mediante la herramienta *google site* disponible previa autorización de acceso en:

<https://sites.google.com/site/espaciodeabajoredu2012/>

Se trata de una herramienta de trabajo que integra un sistema de archivo de documentos en línea y que ha permitido almacenar y sincronizar los documentos de trabajo, estando disponibles en todo momento para cualquier investigador con acceso y desde cualquier computadora.



Figura 2. Espacio de trabajo para los miembros del proyecto

La web, cerrada al público, permitió compartir documentos y e ir planificando las acciones futuras. Todos los documentos o borradores que se iban generando se iban publicando allí. También incluía un cronograma en el que se iban indicando las actividades a realizar.

3) Análisis de la información y redacción final

Para el análisis de la información y redacción final de los informes, se crearon tres grupos de trabajo que se han ido reuniendo, ya sea presencialmente o virtualmente

mediante videoconferencia, según necesidades. Los grupos han trabajado en diferentes propuestas que después han sido revisadas y aprobadas por todos los miembros participantes en el proyecto:

G1. Competencias docentes

Ha analizado los resultados de la encuesta de competencias docentes dirigida al profesorado y de la encuesta sobre el perfil competencial docente dirigida a los estudiantes.

G2. Desarrollo de planes de formación basados en competencias

Ha analizado los planes de formación de las universidades participantes, con el fin de establecer un marco de referencia común para el desarrollo de la formación en competencias del profesorado universitario.

G3. Evaluación y acreditación de la formación

Ha trabajado en la definición de indicadores de calidad y en el establecimiento de un marco de referencia común para la evaluación de la formación en competencias con vistas a realizar una propuesta para la acreditación y reconocimiento de las acciones de formación.

2.4 EQUIPO INVESTIGADOR

Para el desarrollo de este proyecto se ha contado con un equipo de investigadores de las quince universidades participantes. El proyecto ha sido coordinado por la Universidad de Barcelona y ha contado con personal de apoyo.

Teresa Pagès	Coordinadora del proyecto <i>Universitat de Barcelona</i>
Antoni Sans	<i>Universitat de Barcelona</i>
Xavier M. Triadó	<i>Universitat de Barcelona</i>
Juan Antonio Amador	<i>Universitat de Barcelona</i>
Rosa Sayós	<i>Universitat de Barcelona</i>
Eva González	<i>Universitat de Barcelona</i>
Lourdes Marzo	<i>Universitat de Barcelona</i>
Sarai Sabaté	<i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>
Dolors Márquez	<i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>
Mercy Chipantasi	<i>Universitat Autònoma de Barcelona</i>
Imma Torra	<i>Universitat Politècnica de Catalunya</i>
Sílvia Illescas	<i>Universitat Politècnica de Catalunya</i>
Rafael Garcia	<i>Universitat de Girona</i>
Xavier Cufí	<i>Universitat de Girona</i>
Margarida Falgàs	<i>Universitat de Girona</i>
Fidel Molina	<i>Universitat de Lleida</i>
Joaquim Reverter	<i>Universitat de Lleida</i>
Ángel-Pío González	<i>Universitat Rovira i Virgili</i>
Manel Fandos	<i>Universitat Rovira i Virgili</i>
Núria Ruiz	<i>Universitat Rovira i Virgili</i>
Carme Hernández	<i>Universitat Pompeu Fabra</i>
Pau Solà	<i>Universitat Pompeu Fabra</i>
Albert Sangrà	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>
Lourdes Guàrdia	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>
Jose Daniel Álvarez Teruel	<i>Universitat d'Alacant</i>

M. José Rodríguez Conde	<i>Universidad de Salamanca</i>
Susana Olmos Migueláñez	<i>Universidad de Salamanca</i>
Fernando Martínez Abad	<i>Universidad de Salamanca</i>
Eva María Torrecilla Sánchez	<i>Universidad de Salamanca</i>
Juan Pablo Hernández Ramos	<i>Universidad de Salamanca</i>
Concepción Bueno	<i>Universidad de Zaragoza</i>
Ana Rosa Abadía	<i>Universidad de Zaragoza</i>
Isabel Ubieta	<i>Universidad de Zaragoza</i>
Juan Vázquez	<i>Universidad de Sevilla</i>
Miquel Oliver	<i>Universitat Illes Balears</i>
Maria Palou	<i>Universitat Illes Balears</i>
Juan José Montaña	<i>Universitat Illes Balears</i>
M. Rosa Rosselló	<i>Universitat Illes Balears</i>
Rubén Comas	<i>Universitat Illes Balears</i>
Marta Salmerón	<i>Universitat Illes Balears</i>
Antoni Portell	<i>Universitat de Vic</i>
Begoña Torres	<i>Universidad de Burgos</i>
Helga Jorba	<i>Becaria del proyecto</i>

3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL CONTEXTO SOCIAL Y PROFESIONAL ACTUAL

3.1 INTRODUCCIÓN

Investigar sobre el perfil de un buen docente universitario es plantear cuáles serían aquellos rasgos característicos que lo definirían y, por tanto, identificar qué competencias docentes debería tener. Sin embargo, no existe un consenso sólido entre los especialistas en cuanto a una definición estándar del término competencia (OCDE, 2001; Rope, 1994). Como señala Valcárcel (2009), este hecho viene dado, entre otros, por sistemas nacionales de institucionalización de las relaciones laborales que han generado conceptos no siempre coincidentes por la dificultad de traducir a otros idiomas conceptos clave arraigados en la cultura laboral de cada país (cualificación o competencia en Alemania, Francia o el Reino Unido tienen significados diferentes).

Para analizar qué se entiende por competencia docente habría que atender a una de las primeras definiciones ofrecidas por Aylett & Gregory (1997), que identificaron criterios de competencia de la función docente y también criterios de excelencia. Los primeros criterios se referían a competencias de organización, presentación de la información, relaciones interpersonales, orientación y evaluación. En relación a los segundos, para la obtención de los criterios de excelencia el personal docente debería manifestar un alto nivel de las competencias mencionadas y también ser reflexivo en cuanto a su propia práctica, innovador, diseñador del currículo, investigador en aspectos relacionados con docencia, organizador de cursos y líder de grupos docentes.

Por otra parte, Zarifian (1999) concibe la competencia en una primera dimensión como "la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta". De esta manera el trabajo es concebido como una acción que debe dar lugar a un resultado esperado y no como un conjunto de normas a ejecutar. En una segunda dimensión concibe la competencia como la "inteligencia práctica de las situaciones que se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma con mucha más fuerza a medida que aumenta la diversidad de las situaciones". Esta manera de concebir la adquisición de las competencias abrió un debate sobre la función del sistema de formación ya que éste no sólo debe desarrollar la inteligencia teórica de los estudiantes sino también su inteligencia práctica. Así, la tercera y

última dimensión propuesta se refiere a "la facultad de movilizar redes de actores en torno a una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad".

La definición del perfil competencial del profesorado universitario no puede separarse de las dos grandes funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación), ni de los escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula). Diferentes clasificaciones de competencias docentes han sido propuestas: Smith & Simpson (1995), Perrenoud (2004), Zabalza (2013), Bozu y Canto-Herrera (2009), Más (2011).

3.2 LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA. ADMINISTRACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Una de las tareas principales de este proyecto ha consistido en analizar las competencias docentes en el contexto social y profesional actual, identificando qué competencias y qué indicadores se consideran más relevantes para la función docente, tanto desde el punto de vista del profesorado universitario como desde el punto de vista del estudiantado.

La definición e identificación de las competencias docentes y de indicadores para cada competencia parte del trabajo realizado previamente por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) en el marco del proyecto [Estudios y Análisis \(EA2010-0099\)](#).

A partir del análisis de material bibliográfico y de reuniones con los integrantes del grupo se elaboraron unas primeras fichas de competencias, con la definición y los elementos de cada competencia³. Éstas, a su vez, fueron verificadas por distintos expertos a través de Focus Group y mesas redondas. Finalmente, se validaron mediante una encuesta enviada al profesorado de las universidades públicas catalanas.

Las competencias definidas en este estudio, y que han servido de punto de partida para esta investigación, fueron las siguientes:

- Competencia Interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.

³ Torra Bitlloch et al. (2011). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos al profesorado universitario (EA2010-0099), pp. 61-69. Disponible en: <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>

- Competencia Metodológica (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Competencia Comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza –aprendizaje.
- Competencia de Planificación y Gestión Docente (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de Trabajo en equipo (CT): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- Competencia de Innovación (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo del grupo GIFD abordó el problema de identificación de las competencias docentes desde el punto de vista del profesorado de las universidades públicas catalanas (Triadó et al., 2014; Torra et al., 2012 y 2013). No se consultó a los estudiantes sobre las competencias docentes que debía tener un profesor universitario. Esta investigación completa este vacío, ya que recoge la opinión de los estudiantes de las universidades que participan en el proyecto, y además amplía la muestra del profesorado al resto de universidades españolas con el fin de revisar y validar, en su caso, las competencias e indicadores establecidos.

3.2.1 Metodología

Para poder recoger el máximo de información, se ha realizado un tratamiento diferenciado de ambas poblaciones (profesorado y alumnado), desde el punto de vista metodológico. Se ha

mantenido para el profesorado la encuesta validada por el grupo GIFD, y se ha elaborado y validado una nueva encuesta, más corta y accesible, para el estudiantado. Ambas encuestas (*anexos 1 y 4*) comparten la estructura: perfil socio-demográfico del encuestado, cuestiones relacionadas con la importancia de las competencias o de los indicadores que las conforman, priorización de las competencias y, por último, la posibilidad de incluir sus aportaciones en un formato de pregunta abierta.

El análisis de los datos de naturaleza cuantitativa se ha llevado a cabo utilizando técnicas de Estadística Descriptiva e Inferencial. Las respuestas a las preguntas abiertas, de naturaleza cualitativa, se codificaron y analizaron utilizando el programa ATLAS.ti.

El apartado aborda en primer lugar los resultados obtenidos de la encuesta realizada al profesorado y, a continuación, los que corresponden a la encuesta realizada al estudiantado, para finalizar con una discusión que debe llevar a la identificación de las competencias e indicadores más relevantes para la función docente.

Diseño y validación de la encuesta

Partiendo de la encuesta de competencias docentes elaborada por el grupo GIFD para el proyecto *Estudios y Análisis* (EA2010-0099), se adaptó a una versión en castellano de la misma (*anexo 1*) para hacerla extensiva al profesorado del resto de universidades españolas.

La encuesta consta de tres partes diferenciadas: la primera hace referencia a los datos socio-demográficos de los entrevistados, la segunda consiste en valorar de más a menos importante (escala 1-4) cada competencia propuesta y los ítems que las describen (Triadó et al., 2014; Torra et al. 2012 y 2013) y la tercera prioriza las distintas competencias. En todos los casos, los encuestados pueden hacer sugerencias o aportaciones.

La encuesta se ha diseñado mediante la plataforma Encuestafacil.com, que permite obtener copias de seguridad de manera regular e informes de participación detallados para el posterior análisis estadístico.

Difusión de la encuesta

La encuesta se difundió a través de los ICEs, unidades de formación de cada universidad y centros equivalentes. Se contactó con los responsables de formación de las distintas universidades mediante correo electrónico, en el que se explicaba el proyecto y se les pedía su

colaboración para poder llevar a cabo la validación de las competencias propuestas para el perfil docente del profesorado.

Concretamente, se pedía a los centros de formación de las distintas universidades españolas que enviaran, mediante los canales que considerasen oportunos, un correo electrónico a su profesorado con el enlace a la encuesta. Los mecanismos empleados en cada universidad han sido variados (correo electrónico, difusión a través de redes sociales, canales audiovisuales informativos, etc.). La respuesta ha sido desigual, hay universidades que efectivamente hicieron llegar la encuesta a su profesorado y otras que no hicieron difusión. Sin embargo, el número total de respuestas obtenidas es considerable.

Una vez recibidas las respuestas se procedió a depurar el fichero estadístico. Se consideraron como válidas todas las encuestas que estaban completas y también aquellas a las que solo les faltaba la parte de priorización, que se decidió considerarlas para la muestra final, dado el volumen de las mismas, pero no se tuvieron en cuenta en el análisis de esta pregunta en concreto.

Características de la muestra

El total de docentes que respondieron la encuesta fue de 7.553, que corresponde al 6,73%, del total de PDI de las universidades españolas. De las 7.553 respuestas de la muestra inicial solo se han considerado como válidas un total de 5.139 respuestas, es decir, un 68,03% del total de encuestas recibidas. Ver tabla 1.

Tabla 1.

Muestra obtenida

Total PDI (2011-2012) ⁴	Muestra estadística requerida	Docentes que respondieron la encuesta	% Participación	Encuestas válidas	Error muestral
112.154	383	7.553	6,73%	5.139	1,3%

Debemos mencionar que para corregir el posible sesgo muestral de las universidades con una representatividad mayor (UPC, UB, UAB) se procedió a realizar un remuestreo aleatorio para garantizar la representatividad real de la población de origen, tal como se había hecho en el proyecto *Estudios y Análisis* (EA2010-0099). Como resultado se obtuvo la muestra que se utilizó

⁴ Datos del Sistema Integrado de Información Universitaria de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. No incluye al profesorado de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).

para el mencionado proyecto y cuyos datos se incorporan al análisis de todas las universidades del estado.

Distribución de la muestra por comunidades autónomas

Por comunidades autónomas, las que contaron con mayor representación fueron: Cataluña (39,86%), Andalucía (20,38%), Aragón (8,70%), Comunidad Valenciana (8,08%), Galicia (6,44%), Región de Murcia (6,27%), Illes Balears (2,78%) y Canarias (1,62%). Las universidades no presenciales (UDIMA, UNED, UNIR, UOC) representan un 3,08% de la muestra final (Tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de la muestra por comunidades autónomas

Comunidades Autónomas	Total PDI 2011-2012	Total PDI en %	Muestra final
Andalucía	17.545	15,64%	20,38%
Aragón	3.769	3,36%	8,70%
Asturias	1.922	1,71%	0,00%
Balears (Illes)	1.229	1,10%	2,78%
Canarias	3.266	2,91%	1,62%
Cantabria	1.296	1,16%	0,00%
Castilla-La Mancha	2.364	2,11%	0,02%
Castilla y León	7.568	6,75%	1,15%
Cataluña	17.499	15,60%	39,86%
Comunidad Valenciana	12.634	11,26%	8,08%
Extremadura	1.863	1,66%	0,10%
Galicia	5.258	4,69%	6,44%
Madrid (Comunidad de)	22.091	19,70%	1,01%
Murcia (Región de)	3.478	3,10%	6,27%
Navarra (Comunidad Foral de)	2.525	2,25%	0,37%
País Vasco	5.278	4,71%	0,06%
Rioja (La)	439	0,39%	0,10%
TOTAL Universidades presenciales	110.024	98,10%	96,92%
TOTAL Universidades no presenciales	2.130	1,90%	3,08%
TOTAL	112.154	100%	100%

Distribución de la muestra por rama de conocimiento

Por rama de conocimiento, se obtuvo la siguiente distribución: el 26,1% eran profesores del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, el 22,5% de Ingeniería y Arquitectura, el 19,4% de Arte y Humanidades, el 16,6% de Ciencias de la Salud y el 15,4% de Ciencias (Tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de la muestra por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Total PDI 2011-2012 ⁵	Total PDI en %	Muestra final
Ciencias Sociales y Jurídicas	14.209	29,09%	26,1%
Ingeniería y Arquitectura	9.926	20,32%	22,5%
Arte y Humanidades	7.032	14,39%	19,4%
Ciencias de la Salud	4.361	8,93%	16,6%
Ciencias	13.276	27,18%	15,4%
No consta	43	0,09%	0,0%
TOTAL	48.847	100%	100%

En el caso de las Ciencias de la Salud el desajuste entre la muestra final obtenida y la distribución de la población puede deberse a que, como se ha indicado, los datos incluyen solamente al PDI funcionario y este es un ámbito en el que hay muchos profesores asociados que no estarían recogidos en los datos de población.

Distribución de la muestra por categoría profesional

El 47,2% de las respuestas corresponde a PDI funcionario (catedráticos y titulares de universidad y/o de centros adscritos), el 43,6% de las respuestas corresponde a PDI contratado (profesor asociado, colaborador, contratado doctor o ayudante doctor) y el 9,2% de las respuestas corresponde a PDI con otros tipos de afiliación (profesores visitantes, eméritos, becarios pre doctorales, etc.). Ver tabla 4.

Tabla 4.

Distribución de la muestra por categoría profesional

Categoría profesional	Total PDI 2011-2012	Total PDI en %	Muestra final
Personal contratado	49.369	44,02%	43,6%
Personal funcionario	49.037	43,72%	47,2%
o Catedrático	11.952	10,66%	9,4%
o Titular	36.895	32,90%	37,8%
o Otro	190	0,17%	(-)
Personal emérito	689	0,61%	0,4%
Otra categoría	13.059	11,64%	9,2%
TOTAL	112.154	100%	100%

⁵ Solamente se incluyen aquí los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios. Se excluye la categoría “otros funcionarios” y el personal contratado (asociados, colaboradores, profesores contratados doctor o ayudantes doctor, etc.). Los datos se basan en la información disponible en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Distribución de la muestra por edad y años de experiencia docente

Otro dato a tener en cuenta son los años de experiencia docente. Del total de encuestados, el 46% tienen más de 15 años de experiencia docente. En cuanto a la edad, la media de edad de los encuestados es de 44,91 años, siendo ligeramente superior la media de edad de los hombres (46,26 años) que la de las mujeres (43,35 años)⁶ (*t-student* significativo al 0,01).

3.2.2 Resultados cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron técnicas descriptivas univariantes y multivariantes, de modo que se consideraron posibles diferencias en la valoración de las competencias y sus indicadores según sexo, rama de conocimiento y categoría profesional de los encuestados, edad (categorizada) y años de experiencia. Para analizar si las diferencias entre las medias obtenidas para cada categoría son significativas, se ha utilizado la prueba de Kruskal-Wallis, debido a que las variables estudiadas no se distribuyen según la distribución normal⁷. A continuación se indican los resultados más relevantes.

Las competencias en perspectiva comparada

Si nos fijamos en la valoración media que los docentes hacen de cada competencia, teniendo en cuenta los valores globales (figura 3) vemos que la competencia que el profesorado considera más importante para su ejercicio profesional es la *Planificación y Gestión de la Docencia* (CPGD) y la que menos es la de *Trabajo en equipo* (CT). Aun así, todas las competencias se consideran en general como “importantes” (3) o “muy importantes” (4).

⁶ En este caso no se puede comparar con los datos poblacionales, como hemos hecho anteriormente, debido a que no disponemos de esta información.

⁷ El test de Kolmogorov –Smirnov no permite asumir la normalidad de las variables en los grupos considerados.

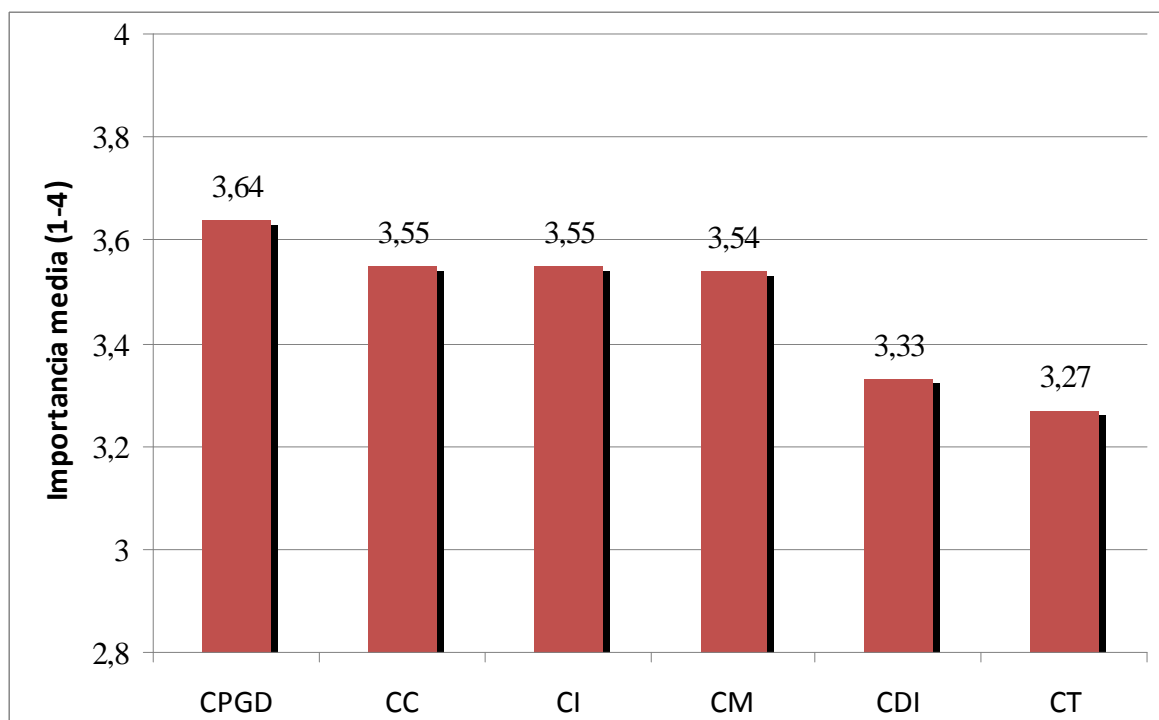


Figura 3. Importancia de las competencias en el ejercicio de la profesión docente en la universidad.

CPGD: competencia de planificación y gestión de la docencia; CC: competencia comunicativa; CI: competencia interpersonal; CM: competencia metodológica; CDI: competencia de innovación; CT: competencia de trabajo en equipo.

En el análisis de los resultados según la variable, se observa una *tendencia de las mujeres a valorar más alto que los hombres*. La diferencia es estadísticamente significativa para todas las competencias e ítems asociados a ellas ($p < 0.05$), excepto para el ítem “Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo” (CI2)⁸, en el que no se aprecian diferencias significativas. A pesar de la tendencia de las mujeres a valorar más alto que los hombres, ambos coinciden a la hora de señalar los elementos más importantes de cada competencia.

Por rama de conocimiento, se observa una *tendencia generalizada del profesorado de Ciencias y de Ingenierías y Arquitectura a valorar más bajo que el profesorado del resto de ramas del conocimiento*. De nuevo, se observan diferencias significativas para todas las competencias e ítems asociados a ellas ($p < 0.05$), excepto para los ítems “promover la motivación” (CI9), “explicar con claridad e entusiasmo” (CC2) y “llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo” (CT3), que se encuentran entre los más valorados dentro de cada competencia y en los que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas.

⁸ Los códigos entre paréntesis corresponden a la abreviatura de la competencia y al número de ítems de la misma.

Por categoría profesional, se observa un comportamiento diferenciado según el tipo de afiliación, según se trate de profesorado funcionario, contratado, emérito o profesorado con otro tipo de afiliación. Vemos, por ejemplo, que *el profesorado funcionario tiende en general a valorar más bajo las competencias docentes y sus elementos que el resto de profesorado*. Las diferencias son significativas para todas las competencias excepto para la CPGD. Se observa también que *el profesorado emérito es el que valora más alto todas las competencias docentes*, excepto en el caso de la CDI. De todos modos, sigue siendo el profesorado que más valora los siguientes elementos de esta competencia: “introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (CDI5) y “definir un objetivo preciso de innovación que se pretende llevar a cabo” (CDI3). En el caso de la CT solo le supera el personal con otro tipo de afiliación (personal investigador en formación, personal colaborador, profesores visitantes, personal investigador...). De modo particular, dentro de este grupo heterogéneo, destaca que el profesorado visitante valore muy por encima del resto el “dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal (CT1)” y “delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo (CT2)”, mientras que para el profesorado con otro tipo de afiliación estos elementos se encuentran entre los menos importantes de la CT. De todos modos, debe tenerse en cuenta que contamos solamente con una muestra de 28 profesores visitantes y, por tanto, podría no ser representativa.

No se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de las competencias según la edad de los profesores.

Por años de experiencia docente, no se observan diferencias significativas entre el profesorado a la hora de valorar la CI, CM y CC (aunque sí en algunos de sus ítems). En cambio, si existen diferencias significativas a la hora de valorar la CPGD, CT y CDI. Así, por ejemplo, destaca el hecho que *el profesorado tiende a valorar más la CPGD cuantos más años de experiencia docente tiene* y que hay una *mayor apreciación de la CDI entre el profesorado con más de 3 años y menos de 10 años de experiencia docente*. Concretamente, los que se encuentran en esta franja valoran más que el resto “participar activamente en proyectos y experiencias de innovación” (CDI6) y “evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de aprendizaje para la mejora de la calidad docente” (CDI7).

Una vez analizadas las competencias según el perfil sociológico de los encuestados, se pasa a analizar la importancia que estos han dado a cada uno de los ítems que configuran las diferentes competencias.

La competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD)

La CPGD es la más valorada por parte del profesorado (3,64). La tabla 5 recoge las puntuaciones medias para cada ítem, de mayor a menor importancia siguen este orden:

Tabla 5.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia

Ítem	Media	DE
CPGD2. Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión	3,59	0,588
CPGD3. Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias	3,49	0,616
CPGD1. Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje según la planificación docente	3,45	1,468
CPGD4. Diseñar y gestionar los procesos de evaluación	3,39	0,647
CPGD6. Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos	3,38	0,674
CPGD5. Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el desempeño de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen	3,30	0,676

DE= Desviación estándar

La competencia comunicativa (CC)

La CC es la segunda más valorada (3,55), junto con la CI (3,55). La tabla 6 recoge las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para cada ítem, ordenados de mayor a menor importancia:

Tabla 6.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia Comunicativa

Ítem	Media	DE
CC2. Explicar con claridad y entusiasmo	3,77	0,462
CC3. Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	3,61	0,565

CC1. Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias	3,57	0,569
CC9. Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros	3,56	1,456
CC4. Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado	3,34	0,644
CC6. Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión del que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros	3,27	1,521
CC5. Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta	3,23	0,711
CC7. Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación	3,19	0,715
CC8. Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal	3,12	0,726

DE= Desviación estándar

La competencia interpersonal (CI)

La CI es, junto con la CC, la segunda competencia más valorado por el profesorado (3,55). La tabla 7 recoge las puntuaciones medias de cada ítem, de mayor a menor importancia:

Tabla 7.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia Interpersonal

Ítem	Media	DE
CI2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico	3,77	0,465
CI9. Promover la motivación	3,64	0,569
CI1. Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión	3,54	0,593
CI4. Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades	3,48	0,604
CI5. Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.)	3,45	0,616
CI8. Promover la confianza	3,42	0,629
CI3. Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad	3,29	0,647
CI7. Respetar la diversidad cultural	3,28	0,712
CI6. Identificar las necesidades individuales	3,21	0,668

DE= Desviación estándar

La competencia metodológica (CM)

La CM es la cuarta más valorada (3,54) por el profesorado (tabla 8). Atendiendo a la puntuación media de cada ítem, vemos que de mayor a menor importancia siguen este orden:

Tabla 8.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia Metodológica

Ítem	Media	DE
CM3. Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación	3,55	0,582
CM1. Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado	3,50	0,596
CM6. Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales	3,46	0,631
CM2. Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje y el de los compañeros	3,38	0,650
CM4. Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y la situación formativa	3,31	0,660
CM11. Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado	3,25	0,716
CM5. Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante	3,23	0,685
CM9. Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión	3,18	0,694
CM10. Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa	3,14	0,727
CM8. Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	3,11	0,685
CM7. Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiantado	3,03	0,730

DE= Desviación estándar

Destaca en este caso que aquellos elementos que el profesorado considera menos importantes son sobre todo aquellos relacionados con el uso de las TIC.

La competencia de innovación (CDI)

La tabla 9 recoge las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para cada ítem, ordenados de mayor a menor importancia:

Tabla 9.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia de Innovación

Ítem	Media	DE
CDI5. Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	3,36	0,664
CDI1. Analizar el contexto de enseñanza- aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores	3,28	0,672
CDI2. Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	3,25	0,700
CDI4. Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto	3,25	0,695
CDI7. Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente	3,17	0,745
CDI3. Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo	3,13	0,738
CDI6. Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	3,07	0,791

DE= Desviación estándar

La competencia de trabajo en equipo (CT)

La tabla 10 recoge las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para cada ítem, ordenados de mayor a menor importancia:

Tabla 10.

Puntuación media y desviación estándar de los indicadores de la Competencia Trabajo en equipo

Ítem	Media	DE
CT3. Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo	3,33	0,675
CT4. Promover el beneficio del equipo	3,26	0,725
CT6. Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos	3,18	0,712
CT5. Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes	3,16	0,717
CT1. Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal	3,14	0,714
CT2. Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo	3,11	0,713
CT7. Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo	3,00	1,549

DE= Desviación estándar

Priorización de las competencias

La última parte del cuestionario tenía como objetivo medir la importancia relativa que los encuestados daban a cada una de las competencias. Por este motivo se les pidió que las ordenasen de mayor a menor importancia, asignando un 1 a la más importante y un 6 a la menos importante. Se debe subrayar que para cada competencia por separado ya se ha valorado su importancia relativa en una escala de 1 a 4 (figura 3).

Con objeto de establecer una priorización, era necesario que no se asignase la misma puntuación dos o más veces. Después de depurar los casos en que esta priorización no se ha realizado de forma correcta, obtenemos un total de 5099 respuestas, por lo tanto, un 99,2% de la muestra inicial sigue siendo válida. Para facilitar la interpretación de los resultados se ha cambiado la polaridad de la escala, de manera que 1 corresponda a la menos importante y 6 a la más importante.

Para cada competencia se han calculado tanto los porcentajes de respuesta de cada nivel de importancia, como la media y la desviación típica (Tabla 11). Se observa una ligera discrepancia entre la posición que ocuparían las competencias consideradas si el criterio es el valor de la

puntuación media obtenida, o si es el que corresponde al % máximo de respuesta por nivel de importancia.

Tabla 11.

Grado de importancia asignado a cada competencia por el profesorado

Importancia	CI	CM	CC	CPGD	CT	CDI
1=Menos importante	12%	7,2%	8,9%	11,9%	29,4%	34,7%
2	13,2%	9,9%	9,7%	15,6%	31,7%	24,9%
3	17,3%	12,2%	12,1%	26,1%	15,4%	15,2%
4	17,6%	21,1%	18,7%	18,3%	9,8%	10,2%
5	15,2%	25,8%	26,3%	13,5%	8,4%	7,8%
6=Más importante	24,8%	23,8%	24,2%	14,6%	5,4%	7,1%
N	5100	5100	5100	5100	5100	5100
Media	4,2	4,16	3,85	3,5	2,53	2,52
Desviación estándar	1,53	1,59	1,70	1,56	1,57	1,48

La figura 4 ilustra los niveles asignados a cada competencia en función del porcentaje:

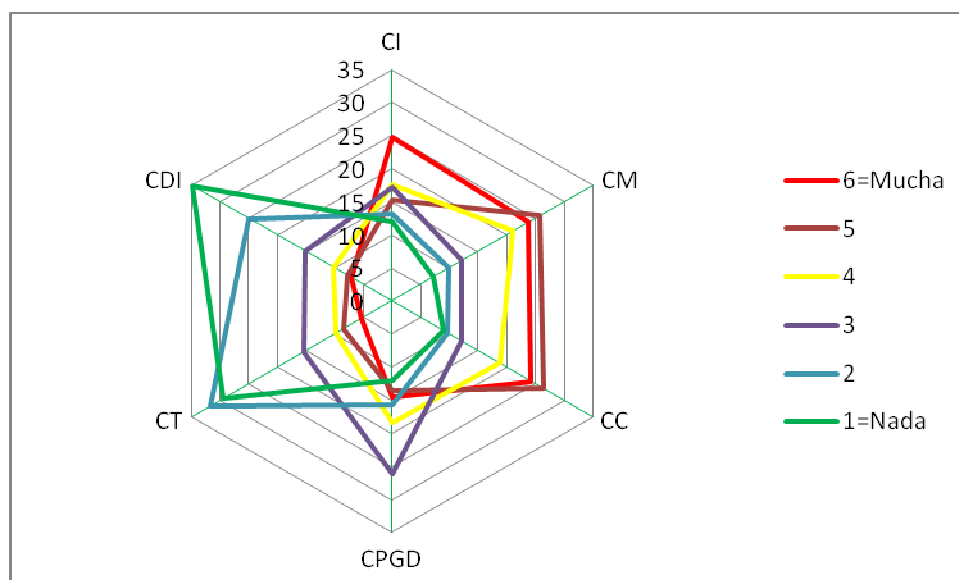


Figura 4. Importancia asignada a cada competencia por el colectivo académico

Nota. El eje muestra la importancia asignada a cada competencia en porcentaje. CPGD: competencia de planificación y gestión de la docencia; CC: competencia comunicativa; CI: competencia interpersonal; CM: competencia metodológica; CDI: competencia de innovación; CT: competencia de trabajo en equipo.

Si seguimos el criterio de la puntuación media, el profesorado considera que la competencia más importante es la Interpersonal, seguidas por las competencias Metodológica y Comunicativa. Estas últimas intercambian posiciones si el criterio considerado es el del porcentaje en que se prioriza cada competencia. La cuarta posición es ocupada por la de Planificación y Gestión Docente, seguida por la de Trabajo en equipo y la de Innovación en última posición.

Este resultado contrasta con el obtenido al comparar la importancia de cada una de las competencias en términos absolutos (figura 3), donde la competencia más importante es la de Planificación y Gestión Docente. En todos los casos, sin embargo, la Trabajo en Equipo y de Innovación se encuentra entre las menos valoradas. La tabla 12 muestra las diferencias según el criterio considerado:

Tabla 12.

Grado de importancia asignado a cada competencia por el profesorado

Criterio de importancia	6=Más importante	5	4	3	3	1=Menos importante
Importancia de la competencia en el ejercicio de la función docente	CPGD	CC	CI	CM	CDI	CT
Priorización de las competencias (media)	CI	CM	CC	CPGD	CT	CDI
Priorización de las competencias (%)	CI	CC	CM	CPGD	CT	CDI

Con objeto de esclarecer esta diferencia entre la importancia asignada y la priorización, se utiliza una técnica estadística multivariante, el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC), para analizar los datos resultantes de la priorización. El resultado del AFC proporciona una salida gráfica donde se va a reflejar la estructura subyacente de los datos, definiendo las dimensiones más importantes (ejes) y las afinidades entre los elementos de las variables consideradas (proximidades de los puntos en el gráfico). Los resultados (Figura 5) evidencian dos dimensiones o factores que retienen el 96% de la información de los datos. El primer factor (Dimensión 1) explica un 86% de la información y contrapone las competencias Metodológica, Comunicativa e Interpersonal a las competencias de Innovación y Trabajo en equipo. La

competencia de Planificación y gestión de la docencia define el segundo factor (Dimensión 2) que explica un 10% de la información. Se observa la proximidad de cada competencia al lugar que ocupa en la priorización, así la Metodológica aparecería en primera posición, seguida de la Comunicativa y de la Interpersonal en tercera posición, las competencias de Innovación y de Trabajo en Equipo se sitúan entre el 5º y 6º lugar. En la figura se observa que la de Planificación y Gestión Docente aparece en cuarto lugar, pero definiendo por sí misma una dimensión perpendicular (poco relacionada) a la formada por el resto de componentes. Quizá esta falta de relación (incorrelación) entre ambas dimensiones puede explicar la distinta percepción cuando se pregunta por la importancia de cada competencia de manera individual, o cuando se pide establecer entre ellas un ranking.

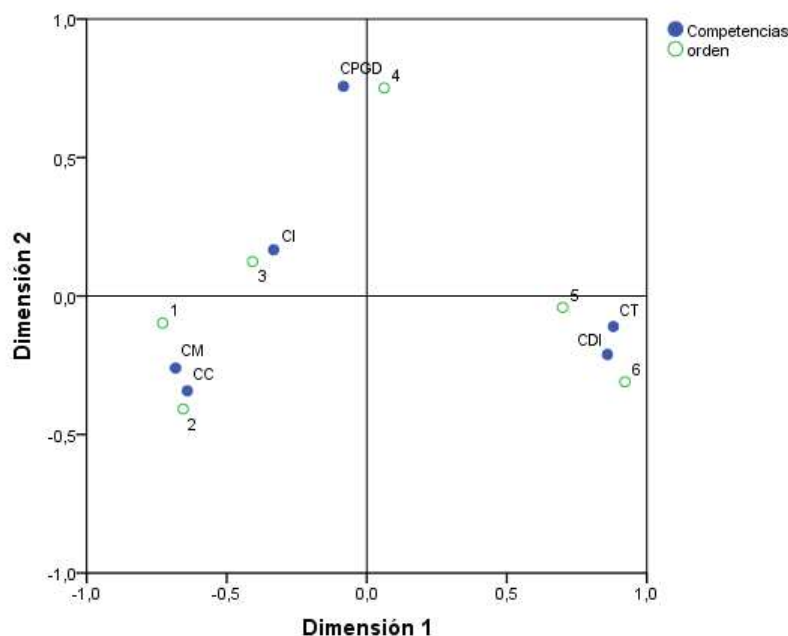


Figura 5. Análisis Factorial de Correspondencia de las valoraciones de las competencias docentes por parte del profesorado

3.2.3 Resultados cualitativos

La encuesta incluía varias preguntas abiertas en las que se pedía al profesorado, si lo creía oportuno, que propusiera otros elementos para la definición de cada una de las competencias (preguntas 15, 18, 21, 24, 27 y 30). Para realizar el análisis de los datos hemos tratado todas las respuestas conjuntamente, las hemos categorizado siguiendo la propuesta de indicadores para las competencias docentes elaborado en el marco del grupo GIFD y las hemos organizado atendiendo a si éstas hacían referencia a una competencia u otra.

Tabla 13.

Número de aportaciones del profesorado para cada competencia docente

Competencias	Número de aportaciones	Porcentaje
CI	172	26,58%
CM	120	18,55%
CPGD	113	17,46%
CC	78	12,05%
CDI	65	10,05%
CT	57	8,81%
Otros elementos	42	6,49%
TOTAL	647	100%

No se incorporan aquí las observaciones relacionadas con el formato y contenido del cuestionario, ni tampoco aquellos comentarios que hacen referencia a las dificultades de desarrollar dichas competencias en el contexto universitario actual y que hemos denominado *factores externos*. En este sentido, el profesorado identifica varios factores del entorno que pueden interferir en el despliegue de las competencias docentes: el tamaño de los grupos, la preparación previa de los alumnos y su predisposición, el hecho de contar con recursos materiales y formación pedagógica, el clima de inestabilidad laboral, el reconocimiento del tiempo dedicado a la docencia, la rigidez de las estructuras universitarias, la excesiva carga de trabajo o la falta de cultura de trabajo en equipo.

A continuación se recogen las aportaciones que el profesorado ha realizado en relación a la definición de cada una de las competencias propuestas:

Competencia interpersonal (CI)

Esta competencia es la que ha obtenido más aportaciones (26,58%). En primer lugar, en el 21,51% de los casos, el profesorado introduce elementos relacionados con “asumir compromisos éticos con la formación y la profesión (CI1)” tales como la ejemplaridad docente, el cumplir con las obligaciones docentes (por ejemplo, preparar las clases), educar en valores o asumir un compromiso con la profesión y, también, con los compañeros y los estudiantes.

El 18,02% de las aportaciones hacen referencia a “crear un clima de empatía (CI5)”, en este sentido el profesorado considera sobre todo importante el respetar y atender al estudiante.

Otros elementos relacionados serían la asertividad, el sentido del humor o, en general, el generar un clima de confianza.

El 16,28% de las aportaciones tienen que ver con el “promover la motivación (CI9)”. Aquí se incluye también el mostrar vocación, entusiasmo, que los profesores consideran fundamental para motivar al alumnado.

El 15,12% de las aportaciones tienen que ver con “desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico (CI2)”. En este caso, se incluyen elementos muy diversos que aunque no se especifican expresamente en el enunciado se pueden considerar afines, como son: la capacidad de análisis, de autocrítica, de desarrollar el pensamiento creativo, de trabajar con objetividad científica y de estimular el pensamiento, la reflexión y la creatividad en los estudiantes.

El resto de aportaciones hacen referencia a cuestiones diversas como identificar las necesidades individuales -entre estas se incluye el tener mayor proximidad con el alumno, orientarle, ayudarle a potenciar su auto-conocimiento- (7,56%), promover el esfuerzo personal (2,91%), evitar prejuicios y aceptar la diversidad (2,91%) y ejercer liderazgo dentro del aula (2,32%). Elementos todos ellos que ya se recogen en esta competencia.

Otros elementos que propone incorporar el profesorado a la competencia interpersonal y que no se recogen son: elementos que tienen que ver con el equilibrio personal (por ejemplo, la autoestima y la confianza en uno mismo) como características que debería poseer el docente (5,81%), el ser capaz de identificar las necesidades grupales (2,90%) y una mayor disponibilidad del profesorado fuera del aula (1,16%).

Competencia metodológica (CM)

El 18,55% del total de las aportaciones hacen referencia a la CM. Se ha de destacar que muchas de estas aportaciones proponen no abusar de las TIC en la docencia (26,66%), lo que viene a reforzar el elemento “utilizar *con criterio selectivo* las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (CM8)”. Otras muchas propuestas van en la línea de fomentar la autonomía y responsabilidad del estudiante con su propio proceso de aprendizaje y el de los compañeros, por ejemplo, con el uso de técnicas de aprendizaje colaborativo. En este caso, las aportaciones harían referencia al elemento “aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiantado con en el propio aprendizaje y el de los compañeros (CM2)” (22,5%).

El profesorado también hace hincapié en: el “uso de estrategias de evaluación formativa (CM10)” (15%), en “planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales (CM6)” (8,33%), en “utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado (CM1)” (7,5%), en “mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación (CM3)” (6,66%) –entre otras cosas, aplicar metodologías realistas-, en “aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante (CM5)” (6,66%) –entre estas estrategias estarían aquellas que promueven el trabajo colaborativo y trabajo en equipo entre los estudiantes-, en “diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y la situación formativa (CM4)” (3,33%) –se menciona la necesidad de utilizar metodologías que respeten la diferencia, el no utilizar metodologías porque sí o enseñar a utilizar las TIC con criterio puesto que se detecta que no todos los alumnos las utilizan adecuadamente- y, por último, proporcionar *feedback* o “retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado (CM11)” (0,83%).

Más allá de los elementos ya definidos hay algún profesor que propone utilizar métodos tradicionales como la clase magistral (0,83%), fomentar técnicas de estudio que promuevan la concentración de los estudiantes (0,83%) o tener conocimiento de herramientas tipo *coaching* aplicadas a la docencia (0,83%).

Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD)

Del total de aportaciones, un 17,45% hacen referencia a la CPGD. De estas, un 14,16% hacen referencia a “seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y la profesión (CPGD2)”. A este respecto, el profesorado apunta sobre todo a la necesidad de seleccionar y elaborar los contenidos según su relevancia y de diseñar una enseñanza orientada a la actividad profesional o práctica cotidiana. Otro 14,16% del profesorado propone evaluar los resultados de la docencia como un elemento necesario para la mejora continua. Esto es, “evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos (CPGD6)”.

El 12,39% de las aportaciones para esta competencia hacen referencia al elemento “planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje según la planificación

docente (CPGD1)”, que incluiría el realizar una buena gestión del aula y el gestionar adecuadamente el tiempo en la planificación docente. Es decir, evitar sobrecargar a los alumnos debido a una mala planificación, dejar tiempo para la participación de los estudiantes, planificar la asignatura de forma que se pueda dar toda la materia en el tiempo previsto, etc.

Aparte de los elementos ya incluidos en esta competencia, vemos que en este caso hay bastantes elementos que el profesorado ha considerado relevantes y que se deberían reconsiderar. Los elementos que el profesorado propone incorporar a esta competencia hacen referencia básicamente, por un lado, a la *flexibilidad y capacidad de adaptación a los cambios y contextos* (38,94%) y, por otro lado, a la *planificación coordinada en equipos docentes* (20,35%).

En cuanto a la flexibilidad y capacidad de adaptación, el profesorado propone valorar para esta competencia docente no solo la capacidad del docente para adaptarse a los cambios y a los diferentes contextos y necesidades sino también el intervenir más activamente en la elaboración del plan docente, el fomento de la participación de los estudiantes en el mismo y el practicar la interdisciplinariedad (currículo integrado).

En cuanto a la planificación coordinada en equipos docentes, el profesorado propone no solamente coordinarse con el profesorado de una misma asignatura o departamento sino ir más allá y diseñar y evaluar actividades de enseñanza en equipo. Cabe decir que consideramos que estos elementos tienen que ver, en este caso, con la CPGD y no con la CT porque hacen referencia al tipo de planificación y no a la forma cómo se trabaja en grupo.

Competencia comunicativa (CC)

El 12,05% de las aportaciones hacen referencia a la CC. De estas, el 16,66% se relacionan con el elemento “identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado (CC4)”. Principalmente, el profesorado propone usar formatos de comunicación y recursos diversos, según las necesidades de cada caso. También hay profesores que proponen utilizar las TIC para comunicar.

Varias aportaciones dentro de la CC hacen referencia a “explicar con claridad y entusiasmo (CC2)” (13,82%): explicar con claridad, gestionar el tiempo de exposición correctamente y usar recursos como la teatralidad. En este caso, cabe mencionar también el hecho que como observación algunos profesores proponen separar “explicar con claridad” y

“entusiasmo”, ya que consideran que son elementos distintos que no se pueden valorar del mismo modo.

Otro 13,82% hace referencia a “estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias (CC1)”, e incorporan también el estructurar el discurso a la finalidad educativa.

Otras aportaciones hacen referencia a “escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros (CC9)” (7,69%), “facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplo y repeticiones (CC3)” (5,13%) –concretamente, se propone el uso de anécdotas y verificar el entendimiento-, “gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación (CC7)” (5,13%), “generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión...(CC5)” (2,56%) y “utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal (CC8)” (1,28%).

Además, el profesorado propone como elementos a tener en cuenta para esta competencia: capacidad comunicativa en entornos virtuales y de enseñanza a distancia (4,07%), tener conocimiento de idiomas –sobre todo, conocimiento del inglés para la docencia- (4,07%), fomentar las habilidades comunicativas en los estudiantes (3,49%), saber transmitir (2,91%) – este elemento haría referencia a la CC en general y no tanto a los elementos de esta competencia- y tener formación en usos históricos del discurso (0,58%).

Competencia de innovación (CDI)

El 10,05% de las aportaciones hacen referencia a la CDI. De estas, la mayoría (58,46%) hacen incidencia en la necesidad que la innovación no sea un objetivo en sí mismo sino que la innovación tenga por objetivo el mejorar la calidad docente. Por tanto, harían referencia al elemento “introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (CDI5)”. En este sentido, el profesorado también menciona el uso de recursos TIC para la mejora docente y, en general, el aplicar la creatividad en la docencia.

El 23,08% de las aportaciones relacionadas con esta competencia hacen referencia al elemento “evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente (CDI7)”. Aquí se incluyen aspectos como el experimentar innovaciones directamente en el aula, el transferir los resultados de la investigación a la docencia y, sobre todo, el evaluar los resultados de la innovación. Este énfasis en la evaluación de los resultados estaría relacionado también con el objetivo de mejorar

el proceso de enseñanza-aprendizaje que antes mencionábamos y que muchos profesores consideran importante no perder de vista.

El 6,15% de las aportaciones referidas a esta competencia tienen que ver con “reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos (CDI2)”. Concretamente, el profesorado propone investigar sobre experiencias de innovación de otros centros y países y/o participar en foros docentes y jornadas de innovación docente como medio para conocer nuevas estrategias.

Otros elementos que proponen el profesorado a la CDI son: incorporar innovaciones en el contenido de la materia (9,23%), aplicar estrategias y recursos innovadores no solo en el aula sino también en la gestión o en la tutoría (1,54%) y, por último, disponer de formación pedagógica (1,54%).

Competencia de trabajo en equipo (CT)

El 8,81% del total de aportaciones hacen referencia a la CT. En este caso, nos encontramos con posiciones bien confrontadas: el 17,54% de las aportaciones hacen referencia en general a la capacidad de trabajo en equipo, como elemento fundamental para la actividad docente⁹, mientras que el 28,07% del profesorado apunta a que el trabajo en equipo no siempre es útil o necesario. De estos, hay quienes consideran que a veces el trabajo en equipo sí es útil pero remarcan que no es así en todos los casos.

También es de destacar que un 12,28% de los profesores han malinterpretado esta competencia, entendiendo como tal la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y no del profesorado con sus compañeros.

En cuanto a los elementos de esta competencia, el 7,02% de las aportaciones hacen referencia a “promover el beneficio del equipo (CT4)”, el 5,26% a “llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo (CT3)” –incidiendo en la responsabilidad personal en el trabajo en equipo-, otro 5,26% de las aportaciones hace referencia “facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes (CT5)” –incluyendo la capacidad de adaptación al grupo y el tomar decisiones colegiadas que tengan en cuenta el contexto-, un 3,51% a “dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal (CT1)” –incluyendo capacidad de liderazgo

⁹ La mayoría de las aportaciones en este sentido aparecen vinculadas a la CI. En todo caso, aquí las hemos considerado como aportaciones referentes a la CT y no a la CI debido a su naturaleza, puesto que para la categorización nos hemos basado únicamente en el contenido de las aportaciones.

en equipos docentes y de negociar y resolver conflictos dentro de los mismo- y, finalmente, un 1,75% hacen referencia a “hacer un seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos (CT6)”, haciendo especial incidencia, otra vez, en la evaluación de los resultados.

Otros elementos a considerar dentro de la CT son: ser receptivo a las opiniones del resto de miembros del equipo (7,02%), participar en equipos docentes interdisciplinarios y con profesorado con afiliaciones diversas (3,51%), tener formación de trabajo en equipo (1,75%), identificar las fortalezas y debilidades de cada miembro del equipo (1,75%), promover estrategias para mejorar la comunicación dentro del equipo (1,75%) y tener capacidad de trabajo en equipo en red (1,75%).

Otros elementos a considerar y que no se incluyen en ninguna de las competencias son la formación de equipos de docencia formativos (5; 0,77%), la auto-evaluación competencial (5; 0,77%) y la libertad en el ejercicio docente (2; 0,31%).

Otras competencias

En la pregunta 33 de la encuesta se pedía a los encuestados que, una vez valoradas las seis competencias propuestas, añadieran si lo estimaban oportuno, otras competencias que consideraran igualmente relevantes. El profesorado ha considerado las siguientes competencias:

Tabla 14.

Otras competencias propuestas, de más a menos importante según número de respuestas

Competencia	Número de aportaciones	Porcentaje
Científico-investigadora	119	32,87%
Personal-emocional	62	17,13%
Profesional	27	7,46%
Pedagógica	26	7,18%
Lingüística	22	6,08%
Social/política	14	3,87%
Motivacional	10	2,76%
Evaluación	9	2,49%
Gestión del tiempo	9	2,49%
Liderazgo	9	2,49%
Comunicativa	7	1,93%
Intercultural	7	1,93%
Tutoría/orientación	7	1,93%
Digital	6	1,66%
Cultural	3	0,83%
Emprendimiento	3	0,83%
Calidad	3	0,83%
Informacional	3	0,83%

Interdisciplinariedad	3	0,83%
Interpersonal	3	0,83%
Trabajo colaborativo	3	0,83%
Intercompetencial	2	0,55%
Capacidad de adaptación	2	0,55%
Meta-información	2	0,55%
Resolución de conflictos	1	0,28%
Total	362	100%

La mayoría de estas competencias se incluyen, más o menos explícitamente, en el esquema competencial diseñado en el marco del grupo GIFD. En todo caso, se puede valorar y repensar su importancia dentro del marco competencial docente.

Las más valoradas, como vemos, son las siguientes:

- **Competencia científico-investigadora:** el conocimiento de la materia a enseñar, y su relación con la tarea investigadora, así como la “capacidad de síntesis de conocimientos complejos”, “espíritu crítico sobre la materia”, “capacidad de reflexión y comprensión de textos”, “creatividad investigadora”, etc.
- **Competencia personal-emocional:** incluiría elementos tan diversos como gestión del estrés, capacidad crítica, creatividad, pensamiento complejo, sentido del humor, capacidad de trabajo personal, responsabilidad, asertividad, compromiso, etc. Todos ellos muy relacionados con la competencia interpersonal.
- **Competencia profesional:** el tener “experiencia y/o contacto continuo con la profesión” o “conocimiento teórico-práctico de lo que se enseña”.
- **Competencia pedagógica:** formación en didáctica del profesorado, esto es, conocimiento de metodologías y otros recursos para la mejora de la función docente. Entre otras cosas, los encuestados señalaron la importancia de “asumir la posibilidad de mejora docente” y de la formación continua del profesorado.
- **Competencia lingüística:** el conocimiento de idiomas, especialmente el inglés, y competencia para la docencia en lengua extranjera.

En el caso de la competencia científico-técnica cabe mencionar que, al plantear el estudio se consideró necesario centrarse solamente en aquellos aspectos que tienen que ver con la función docente dejando de lado, por tanto, estos aspectos que tienen que ver con el conocimiento de la materia a enseñar. Así, aunque se consideran imprescindibles en un profesor universitario, quedan fuera del ámbito de este estudio.

Lo que muchos han coincidido en llamar competencia pedagógica creemos que se corresponde, en general, con el objetivo último de mejorar la calidad docente. Estas aportaciones están en línea con las recomendaciones de los expertos de la Unión Europea, que apuntan al desarrollo de las capacidades pedagógicas del profesorado universitario para la mejora constante de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, pone de manifiesto la necesidad de una formación continua del profesorado para un desarrollo competencial y profesional integral

3.3 LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO. ADMINISTRACIÓN Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Con el objetivo de tener una visión más completa de qué caracteriza a un buen docente, se ha recogido y analizó la opinión de los estudiantes de grado y máster. En este apartado se presentan los resultados de la encuesta.

3.3.1 Metodología

Como ya se comentó en el punto 3.2.1, para recoger la opinión del alumnado se ha elaborado y validado una nueva encuesta, más corta y accesible, aunque comparte con la dirigida al profesorado la estructura: perfil socio-demográfico del encuestado, cuestiones relacionadas con la importancia de las competencias o de los indicadores que las conforman, priorización de las competencias y, por último, la posibilidad de incluir sus aportaciones en un formato de pregunta abierta.

A partir de los datos obtenidos de la encuesta, y después de realizar el proceso de depuración, se han aplicado técnicas de Estadística Descriptiva e Inferencial y también se ha analizado el contenido de las preguntas abiertas utilizando el programa Atlas.ti.

Diseño y validación de la encuesta

La encuesta propuesta a los estudiantes parte de las competencias docentes de la encuesta realizada al profesorado, pero después del proceso de validación por expertos y de las pruebas piloto realizadas a grupos de alumnos se decidió reducir el número de preguntas, y utilizar un lenguaje más adecuado al estudiantado. Los ítems fueron redactados, a partir de los componentes de cada competencia (interpersonal, comunicativa, metodológica, planificación y gestión de la docencia, trabajo en equipo e innovación) por un grupo de expertos formado por tres profesores

universitarios. La primera versión de las escalas se revisó y analizó en 15 grupos de discusión de diferentes universidades, formados por 3-4 profesores. Los resultados dieron lugar a una primera versión de la encuesta. Esta versión se sometió a una prueba piloto para su validación. Se seleccionó una muestra de alumnos voluntarios de los grupos-clase de los profesores que participaron en el estudio. Cada profesor valoró con sus alumnos si el contenido de los ítems y su formulación eran comprensibles y adecuados. Las sugerencias de profesores y alumnos se incorporaron a la redacción final de los ítems. La encuesta definitiva es la que se utilizó para pasar a los alumnos de todas las universidades participantes.

La encuesta se implementó con la herramienta *JotForm* (<http://www.jotform.com>), que permite crear formularios *online* optimizados para dispositivos móviles, se diseñó para que los estudiantes dieran su opinión, de forma anónima, sobre las características que definen a un buen docente. De esta manera, se pretendía que fuera más atractiva y manejable para los que quisieran contestar la encuesta a través de teléfono móvil, facilitando la participación.

La encuesta se aplicó utilizando un sistema que garantiza la privacidad mediante protocolos seguros SSL (Secure Sockets Layer). Para evitar respuestas múltiples de un mismo usuario, éstas se han sometido a una verificación mediante cookies (control básico).

La estructura de la encuesta es similar a la de profesorado (*anexo 2*). La encuesta se organizó en cuatro apartados:

- En el primero se recogía información general sobre el perfil de los participantes (universidad de procedencia, rama de conocimiento, nivel de estudios cursado, curso, sexo y edad).
- En el segundo apartado se preguntó a los estudiantes “cómo crees que debería ser un buen docente”, con preguntas relacionadas con los distintos componentes que definen las competencias docentes identificadas dentro del proyecto. Se planteaban 16 enunciados a valorar en una escala de 1 a 10, teniendo en cuenta que 1 equivalía a “nada importante para ser un buen docente” y 10 a “muy importante para ser un buen docente” (en el caso del profesorado la escala era de 1 a 4). Los tres primeros ítems se referían a la competencia interpersonal; los ítems 4, 5, 6 y 7, a la metodológica; los ítems 8 y 9 a la comunicativa; los ítems 10, 11, 12 y 13 a la de planificación y gestión de la docencia; los ítems 14 y 15 a la de trabajo en equipo; y el ítem 16 a la de innovación.

Los ítems a valorar están directamente relacionados con los elementos que configuran cada competencia pudiéndose establecer la siguiente equivalencia:

Tabla 15.

Equivalencia ítems de la encuesta y competencias docentes

Ítems	Competencia equivalente
1. Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica	CI
2. Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula	CI
3. Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje	CI
4. Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura	CM
5. Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura	CM
6. Fomentar la participación y el trabajo colaborativo	CM
7. Proporcionar <i>feedback</i> sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación	CM
8. Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura	CC
9. Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo)	CC
10. Informar de la planificación de la asignatura	CPGD
11. Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y la profesión	CPGD
12. Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación	CPGD
13. Cumplir el programa/guía de la asignatura	CPGD
14. Coordinarse con otros profesores de la asignatura	CT
15. Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas	CT
16. Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	CDI

- En el tercer apartado era de campo abierto para que los estudiantes pudieran indicar las características que consideraban que debería tener un buen docente y que no estaban recogidas en el listado anterior.
- En el cuarto apartado se ofrecía una escala para priorizar cuatro competencias según la importancia que les concedían (siendo 1 la considerada como más importante y 4 como la menos importante). La respuesta era sin repetición, no pudiendo utilizar cada número más de una vez.

Las competencias consideradas fueron las siguientes:

- Que tenga habilidades interpersonales

- Que utilice metodologías docentes adecuadas
- Que sea creativo y tenga capacidad de innovar
- Que planifique bien la docencia (contenidos, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores...)

Estas competencias pueden asimilarse a las utilizadas en la encuesta de profesorado:

Tabla 16.

Equivalencia de las competencias valoradas en la encuesta de los estudiantes y las competencias valoradas en la encuesta del profesorado

Competencias priorizadas encuesta estudiantado	Competencia equivalente
Que tenga habilidades interpersonales	CI+CC
Que utilice metodologías docentes adecuadas	CM
Que sea creativo y tenga capacidad de innovar	CDI
Que planifique bien la docencia (contenido, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores...)	CPGD

Al seleccionar las competencias que deberían ser priorizadas en la encuesta de estudiantes, se decidió incorporar en una única competencia la CI y la CC, entendiendo que desde el punto de vista del estudiante, la primera puede incluir la segunda. No se tuvo en cuenta en la priorización la CT, al hacer esta referencia a aspectos del trabajo dentro del equipo docente y, por tanto, al considerar que el estudiantado no siempre tiene acceso a esta información. Finalmente, se dejó un apartado abierto para la formulación de observaciones y/o sugerencias.

Difusión de la encuesta

Antes de hacer difusión de la encuesta se calculó la muestra mínima requerida por área de conocimiento y curso, tanto para los estudios de grado como de máster. Cada universidad se encargó de hacer difusión entre sus estudiantes, teniendo en cuenta esta distribución de la muestra. Los medios de difusión de la encuesta utilizados variaron en función de cada universidad, según lo que consideraran más adecuado con tal de hacer llegar la encuesta a sus alumnos. Algunas universidades optaron por pasar la encuesta en papel a grupos de alumnos a través de los profesores o tutores y otras optaron por hacer difusión vía correo electrónico, tanto desde los departamentos, decanatos y vicerrectorados como desde los puntos de atención al estudiante y los campus virtuales.

Características de la muestra

Dadas las características particulares del colectivo de estudiantes de grado, respecto al de postgrado, y con el objeto de obtener la máxima representatividad y fiabilidad de los resultados obtenidos, se ha tratado a los estudiantes de grado y de máster como dos poblaciones separadas y, por tanto, se han considerado dos muestras.

La siguiente tabla recoge las respuestas obtenidas para cada grupo de estudiantes, así como la muestra requerida para poder asegurar la representatividad de los datos para cada una de las universidades que componen la muestra y el error muestral al considerar el total de la muestra. Para calcular la muestra se consultaron los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sólo se incluyó el estudiantado de las universidades que participaban en el proyecto.

Tabla 17.

Muestra de estudiantes de grado y máster que respondieron la encuesta

	Total Estudiantes (2010-2011) ¹⁰	Muestra mínima requerida*	Muestra obtenida: estudiantes que responden la encuesta	% Participación	Muestra final: encuestas válidas	Error muestral
Grado	370.744	5629	10.324	2,78%	10.302	1%
Máster	26.401	4505	1.701	6,44%	1.700	2,3%

Nota: () Muestra mínima calculada para cada universidad asegurando un error del 5%, con una confianza del 95% y una homogeneidad del 50%.*

3.2.2 Resultados cuantitativos

En primer lugar, se realizó una división entre las respuestas de participantes de grado y máster, y se valoraron por separado las aportaciones. En ambos apartados se siguió la misma estructura. Se muestran los datos descriptivos de la encuesta indicando la universidad, rama de conocimiento, estudios, sexo, edad, competencias y, en el caso de grado, el curso que realizan.

Estudiantes de grado

El total de estudiantes de grado o licenciatura que respondieron la encuesta fue de 10.324, que corresponden al 1,9% del total de estudiantes de las universidades participantes. De las 10.324

¹⁰ Datos obtenidos del Sistema Integrado de Información Universitaria de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sólo se incluye el estudiantado de las universidades que participan en el proyecto.

respuestas de la muestra inicial sólo se han considerado como válidas finalmente un total de 10.302; es decir, un 99,8% del total de encuestas recibidas. Las respuestas obtenidas suponen casi el doble de la muestra estimada como necesaria inicialmente (5.629), por lo que se considera que la muestra global es representativa de la opinión de los estudiantes universitarios de estas universidades.

La *Figura 6* muestra la distribución de frecuencias de las repuestas obtenidas en cada universidad:

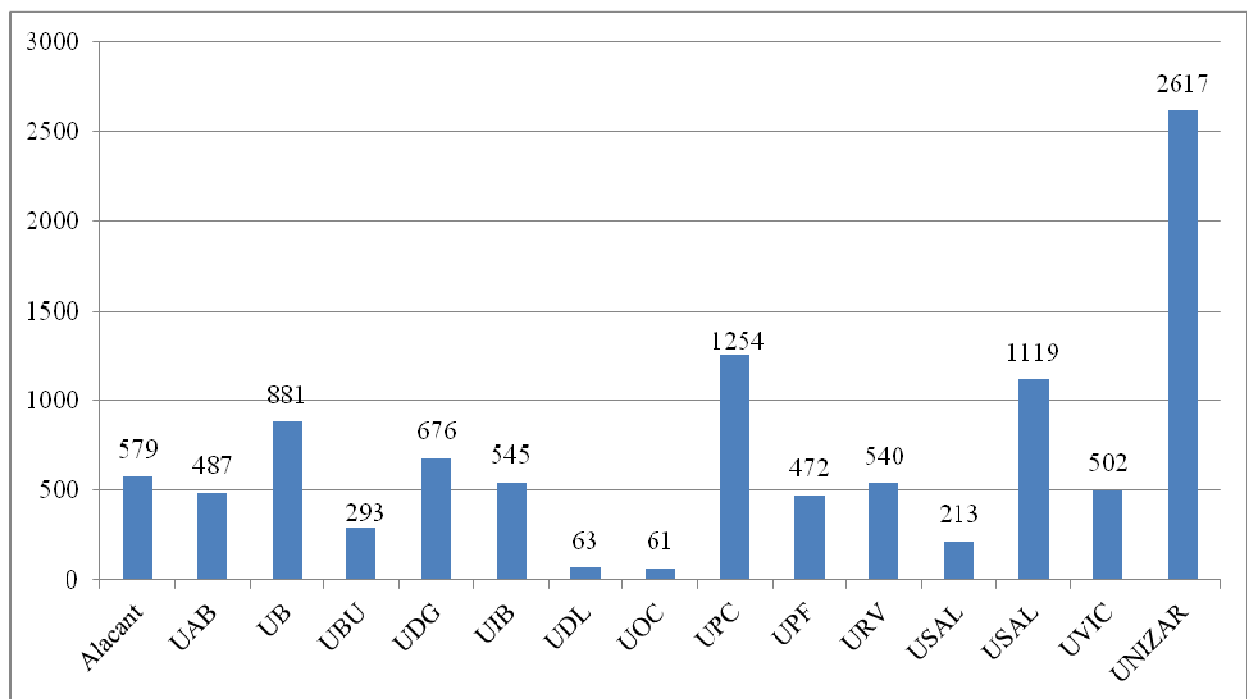


Figura 6. Número de respuestas de los estudiantes de cada universidad

Las Universidades de Burgos, Salamanca, Lleida y Oberta de Catalunya obtienen un número de respuesta inferior al necesario para que los datos sean representativos, asegurando un error del 5%, con un intervalo de confianza del 95% y homogeneidad de 50%, considerando los datos poblacionales del curso 2010-2011. Esto supone que, en el análisis parcial de los datos correspondientes a estas universidades individualmente no serían representativos en estas condiciones. De todos modos, si tomamos los datos de manera global para todas las universidades obtenemos una distribución de la muestra adecuada.

Prácticamente dos terceras partes de los estudiantes que han participado en el estudio corresponden a las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (33%) y de Ingeniería y Arquitectura (30%). El tercio restante está compuesto por los estudiantes de

Ciencias de la Salud (16%), seguidos de los de Artes y Humanidades (13%) y de los de Ciencias, que son quienes menos han expresado su opinión sobre el tema (8%).

En cuanto a la distribución por cursos, se puede considerar bastante homogénea para los cursos de 1º a 4º, correspondientes a los grados, pues el porcentaje de respuestas oscila entre el 18,8% y el 25,4% en segundo y primer curso, respectivamente¹¹. Cursos superiores, posiblemente relacionados con estudiantes de licenciatura o algunos grados que tienen una duración de cinco años, obtienen un número de respuestas considerablemente inferior¹².

Atendiendo al sexo y a la edad de los estudiantes que han respondido a las encuestas, el 59,6% han sido mujeres y el 40,4% hombres, con una media de edad de 22,9 años y una desviación estándar de 6,6. Esta distribución refleja la realidad actual ya que, según datos del INE, el 55,3% de las personas aprobadas en las pruebas de acceso a la universidad, en la convocatoria de 2012, fueron mujeres.

Si la comparación se hace por ramas de conocimiento (*Figura 5*), el número de hombres es superior al de mujeres en Ingenierías y Arquitectura; la menor diferencia entre unos y otras se produce en Ciencias (45,5% hombres y 54,5% mujeres) y la mayor diferencia entre sexos se produce en Ciencias de la Salud (76,3% mujeres frente a 23,7% hombres) seguida de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (72,7% vs. 27,3%).

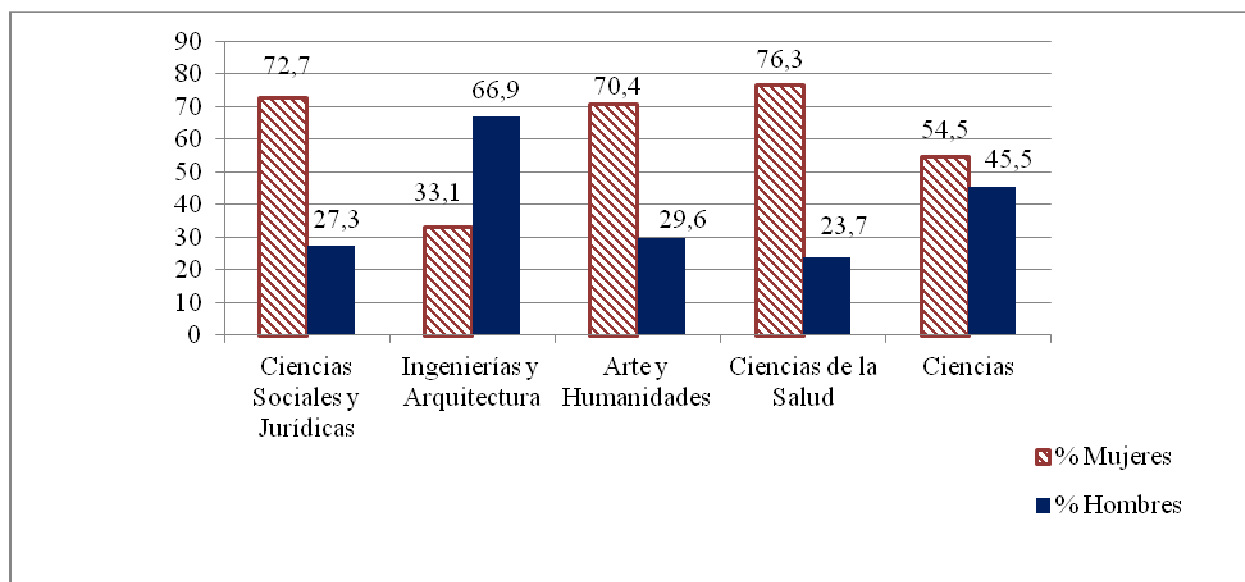


Figura 7. Porcentaje de mujeres y hombres que han respondido la encuesta, por rama de conocimiento

¹¹ El resto de los estudiantes de grado que responden pertenecen a 3º curso (23,6%) y 4º curso (22,9%).

¹² Los estudiantes de quinto curso suponen el 8,6% y los de sexto curso el 0,7% de respuesta.

La *Figura 8* refleja los resultados de las respuestas provenientes de mujeres y de hombres según el curso que estudian. Como se puede observar, la variación entre cursos, fundamentalmente de primero a cuarto, es mucho menor que cuando se realiza la comparación por ramas de conocimiento. De hecho, los valores están próximos al valor general (59,6% mujeres y 40,4% hombres).

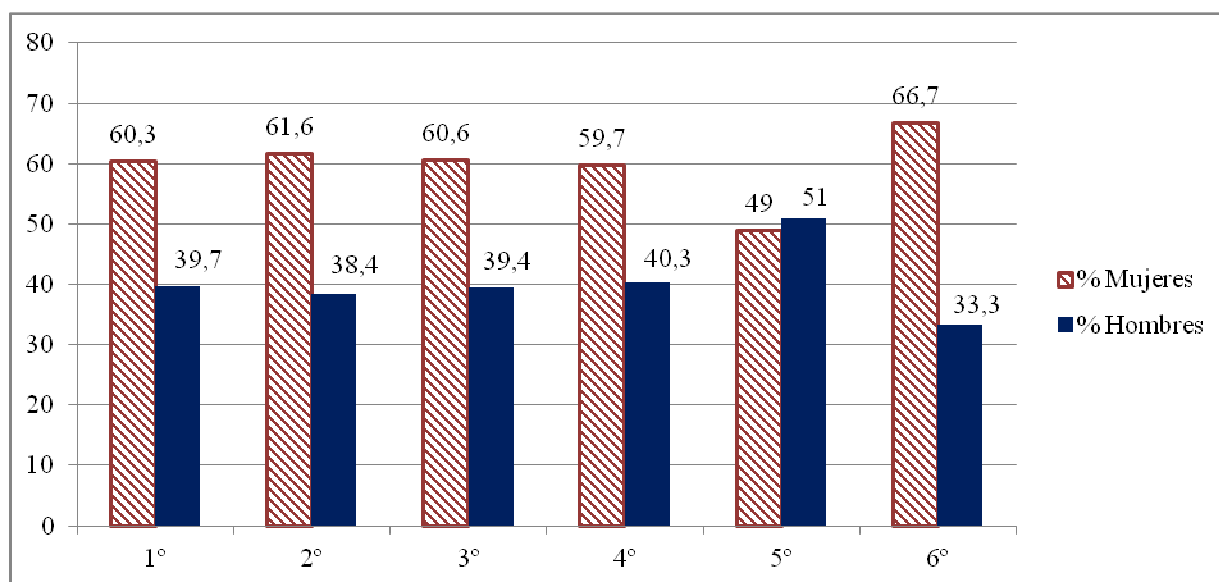


Figura 8. Porcentaje de mujeres y hombres que han respondido la encuesta, por curso

Las puntuaciones otorgadas a los diferentes ítems del cuestionario son entre sobresaliente (9,46) y notable alto (7,55), existiendo una diferencia de apenas 1,91 puntos en el conjunto de ítems valorados (tabla 17). La media de los ítems mejor valorados se distribuye como sigue:

- Entre 9,0 y 9,5 puntos (3 ítems), de menor a mayor: “Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura”, “Motivar al alumnado en su proceso aprendizaje” y “Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura”.
- De 8,5 a 8,9 puntos (7 ítems): “Coordinarse con otros profesores de la asignatura”, “Informar de la planificación de la asignatura”, “Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica” “Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo)”, “Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula”, “Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación” y “Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura”.

- De 8,0 a 8,4 puntos (3 ítems): “Proporcionar *feedback* sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación”, “Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión”.
- De 7,5 a 7,9 puntos (3 ítems): “Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas”, “Fomentar la participación y el trabajo colaborativo” y “Cumplir el programa/guía de la asignatura”.

Como se puede observar, 10 de los 16 ítems de la encuesta (62,5%) obtienen una calificación superior a 8,5 puntos, lo que significa que se consideran muy importantes.

Desde el punto de vista de los estudiantes, explicar de forma clara los contenidos de la asignatura es lo más importante para ser un buen docente, seguido por el fomento de la motivación. Sin embargo, la coordinación con el profesorado de otras asignaturas y el fomento de la participación y el trabajo colaborativo son los aspectos menos valorados. Se observa, además, una mayor unanimidad en las características mejor valoradas, mientras que en las menos valoradas existe una mayor diferencia de opiniones, a juzgar por las desviaciones típicas obtenidas (véase tabla 18).

Tabla 18.

Resumen y orden de prelación de los ítems de la encuesta

<i>Pregunta</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Mediana</i>
8. Explicar bien contenidos	9,46	1,07	10
3. Motivar proceso aprendizaje	9,28	1,2	10
4. Coherencia métodos de e-a y objetivos	8,99	1,31	9
5. Evaluación coherente con objetivos	8,94	1,35	9
12. Especificar criterios evaluación	8,73	1,54	9
2. Fomentar confianza y tolerancia	8,72	1,52	9
9. Escuchar estudiantes (diálogo)	8,72	1,56	9
1. Estimular reflexión	8,59	1,55	9
10. Informar planificación	8,58	1,62	9
14. Coordinación profesores asignatura	8,57	1,75	9
11. Destacar lo más relevante	8,36	1,71	9

16. Introducir innovaciones mejorar e-a	8,27	1,7	9
7. Proporcionar <i>feedback</i>	8,19	1,68	8
13. Cumplir programa guía	7,85	1,94	8
6. Fomentar participación y trabajo colaborativo	7,67	1,97	8
15. Coordinación profesorado otras asignaturas	7,55	2,11	8

Por ramas de conocimiento, las que presentan una mayor diferencia entre la puntuación inferior y superior de los ítems son la de Ingenierías y Arquitectura y la de Artes y Humanidades, donde hay una diferencia de hasta 2,05 puntos.

Aunque podemos afirmar que existe una tendencia similar entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes de las distintas ramas de conocimiento, también podemos distinguir algunas diferencias entre ellas:

- “Explicar bien el contenido de la asignatura” y “Motivar el proceso de aprendizaje” son las dos competencias docentes que los estudiantes de todas las ramas de conocimiento valoran más.
- La “Coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos” se identifica como la tercera competencia más importante en todas las ramas de conocimiento, excepto en las Ciencias de la Salud, donde por poco, destaca la “Evaluación coherente con los objetivos” sobre la anterior. Esta es la competencia que las restantes áreas de conocimiento colocan en cuarto lugar.
- Todas las ramas de conocimiento colocan en quinto lugar la competencia de “Especificar los criterios de evaluación” y a continuación le siguen las de “Fomentar la confianza y la tolerancia” y de “Escuchar a los estudiantes (diálogo)”. En este caso se vuelven a dar ciertas diferencias entre las ramas de conocimiento: los estudiantes de Artes y Humanidades le dan más importancia que la media a esta última competencia frente a la de “Fomentar la confianza y la tolerancia”, igual que lo hacen –aunque en menor medida– los de Ingenierías y Arquitectura.
- El resto de los ítems muestra una mayor variabilidad en las respuestas por rama de conocimiento, aunque suele mantenerse una cierta semejanza entre las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas; Arte y Humanidades y Ciencias de la Salud, por un lado e Ingenierías y Arquitectura y Ciencias por el otro.

Con respecto a la valoración por cursos, el ítem más valorado por todos los cursos es el que se refiere a explicar de forma clara los contenidos de la asignatura; en segundo lugar, el motivar al alumnado, y en tercer lugar la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura.

En función del curso, sólo se observan diferencias significativas en menos de la mitad de los ítems, y cuando se detectan lo son ascendentes en el caso de los ítems 1, 7, 14 y 15 referidos al estímulo de la reflexión, el ofrecimiento de *feedback* y la coordinación interna, horizontal y vertical. Los estudiantes de primeros cursos valoran más que los de los cursos superiores los ítems 8, 13 y 16 relacionados con las explicaciones claras de los contenidos, el cumplimiento del programa de la asignatura y la introducción de innovaciones en la docencia.

El análisis estadístico de los ítems de la encuesta, cuando se tiene en cuenta el sexo, muestra que todas las diferencias entre las medias son significativas al 5%. En todos los casos las puntuaciones medias son mayores cuando responden las mujeres que cuando son los hombres los que responden.

Priorización de las competencias

Tal como se ha comentado, en el cuarto apartado de la encuesta, se pedía a los estudiantes que ordenaran de “más importante” (1) a “menos importante” (4) una selección de cuatro competencias, siguiendo las equivalencias antes consideradas (tabla 16):

- Que tenga habilidades interpersonales (CI, CC)
- Que utilice metodologías docentes adecuadas (CM)
- Que sea creativo y tenga capacidad de innovar (CDI)
- Que planifique bien la docencia (contenidos, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores...) (CPGD)

Con objeto de establecer una priorización, se pide que ninguna competencia repita puntuación, condición que no siempre se ha cumplido y ha supuesto la depuración de los datos. Después de depurar los casos en que esta priorización no se ha realizado de forma correcta, obtenemos un total de 8.807 respuestas, por lo tanto, un 85% de la muestra inicial sigue siendo válida. Para facilitar la interpretación las puntuaciones se han recodificado, invirtiendo su valor y por tanto, la polaridad de la escala, de forma que a la competencia mejor valorada le corresponda la puntuación más alta (4) y a la menos importante, la puntuación más baja (1).

Para cada pregunta se han calculado tanto los porcentajes de respuesta de cada nivel de importancia como la media y la desviación estándar (Tabla 18). La competencia considerada de mayor importancia por los estudiantes de grado y licenciatura es la CPGD con una media de 2,83, seguida por la CM con una media de 2,68. En tercer y cuarto lugar se sitúan la CI-CC y la CDI con valores medios de 2,32 y 2,17 respectivamente.

Tabla 19

Grado de importancia asignado a cada competencia por estudiantes de grado

Importancia	CI-CC	CM	CDI	CPGD
1=Menos importante	27,9 %	15,6 %	37,5 %	18,8 %
2	31,2 %	25,9 %	25,3%	17,8 %
3	22,2 %	33,4 %	19,6 %	25,0 %
4=Más importante	18,7 %	25,1%	17,5 %	38,5 %
N	8807	8807	8807	8807
Media	2,32	2,68	2,17	2,83
Desviación estándar	1,07	1,01	1,11	1,13

Estudiantes de máster

El total de estudiantes de máster que respondieron la encuesta fue 1.700. A diferencia de lo que ocurría con el número de encuestas de los estudiantes de grado, las respuestas obtenidas suponen sólo el 37,7% de la muestra estimada como necesaria inicialmente (4.505) para que los datos sean representativos, asegurando un error del 5%, con un intervalo de confianza del 95% y homogeneidad de 50%, considerando los datos poblacionales del curso 2010-2011. No obstante, se ha realizado igualmente el análisis de tendencias observadas. Sólo dos universidades (UIB, UPC) superan la muestra estimada inicialmente y, en consecuencia, el análisis de los datos individuales de estas universidades sí es representativo de la opinión de sus estudiantes de máster. De todos modos, igual que con los estudiantes de grado, los datos se han tratado a nivel global, siendo la distribución de la muestra adecuada. Además, los datos se han tratado de manera descriptiva (no inferencial).

La Figura 9 muestra la distribución de frecuencias de las repuestas obtenidas en cada universidad:

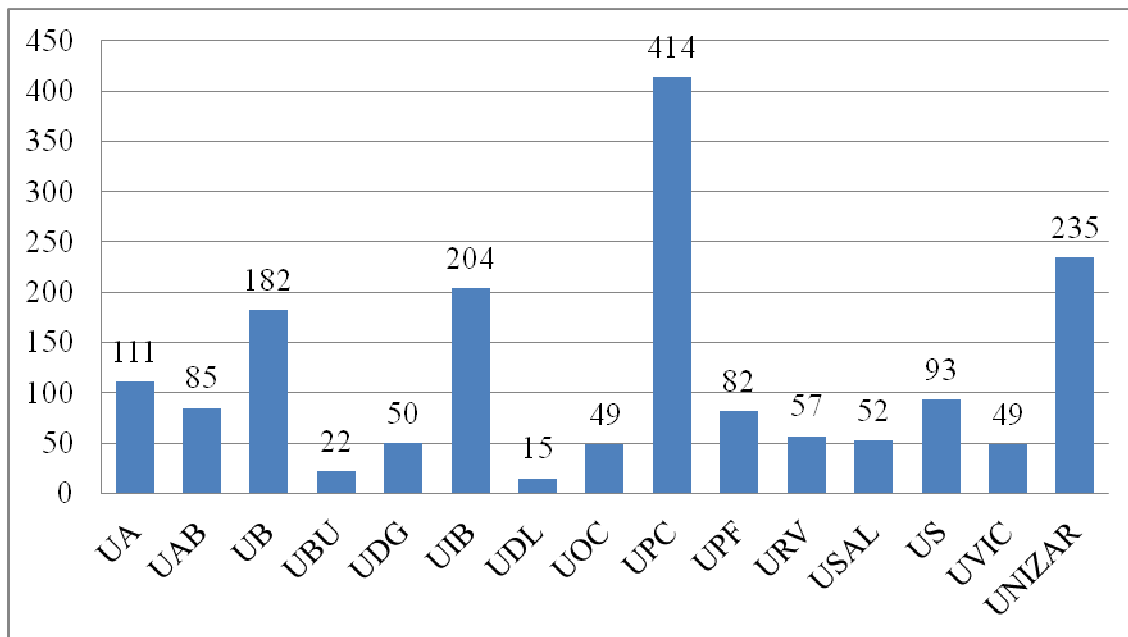


Figura 9. Número de respuestas de los estudiantes de cada universidad

La distribución de las respuestas por ramas de conocimiento sigue un patrón similar al obtenido en las encuestas de grado, pues prácticamente dos terceras partes de los estudiantes que han participado en el estudio corresponden a las mismas ramas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas (30%) y de Ingeniería y Arquitectura (30%). En el resto se produce una ligera variación en el orden, pues el porcentaje de respuestas de los estudiantes de Arte y Humanidades (18%) supera a las de los estudiantes de Ciencias de la Salud (11%) y de los de Ciencias que, de nuevo, son quienes menos han expresado su opinión sobre el tema (11%).

Atendiendo al sexo y a la edad de los estudiantes que han respondido a las encuestas, también entre los estudiantes de máster la mayoría (55,5%) han sido mujeres frente al 44,5% de hombres, con una media de edad de 29,1 años y una desviación estándar de 7,97. El 25% por ciento de los estudiantes tienen menos de 24 años, y otro 25% supera los 32 años.

Si se compara entre grado y máster, el ítem más valorado por todos los estudiantes es el que se refiere a la explicación de forma clara de los contenidos de la asignatura; en segundo lugar, la motivación del alumnado, como hemos obtenido en las valoraciones de los estudiantes de grado, y en tercer lugar estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica, que para los estudiantes de grado se encontraba en octavo lugar.

Con respecto a las medias de los estudiantes de grado, los de máster superan las puntuaciones otorgadas por sus compañeros de primer grado en todos los ítems excepto en el 3, 8, 11 y 13. La mayor diferencia se observa en los ítems 6 (“Fomentar la participación y el trabajo colaborativo”) y 7 (“Proporcionar *feedback* sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación”). Estos dos ítems son los que obtienen una puntuación más elevada.

Tabla 20.

Resumen y orden de prelación de las preguntas de la encuesta. En rojo aspectos a los que los estudiantes de máster conceden mayor prioridad que los de grado. En naranja aspectos a los que los estudiantes de grado conceden más importancia que los de máster.

Pregunta	Puntuación media	Desviación estándar	Orden de prelación en Máster	Orden de prelación en Grado
8. Explicar bien contenidos	9,31	1,144	1	1
3. Motivar proceso aprendizaje	9,29	1,127	2	2
1. Estimular reflexión	9,15	1,253	3	8
4. Coherencia métodos de e-a y objetivos	9,05	1,206	4	3
5. Evaluación coherente con objetivos	8,99	1,295	5	4
2. Fomentar confianza y tolerancia	8,92	1,342	6	6
9. Escuchar estudiantes (diálogo)	8,84	1,433	7	7
12. Especificar criterios evaluación	8,78	1,435	8	5
7. Proporcionar <i>feedback</i>	8,77	1,447	9	13
14. Coordinación profesores asignatura	8,77	1,476	10	10
10. Informar planificación	8,72	1,445	11	9
16. Introducir innovaciones mejorar e-a	8,40	1,627	12	12
11. Destacar más relevantes	8,24	1,653	13	11
6. Fomentar participación y trabajo colaborativo.	8,12	1,774	14	15
15. Coordinación profesorado otras asignaturas	7,98	1,831	15	16
13. Cumplir programa/guía	7,62	1,846	16	14

Priorización de las competencias

Las preguntas (17-20) que corresponden a la priorización de cuatro competencias seleccionadas no fueron contestadas siempre de forma correcta. De las 1.700 encuestas obtenidas tras la depuración inicial, sólo un 84,7% (1.441 encuestas) realizó correctamente la priorización.

Tabla 21.

Grado de importancia asignado a cada competencia por estudiantes de máster

Importancia	CI-CC	CM	CDI	CPGD
1=Menos importante	28,9 %	17,4 %	35,8 %	17,5 %
2	29,9 %	28 %	24,4%	17,9 %
3	19,8 %	34,6 %	22,2 %	24,1 %
4=Más importante	21,4 %	20,1%	17,6 %	40,5 %
N	8807	8807	8807	8807
Media	2,34	2,57	2,22	2,88
Desviación estándar	1,11	1,00	1,11	1,13

Los resultados coinciden con los obtenidos para los estudiantes de grado y licenciatura como se puede observar en la Tabla 22. La CPGD es la considerada de mayor importancia por los estudiantes de máster (media de 2,88), seguida por la CM con una media de 2,57. En tercer y cuarto lugar se sitúan, respectivamente, la CI-CC y la CDI con medias de 2,34 y 2,22.

Tabla 22.

Puntuaciones medias y desviaciones estándar de cada competencia, por grado y máster

	CI-CC		CM		CDI		CPGD	
	Grado	Máster	Grado	Máster	Grado	Máster	Grado	Máster
N	8807	1441	8807	1441	8807	1441	8807	1441
Media	2,32	2,34	2,68	2,57	2,17	2,22	2,83	2,88
Desviación estándar	1,07	1,11	1,01	0,997	1,11	1,110	1,13	1,127

Si comparamos estos resultados con los obtenidos para los estudiantes de grado y licenciatura podemos observar que, a excepción de la CM, siempre los estudiantes de máster han puntuado ligeramente por encima que los de grado. También la figura 10 muestra un comportamiento casi idéntico (simetría de la gráfica respecto al eje vertical) en ambos colectivos al analizar los porcentajes asignados a cada preferencia.

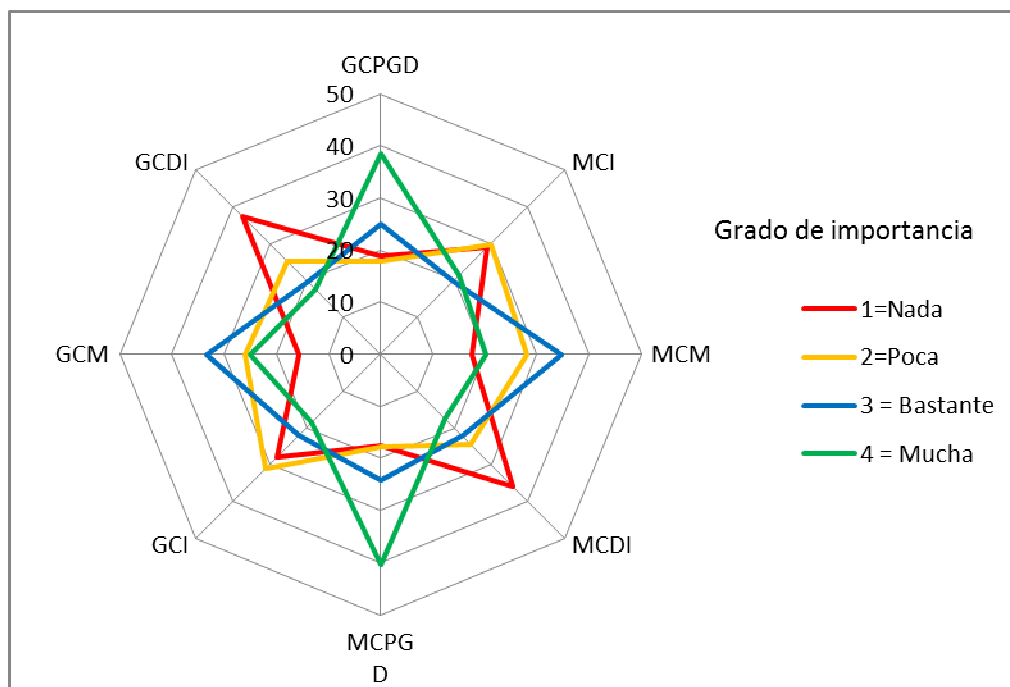


Figura 10. Importancia asignada a cada competencia. Comparativa estudiantes de grado y máster.

Nota. Los ejes muestran la importancia asignada a cada competencia en porcentaje.

De la misma manera que se realizó para la priorización propuesta por el profesorado, se ha realizado un Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) (Figura 11) para las preferencias asignadas tanto por los estudiantes de grado como los de máster. Este análisis permite representar gráficamente la posición relativa de cada competencia a partir de las frecuencias asignadas, en un plano de manera que se conserva el 97% de la información de los datos. El primer factor, recoge un 73% de la información y opone la CPGD a la CDI e CI-CC, y el segundo factor recoge principalmente la CM. Este análisis corrobora nuevamente que los estudiantes de grado y máster priorizan de la misma forma las competencias.

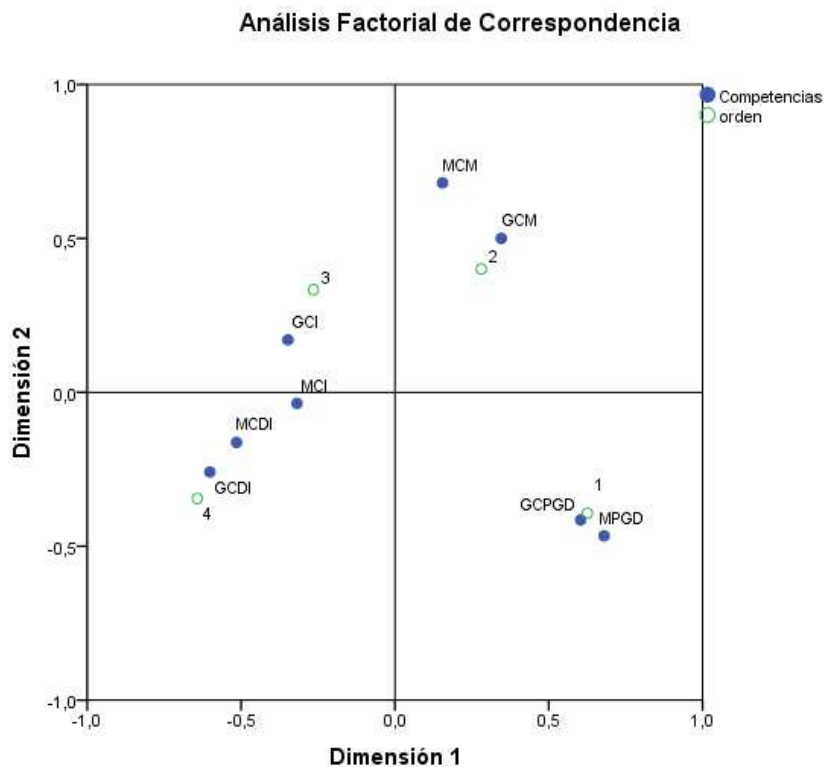


Figura 11. Importancia asignada a cada competencia según un AFC. Comparativa estudiantes de grado y máster.

3.3.3 Resultados cualitativos

Los estudiantes han ofrecido varias aportaciones, muchas de las cuales observamos que hacen referencia a las seis competencias establecidas previamente. Una vez analizadas las aportaciones para grado y máster, al no observarse diferencias significativas, se ha considerado oportuno hacer una discusión global. Una vez depuradas y sistematizadas, las aportaciones se han clasificado según éstas se refieran a una competencia u otra, siguiendo el esquema competencial marco para este proyecto.

Competencia Interpersonal

En primer lugar, los estudiantes remarcan la importancia de que el docente haga reflexionar al alumnado, es decir, que enseñe a pensar a sus discentes a partir de los conocimientos que se dan en clase, dejando de lado el fomento de la memorización. De la misma manera que mencionan que se deben tener en cuenta diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Según Hawes (2003) el pensamiento crítico es importante ya que hace que la persona adquiera un rol activo y

deje de lado la pasividad del contexto, es decir, se opone a que la mente se moldee según influencias del entorno. De modo que lo que se persigue es que el alumnado sea autónomo y reflexione sobre qué está aprendiendo dejando de lado imposiciones.

Una de las funciones del docente es *“facilitar al alumnado atención individualizada en aspectos vinculados a su desarrollo personal, académico y profesional.”* (Sobrado Fernández, 2008). Así pues, se defiende la idea que en lugar de dar una serie de contenidos se les motive a que sean ellos quienes busquen ese aprendizaje. Los discentes destacan la atención individualizada hacia cada alumno, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades e intereses de cada alumno, es decir, dar apoyo a todos los discentes por igual, tanto los que obtienen buenos resultados como los que no los obtienen. Se dice que los docentes han de recibir más formación sobre cómo atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido, también es significativo motivar continuamente al alumnado, valorando el esfuerzo diario en los diferentes trabajos, exámenes, etc. Una de las maneras que se menciona sobre mantener al alumnado motivado es que el docente transmita entusiasmo y pasión por la titulación en general.

En segundo lugar, se hace referencia al profesor como ejemplo a seguir para sus discentes, por lo que se le pide que sea el transmisor de valores como el respeto, solidaridad e igualdad, y que fomente el compromiso social y ético en su práctica. Un ejemplo que se aprecia en las aportaciones es que el docente promueva entre los alumnos locales la acogida a los estudiantes extranjeros. En definitiva, fomentar valores, promoviendo contenido inclusivo y la multiculturalidad.

En tercer lugar, por lo que respecta a la relación más directa entre docente-discente, se hace referencia a la muestra de empatía del docente, es decir que el profesor se ponga en la piel de los alumnos, por lo que además, debe mostrar cercanía y respeto, se menciona que se tenga un trato horizontal en vez de vertical como en muchas ocasiones se puede dar. Así pues, el aula debe ser un espacio de confianza en que el docente sea receptivo a las sugerencias y críticas con la finalidad de que las opiniones de los discentes tengan un valor equitativo.

Con esto se pretende que se cree un clima de confianza y diálogo de manera que el docente no sea simplemente un transmisor de conocimientos, sino que también aprenda a partir del día a día. En educación superior se debe hacer hincapié en comprender los sentimientos ajenos y, además, tenerlos en cuenta en la toma de decisiones. Ya no sólo es importante atender

a las necesidades de los discentes en momentos aislados, sino en todo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Buitrón y Navarrete, 2008)

Si aludimos a aportaciones sobre prácticas negativas que mencionan los alumnos, se puede observar que se hace referencia al trato vertical que algunos docentes llevan a cabo y no se valora suficiente el esfuerzo que hacen los alumnos a lo largo del curso. Además, se menciona que muchos no atienden a las necesidades individuales y muestran poca flexibilidad.

Competencia de Planificación y Gestión Docente

En primer lugar, se expone en varias aportaciones que el objetivo de la planificación debería ser que la asignatura sea completa, enriquecedora, actualizada y asegure la adquisición de competencias. En esta competencia los alumnos hacen referencia a la importancia de relacionar los contenidos de la asignatura al mundo laboral, por lo que mencionan que haya una aplicación del contenido y relación con la realidad, así pues también demandan que los docentes conozcan y den a conocer la situación laboral de los licenciados o graduados en las diferentes titulaciones a partir de ejemplos y problemas prácticos. Además, se hace referencia a que en la planificación se deje margen a la realización de cambios con tal de corregir aspectos que no funcionen y en este sentido que se involucre al alumnado en las modificaciones.

En segundo lugar, se destaca que haya disponibilidad y se planifique actividades de tutoría destinadas a la resolución de dudas y así, asegurar que se adquieren las competencias exigidas en la titulación. Se demanda que el alumnado tenga un papel más activo y se le tenga en cuenta en el momento de la planificación.

La idea de que el alumno tenga un papel más activo en el proceso es imprescindible ya que es el protagonista que da sentido a los materiales y es quien decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo significativamente con el fin de conseguir sus objetivos (Beltrán, 1986 en Rivas, 1996).

En tercer lugar, los participantes consideran la relevancia de la planificación de asignaturas que tengan coherencia con los resultados de aprendizaje esperados, de manera que en determinados momentos se dé más importancia a ciertos contenidos. Así pues, se espera que la evaluación cumpla los requisitos de una evaluación continua. Por lo que respecta a la evaluación del profesorado, se espera que los alumnos se involucren en ella.

Las menciones a aspectos negativos de prácticas docentes hacen referencia a que se da más importancia a aspectos teóricos y la poca relación entre teoría y práctica. Se incide también en que no hay suficiente tiempo y espacio destinado a tutorías.

Otro aspecto que mencionan es el de la coordinación en la planificación de la asignatura. Se exige que en el caso de que una asignatura sea impartida por varios profesores, éstos se coordinen entre sí y trabajen conjuntamente también en la evaluación. Además, de otros aspectos que tienen que ver con competencias de trabajo en equipo como el que haya respeto entre docentes.

Competencia de Innovación

Los alumnos opinan que los docentes han de participar en investigaciones y realizar formación continua con el objetivo de actualizarse. A partir de aquí, introducir innovaciones en el aula que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, que se forme durante toda su trayectoria profesional. En algunas aportaciones se menciona que se necesita formación en comunicación y en relación a los alumnos con el objetivo de conocerlos en función con el aumento de la diversidad cultural.

Como es sabido, la universidad vive en un contexto de cambio y los docentes han de estar preparados para hacer frente a los posibles retos, puesto que suponen un agente importante en el cambio enfocado a la mejora. Para solventar las necesidades de los profesores universitarios se les requerirá reciclaje continuo enfocado al buen funcionamiento del programa; combinando recursos técnicos y didácticos (Salinas, 2004)

Además, se menciona que varios docentes usan metodologías y contenidos antiguos, que no se acaban de adaptar a la actualidad y ofrecen material docente desfasado. De la misma manera se incide en que hay profesorado que intenta introducir “innovaciones” pero que en vez de producir mejoras hace que entorpezca el proceso de enseñanza aprendizaje. Se menciona que hay que tener cuidado con intentar innovar ya que se debe entender la innovación enfocada a la mejora.

Competencia Metodológica

De la misma manera que en la CPGD se exige que haya coherencia entre la planificación de las asignaturas y los resultados de aprendizaje. En este caso se menciona la importancia entre contenidos tratados y la evaluación, de tal manera que se relacionen las estrategias

metodológicas con una evaluación que tenga como objetivo la obtención de competencias. Además, se resalta la idea de hacer clases más amenas relacionando la teoría y la práctica de la asignatura.

En el momento de impartir la clase, se considera que el docente debe conocer el nivel de los participantes y así adaptar el contenido a sus características. El docente debe no sólo analizar el contexto en el que participa sino conocer a su alumnado ya que de esta manera se detectarán necesidades y se establecerán objetivos en función de éstas.

Al mismo tiempo, se menciona que haya un equilibrio entre trabajo en equipo e individual de manera que haya coherencia entre las actividades que se realizan y los objetivos que se pretenden alcanzar. Según la opinión de varios alumnos las clases deberían ser más dinámicas; el profesor debería ser capaz de hacer que sus lecciones sean atractivas y así conseguir incentivar la participación y el diálogo en el aula.

Finalmente, se alude a la idea de que el docente adapte las clases según las características del grupo, es decir, que tenga en cuenta los conocimientos previos y el ritmo de aprendizaje. Por lo que respecta a la evaluación continua, se menciona que se usen varios instrumentos de evaluación, es decir, que no sólo haya un examen final, sino que se tengan en cuenta el trabajo realizado durante todo el proceso y ofrecer *feedback* continuo sobre el progreso de los discentes.

Con respecto a las malas prácticas docentes se menciona el uso de un único método en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o el uso inadecuado de las TICs, por ejemplo; muchos alumnos mencionan el uso incorrecto del *power point* y fomentar el uso de las explicaciones en pizarra, ya que declaran que de esta manera se entiende más el contenido que se va construyendo y no sólo se limita a la lectura de transparencias. Por último, se menciona que varios profesores no informan de la evolución del curso y que sus metodologías no aseguran tanto la adquisición de competencias sino más bien fomentan la memorización.

Competencia comunicativa

Por lo que respecta a esta competencia, los discentes consideran que un buen docente es aquel que se expresa de forma clara y estructurada en público y que hace un buen uso de la voz (ritmo, tono, intensidad, modulación, etc.). Además, el docente ha de saber transmitir los conocimientos con claridad, hacer uso de ejemplos y asegurarse de que los estudiantes entienden los contenidos. De la misma manera, adapta su discurso al contexto y destinatarios y hace una escucha activa. Así pues, el docente no sólo debe ser un experto en su materia, sino hacer que el alumnado

asimile e integre ese conocimiento. En varias aportaciones se hace referencia a que si un docente no sabe transmitir sus conocimientos, por muy experto que sea en la materia, difícilmente conseguirá que los discentes aprendan.

Además, se menciona que el docente ha de mostrar interés sobre si los discentes han entendido la lección y ofrecer varias vías de comunicación fuera del aula con el fin de mejorar la comunicación.

Se señala también la idea que los discentes tengan un buen dominio de la lengua en la que dan clases, además del inglés.

Finalmente, se alude a la comunicación no verbal ya que se considera que un buen docente ha de tener siempre una actitud positiva, sonreír y usar gestos para dar énfasis a los contenidos más relevantes.

Otras aportaciones

Por lo que respecta a las aportaciones sobre otras características, no incluidas en las seis competencias anteriores, se observa que las que más se valoran son:

- **Motivación docente:** Además de las competencias mencionadas, se valora que el docente esté motivado por su labor. Se dice que el docente debe sentir pasión por su trabajo y saber transmitirlo. Esto se relaciona con la competencia interpersonal ya que se considera importante la motivación a los discentes y como han mencionado los alumnos: “para que un docente motive a su clase debe haber motivación propia”. En este sentido McLaughlin (1988) señala que si el docente está motivado, aumentará la productividad y el rendimiento será de calidad dentro del aula. El docente ha de sentir gusto por la materia, ya que es un modelo a seguir, de modo que si está motivado tendrá disposición a la mejora. Se menciona, además, que los docentes han de tener seguridad en el puesto de trabajo y no tener miedo a responder dudas de sus discentes. En varios estudios realizados se demuestra que los profesores que tienen un nivel más alto de autoconfianza mejorarán sus actividades docentes, influyendo en el aprendizaje de sus alumnos (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).
- **Conocimientos del docente:** Se considera que los docentes han de ser expertos en la materia que imparten, conocer a fondo el contenido que enseñan a nivel teórico y práctico ya que así se podrá mejorar la resolución de dudas y la orientación. Tejada Fernández (2011) apunta a que los docentes han de aplicar su conocimiento teniendo en

cuenta la situación en la que se encuentra, combinando el saber y el saber hacer, es decir, al igual que los discentes considera que debe haber un equilibrio entre conocimientos y práctica.

- **Compromiso docente:** Los discentes hablan sobre las características personales que ha de tener, no sólo ser un experto en una materia sino ir más allá, es decir, que sepa saber estar. Se considera importante que el docente tenga una actitud agradable, sea puntual con entregas, sea consciente de su labor y del impacto que puede llegar a causar a sus discentes.
- **Experiencia laboral en su ámbito:** Del mismo modo que se exige a los docentes que tengan conocimientos sobre la materia, se sugiere que un buen profesor debería trabajar en el ámbito del cual enseña ya que de ese modo conocerá la situación laboral propia de la titulación y podrá relacionarla con el contenido.
- **Material docente:** Es importante señalar que varios discentes piden material bibliográfico para complementar el contenido de clase (libros, artículos de revistas, documentos en línea, páginas web, etc.), ya que así se considera que se promoverá el aprendizaje autónomo de los/as estudiantes.
- **Cuestiones sobre el cuestionario:** Sobre el cuestionario se señala que es muy general y que hay conceptos que no se acaban de entender por lo que se exige que se revisen los ítems y se obtengan preguntas unívocas; además, que las respuestas son muy obvias y quizás habría que enfocarlas de otro modo. Se señala que si en las dieciséis primeras preguntas el valor más alto es el 10, no tiene sentido que en la pregunta de priorizar competencias el 1 sea el valor más alto. Además, se pide que se enfoque la encuesta más bien a la práctica que están realizando actualmente los docentes y a partir de ahí buscar soluciones.

En la pregunta sobre **priorizar competencias**, como ya se ha dicho anteriormente, se incide en que no se puede dar más importancia a una competencia o a otra, ya que deberían complementarse, puesto que si se aísla una competencia se perdería sentido, por lo que todas las competencias deberían tener el mismo valor. En este sentido, se menciona que ha resultado difícil o imposible contestar esta pregunta, además, varios participantes han señalado que aunque han hecho una priorización consideran que un buen docente debería tener las cuatro competencias.

Tanto las respuestas de grado como las de máster coinciden en relación con las competencias de la lista, ya que se da más importancia a la competencia interpersonal, metodológica y comunicativa, y por el contrario se valora menos la competencia de trabajo en equipo e innovación. En el apartado de *Observaciones*, pasa lo mismo tanto en grado como en máster, aunque se ha visto que también se hacen aportaciones sobre las competencias, se mencionan, además, cuestiones referentes a la encuesta ya que se considera que debería estar enfocada de otra manera y se hacen varias sugerencias. Se dice que el cuestionario es muy general y las respuestas se dan por supuestas, se propone en algún caso que las preguntas no sean enfocadas a qué se puede considerar como un buen docente sino incidir en la práctica que realizan los docentes en el aula.

En segundo lugar, es importante la idea de que las características no se deben priorizar ya que las cuatro se complementan; no se debe establecer una competencia de manera aislada, un alumno apunta, por ejemplo, que si un docente está motivado mejorará la atención al alumnado, se formará continuamente, las innovaciones estarán enfocadas a la mejora, etc.

Otras aportaciones que se debería tener en cuenta es que los alumnos sugieren que los docentes han de ser expertos en el ámbito en el que se encuentran, es decir, dominar aquello que están explicando. Además, se defiende la idea de que se hagan evaluaciones de las competencias docentes, tanto externas como autoevaluaciones con el objetivo de mejorar su práctica. También, se señala que un buen docente ha de ser un buen líder y por lo tanto se tiene que hacer respetar, saber controlar la clase; varios alumnos consideran que se necesita más autoridad, pero equilibrándolo con la comprensión y la cercanía hacia su alumnado.

Cabe destacar y agradecer la participación del alumnado, ya que han dedicado tiempo a realizar aportaciones que ayudan a mejorar la práctica docente a nivel global. No sólo se han limitado a decir qué consideran que es un buen docente, sino que además han hecho bastantes sugerencias que se deben tener en cuenta.

3.4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para poder comparar las competencias valoradas por el profesorado con las características que debería tener un buen docente, según las puntuaciones de los estudiantes, hemos relacionado estas últimas con algunos ítems de las competencias del profesorado universitario definidas en nuestro estudio. Por ejemplo, “explicar bien los contenidos” se ha relacionado con el ítem 2 de la

competencia comunicativa (CC2); “motivar el proceso de enseñanza aprendizaje” con el ítem 9 de la competencia interpersonal (CI9); la “coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos” con el ítem 3 de la competencia metodológica (CM3) y “estimular la reflexión” con el ítem 2 de la competencia interpersonal (CI2).

Procediendo de esta manera encontramos que las tres características mejor valoradas son aquellas que corresponden a la CC (explicar bien los contenidos), CI (motivar el proceso de enseñanza aprendizaje) y CM (coherencia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los objetivos) en el caso de los estudiantes de grado. Para los estudiantes de máster las mejor valoradas son la CC (explicar bien los contenidos) y la CI (motivar el proceso de enseñanza aprendizaje y estimular la reflexión).

Por su parte, cuando nos fijamos en las puntuaciones medias, vemos que el profesorado destaca las CPGD, la CI y la CC, seguidas muy de cerca por la CM.

Las características menos importantes de un buen docente para los estudiantes de grado son “cumplir el programa de la guía” (GPGD1), “fomentar la participación y el trabajo colaborativo” (CM5) y “la coordinación con el profesorado de otras asignaturas” (CT1). Para los estudiantes de máster son estas mismas características las menos valoradas aunque en distinto orden.

El profesorado considera menos importante la CDI y la CT. Nos parece interesante resaltar que tanto para los estudiantes de grado como para los de máster “introducir innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” ocupa el décimo segundo lugar de los dieciséis aspectos valorados.

Cuando se solicita al profesorado que priorice las 6 competencias sobre las que se ha pedido su opinión, la CT resulta la más valorada (media de 4,2; desviación estándar 1,53), seguida muy de cerca por la CM (media 4,16; desviación estándar 1,59). Por otra parte, los estudiantes de grado y máster, al priorizar sus 4 competencias, sitúan la CI en tercer lugar con medias de 2,32 (estudiantes de grado) y 2,34 (máster) y desviaciones estándar 1,07 y 1,11 respectivamente. En el caso de la CM, los estudiantes la valoran, al igual que el profesorado, en segundo lugar.

Según el profesorado, omitiendo aquellas competencias que los estudiantes no han priorizado (CT), la competencia ubicada en tercer lugar es la CPGD (media 3,5; desviación estándar 1,56). Sin embargo, los estudiantes de grado y máster la sitúan en la primera posición

de las cuatro posibles (media 2,83; desviación estándar 1,13 en grado y 2,88 y 1,13 respectivamente en máster).

La CDI es la menos valorada tanto por el profesorado como por el estudiantado.

Al relacionar los resultados de la priorización de los estudiantes con la que realizaron los profesores sobre estas cuatro mismas competencias se ha encontrado que profesores y estudiantes únicamente coinciden en valorar la competencia de “innovación” como la menos importante de las cuatro, lo cual puede llevar a pensar que los estudiantes no tienen la información contextual necesaria para interpretar el significado de cada competencia docente o que los intereses de cada colectivo no son coincidentes. Esta premisa coincide con los estudios más pormenorizados llevados a cabo con los estudiantes de la Universitat de Barcelona (Sayos, Pagés, Amador y Jorba, 2014).

El análisis de las preguntas abiertas, referidas a la pertinencia de los ítems que definen las competencias del profesorado, aporta un gran consenso respecto a los contenidos en nuestro cuestionario. No obstante se han sugerido algunos nuevos como por ejemplo “incorporar elementos relacionados con *bienestar psicológico* como el equilibrio personal, la confianza en uno mismo...” en la CI. En la CC se sugiere añadir *habilidades comunicativas en entornos virtuales* y en otros idiomas, preferentemente el inglés. Con respecto a la CPGD, el profesorado propone incorporar la *flexibilidad* y capacidad de adaptación a los cambios y contextos y la *planificación coordinada en equipos docentes*.

Al solicitar al profesorado que añadiera otras competencias que considerasen relevantes se han obtenido aportaciones muy diversas, alguna de ellas ya contenidas en nuestra propuesta. Destacaremos aquellas en las que se ha incidido más: la competencia científico-investigadora, centrada en el conocimiento disciplinar de la materia a enseñar y su relación con la tarea investigadora; la competencia personal-emocional, que incluiría el bienestar emocional (gestión del estrés, sentido del humor y asertividad) y la competencia en la práctica profesional (la experiencia y/o contacto continuo con la profesión). Los estudiantes también aluden a la importancia de algunos aspectos que tienen que ver con estas mismas competencias. Por ejemplo, inciden en la necesidad de que el docente esté motivado y sienta pasión por su trabajo, que conozca muy bien su materia y tenga experiencia laboral en el ámbito y que adquiera un compromiso como docente.

A la vista de los resultados obtenidos, los planes de formación del profesorado universitario deberían incidir en las competencias interpersonales, de comunicación y

metodológicas. A la vez, las sugerencias tanto del profesorado como del estudiantado apuntan a una necesidad de ofrecer formación en aspectos psicológicos como el control del estrés, el saber adaptarse a las diversas situaciones, a la propia motivación, a la gestión de conflictos, que en gran medida estaría contemplado en la CI. Si nos acogemos a las recomendaciones del grupo de alto nivel de la UE, todas estas competencias deberían formar parte de la formación pedagógica certificada, recomendada al profesorado de los centros de enseñanza superior para el 2020.

Por último, y de acuerdo con la recomendación 5ª del citado grupo, referida a la necesidad de evaluar las competencias docentes para la entrada, progresión y promoción del personal académico, es posible proponer los elementos aquí evaluados como un primer paso hacia la evaluación de estas competencias.

4. MARCO DE REFERENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

4.1 INTRODUCCIÓN

Para planificar la formación del profesorado universitario, tanto inicial como permanente o continua es imprescindible determinar cuáles son las competencias docentes, definir las en detalle y proponer indicadores que permitan aplicarlas a la formación. Por esta razón, se hace necesaria la búsqueda de modelos de formación que estén en funcionamiento, y que tengan resultados positivos, para poder adoptarlos y aplicarlos, respondiendo a las exigencias de calidad del EEES. La planificación inicial del diseño y desarrollo de los programas de formación deberían definirse en relación al momento en que nos encontramos para ajustar la formación a la situación actual: "saber dónde estamos para saber dónde queremos ir".

La aplicación de estas propuestas debe suponer un cambio en la concepción de la actuación docente del profesorado que se encuentra actualmente en la universidad. No sólo es necesaria la concienciación de cambio en el profesorado novel sino que se requiere de una intervención directa sobre las actitudes de los ya consolidados en el tejido universitario. Convendría establecer un cambio generacional graduado sin dejar de lado a las personas que actualmente trabajan en la institución. Apostar por una formación continua que permita al profesorado ya asentado replantear sus concepciones sobre la enseñanza. El profesorado debería tomar conciencia, ser responsable de su propio desarrollo profesional y asumir la gestión de su formación permanente.

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

Formar en competencias no se puede hacer sólo desde el discurso teórico. La formación vinculada a la evaluación auténtica ofrece la oportunidad al docente de reflexionar sobre su propia práctica. No es una alternativa percibir las competencias como algo desagregado, individualizado o desconectado del contexto profesional, sino todo lo contrario. Dos de los aspectos que se consideran trascendentes en la aplicación de la formación en competencias son:

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

En relación a la formación en competencias, se plantea que un posible modelo es el denominado "Modelo 3P" de enseñanza (Biggs, 1989). Este modelo se basa en los siguientes aspectos:

- Presagio: características del profesorado (la base de la concepción de la enseñanza y los métodos de enseñanza) y el contexto institucional (objetivos / competencias, sistema social / clima, currículo, evaluación).
- Proceso: enfoques de enseñanza (incluyendo no sólo el tipo de actividades sino también la práctica).
- Producto: enfoque, resultados y calidad del aprendizaje.

En la formación en competencias hay que tener en cuenta tanto el conocimiento como la adquisición de habilidades y, por igual, la actitud. Se entiende que la formación debe producir satisfacción al profesorado y que ésta debe serle de ayuda para la resolución de problemas en su práctica diaria.

Características de la formación universitaria. En el planteamiento del diseño de una actividad formativa en el colectivo docente universitario debe tenerse en cuenta que los profesores acceden a la universidad sin la exigencia de una formación previa que les capacite para la tarea docente que se les encargó. Esta característica diferencia al profesorado universitario de otros colectivos profesionales a los que se les exige una formación y preparación para abordar la responsabilidad laboral que desarrollarán. Conscientes de esta situación, las unidades o centros de formación de las universidades ofrecen formación inicial para el profesorado de nuevo ingreso pero esta formación es siempre voluntaria para el profesorado asistente. Para la formación del profesorado universitario hay tres elementos fundamentales que

se habrían de respetar: la autonomía del propio individuo como profesor, el perfil de la formación de la universidad y el contexto universitario.

El papel de la institución. La tarea docente del profesorado consiste en poner el conocimiento de su disciplina a disposición de los estudiantes con el fin de que estos adquieran el perfil profesional que la universidad ha definido para ellos en la nueva propuesta de títulos universitarios. Sin embargo, el proceso formativo de los estudiantes no sólo es responsabilidad de cada profesor de forma individual, sino también de las acciones que el conjunto del profesorado emprenda como equipo docente. Estas acciones se deben desarrollar con criterios de calidad y mejora continua para conseguir unos resultados de los que la institución debe rendir cuenta. De forma continua se van produciendo cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto tendrán que replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado. A la vez que también tendrá que tomarse en consideración la gran importancia que tiene la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación. Así, la formación del profesorado debe garantizar su autonomía en el seno del equipo docente pero siempre debe ser concordante con el perfil de formación establecido por la universidad y adecuada al contexto. Esta es una necesidad de formación que no es fruto de una deficiencia propia o una tarea a abordar solitariamente, sino que se trata de un reto del conjunto de la institución motivado por el nuevo contexto educativo europeo.

Una de las primeras cuestiones que las universidades deben plantearse es cómo motivar al profesorado para que éste aborde el cambio cultural que representa la nueva situación. Para ello es vital que la institución defina de forma muy clara qué es lo que espera del profesor, tanto desde un punto de vista individual, como cuando éste actúa como miembro de un equipo docente responsable de la formación de los titulados universitarios. Si la institución persigue un cambio cultural real en la universidad, debe dirigir las acciones formativas tanto al profesorado de nuevo ingreso como al profesorado consolidado a la institución. Además, deberá establecer algún sistema de evaluación y / o reconocimiento de que no se reduzca sólo a la antigüedad en la universidad.

Modelos de formación. Ya que el perfil de los titulados se ha definido a partir de las competencias que deben adquirir, es lógico que el profesorado tenga que mostrar que es capaz de trabajar en las mismas condiciones. Se trata más de un cambio cultural que de un cambio de contenidos disciplinarios, por lo que debe ponerse más énfasis en las estrategias de relación y trabajo con los estudiantes que en los contenidos a tratar. Los expertos consultados coinciden en

que las competencias seleccionadas para trabajar con el profesorado deben ser pocas y presentarlas de forma graduada para facilitar un progreso continuo en la actividad docente.

Las competencias docentes no son un fin en sí mismo sino una manera de llevar a la práctica los conocimientos que el profesorado desarrolla en su disciplina. La formación en competencias no se puede plantear sólo mediante un discurso teórico. La propia definición de competencia obliga a plantear una formación práctica contextualizada en la misma área de conocimiento que se desarrolla a partir de pequeños proyectos de mejora de la docencia. El profesorado, al igual que el alumnado, progresará en el dominio de las competencias docentes cuando las cumpla en su actividad cotidiana y perciba que le permiten abordar con éxito problemas inmediatos de su actividad docente.

Así, algunos de los objetivos que se espera de la formación son:

- Ofrecer apoyo mutuo al profesorado, a través de la figura del profesor mentor, o planteando una formación colectiva al equipo docente que trabaja en un determinado título universitario.
- Provocar la reflexión del profesorado sobre la propia práctica docente, analizando la idoneidad de su plan de trabajo o su actividad en el aula.
- Plantear la formación en términos de investigación-acción, provocando que el profesorado trabaje en red con sus compañeros o con otros grupos docentes con los que muestre afinidad.
- Favorecer la duda, la crítica y la reflexión sobre las propias actuaciones a medida que se progresa en el conocimiento teórico sobre los diferentes aspectos de la docencia. La construcción de nuevo conocimiento sobre diferentes metodologías docentes, estrategias de evaluación y criterios de calidad, ayudará a visualizar nuevas mejoras de la actividad docente susceptibles de ser abordadas.

El perfil del formador. En la mayoría de universidades la formación del profesorado recae en gran parte en profesores de la propia institución. Esto facilita la transmisión de los valores de la universidad y de su modelo docente. Esta formación requiere de la planificación de una formación de los formadores ya que sólo así, la universidad podrá asegurar que las acciones formativas se realizan con una unidad de criterio.

En algunos casos, puede resultar útil contemplar la participación de personal externo a la universidad como formador del profesorado universitario, y que puede ser incluso procedente

del ámbito no universitario. En este caso se facilita el conocimiento de nuevos contextos y situaciones que pueden ayudar a ampliar el horizonte de la actividad docente de un profesional.

Discerniendo las ventajas e inconvenientes de cada modelo, sería bueno combinar ambas opciones según los contenidos a tratar en cada caso y los objetivos perseguidos.

Actuaciones a desarrollar. Hay que establecer un perfil profesional y definir qué objetivos de calidad docente se pretenden alcanzar. Si no están bien definidas estas actuaciones, no es posible dibujar el perfil de los profesionales docentes. En primer lugar, hay que diferenciar las competencias específicas de las genéricas, ya que en estas segundas hay más condicionantes. La formación debe estar diseñada a partir de un modelo de formación con un objetivo claro y ajustado al contexto. El diseño de la formación debe guardar estrecha relación con el perfil del profesorado que se pretende alcanzar, y éste debe poder disponer del programa formativo desde el inicio. En este sentido, es muy importante el papel de las unidades de formación, pero, además, es necesaria la implicación de toda la universidad (responsabilidad institucional), ya que la formación comienza con la selección del grupo de trabajo en el que se integra el profesorado que accede a la universidad. La formación en docencia universitaria, institucionalmente hablando, debería empezar a ofrecerse a todos los doctorandos, ayudantes, asociados y colaboradores.

En la formación del profesorado universitario es necesario utilizar metodologías que ayuden y faciliten aprender a través de la acción, la reflexión de la propia praxis y la autocrítica formativa y, al mismo tiempo, promuevan el interés continuo de los docentes para el aprendizaje de sus estudiantes. Es especialmente importante un *feedback* posterior de los resultados, con lo que una vez que el profesorado se ha formado, habrá que analizar si la formación ha dado algún resultado o ha incidido de manera positiva en el modelo inicial planteado.

Establecer el nivel de dominio de cada competencia también es relevante para diseñar la formación (0-nivel principiante, 1, 2, 3 y 4-nivel experto-), dado que el nivel de experto ofrecería la posibilidad de poder formar a otros profesores.

Valcárcel (2003) propone optar por implantar cuatro niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesorado universitario:

- Formación previa: dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria.

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

En este sentido, se propone determinar un mínimo de competencias básicas (4 o 5) como punto de partida para todo el profesorado universitario y un máximo para aquellos que desarrollen una labor docente excelente. Esto conlleva organizar la formación en competencias como una formación continua que permita partir de un mínimo establecido para avanzar hasta la excelencia.

Modelos, estrategias e instrumentos metodológicos. Del establecimiento de este marco de referencia se han de generar o consensuar modelos, estrategias e instrumentos metodológicos que sean útiles para el diseño y desarrollo de la formación en competencias a llevar a cabo en los cursos de formación dirigidos al profesorado universitario. Es fundamental saber interpretar lo que los alumnos perciben de la docencia para poder revisar las estrategias didácticas. Hay que buscar la coherencia de lo que hace el profesorado respecto a lo que hacen los estudiantes, de lo contrario no podemos esperar según qué resultados.

Evaluación de la formación. Es importante tener una cultura de evaluación de la formación ofrecida, tanto de la satisfacción, que normalmente ya se aplica a todas las actividades de formación que se realizan desde las unidades de formación, como también de la transferencia del aprendizaje y del impacto de la formación. Esto hace necesario incluir los mecanismos internos que intervienen en los procesos formativos y conocer cómo trasladar la satisfacción, el aprendizaje y el cambio de cultura docente a la mejora de los procesos educativos que se desarrollan en el aula con los alumnos y al incremento de los resultados académicos de éstos.

4.2 CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una vez definido el perfil competencial, es preceptivo diseñar las actividades de los programas formativos de forma que permitan alcanzar las competencias definidas. Las unidades de formación de las universidades participantes son conscientes de la necesidad de elaborar un modelo común y al mismo tiempo flexible con las particularidades de cada institución. El análisis realizado a partir de los datos de las universidades participantes ha de permitir identificar los puntos claves en la formulación de un marco de referencia para la formación del profesorado.

4.2.1 Resultados de la encuesta sobre la oferta formativa

Para recoger información sobre los planes de formación y sobre la estructura de la oferta formativa que se estaban desarrollando en esas universidades se utilizó un cuestionario adaptado del diseñado por el grupo GIFD (2001) para esta misma función.

Este cuestionario (*anexo 3*), remitido a los diferentes centros y unidades de formación de las universidades participantes en el proyecto, ha permitido recoger los datos de la oferta formativa que se estaba desarrollando en esas universidades en el momento de iniciar el proyecto, en este caso, durante el curso 2012-2013. Se han analizado las posibles semejanzas o diferencias en la forma de enfocar la formación y/o en los contenidos que se proponen. Esto ha permitido identificar y definir los elementos clave para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación en competencias del profesorado universitario y establecer, a partir de lo que se está realizando actualmente, un marco de referencia común.

Se analizaron los siguientes aspectos:

- Si la formación en docencia se enmarcaba dentro de un programa establecido y organizado y en qué nivel: formación permanente, inicial u otro tipo.
- Si se ofrecían cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes o si estas se trabajaban de forma no específica.
- El porcentaje que representaba la formación en competencias sobre el total de la formación del centro.
- El tipo de formación en competencias docentes que se realizaba: cursos (teóricos), jornadas, seminarios, talleres (prácticos) o asesoramiento.

- Si se realizaba algún diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado, previo a la realización de la formación.
- Si se realizaba alguna evaluación o seguimiento de la transferencia o impacto de las acciones formativas, orientadas al aprendizaje de competencias, sobre la docencia en el aula.

A partir de los datos aportados por las distintas universidades, se analizaron las posibles semejanzas o diferencias en la forma de enfocar la formación y en los contenidos que se proponen. Esto ha permitido identificar y definir los elementos clave para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación en competencias del profesorado universitario y establecer, a partir de lo que se está realizando actualmente, un marco de referencia común

Estructura de la oferta formativa

La mayoría de los centros o unidades de formación desarrollan algún tipo de formación organizada por competencias, ya sea dentro de un programa establecido y organizado o en actividades esporádicas. En este sentido, solo la Universidad de Sevilla comenta que su oferta de formación en docencia no se enmarcaba en un programa organizado. Otro caso a destacar es el de la Universitat Oberta de Catalunya, que no tiene actualmente planes de formación para el profesorado universitario y que, por tanto, no se ha incluido en la muestra.

La mayoría de universidades con una oferta de formación en docencia enmarcada dentro de un programa organizado, la desarrollan en dos niveles: en formación inicial y en formación continua. Excepto los casos de la Universidad de Alicante, que no dispone de un programa de formación inicial, y la Universitat Autònoma de Barcelona, que no tiene un programa de formación permanente estable, sino que ésta se reduce a seminarios, jornadas y conferencias. Además, sin estar enmarcado en programas estables, otro tipo de formación que realizan muchas de las universidades es formación a medida o a demanda.

Concretamente, la formación en competencias se realiza tanto de forma no específica, dentro de un contexto de formación más amplio, como de forma específica a través de cursos orientados al desarrollo de competencias docentes.

Formación no específica en competencias

Todas las universidades incluyen algún tipo de formación en competencias dentro de su oferta formativa. Sobre todo, se trabajan competencias de forma no específica en los programas de formación permanente, tal y como se ve en el gráfico siguiente:

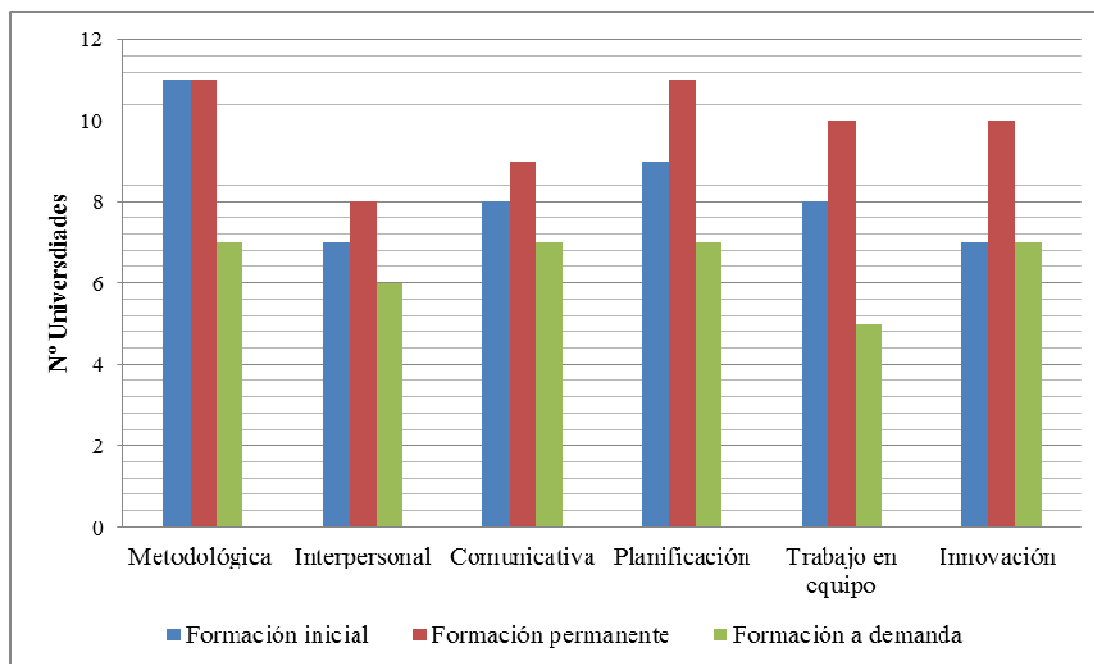


Figura 12. Formación no específica en competencias, curso 2012-2013.

Entre las diferentes competencias, las que más se trabajan son la Metodológica (tanto en la modalidad de formación inicial como en la formación permanente) y la Planificación y gestión docente (sobre todo en la modalidad de formación permanente), seguidas por la de Trabajo en equipo y la de Innovación docente, pero en estos casos la incidencia en el nivel de formación inicial es mucho menor.

Por otro lado, las competencias que menos se trabajan en la formación no específica son aquellas más asociadas a habilidades personales, como son la Interpersonal y la Comunicativa.

Es interesante destacar que en todos los casos, aunque quizá en menor medida en la de Trabajo en equipo, las competencias se trabajan también muchas veces dentro de la modalidad de formación a demanda. Veremos más adelante que no sucede lo mismo para la formación específica orientada a competencias.

En cuanto al porcentaje que representa la formación no específica en competencias respecto al total de la formación, no hay una tendencia clara. Sin embargo, destaca que en la

mayoría de casos la formación no específica en competencias representa entre el 51 y el 75% sobre el total de la formación permanente e inicial, mientras que en la formación a demanda, en general, la presencia de la formación en competencias es menor (entre el 26 y el 50%):

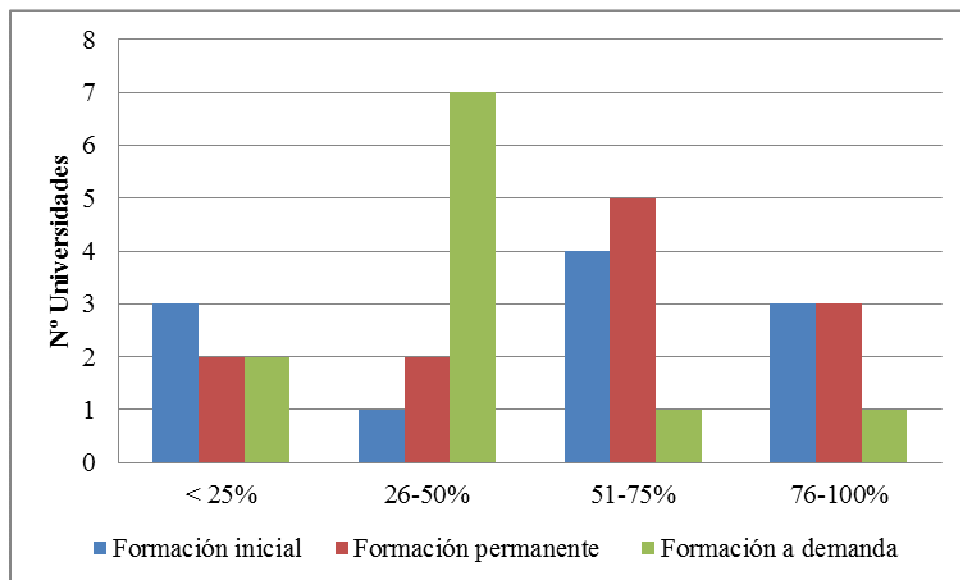


Figura 13. Porcentaje de la formación no específica en competencias sobre el total de la formación, curso 2012-2013.

Formación específica en competencias

La mayoría de las universidades participantes ofrecen, en mayor o menor medida, cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes. Las únicas universidades del proyecto que no ofrecen cursos específicos para el desarrollo de competencias docentes son la Universitat de Girona y la Universitat Oberta de Catalunya, esta última ya hemos dicho que no tiene planes de formación y que, por tanto, no se ha incluido en el estudio.

Igual que ocurre en la formación no específica, la Competencia Metodológica y la de Planificación y gestión docente son en general las más trabajadas, sobre todo la primera, tanto en el nivel de formación inicial, como permanente:

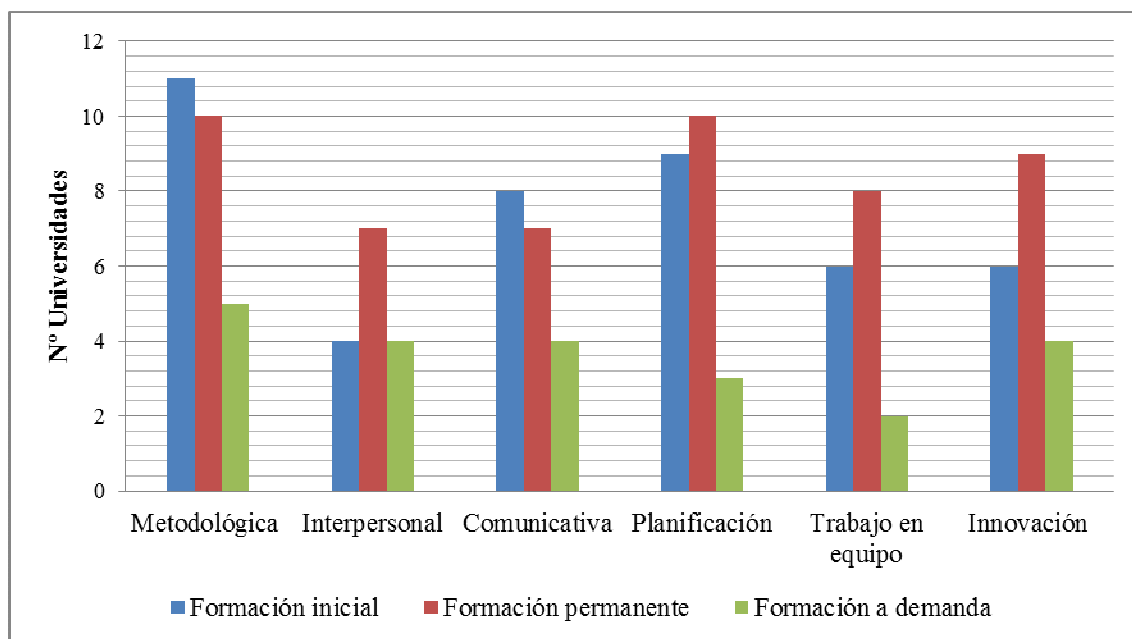


Figura 14. Formación específica orientada al desarrollo de competencias, por modalidades de formación, curso 2012-2013.

Destaca que en la modalidad de formación inicial, a diferencia de lo que sucede en la formación permanente, se trabajan relativamente poco la Competencia Interpersonal, la de Trabajo en equipo y la de Innovación docente. También es interesante destacar que la Comunicativa es la única que se trabaja más de forma específica en la formación inicial que en la permanente.

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

En cuanto al porcentaje que representa la formación específica en competencias respecto al total de la formación, éste varía mucho en función de las universidades. Mientras que para unas universidades la formación específica para el desarrollo de competencias docentes representa más del 75% de la formación que realizan (tanto en el nivel inicial como en la formación permanente), para muchas otras este tipo de formación representa un porcentaje mucho menor respecto al total de la formación (entre el 26 y el 50%):

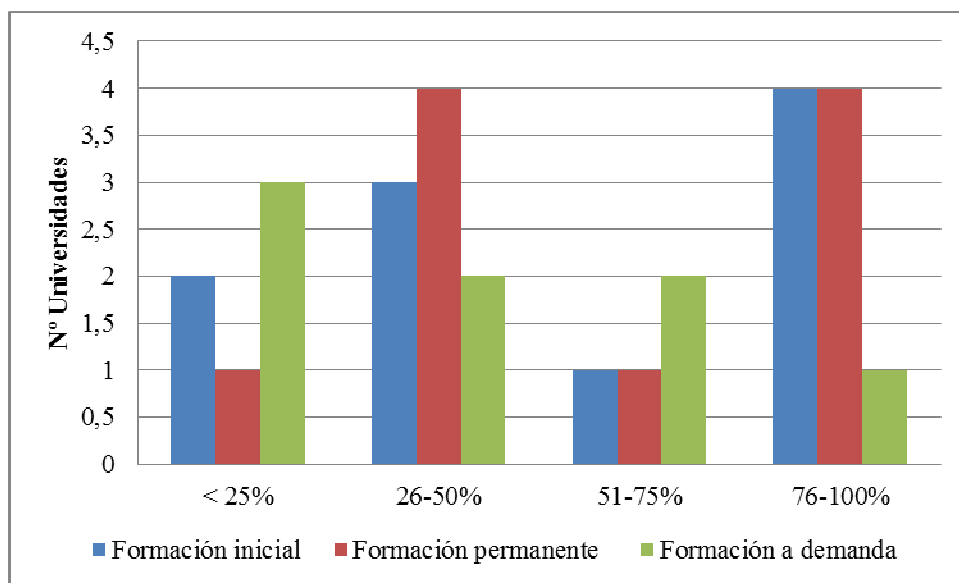


Figura 15. Porcentaje de la formación específica por competencias sobre el total de la formación, curso 2012-2013.

En la formación a demanda los datos son más desiguales aún, así hay universidades que dedican mucha de la formación a demanda a formar en competencias y otras para las que la formación específica en competencias no tiene tanto peso dentro de la oferta formativa.

Tipo de formación en competencias docentes

La forma de trabajar las competencias en la formación del profesorado universitario varía de una universidad a otra, y también en función de las modalidades de formación (inicial, permanente y a demanda).

En general, en el nivel inicial se trabajan las competencias principalmente a través de cursos o talleres, y muy poco a través de seminarios. Mientras que en la modalidad de formación permanente las competencias se trabajan sobre todo a través de talleres y jornadas y muy poco a través de asesoramiento.

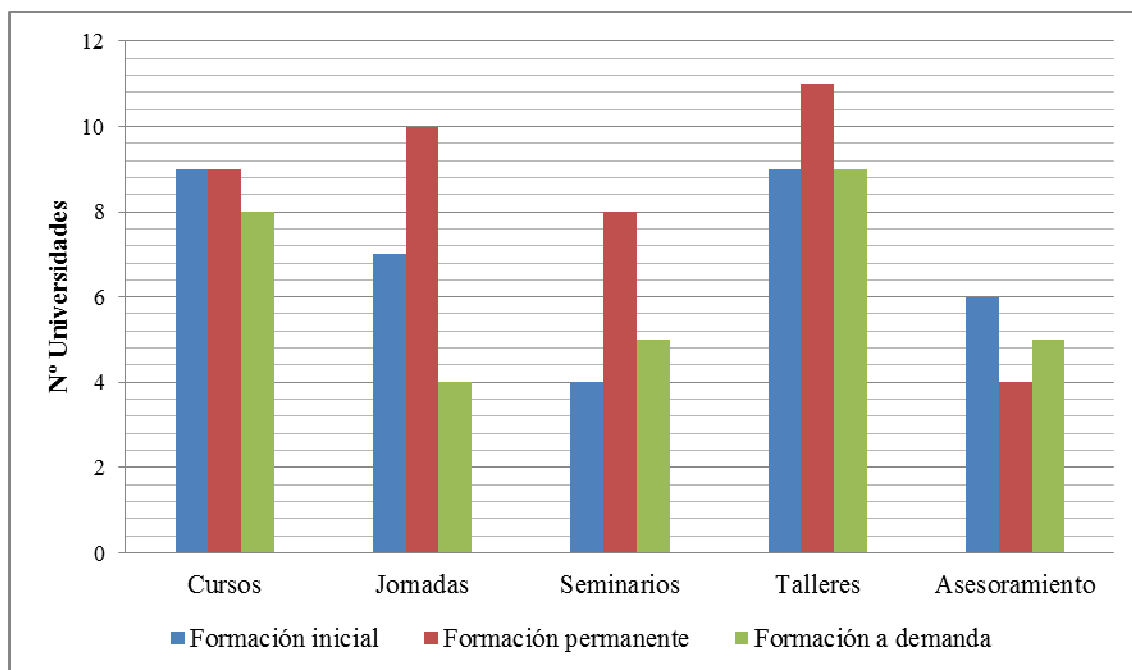


Figura 16. Tipo de formación en competencias docentes, por modalidad de formación. Curso 2012-2013

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

Evaluación del nivel competencial del profesorado

Muy pocas universidades realizan un análisis del nivel competencial del profesorado antes, durante o después de la formación. Cuando se hace, éste se realiza sobre todo después de la formación o para los programas de formación inicial. Muy pocas veces antes o durante el desarrollo de la misma.

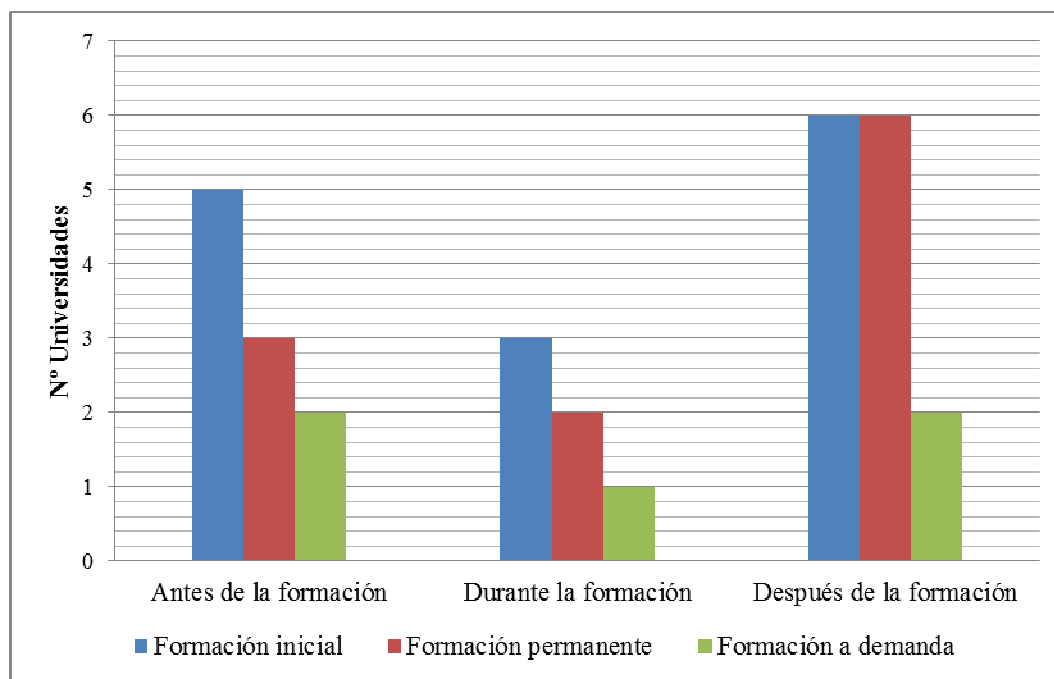


Figura 17. Universidades que realizan análisis del nivel competencial del profesorado, por modalidad de formación, curso 2012-2013.

Antes de la formación pocas universidades analizan el nivel competencial del profesorado, solamente cinco universidades lo hacen en la formación inicial, tres en la formación permanente y una en la formación a demanda.

Durante la formación hay muy pocas universidades que realicen un análisis del nivel competencial del profesorado y, en todo caso -cuando se hace- éste se realiza básicamente en los programas de formación inicial.

En cambio, son más las universidades que sí analizan el nivel competencial de los profesores después de la formación, una vez terminados los cursos. Sobre todo, en la formación inicial y permanente, y no tanto en la formación a demanda.

Evaluación del impacto o transferencia

Este es un tema en el que hace falta aún mucho trabajo. La mayoría de las universidades comentan que no hacen evaluación o seguimiento de la transferencia al aula, de lo aprendido en las actividades de formación, ni del impacto de la formación por competencias en la labor docente del profesorado en el aula.

De las universidades que tienen programas de formación permanente, solo el 33,33% realizan evaluación o seguimiento del impacto de la misma y, en el caso de los programas de

formación inicial, solo el 30,77%. Por último, solo el 7,14% de las universidades que hacen formación a demanda hacen evaluación o seguimiento del impacto o transferencia de la formación por competencias.

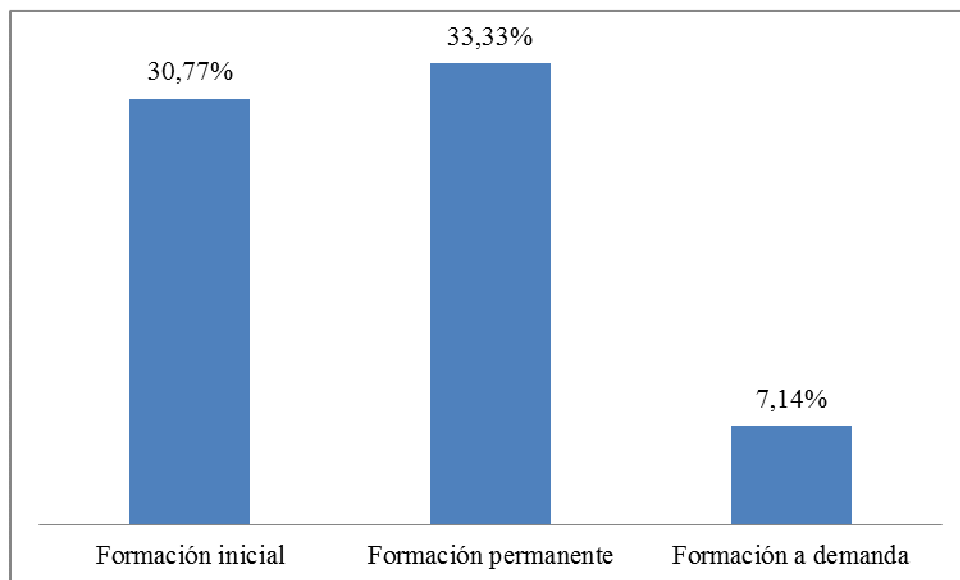


Figura 18. Universidades que realizan evaluación del impacto o transferencia de la formación por competencias, curso 2012-2013.

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

4.2.2 Las competencias docentes en los planes de formación

Después de obtener una primera visión general de la formación del profesorado universitario en las distintas universidades, se ha hecho un análisis detallado de los programas formativos desde el punto de vista de las competencias docentes. Para ello, se elaboró una tabla de distribución de competencias por cursos y nivel formativo: inicial, permanente u otro (*anexo 4*) y un mapa de competencias (*anexo 5*) con la descripción de sus dimensiones y niveles definidos según los indicadores para cada competencia.

El proceso seguido para elaborar el mapa de niveles competenciales (Pagés et al, 2013) fue el siguiente:

- A partir de la identificación y definición de las competencias docentes (GIFD 2011), se describieron los componentes que las caracterizan.
- Validación de los resultados a través de encuestas al profesorado.
- Se hizo una primera propuesta de indicadores.
- Se analizaron estos indicadores, que permiten determinar si se ha adquirido cada una de las competencias docentes definidas y se clasificaron en tres niveles de desarrollo
- Revisión de los indicadores de cada competencia, tanto en relación al contenido como a la expresión.
- Definición de tres niveles –novel, sénior y experto– de desarrollo competencial.
- Clasificación por nivel de los indicadores de cada competencia, a partir de la definición previa de una serie de criterios
- Identificación de las evidencias que puedan aportar información para evaluar el nivel de competencia del profesorado.

Como resultado se obtuvo una plantilla que había de servir para que los planes de formación de las universidades participantes en el proyecto pudieran adaptarse al enfoque competencial, en base a estos indicadores y niveles.

En estos momentos, la relación de indicadores que refleja el desempeño de los distintos componentes de las seis competencias docentes definidas en el proyecto se encuentran plenamente identificados y cada indicador está vinculado a un nivel de desarrollo de la competencia.

Los indicadores permitirán evaluar las competencias adquiridas por el profesorado a través de los programas de formación y de la trayectoria y la experiencia docente del profesorado.

Los planes de formación de las universidades participantes tendrán que diseñarse y adaptarse al enfoque competencial de manera que los contenidos de los cursos se relacionen con una competencia y se sitúen en un nivel de desarrollo de la misma

Estos instrumentos permiten recoger información sobre la distribución de las competencias en los cursos de los programas de formación, el nivel formativo en las que se han incluido y el nivel de desarrollo de las mismas.

La información recogida ha de ayudar a las universidades a tomar conciencia del nivel de implementación de la formación por competencias en sus programas y por tanto, como deberían diseñar y planificar sus programas de formación.

Los objetivos planteados para la recogida de la información fueron:

- Conocer cuáles son las competencias trabajadas en los programas de formación del profesorado y en qué volumen.
- Identificar el nivel de las competencias que se trabajan y el programa de formación en el que se enmarcan.

Se analizaron los programas formativos de las siguientes universidades:

Universitat d'Alacant (UA)

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Universidad de Burgos (UBU)

Universitat de Barcelona (UB)

Universitat de Girona (UDG)

Universitat de les Illes Balears (UIB)

Universitat de Lleida (UDL)

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)

Universitat Pompeu Fabra (UPF)

Universitat Rovira i Virgili (URV)

Universidad de Sevilla (US)

Universitat de Vic (UVIC)

Universidad de Zaragoza (UZ)

A partir de la tabla de distribución de competencias por cursos cumplimentadas por las universidades mencionadas, se procedió a analizar los planes de formación que se estaban desarrollando en dichas universidades durante el curso 2013-2014. Después de revisar la información contenida en las tablas, las actividades formativas se ordenaron y clasificaron según la competencia o competencias que se trabajaban:

1. Interpersonal (CI)
2. Metodológica (CM)
3. Comunicativa (CC)

4. Planificación y gestión (CPGD)
5. Trabajo en equipo (CT)
6. Innovación (CDI)

De esta manera, se han podido observar los cursos asociados a cada competencia. Para cada una de las 6 competencias se recogió la siguiente información:

- el número de cursos en los se trabajan las competencias
- la universidad (acrónimo) que imparte el curso
- el programa o nivel formativo (Inicial, Permanente, Otro) al que pertenece el curso
- el nivel competencial (N1, N2, N3) trabajado.

A continuación se muestran los resultados obtenidos:

Distribución de las competencias en los cursos de los programas formativos

La mayoría de las universidades estudiadas incluyen las seis competencias docentes en los cursos de sus programas de formación. Se exceptúan UIB y UVic que no han incluido entre sus cursos la competencia de Trabajo en equipo (Tabla 23).

Tabla 23.

Número de veces en que se ha trabajado cada competencia en los cursos de formación, por universidad

	UA	UAB	UB	UBU	UDG	UDL	UIB	UPC	UPF	URV	US	UVIC	UZ	TOTAL
COMUNICATIVA	9	2	13	6	15	41	18	1	7	1	11	2	6	132
INNOVACIÓN	19	3	11	7	31	41	16	1	8	2	4	8	3	154
INTERPERSONAL	9	5	9	19	22	41	23	1	6	2	18	3	19	177
METODOLÓGICA	20	5	24	8	40	41	19	1	8	10	27	14	21	238
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN	2	6	14	7	33	41	16	1	6	5	10	8	14	163
TRABAJO EN EQUIPO	4	5	7	6	16	41	-	1	3	1	4	-	6	94
TOTAL	63	26	78	53	157	246	92	6	38	21	74	35	69	958

Nota (*): Se contabilizan las competencias generales trabajadas en cada curso, sin especificar los niveles en qué se trabaja cada una (N1, N2, N3), según indicaciones de los responsables de formación. Los cursos que trabajan más de un nivel competencial se contabilizan una sola vez.

En general, en la mayoría de universidades, la competencia que más se trabaja es la Metodológica. Le siguen, por este orden, la competencia Interpersonal, la competencia de Planificación y gestión de la docencia, la competencia de Innovación, la competencia Comunicativa y, finalmente, la competencia de Trabajo en Equipo (Figuras 19).

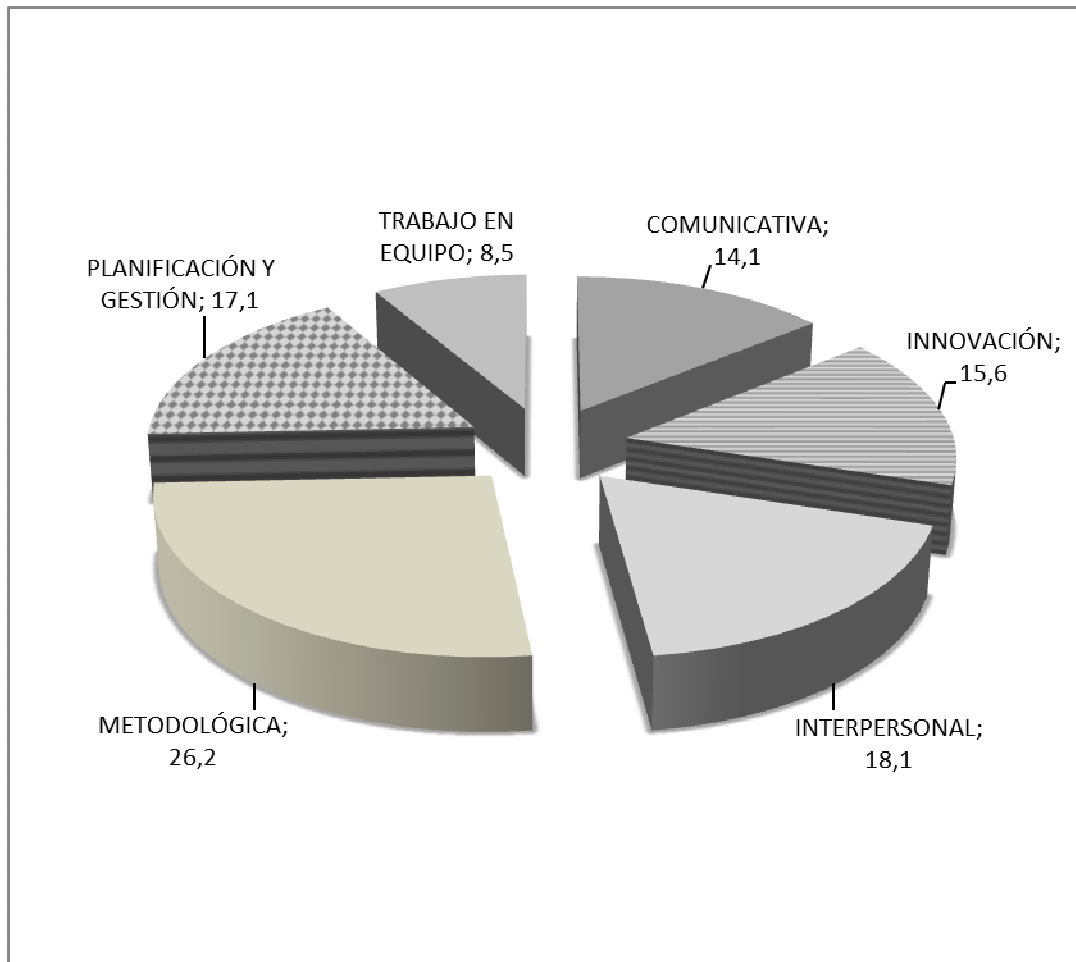


Figura 19. Distribución de competencias en relación al porcentaje en que se trabajan en los cursos de formación

Nivel formativo en el que se trabajan las competencias

A continuación, se indican las competencias y los niveles formativos en los que se trabajan. Los resultados muestran que las competencias se desarrollan tanto en los programas de formación inicial como en los programas de formación permanente. Aunque en la mayoría de universidades están incluidas en el programa de formación permanente del profesorado (tabla 24).

Tabla 24.

Distribución de competencias según el nivel del programa formativo

	Inicial	Permanente	Otros	NC	Total general
COMUNICATIVA	44	126	2	12	184
INNOVACIÓN	44	136	15	8	203
INTERPERSONAL	67	142	5	21	235
METODOLÓGICA	89	220	3	29	341
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN	52	146	11	12	223
TRABAJO EN EQUIPO	31	73	1	6	111
Total general	327	843	37	88	1297

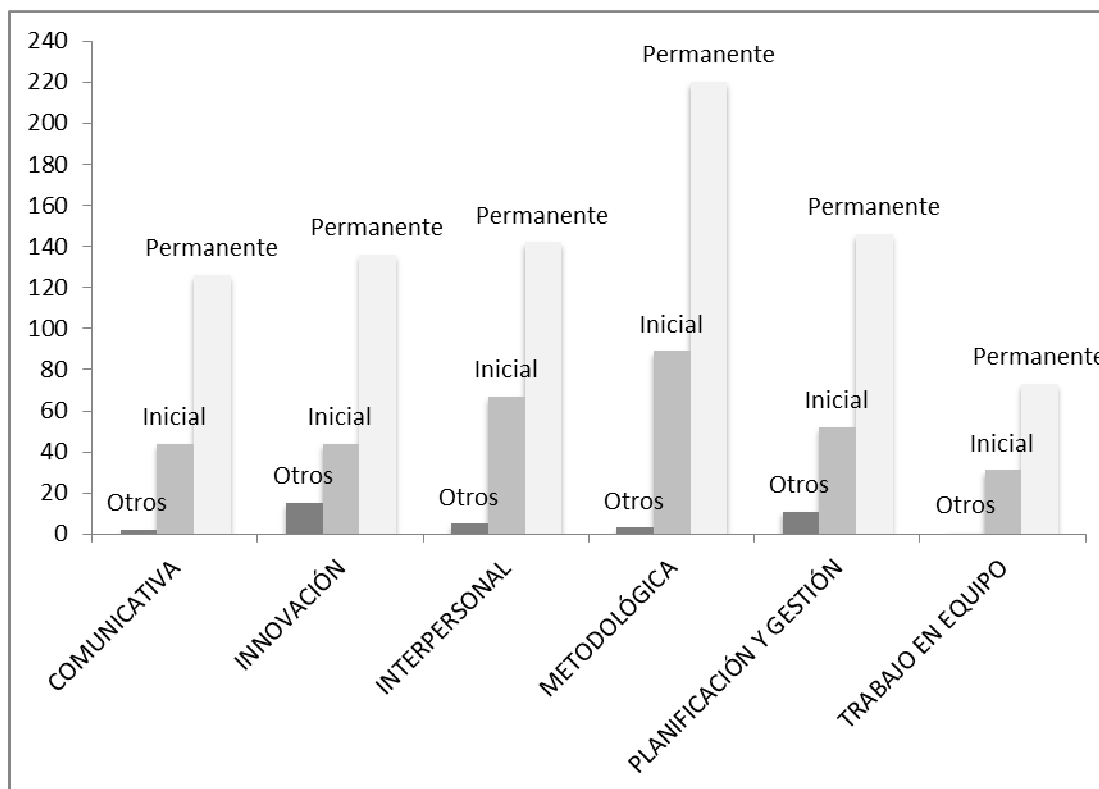


Figura 20. Competencias distribuidas por nivel de formación

Las competencias menos trabajadas en la formación inicial son la competencia de Trabajo en equipo, le siguen la Comunicativa y la de Innovación. Por contra, las más trabajadas son la Metodológica, la Interpersonal y la de Planificación y gestión.

En los programas de formación permanente las competencias que más se trabajan son, de más a menos, la Metodológica, la de Planificación y gestión y la competencia Interpersonal. Entre las competencias con menor presencia en este nivel formativo se encuentra, en primer lugar, el Trabajo en equipo y, a importante distancia, la Comunicativa y la Innovación.

Así pues, en ambos niveles formativos (inicial y permanente), las competencias más trabajadas son la Metodológica, la Interpersonal y la de Planificación y gestión. Las competencias que menos se trabajan son el Trabajo en equipo y la Comunicativa (figura 20)

Nivel competencial

Respecto a los niveles competenciales, independientemente del programa formativo en el que se incluyen, el nivel 2 es el más trabajado, seguido del nivel 1 y, en menor medida, el nivel 3 (tabla 25).

Tabla 25.

Distribución de competencias por nivel competencial

	N1	N2	N3	Total
COMUNICATIVA	49	62	73	184
INNOVACIÓN	73	97	33	203
INTERPERSONAL	79	115	41	235
METODOLÓGICA	125	128	88	341
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN	82	98	43	223
TRABAJO EN EQUIPO	27	25	59	111
Total general	435	525	337	1297

La competencia Metodológica es la que más se trabaja en todos los niveles competenciales y, especialmente, en los niveles 1 y 2. En el caso de la competencia Interpersonal, de Innovación y de Planificación y gestión se trabaja mayoritariamente el nivel 2, seguido del nivel 1 y, a bastante distancia, el nivel 3.

Las competencias en las que más se trabaja el nivel 3, además de la Metodológica, son la Comunicativa y el Trabajo en equipo. Es de destacar que éste nivel es el más trabajado, por

delante de los niveles 1 y 2, en el caso de las competencias Trabajo en equipo y Comunicativa (Tabla 26 y Figura 21).

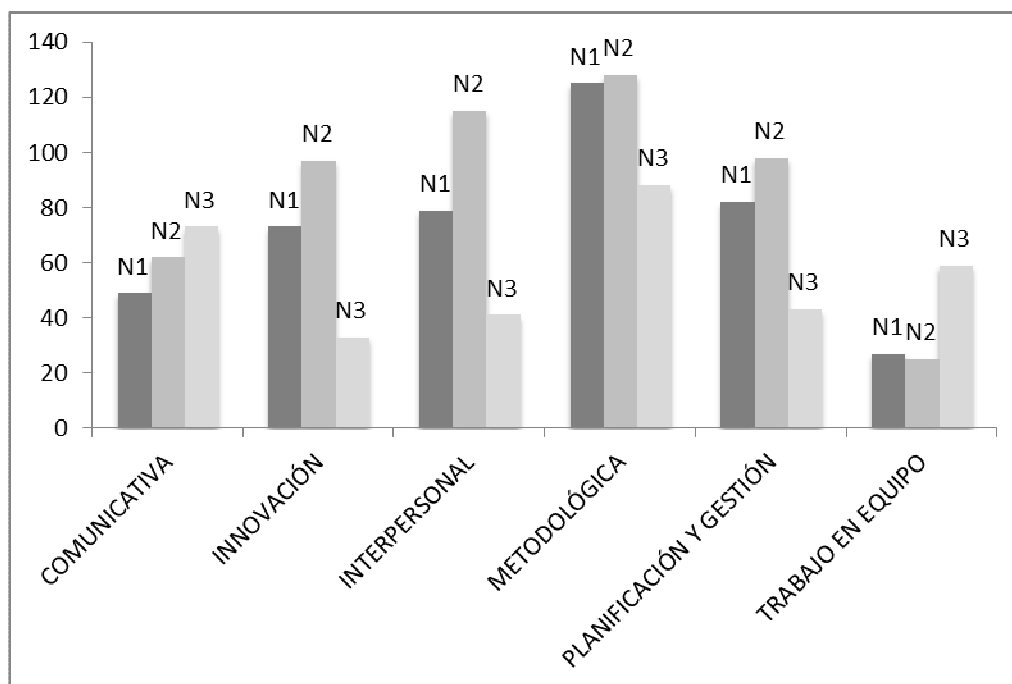


Figura 21. Niveles competenciales trabajados en los programas de formación

Como podemos observar (Tabla 26), los niveles 1 y 2 se trabajan preferentemente en los programas de formación inicial y permanente. Mientras que el nivel 3 de las competencias se trabaja casi exclusivamente en los programas de formación permanente.

Tabla 26.

Competencias por nivel competencial y programa formativo

	N1	N2	N3	Total general
COMUNICATIVA	49	62	73	184
Otros	1		1	2
Inicial	16	16	12	44
Permanente	32	40	54	126
NC		6	6	12
INNOVACIÓN	73	97	33	203
Otros	2	13		15
Inicial	29	15		44
Permanente	39	66	31	136
NC	3	3	2	8
INTERPERSONAL	79	115	41	235
Otros	1	2	2	5

Inicial	27	29	11	67
Permanente	41	77	24	142
NC	10	7	4	21
METODOLÓGICA	125	128	88	341
Otros	1	2		3
Inicial	40	34	15	89
Permanente	74	84	62	220
NC	10	8	11	29
PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN	82	98	43	223
Otros	3	8		11
Inicial	25	21	6	52
Permanente	50	59	37	146
NC	2	10		12
TRABAJO EN EQUIPO	27	25	59	111
Otros	1			1
Inicial	13	13	5	31
Permanente	12	11	50	73
NC	1	1	4	6
Total general	435	525	337	1297

Los resultados obtenidos aportan importante información sobre las competencias y el nivel de las mismas, que se trabajan en los programas de formación del profesorado universitario. Concretamente, se ha podido dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio:

- *Conocer cuáles son las competencias más y menos trabajadas en los programas de formación del profesorado*

Se pone de manifiesto que la competencia más trabajada es la competencia Metodológica, tanto en la modalidad de formación inicial como en la formación permanente. Le siguen la competencia Interpersonal y la de Planificación y gestión, sobre todo en los programas de formación permanente.

Por otro lado, las competencias que menos se trabajan, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, son la Comunicativa y el Trabajo en equipo. Les sigue, en ambos programas, la de Innovación.

- *Identificar el nivel de las competencias que se trabajan y el programa de formación en el que se enmarcan.*

Respecto al programa de formación, todas las competencias docentes se desarrollan en ambos niveles formativos; es decir, tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Aunque en la mayoría de universidades se trabajan en los programas de formación permanente, seguramente debido a que no todas cuentan con programas de formación inicial.

Sobre el nivel de las competencias, es de destacar que el nivel más trabajado es el nivel 2 y, en general, el menos trabajado, en la mayoría de las competencias, es el nivel 3. Se exceptúan las competencias Comunicativa y de Trabajo en equipo en las que dicho nivel supera los niveles 1 y 2.

Los niveles 1 y 2 se desarrollan tanto en la formación inicial como en la permanente, no así el nivel 3 que se trabaja casi de manera exclusiva en los programas de formación permanente.

4.2.3 Guía para el desarrollo del programa docente

El análisis de los planes de formación por competencias ha supuesto un trabajo complicado para las unidades de formación, ya que el análisis de las competencias trabajadas en cada acción formativa se ha realizado, en la mayoría de casos, posteriormente a la realización de los cursos. Diseñar un plan de formación por competencias supone tomar decisiones sobre qué competencias se van a trabajar, en qué grado se va a trabajar cada una de ellas y a qué niveles. A partir de ese mapa competencial se debe decidir qué cursos se van a ofrecer. Una vez realizados los cursos, debe evaluarse si realmente la formación ha contribuido a mejorar las competencias docentes del profesorado y en qué grado ha mejorado la calidad de la docencia.

Una herramienta que creemos imprescindible para poder facilitar la decisión del profesorado de realizar una acción formativa determinada y que además puede ayudar a las unidades de formación a la posterior evaluación de las mismas es la Guía Docente para elaborar el programa docente. Hemos hecho un estudio de los diferentes programas que las universidades utilizan para dar información sobre sus acciones formativas y hemos comprobado cómo, en la mayoría de las ocasiones, la información que se ofrece no es del todo completa. Si un plan de formación pretende trabajar las diferentes competencias docentes, es necesario que los programas identifiquen qué competencia o competencias se van a trabajar y en qué medida.

Como vemos, el ofrecer un programa completo es básico, tanto para el profesorado que ha de tomar la decisión de realizar la formación, como para la unidad de formación que debe desarrollarla de forma coherente con el mapa competencial establecido y evaluarla.

A continuación ofrecemos un modelo de guía para ayudar a elaborar el programa docente de una actividad formativa.

PROGRAMA DE ACTIVIDAD FORMATIVA

Título:

Formador/a

[Nombre del formador. Cargo. Área de conocimiento]

Destinatarios

[Indicar el tipo de participantes a los que va dirigida la formación: profesorado novel, profesorado junior o sénior, profesorado con responsabilidades en equipos de trabajo o gestión, etc.]

Introducción / Presentación

[Breve texto motivador en el que se explique el porqué de la acción formativa]

Competencias

[Especificar la competencia o competencias que se van a trabajar en la acción formativa. En caso de que se trabaje más de una competencia, indicar la prioritaria]

Objetivos

[Concretar los objetivos de la acción formativa que contribuirán a trabajar las competencias anteriormente descritas]

Contenidos

[Especificar los contenidos que se van a trabajar a lo largo de la acción formativa]

Metodología

[Concretar la metodología de trabajo que se va a utilizar para trabajar los objetivos descritos: tipos de actividades dentro y fuera del aula]

Evaluación

[Describir las acciones que serán evaluadas para poder conseguir la certificación de la actividad formativa: asistencia, actividades en el aula, actividades tutorizadas y actividades o proyectos a entregar, así como su calendario]

Bibliografía

[Aportar alguna bibliografía u otras fuentes de información básicas para trabajar el tema. En el programa se aconsejan como máximo 3. A lo largo de la acción formativa se pueden ampliar]

DATOS GENERALES DE LA ACTIVIDAD**Modalidad del curso**

[Especificar si se trata de una actividad presencial, semipresencial o virtual]

Duración

[Especificar la duración total del curso. En caso de cursos semipresenciales, especificar las horas presenciales y las de trabajo virtual o autónomo]

Calendario

[Especificar días y horas de las sesiones presenciales. En caso de que se deba hacer entregas de actividades posteriores a la última sesión presencial, especificarlo también en el calendario]

Lengua

[En el caso en el que el plan de formación contemple la posibilidad de realizar las distintas acciones formativas en diversas lenguas, especificar la lengua o lenguas que se utilizarán en cada una de ellas]

Plazas

[Número de plazas que se ofrecen]

Lugar de realización

[Donde se va a realizar la formación, campus, facultad, centro, aula]

Materiales

[Enlaces con los materiales que se van a usar en la actividad formativa]

Observaciones

[Se puede añadir este apartado para indicar algunas informaciones importantes y que no tienen cabida en los apartados anteriores, como recursos necesarios para realizar la actividad, prerequisites a nivel de conocimientos previos, etc.]

4.3 LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

La Universidad, como institución de educación superior, es una organización con una misión y finalidad particular dentro de la sociedad: sus características la definen como una entidad dinámica que requiere de rápidas respuestas a las demandas y requerimientos del contexto en el

que se desarrolla. En este sentido, la formación de su personal docente e investigador no es ajena a las condiciones que imponen la estructura y la dinámica universitaria (Renta, 2013). Aunque la cultura institucional ha dado más importancia a la investigación en detrimento de la docencia, gradualmente se ha ido reconociendo la necesidad de fortalecer y mejorar la función docente. Este cambio, que ha sido progresivo y ha estado influido por demandas internas y externas, se ha hecho totalmente necesario a partir de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En mayor o menor medida, la formación docente del profesorado universitario se incluye en las tareas de todas las universidades como estrategia de mejora de la calidad. Los cambios en la legislación de la carrera del profesorado universitario y los diferentes acontecimientos indicados sobre la formación del profesorado (cambios legislativos, incorporación al EEES, implantación de programas de calidad, acreditaciones, etc.) han ido introduciendo con mayor fuerza, en el ambiente universitario, el reconocimiento de la docencia como una función importante del profesorado. Estos cambios, además, se sustentan en un progresivo reconocimiento de la docencia en los procesos de promoción del profesorado (Jornet-Meliá et al., 2010; Valcárcel, 2003). El resultado de este proceso ha dado lugar a que las unidades de formación se planteen programas de formación del profesorado con la incorporación de mecanismos de evaluación de la transferencia y del impacto, como instrumento para la mejora de la calidad docente.

La consecución de una formación de calidad implica la necesidad de articular e implementar un proceso de evaluación que permita hacer un seguimiento de la formación del profesorado universitario para comprobar que se han conseguido los objetivos propuestos en el plan formativo. Cualquier evaluación de acciones formativas debe considerar a) la transferencia del aprendizaje, es decir, como los participantes en la formación ponen en práctica los aprendizajes en su trabajo cotidiano, y b) el impacto de la misma sobre los ámbitos en los que se pretendía influir: mejor formación didáctica del profesorado, mejor docencia, mejores recursos didácticos para el profesorado; mayor relevancia de la docencia en la cultura institucional. Según Zabalza (2011), en la evaluación del impacto de la formación, se ha de recoger información de los siguientes aspectos: impacto sobre los usuarios del programa, sobre la docencia, sobre la propia institución universitaria, sobre los alumnos y sobre el material, productos o recursos generados por el profesorado participante en procesos de formación.

La evaluación de la transferencia y del impacto de la formación permite verificar la calidad de las acciones formativas y por tanto, si satisface las necesidades que la motivan y produce

mejoras tanto en el desarrollo profesional individual como institucional (Tejada y Fernández, 2007).

En este apartado se recoge un análisis de los modelos de evaluación de la formación aplicados por las universidades participantes y se proponen modelos de organización de la evaluación en todas sus fases: previa, durante y post realización de la formación.

4.3.1 Análisis de los sistemas de evaluación

Nuestro objetivo, como unidades de formación en la universidad, es de proporcionar formación continuada al personal docente e investigador de nuestra institución. Esta formación debe mejorar las competencias del profesorado, redundando en una mejora de la calidad universitaria. “La formación continua se define como aquella formación que recibe una persona después de haber acabado su formación inicial en una profesión con la finalidad de ampliar o perfeccionar las competencias profesionales” (Pineda y Sarramona, 2006: 706, citado por Pineda 2011: 12).

Como se ha comentado, desde las unidades de formación de las universidades públicas catalanas se inició un trabajo conjunto donde se definieron las competencias docentes básicas de un profesor universitario (*Estudios y Análisis 2010-0099*). A partir de este estudio, las universidades implicadas iniciaron un proceso de adaptación de sus planes de formación organizándolos por competencias docentes. El siguiente paso era comprobar si la formación se ajusta a las competencias docentes y si realmente contribuye a la mejora de la calidad docente en el aula. Este es uno de los objetivos que nos ocupa en este proyecto: hacer un análisis de los sistemas de evaluación de la formación que las universidades estamos utilizando y mejorarlos en lo posible. Cada vez más la sociedad exige una rendición de cuentas de los recursos invertidos por las administraciones públicas en temas de formación. Debemos demostrar que realmente la inversión realizada tiene un reflejo en la mejora de la enseñanza universitaria.

Existen diversos modelos de evaluación de la formación: Modelo basado en los cuatro niveles de Kikpatrick, Sistema de evaluación PLS (*Performance, Learning and Satisfaction*), Modelo holístico de evaluación de la formación de Pineda, entre otros (Pineda, 2011).

En nuestro caso hemos optado por el Modelo de Kikpatrick, uno de los más utilizados. Este modelo contempla 4 niveles de evaluación:

- **Nivel 1: Reacción.** Se refiere a la satisfacción que manifiestan los participantes a las actividades formativas una vez finalizada la formación.

- **Nivel 2: Aprendizaje.** Se define como la cantidad de cambio que se produce en los participantes, tanto a nivel de conocimientos, como de habilidades, destrezas y actitudes.
- **Nivel 3: Comportamiento.** Se refiere a las nuevas conductas que los participantes despliegan en su lugar de trabajo, en este caso, el aula.
- **Nivel 4: Resultados.** Alude a la efectividad e impacto de la formación en las diversas áreas de la organización. En nuestro caso, de qué manera repercuten estos cambios en el aula, el departamento, la facultad y la universidad en general.

Se trata de un modelo claro y viable, sin embargo, algunos autores lo consideran demasiado simplista (Pineda, 2011). En nuestro caso, puede ser un buen modelo para empezar, aumentando la complejidad del mismo una vez se vaya avanzando.

En el estudio que hemos llevado a cabo sobre la evaluación de nuestra formación, hemos denominado a las diferentes fases de la siguiente forma:

- Nivel 1. Reacción —> Evaluación de la satisfacción
- Nivel 2. Aprendizaje —> Evaluación de los aprendizajes
- Nivel 3. Comportamiento —> Evaluación de la transferencia
- Nivel 4. Resultados —> Evaluación del impacto

Para analizar el nivel de evaluación en el que estamos actuando las universidades participantes en el proyecto, así como los instrumentos que utilizamos para ello, se envió un mensaje electrónico a todas a ellas solicitando la información siguiente:

Tipo de cuestionario que se utiliza	Satisfacción Aprendizaje Transferencia Impacto
Momento en el que se pasa el cuestionario	Previo a la formación Justo acabar la formación Meses después de realización de la formación
A quién va dirigido el cuestionario	(formadores, participantes en los cursos, otros agentes)
Formato del cuestionario	En papel En línea

De las 15 universidades del proyecto, 11 han facilitado información sobre sus cuestionarios de evaluación de la formación. Con esta información se ha creado un documento resumen de los tipos de evaluación utilizados (*anexo 6*) y que analizamos a continuación.

Evaluación de la satisfacción

Todas las universidades utilizan cuestionarios de satisfacción. Con el objetivo de visualizar el tipo de preguntas que suelen plantearse en estos cuestionarios, hemos hecho un vaciado de todos ellos y hemos ordenado las preguntas en las siguientes categorías:

- Datos generales del curso (y que ya se incluye en el cuestionario)
- Datos generales del encuestado que ha realizado el curso
- Aspectos organizativos
- Contenido y metodología
- Formador
- Nivel de aprendizaje y conocimiento adquirido
- Satisfacción general
- Sugerencias

Una vez realizado el vaciado de las preguntas de todos los cuestionarios (*anexo 7*), se ha hecho una *propuesta de cuestionario de satisfacción (anexo 8)*. Este trabajo contribuirá a la mejora de nuestras encuestas de satisfacción utilizadas hasta el momento, ya que nos puede permitir introducir ítems interesantes y que no se contemplaban con anterioridad.

Hay que mencionar también que la mayoría de cuestionarios de satisfacción van dirigidos a los destinatarios de la formación. En algún caso se menciona la existencia de cuestionarios dirigidos a los formadores (UB, UIB).

Prácticamente la totalidad de las universidades implicadas en el estudio utilizan los cuestionarios de satisfacción para valorar la oferta formativa que ofrecen a su profesorado. Se trata de cuestionarios que se contestan al finalizar la actividad formativa. En este estudio se hace una propuesta estándar a partir del examen de cada uno de los cuestionarios, y que puede contribuir a la mejora de los mismos en cada universidad. Asimismo proponemos valorar, también de forma sistemática, la satisfacción del formador con la actividad realizada de cara a mejorar los cursos, ya que aporta un punto de vista diferente al de los participantes.

Evaluación de los aprendizajes

Según la información recogida, sólo en una universidad (UB), y en el caso de cursos instrumentales de inglés, se evalúan los aprendizajes realizados en la formación.

En la UPC, se pasa un cuestionario al acabar todo el Programa de Formación Inicial (ProFI) en el que se incluyen algunas preguntas sobre satisfacción de la formación, percepción de los aprendizajes, intención de transferencia y sobre las competencias que debe tener un buen docente.

No se debe confundir la evaluación de aprendizajes con la percepción de los aprendizajes. En el primer caso se comprueba a través de pruebas, actividades u observación si los participantes en la formación han adquiridos las competencias previstas; en el segundo caso, se pregunta sobre la percepción que tiene el participante sobre el aprendizaje que ha realizado de esas competencias.

Cada vez más, en la formación de las universidades se tiende a solicitar la realización de una serie de actividades que garanticen un mínimo de aprendizaje competencial. Hemos pasado de cursos pasivos, dónde únicamente se contemplaba la asistencia, a cursos en los que el profesorado debe realizar una serie de actividades que potencian y facilitan un aprendizaje más significativo. Sin embargo, estos aprendizajes no se están evaluando, en todos los casos, de forma rigurosa.

Si bien cada vez más se pide al profesorado que realice actividades en los que se trabaja los contenidos de los cursos (actividades, proyectos, implementación, etc.), en pocas ocasiones se llega a una evaluación real de los aprendizajes.

Evaluación de la transferencia

Solo en tres, de las once universidades, se está trabajando de forma sistemática la evaluación de la transferencia. En la UPC se percibe como un proceso más estable con instrumentos desarrollados plenamente, mientras que en la UIB y la UB son instrumentos en los que se trabaja sobre la percepción de transferencia (qué impresión tiene el docente sobre la introducción de mejoras en su práctica profesional) y no la transferencia en sí (no se indaga en cuáles son, concretamente, los cambios introducidos).

En la mayoría de los casos, a excepción de la UIB (donde se administra sistemáticamente un cuestionario para cada una de las actividades formativas realizadas, una vez transcurridos tres meses desde la finalización de las mismas), la transferencia se evalúa sobre el conjunto de la formación, no sobre cursos o talleres en concreto. En algunos casos responde a programas definidos y en otros al conjunto del proceso formativo llevado a cabo en la universidad.

En el caso de la UPC este tipo de evaluación está ya consolidada y vienen estudiando el impacto de su Programa de Formación Inicial desde la edición 2005-2007. Sistemáticamente, al pasar un año desde la finalización del programa formativo, los participantes reciben un cuestionario sobre la transferencia realizada de los aprendizajes adquiridos.

En la URV, y en el marco de una tesis doctoral (Renta, 2013), se pasaron cuestionarios de transferencia en algunos cursos de formación, cuatro meses después de su finalización.

En la UB la transferencia ha sido evaluada a través de un cuestionario dirigido al profesorado universitario que ha seguido los cursos de formación del ICE desde enero de 2009 hasta diciembre de 2012. Se trata de una encuesta general sin entrar a obtener información específica de cursos concretos.

En la UPF, el programa de Formación Inicial de la Docencia Universitaria (FIDU) prevé un sistema de evaluación y seguimiento, pero no en los cursos de corta duración. También han puesto en marcha el proyecto IMPACTE para la valoración del impacto de las acciones formativas en la calidad de la docencia.

Evaluación del impacto

En el modelo de Kirkpatrick, el impacto de la formación alude a la forma en que afectan los aprendizajes en las diferentes áreas de la organización. En nuestro caso de qué forma mejoran los aprendizajes en el aula y en los propios departamentos universitarios.

A este nivel de impacto de Kirkpatrick, podríamos añadir un nivel más del modelo holístico que propone Pineda, estableciendo la rentabilidad que la formación aporta a la organización.

En el caso de las universidades que han participado en el estudio, tan solo la UPC habla abiertamente de impacto en uno de sus informes. Sin embargo, este impacto se mide a través de un cuestionario que rellena el propio usuario, sin referenciar datos de otras fuentes que permitan la triangulación de la información, como podrían ser: resultados académicos, encuestas a alumnado, entrevistas a jefes de departamento o de estudios, etc. Estos datos subjetivos quizás no sean suficientes para valorar la consecución de objetivos que la organización se propone con la formación.

A diferencia de la satisfacción, cuando nos adentramos en otros sistemas de evaluación más complejos, como puede ser la evaluación de los aprendizajes, de la transferencia o del impacto, las prácticas disminuyen drásticamente.

El nivel de transferencia e impacto supone un esfuerzo para las unidades de formación (gestión de los cuestionarios, entrevistas, análisis de datos, etc.) que hoy por hoy se hace difícil implementar, aunque consideramos que es la línea en la que debemos trabajar, ya que las unidades de formación debemos aportar información objetiva sobre la rentabilidad de los recursos invertidos, entendida como mejora de la calidad docente.

4.3.2 Cuestionario modelo para valorar la satisfacción de las acciones formativas

A partir del vaciado de las diferentes encuestas de satisfacción que utilizan las universidades del proyecto (*anexo 7*), se ha hecho una propuesta de encuesta recogiendo el máximo de información posible (*anexo 8*). Se trata de un modelo de máximos. Cada universidad deberá ir adaptándolo en función de sus necesidades y circunstancias.

La encuesta propuesta cuenta con un apartado de datos que debe facilitar la unidad de formación derivados del programa de la actividad. Si se pregunta a los participantes de las actividades si han conseguido las competencias y objetivos propuestos y si los contenidos se ajustan al programa, es interesante proporcionar información sobre lo que el programa establece (hay alguna universidad que lo hace de esta forma y nos ha parecido interesante incluirlo en esta propuesta general).

La encuesta modelo se ha organizado en diversos apartados:

- **Datos generales del encuestado.** En este apartado se recopilan una serie de datos generales que pueden ser interesantes para que las unidades hagan estudios por facultades, ramas de conocimiento, categoría profesional, etc. y que pueden ser muy útiles a la hora de diseñar los planes de formación, haciendo mayor incidencia en aquellos colectivos que consideremos importantes para nuestros objetivos como unidad.
- **Aspectos organizativos.** En este apartado se recogen aspectos relacionados con la organización de la actividad formativa y que van desde las vías por las que llega la información a los usuarios hasta horarios, aulas, etc. Esta información puede ayudar a mejorar los sistemas de difusión de la información y el contexto en el que se realizan los cursos.
- **Contenido y metodología.** Los aspectos que se valoran en este apartado son los relacionados con la actividad formativa propiamente dicha: estructura, objetivos, contenidos, metodología, materiales, evaluación y utilidad. Esta información es de ayuda

para mejorar la actividad formativa, para ajustarla a las necesidades del profesorado y de la institución.

- **Formador.** En este apartado se han recogido todas las cuestiones relacionadas con la actuación del formador. A través de estas preguntas los centros de formación pueden hacerse una idea de cómo ha funcionado la comunicación entre el formador y los participantes.
- **Nivel de aprendizaje y conocimiento adquirido.** Una vez analizada la coordinación, el programa y el formador, sólo queda comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por los participantes, así como la posibilidad e intención de transferencia al aula. No debemos olvidar que toda formación docente dirigida al profesorado debe tener como objetivo la mejora en la calidad docente de la universidad, y por tanto, debemos aspirar a que se produzca una mínima transferencia de lo aprendido al contexto del aula.
- **Satisfacción general.** En este apartado se recoge la satisfacción general del curso, aquellos aspectos que más han gustado y aquello que debería mejorarse.
- **Sugerencias.** Algunas universidades aprovechan el cuestionario de satisfacción para realizar un sondeo de posibles necesidades de formación futuras.

La encuesta tiene preguntas de 3 tipos:

- Preguntas con opciones a elegir.
- Preguntas con Escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo) y NS/NC (No sabe / No contesta). Se ha optado por esta escala de 6 para evitar la centralidad en las contestaciones y forzar una tendencia más positiva o negativa de los ítems.
- Preguntas abiertas.

4.3.3 Cuestionario modelo para evaluar la transferencia y el impacto de la formación

Todas las universidades españolas ofrecen planes de formación en docencia para su profesorado y evalúan la satisfacción de los programas y actividades ofrecidas, pero no es tan habitual que hagan el seguimiento de la transferencia al aula de los conocimientos adquiridos y menos del impacto que tiene en los estudiantes y en la mejora de la calidad docente. Cuando se aplica un programa de formación es fundamental conocer su incidencia sobre los destinatarios. Sin embargo, la evaluación de la formación se limita, generalmente, a valorar el grado de

satisfacción de los participantes y se conoce muy poco sobre la transferencia de las habilidades y los conocimientos adquiridos a la labor diaria del profesorado universitario y sobre el impacto de la formación en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Trigwell, Caballero y Feifei, 2011) y tampoco es habitual que se haga un seguimiento de las dificultades que se encuentran los profesores para transferir la formación recibida. Conocer estos datos es un elemento clave para analizar la eficacia de los programas de formación y mejorar la profesionalización del profesorado.

Es importante tener en cuenta los factores que influyen en la transferencia del aprendizaje adquirido a través de la formación, ya que éstos pueden condicionar los resultados finales a la hora de evaluar el grado de transferencia de la formación al contexto laboral del profesor universitario (Baldwin y Ford, 1988; Feixas y Zellweger, 2010; Feixas et al, 2013)

Si analizamos los sistemas de evaluación de la formación actuales, se observa que la valoración de la satisfacción o el aprendizaje alcanzado son comunes, pero en pocas ocasiones se lleva a cabo una evaluación de la transferencia y del impacto que dicha formación puede haber tenido sobre la actuación docente del participante en un curso de formación determinado. Es por ello que resulta necesario un análisis de la evaluación sobre transferencia e impacto de la formación del profesorado.

Estrategias para la evaluación de la transferencia

Como hemos analizado hasta el momento, dos conceptos son claves en la evaluación de los programas de formación: transferencia e impacto.

Cuando hablamos de transferencia nos referimos a la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en los cursos a la práctica docente, a los procesos de gestión o a la investigación. Por impacto entendemos la influencia que la formación recibida por el profesor tiene sobre el trabajo y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, la docencia en el resto de profesores de la asignatura, departamento, y su actuación docente a medio y largo plazo (reconocimiento, etc.); sobre los resultados de la investigación individual o del equipo en el que está inserto el profesor, o sobre los procesos y procedimientos de gestión que realiza.

Evaluar la transferencia de los aprendizajes del profesorado resulta necesario para poder comprobar el grado en que los conocimientos, las habilidades y las actitudes aprendidos durante la formación se reflejan en la práctica docente. Por lo tanto evaluar la transferencia de la formación recibida en un centro significa disponer previamente de la información de la situación inicial para constatar posteriormente los cambios efectivos y regulares que esta formación ha

provocado y para evidenciar en qué medida se está produciendo el cambio esperado y detectar los factores (personales, ambientales o metodológicos) que lo facilitan o que lo obstaculizan.

En la evaluación de la transferencia y del impacto de la formación están implicados diversos agentes, que tienen perspectivas diferentes de estos procesos, y cuya evaluación es esencial para conocer el alcance de la transferencia y del impacto de la formación. La tabla 27 recoge un resumen de los agentes implicados en la evaluación de la transferencia y del impacto de la formación, algunos indicadores a tener en cuenta en dicha evaluación, los agentes que pueden informar de estos cambios y algunos instrumentos, apropiados para recoger esta información.

Tabla 27.

Agentes, indicadores, aspectos de los que informan, agentes informantes e instrumentos para la evaluación de la transferencia e impacto de la formación

AGENTES	INDICADORES A TENER EN CUENTA	ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA Y EL IMPACTO	AGENTES QUE PERCIBEN E INFORMAN DE LOS CAMBIOS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Unidad de formación	Diseño de la formación Planificación e implementación de la formación	¿Conoce las necesidades de formación de su profesorado? ¿Hay un diseño intencional del programa de formación del profesorado? El programa parte de las necesidades de formación del profesorado? ¿Es específico para las necesidades?	Unidades de formación. ICEs	Entrevistas Archivos de los planes de formación
Formador	Selección Formación Conocimiento de los planes de formación de la institución Satisfacción	¿Cómo se seleccionan? ¿Conocen en programa de formación (el diseño)? ¿Conocen las necesidades de formación de los profesores a los que imparten los cursos? ¿Hacen una detección inicial de necesidades	Formadores	Cuestionarios Entrevistas

		/conocimientos previos? ¿Cómo se han formado, como formadores?		
Profesores/ alumnos	Necesidades de formación Cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (ideas) Aprendizajes adquiridos Cambios en su actuación Cambios que percibe en sus estudiantes	¿Se han detectado/consultado sus necesidades de formación? ¿Qué aprendizajes han realizado en los cursos que han recibido? ¿Han transferido estos aprendizajes a su trabajo/docencia? Cambios que han introducido en su trabajo/docencia. Ejemplos. Facilitadores de la transferencia Barreras de la transferencia	Profesores que reciben la formación	Cuestionarios Entrevistas de seguimiento Registros Evidencias (plan docente, resultados aprendizaje alumnos, vídeos, etc.)
Institución	Cambios derivados de la formación impartida: en la organización de la docencia, en la programación, en los equipos de profesores, etc., como resultado de la formación.	¿Se perciben cambios tras la formación? - Mejora resultados (estudiantes) - Mejora satisfacción (estudiantes y profesores) - Mejora de los procesos - Promoción, etc....	Equipo docente, departamento, consejo de estudios, vicedecanato de docencia, etc.	Cuestionarios Entrevistas de seguimiento Evidencias Archivos institucionales

En la evaluación de la transferencia y del impacto es necesario considerar todos los agentes implicados para recoger evidencias del efecto que una acción formativa puede tener en la realización de tareas docentes de un profesor.

La efectividad de la formación docente viene regulada por los resultados que genera la formación, pero, de forma paralela, hay que definir y analizar los factores que intervienen en su transferencia. Estudios recientes (Feixa et al.; 2013, Cano, 2014) proponen herramientas para identificar los factores que influyen en la transferencia de las acciones formativas a la práctica del aula: relativos al individuo (factores contextuales o personales que podrían favorecer la

transferencia), relativos al entorno laboral (aspectos de procesos relativos a la organización), relativos al diseño de la propia formación (aspectos de procesos relativos a la propia formación).

Para demostrar si se ha producido la transferencia Cano (2014) propone una serie de factores (outputs) relativos al propio individuo y a la institución (tabla 28, tabla 29).

Tabla 28.

Factores (outputs) que podrían demostrar que se ha producido la transferencia, relativos a la capacidad individual e institucional (Cano, 2014)

Dimensión	Al inicio de la formación	Al finalizar la formación	Al cabo de un tiempo de haber realizado la formación
Capacidad individual			
RECOMPENSA POR EL CAMBIO	Los cargos directivos de mi centro deberían de valorar mi esfuerzo y cumplimiento y recompensarlo.		Percibo que la institución y/o el los cargos directivos valoraron cambios resultantes de la aplicación de los contenidos formativo del curso.
IMPACTO EN LOS OBJETIVOS PERSONALES		La formación recibida ha cubierto mis objetivos personales.	
PLAN DE ACCIÓN INDIVIDUAL			
ESTABLECIMIENTO DE CONTACTOS Y COLABORACIÓN Estos se refieren a los cambios en la práctica de su organización que se han dado como resultado de su participación en la formación. Estos suelen ocurrir a mediano plazo, pero también se dan a corto plazo.	Siento necesidad de más apoyo por parte de los cargos directivos de mi centro en la mejora de mi práctica profesional.		La formación permitió ampliar mi red de contactos y utilizarlos como complemento de mi formación.
			Recibí apoyo académico para aplicar los nuevos contenidos y conocimientos de la formación.
			La formación ha sido importante para mejorar mi relación profesional con mis compañeros.
			La formación ha sido importante para mejorar mi relación profesional con el director de mi institución.
			Mis compañeros/as reconocieron y valoraron la mejora de mi práctica docente y la incorporación de los aprendizajes adquiridos en la formación.

Tabla 29.

Impacto de los objetivos institucionales (Cano, 2014)

Capacidad institucional				
APERTURA AL CAMBIO	Los cargos directivos de mi centro participan activamente en la ejecución de proyectos de formación dentro de la organización.	Recibí apoyo académico para aplicar los nuevos contenidos y conocimientos de la formación.	Las organizaciones en las que se desempeñan los participantes esperan una mejora concreta derivada del proceso formativo.	¿Se busca el apoyo de los directivos de la Institución para que los docentes transfieran sus aprendizajes en sus respectivos espacios formativos?
	Los cargos directivos de mi centro favorecen al aprendizaje a lo largo de la vida.	Dispuse, por parte de mi institución, de los recursos necesarios para aplicar los contenidos formativos del curso.		¿Se busca el apoyo de los directores de las unidades académicas para que los docentes transfieran sus aprendizajes en sus respectivos espacios formativos?
	La formación permanente es una actividad valorada por la universidad en la que trabajo.	Percibo que la aplicación de los contenidos formativos a mi práctica docente revertirá en una mejora en el conjunto de la institución.		
	Creo que mi institución proveerá los recursos necesarios para aplicar lo que aprendamos a la práctica docente.			

Propuesta de encuesta para valorar la transferencia de la formación

Con el objetivo de ofrecer un modelo de encuesta a todas las universidades participantes, para la valoración de la formación, se realizó una prueba piloto con el profesorado que había recibido formación organizada por el ICE de la UB (Amador et al., 2013).

Se consideró evaluar la utilidad de las acciones formativas en la docencia, la percepción que tienen los profesores que siguen los cursos y detectar las barreras y dificultades para transferir la formación recibida.

Para ello se diseñó un modelo de encuesta para distribuir entre el profesorado de la Universidad de Barcelona que había participado en la formación permanente durante los años 2009 a 2012. La encuesta se implementó con la herramienta *encuestafacil.com* y se organizó en dos bloques: 1) el primer bloque recogía información de aspectos sociodemográficos y relacionados con el puesto de trabajo que ocupa el profesor, datos personales y académicos de los participantes (edad, sexo, categoría, años de experiencia docente, participación en programas de tutoría, participación en proyectos de investigación, mejora o innovación docente, pertenencia a grupos de innovación docente, razones para realizar cursos de formación y número de cursos realizados por año académico); 2) el segundo bloque recogía información sobre la transferencia de la formación: qué cambios ha introducido el profesor en su docencia tras la realización de la formación, qué beneficios le ha proporcionado la formación recibida, qué factores le han ayudado y qué barreras se ha encontrado en la transferencia de lo aprendido en la formación.

En el bloque de transferencia se incluyeron cuestiones relacionadas con la actividad docente, que pudieran mostrar si las habilidades, conocimientos y actitudes aprendidos durante una acción formativa se ven reflejados en su actividad docente. En este sentido se hicieron preguntas sobre la motivación, pensamiento reflexivo, metodologías de aprendizaje, planificación, estrategias de evaluación, *feedback*, comunicación, trabajo en equipo, coordinación e innovación docente.

La encuesta fue distribuida por correo electrónico a los participantes, con un enlace para acceder al cuestionario, y una carta de presentación, explicando los objetivos del estudio y solicitando su colaboración. Después de este primer correo se enviaron 2 recordatorios, uno cada 15 días. La valoración se hizo mediante una escala tipo Likert de 6 puntos (1= Total desacuerdo; 6 = Total acuerdo).

De un total de 700 encuestados, respondieron 345 profesores (49,29% de los consultados). Se eliminaron 24 cuestionarios porque estaban incompletos. El número de cuestionarios completos fue de 321 (45,86%); 188 corresponden a mujeres (59%) y 133 a hombres (41%). La edad media es de 47,11 años \pm 8,92 (rango 25-67 años). La categoría profesional es la siguiente: 242 profesores (75,38%) permanentes y 79 (24,62%) no permanentes.

La mayoría de los profesores tienen más de 20 años de experiencia docente (45%), un 17% entre 11 y 15 años, un 15% entre 6 y 10, un 14% entre 16 y 20 años y un 9% tiene menos de 5 años de experiencia docente.

Se pidió a los profesores que, en el caso de que no hubieran podido incorporar los aspectos tratados en la formación a su práctica diaria, indicaran las razones. Las respuestas se han categorizado por dos codificadores. El grado de acuerdo entre codificadores (kappa de Cohen) es el siguiente: docencia, $\kappa = 0,981$ ($p < 0,001$); investigación, $\kappa = 0,807$ ($p < 0,001$); gestión, $\kappa = 1,00$ ($p < 0,001$).

Cabe destacar que el 76% de los profesores que participaron en el estudio consideraron que la formación recibida sobre “mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje e introducción de nuevas metodologías docentes y de evaluación” era útil o muy útil para la mejora de su práctica docente. La utilidad percibida era menor en los cursos en los que se trataban aspectos sobre la coordinación y el trabajo en equipos docentes, ya que sólo el 39% la consideraba útil o muy útil.

En cuanto a la transferencia de la formación, se pidió a los profesores que, en el caso de que no hubieran podido incorporar los aprendizajes realizados en la formación a su práctica diaria, indicaran las razones. Las respuestas se analizaron y categorizaron por dos codificadores. El grado de acuerdo entre codificadores (kappa de Cohen) era elevado; $\kappa = 0,981$ ($p < 0,001$). Las dificultades para transferir la formación recibida a su docencia se agruparon en las siguientes categorías:

- Características de los grupos en los que se imparte la docencia. Sería necesario introducir modelos de estrategias para trabajar con grupos grandes y diversos, adaptados a las necesidades de cada ámbito de conocimiento.
- Rigidez de las estructuras universitarias y resistencia al cambio: estructuras curriculares y calendarios de docencia y de evaluación poco flexibles.
- Dificultad para crear y coordinar equipos docentes: las innovaciones se hacen, normalmente, a título individual.
- Falta de recursos informáticos y tecnológicos.
- Motivos personales: falta de tiempo para consolidar los aprendizajes o para preparar material y estrategias docentes.

Los resultados pusieron de manifiesto que las dificultades y barreras que encuentran los profesores se asocian al contexto de la docencia (por ejemplo, grupos con un número elevado de matrícula y con diversidad y heterogeneidad importante en cuanto a conocimientos y formación previa), a la resistencia al cambio de las personas y estructuras de la universidad (por ejemplo,

estructuras curriculares rígidas, horarios y calendarios con escasa flexibilidad y dificultad para funcionar como equipos docentes) y a motivos personales.

A partir de los comentarios de los encuestados y de los resultados obtenidos, se modificó el contenido de la encuesta con las aportaciones de todos los miembros del grupo, incorporando sugerencias de las distintas unidades de formación de las universidades participantes, incluyendo cuestiones sobre el impacto que percibe el profesor sobre sus estudiantes, en cuanto a mejoría en los resultados académicos de sus alumnos o en la valoración de su actuación docente.

Este modelo consensuado de encuesta (*anexo 8*) es el que se propone para utilizar entre las unidades de formación del grupo de universidades del proyecto. Además, se plantea pasarla en diferentes momentos, con el fin de llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la transferencia de una actividad formativa, tal como sugiere Cano (2014). Se aplicaría la siguiente pauta de distribución de las encuestas, de manera que cada una ajustaría sus preguntas al momento en que se distribuyera:

- Evaluación inicial: al inicio de la formación se realiza la encuesta a los participantes del curso, de manera que se obtiene información sobre la actuación docente del profesorado, previa a la realización de la actividad formativa. Evaluaciones posteriores permitirán llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la transferencia.
- Evaluación intermedia: justo al acabar la actividad formativa, los participantes responden a la encuesta y de esta forma se determina la transferencia inmediata justo después de adquirir los conocimientos y habilidades.
- Evaluación final: pasado un tiempo tras realizar la actividad formativa (1 curso académico), los participantes vuelven a responder la encuesta de manera que se llega a evaluar la transferencia a largo plazo y se puede llevar a cabo un análisis de los conocimientos y competencias mejorados respecto la evaluación inicial e incluso ver cuales se han perdido considerando la evaluación intermedia. Esta evaluación final se puede repetir en períodos de tiempo superiores (3-5 años).

El análisis global de los resultados de las encuestas servirá para evaluar la transferencia directa de las acciones formativas recibidas sobre la actividad docente del participante.

En relación a los resultados de transferencia e impacto obtenidos se tendrá que tener en cuenta algunos factores ajenos al participante como puedan ser: falta de recursos, clima humano contrario a la innovación, falta de apoyo de coordinadores o equipos directivos, etc.

4.4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las unidades responsables de la formación del profesorado de las universidades participantes en el proyecto valoran la necesidad de establecer un marco de referencia común para los programas de formación docente, que a la vez que asegure la calidad y el desarrollo profesional docente, permita la flexibilidad necesaria para que cada institución mantenga sus rasgos distintivos. Para ello se ha acordado proponer unos estándares que definan el Marco de Referencia para la Formación en Competencias Docentes:

1. El diseño de los programas formativos tiene como objetivo el desarrollo de las competencias docentes identificadas.
2. Se establecen diferentes niveles de formación y en todos ellos se forma al profesorado en el dominio de metodologías de aprendizaje activo.
3. La formación debe ser evaluada para asegurar la consecución de las competencias docentes.
4. Los programas formativos deberían estar sometidos a un proceso de aseguramiento de la calidad basado en indicadores compartidos por todas las universidades.
5. Las unidades de formación proponen que se reconozca la acreditación obtenida por el profesorado de cualquiera de las universidades que suscriben este acuerdo, siempre y cuando el programa formativo esté dentro de este marco de referencia.

Se propone que los programas formativos diseñados en el seno del marco de referencia sean públicos, se explicita el seguimiento de sus estándares y se reconozcan aquellos programas de formación docente del profesorado universitario que se adapten al marco de referencia.

Para facilitar la adaptación y el diseño de los programas formativos, se han elaborado unas guías como orientación para los responsables de planificar la formación y para los formadores. La utilización de esta guías en los programas formativos de algunas de las universidades participantes, ha estado bien valorada por los usuarios.

El estudio sobre las competencias en los programas de formación ha puesto de manifiesto la necesidad de que los formadores han de explicitar claramente cómo las acciones se encaminan al desarrollo de unas determinadas competencias y la necesidad de introducir mejoras tanto en los instrumentos que miden el nivel competencial adquirido como en los procesos de aplicación de estos niveles.

La identificación y definición de las competencias docentes del profesorado ha de servir de base para el diseño de acciones formativas orientadas al desarrollo de competencias. Esto permite crear un marco de referencia para los programas de formación docente, que puede ser compartido por distintas universidades. El establecimiento de un marco común para la formación tiene que contribuir a la institucionalización y al reconocimiento de la actividad docente del profesorado.

Finalmente, el abordaje de la evaluación de los programas formativos contempla que todas las universidades utilizan sistemas de evaluación de sus programas, pero como consecuencia del establecimiento del marco de referencia, las unidades de formación de las universidades participantes han propuesto y consensuado un conjunto de indicadores y criterios para la evaluación de la formación docente.

Prácticamente la totalidad de las universidades implicadas en el estudio utilizan los cuestionarios de satisfacción para valorar la oferta formativa que ofrecen a su profesorado. Se trata de cuestionarios que se contestan al finalizar la actividad formativa. En este estudio se hace una propuesta estándar a partir del examen de cada uno de los cuestionarios, y que puede contribuir a la mejora de los mismos en cada universidad. Asimismo proponemos valorar, también, de forma sistemática, la satisfacción del formador con la actividad realizada de cara a mejorar los cursos, ya que aporta un punto de vista diferente al de los participantes.

A diferencia de la satisfacción, cuando nos adentramos en otros sistemas de evaluación más complejos, como puede ser la evaluación de los aprendizajes, de la transferencia o del impacto, las prácticas disminuyen drásticamente.

Si bien cada vez más se pide al profesorado que realice actividades en los que se trabaja los contenidos de los cursos (actividades, proyectos, implementación, etc.), en pocas ocasiones se llega a una evaluación real de los aprendizajes.

El nivel de transferencia e impacto supone un esfuerzo para las unidades de formación (gestión de los cuestionarios, entrevistas, análisis de datos, etc.) que hoy por hoy se hace difícil implementar, aunque consideramos que es la línea en la que debemos trabajar, ya que las unidades de formación debemos aportar información objetiva sobre la rentabilidad de los recursos invertidos, entendida como mejora de la calidad docente.

Establecer un marco de referencia común a partir del cual se desarrollen los planes de formación aportará muchas ventajas al profesorado y a las instituciones, ya que permitirá el reconocimiento de las actividades realizadas dentro de los programas formativos de diferentes

universidades, facilitará la movilidad e intercambio entre los docentes, mejorará el aprovechamiento de sinergias, herramientas, actividades y materiales, y supondrá una gestión más eficiente de los recursos destinados a la formación del profesor universitario.

La realización de este proyecto ha supuesto el posicionamiento de las unidades de formación de profesorado de las universidades participantes, como un referente de colaboración y de calidad en la formación del profesorado universitario, compartiendo actividades y recursos.

5. PROPUESTAS PARA LA ACREDITACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS ACCIONES Y PLANES DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

5.1 INTRODUCCIÓN

Dentro del Sistema de Garantía de Calidad de cualquier universidad, se tendría que contemplar la formación docente del profesorado de la Universidad como principal línea de actuación, entendiendo que, junto al dominio de los conocimientos científicos de su especialidad, un profesor universitario requiere de conocimientos y habilidades para desempeñar la docencia, para transmitir esos conocimientos, y que ese proceso formativo ha desplazado su eje, como consecuencia del proceso de Bolonia: de la educación centrada en la enseñanza a la educación centrada en el aprendizaje.

Además, el programa de Formación Docente del profesorado universitario tiene que estar vinculado al proceso de evaluación del profesorado que llevan a cabo las agencias de evaluación autonómicas y ANECA. Ya que desde la implantación de la LRU (1983) se ha producido en España un aumento progresivo del interés por el desarrollo profesional del profesorado universitario, sería adecuado que el profesorado recibiera algún reconocimiento por la formación realizada, puesto que no debemos olvidar que la formación en el ámbito de la docencia es voluntaria. El reconocimiento es necesario porque la formación es una de las estrategias más potentes de las que dispone la institución para garantizar que se apliquen con éxito y calidad las propuestas de nuevos títulos, pero también, para evitar la competencia constante que la investigación representa para la docencia, ya que muchos profesores piensan que el tiempo que están invirtiendo para formarse en temas docentes no les aporta ningún reconocimiento, y que durante este tiempo podrían estar realizando algún trabajo o elaborando alguna publicación que, de buen seguro, será reconocida y valorada en su currículum investigador. Tal como propone García-Berro (2014), se tendría que ir hacia una evaluación integral del profesorado universitario, en que se contemplaran de forma integrada, indicadores equivalentes para evaluar la actividad investigadora y docente, ya que la universidad es, a la vez, una institución de educación superior y de investigación.

5.2 NIVELES COMPETENCIALES Y EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Para reconocer y acreditar el nivel de desarrollo competencial docente del profesorado universitario, se consideró necesario establecer unos criterios claros y específicos, que fueran suficientes para definir y evaluar distintos niveles de progreso en cada competencia. Dichos criterios deben poderse aplicar tanto a los programas de formación como a la trayectoria profesional y a la experiencia docente adquirida.

Partiendo de las competencias identificadas y definidas por el grupo GIFD y de su propuesta de dimensiones e indicadores para cada una de ellas, se discutieron y consensuaron tres niveles progresivos de desarrollo competencial: novel, sénior y experto, con los cuales deberían relacionarse los contenidos de los cursos que se programan dentro de los planes de formación.

Una vez fijados estos tres niveles, se procedió a analizar los indicadores de cada una de las dimensiones de las seis competencias docentes establecidas, y a clasificarlos según su grado de complejidad, para intentar vincularlos a un nivel de desarrollo competencial. El proceso se completó con la identificación de las evidencias que pueden aportar información para la evaluación de los distintos niveles de progreso en el desarrollo competencial del profesorado.

Los criterios que se aplicaron para clasificar por niveles los indicadores de las dimensiones de cada competencia son:

1. Competencia interpersonal

1.1. Primer nivel:

- Fomentar la reflexión, ayudando a diferenciar entre hechos objetivos e interpretación y valoración de los hechos.
- Expresarse y escuchar de forma asertiva y respetuosa.
- Mostrarse accesible y establecer relaciones positivas con los estudiantes, procurando atender sus necesidades individuales, transmitiéndoles interés por la asignatura y valorando sus progresos.
- Introducir a los estudiantes en los aspectos éticos de la profesión.

1.2. Segundo nivel:

- Favorecer el diálogo y el planteamiento de dudas, analizar todas las aportaciones y puntos de vista.
- Crear un clima de confianza dentro del aula y promover las interrelaciones culturales.
- Impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso ético y la creatividad.

1.3. Tercer nivel:

- Reconocer las propias limitaciones y asumir la crítica con voluntad de mejora
- Comprometerse con las propias decisiones y con las implicaciones sociales y éticas de la profesión.

2. *Competencia metodológica*

2.1. Primer nivel:

- Adoptar procedimientos metodológicos, planificar actividades de aprendizaje y aplicar sistemas de evaluación formativa teniendo en cuenta las competencias a desarrollar y los objetivos a alcanzar.
- Identificar conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes.
- Utilizar metodologías que favorecen la participación de los estudiantes y la autonomía de aprendizaje.
- Buscar el equilibrio entre teoría y práctica.

2.2. Segundo nivel:

- Fomentar la interacción entre estudiantes y el trabajo en equipo.
- Adaptar contenidos y metodologías a las necesidades del alumnado.
- Adaptar las actividades de aprendizaje al perfil de los estudiantes, proporcionar retroacción continua para ayudar a los estudiantes a autorregularse.

2.3. Tercer nivel:

- Incorporar modalidades de evaluación en las que participen los estudiantes.
- Utilizar las TIC de forma selectiva, crítica e imaginativa.

3. *Competencia comunicativa*

3.1. Primer nivel:

- Expresarse con claridad, utilizando mensajes bien organizados y adaptados al contenido y a las características de los receptores.

- Asegurar que los estudiantes comprendan el contenido de los mensajes y mostrarse receptivo a sus preguntas.

3.2. Segundo nivel:

- Implicarse activamente en hacer comprensible el mensaje y en el uso de estrategias para eliminar barreras de comunicación.
- Adoptar una postura de escucha activa ante las preguntas que formulan los estudiantes, respondiendo de acuerdo con lo que piden.

3.3. Tercer nivel:

- Ser capaz de convencer y motivar, transmitiendo credibilidad a los estudiantes y haciendo que se sientan acompañados.
- Canalizar los sentimientos e inquietudes de los estudiantes y expresar los propios para incorporarlos a los contenidos y darles más relevancia.
- Adaptar el discurso a las reacciones de la audiencia y reconsiderar puntos del contenido a partir de las preguntas.

4. Competencia de planificación y gestión de la docencia

4.1. Primer nivel:

- Identificar las competencias que su asignatura contribuye a desarrollar.
- Definir los objetivos de la asignatura.
- Planificar actividades de seguimiento y evaluación de los objetivos fijados.

4.2. Segundo nivel:

- Identificar y tener en cuenta la relación que su asignatura tiene con el resto de asignaturas de la titulación.
- Planificar, desarrollar y evaluar la asignatura en función de los contenidos y de las competencias que tienen más relevancia para la titulación y la profesión.
- Identificar para cada actividad formativa los indicadores y las evidencias de evaluación.

4.3. Tercer nivel:

- Hacer seguimiento e informar periódicamente a los estudiantes del nivel de adquisición de cada una de las competencias definidas en la asignatura.
- Integrar en la asignatura casos y problemas relacionados con la profesión.
- Adecuar la planificación de la asignatura en función de cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias.

5. Competencia de trabajo en equipo

5.1. Primer nivel:

- Mostrar una actitud favorable al trabajo en equipo.
- Asumir el trabajo del equipo como propio.
- Promover el beneficio del equipo.

5.2. Segundo nivel:

- Implicarse en la cohesión del equipo.
- Hacer el seguimiento del proceso de trabajo y proponer alternativas para el logro de los objetivos.

5.3. Tercer nivel:

- Coordinar y dirigir equipos docentes.
- Evaluar los resultados del trabajo realizado y proponer acciones para mejorar el funcionamiento del equipo.

6. Competencia de innovación

6.1. Primer nivel:

- Participar en cursos de formación y documentarse para poder llevar a cabo las acciones de mejora.
- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar puntos débiles y proponer soluciones de mejora.

6.2. Segundo nivel:

- Planificar acciones de mejora e integrarlas en su asignatura teniendo en cuenta las características del contexto.
- Formar parte de un equipo docente y poner en práctica innovaciones acordadas por el equipo.

6.3. Tercer nivel:

- Evaluar las innovaciones llevadas a cabo.
- Impulsar la acción del equipo docente.
- Compartir acciones de innovación con otros grupos y transferirlas a otros contextos.

Las pruebas o evidencias del desempeño profesional que nos permitirán determinar el grado en que se ha alcanzado cada competencia se obtendrán de instrumentos (documentos, grabaciones, informes, entrevistas, certificaciones, testimonios, observaciones, etc.) que pongan

de manifiesto la actuación docente en situaciones específicas. Estas evidencias pueden encontrarse documentadas en:

- Diseño de la asignatura
- Guía docente o de aprendizaje
- Contenidos de la plataforma Moodle
- Integración de recursos en el Aula global de la asignatura
- Actividades y trabajos de aprendizaje y evaluación
- Criterios de evaluación de las actividades propuestas
- Informes de seguimiento o memorias de la titulación
- Informe de la coordinación de la asignatura
- Informe de la coordinación estudios y de la dirección departamento
- Observación de la práctica docente
- Autoinforme del profesor
- Encuestas de satisfacción de los estudiantes sobre la acción docente del profesorado
- Focus Group con estudiantes
- Indicadores del Plan de Acción Tutorial
- Asesoramiento pedagógico
- Datos de participación en la oferta formativa
- Informe de la coordinación del equipo docente
- Difusión interna y puesta en común en espacios de la comunidad de prácticas docentes
- Currículo docente
- Instrumentos y mecanismos de difusión de buenas prácticas docentes
- Asesoramiento y seguimiento de Agencias de Calidad y Servicios de Innovación Docente
- Participación en convocatorias de mejora e innovación docente
- Publicación y difusión de resultados
- Asistencia a congresos y fórums de intercambio

Los cuadros contenidos en el anexo 10 muestran los indicadores de las dimensiones de cada competencia clasificados en los tres niveles de desarrollo competencial, en relación con los

criterios descritos. Recogen también las evidencias que permitirán evaluar cada nivel de desempeño.

Una de las acciones de futuro, que permitiría completar la evaluación de los niveles competenciales en el ejercicio de la profesión docente, sería la elaboración de rúbricas. A través de las rúbricas el profesorado podría autoevaluarse para conocer su nivel competencial y orientarlo al perfil profesional deseado.

5.3 SISTEMA INTERNO DE GARANTÍA DE CALIDAD PARA LOS PLANES DE FORMACIÓN

Las unidades de formación de cada universidad tienen encomendada la formación de su profesorado universitario. En cumplimiento de su responsabilidad, diseñan, coordinan y ejecutan un amplio abanico de actividades, bien sea por iniciativa propia, por encargo de las Facultades o Escuelas o por encargos institucionales desde el rectorado, a través de los vicerrectorados, o unidades de gestión, en el marco de una política docente marcada por la propia universidad, con las necesarias adaptaciones a las situaciones cambiantes del contexto universitario, bien sea a iniciativa de la propia unidad de formación o de las diversas facultades, Centros o Escuelas.

Aunque el Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de las universidades españolas establece la obligación de velar por el desarrollo de la carrera profesional del PDI, proporcionando la formación necesaria, y cuentan con uno o más procesos dedicados a garantizar la formación de su profesorado, en general hacen poco hincapié en los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas formativos en sí mismos, lo que dificulta el reconocimiento de la formación docente en los procesos de acreditación del profesorado. Puesto que el objetivo de este proyecto es crear un marco común de formación del profesorado, resulta indispensable plantear un marco de aseguramiento de la calidad de los programas y actividades formativas del profesorado compartido y consensuado en la medida de lo posible por las universidades participantes. Es en este contexto que presentamos una primera propuesta a partir de la experiencia de las diferentes universidades.

Aunque los centros de formación del profesorado recogen la política de calidad de la institución, a través del establecimiento de objetivos específicos de calidad, se ha observado que en la mayoría de los casos estos no disponen de un sistema integral de garantía de la calidad que permita hacer una evaluación interna de los programas de formación del profesorado universitario en vistas al reconocimiento y acreditación de los mismos. Por ello, se ha

consensuado un sistema de recogida de información, que incluye aquellos procesos a valorar, los indicadores, las evidencias o fuentes de verificación, los agentes que actúan como fuente de información y los momentos o fases de la evaluación, a partir de (tabla 30).

Para esta propuesta de evaluación se sigue en gran medida el modelo de las Guías de Autoevaluación, de Evaluación Externa y Metaevaluación del “Programa de evaluación de los planes de formación para la docencia del profesorado”, diseñado en su día por ANECA en el marco de un programa experimental (Zabalza, 2011) e intenta ajustarse en la medida de lo posible al programa AUDIT.

Tabla 30.

Sistema de garantía de la calidad de los planes de formación del profesorado universitario

¿Qué evaluar? Procesos a valorar para garantizar la calidad de los mismos	Indicadores	¿Cómo? (evidencia o fuente de verificación)	¿Quién? (agente que actúa como fuente de información)	¿Cuándo? (momentos o fases de la evaluación)
Diseño y aprobación del plan de formación				
<i>Detección de necesidades</i>	# solicitudes recibidas; nivel de coincidencia de los diferentes agentes	Informe /entrevista/ reunión	Unidad de formación/ centro/ coordinador de formación	Antes de la formación
		Cuestionario/ entrevista / discusión de grupo	Profesorado	Antes de la formación
		Informes de evaluación de los planes de formación de años anteriores	Unidad de formación	Antes de la formación
		Información sobre la evaluación del profesorado a través de las encuestas de satisfacción de los estudiantes	Unidad de formación	Antes de la formación
<i>Adecuación al contexto y perfil de los destinatarios</i>	# solicitudes de formación específica recibidas % inscritos según perfil	Formulario de solicitud	Centros/ Departamentos/ Equipos de profesores	Antes de la formación
		Informe	Unidad de formación	Antes de la formación
<i>Viabilidad técnica y económica</i>	Relación coste/beneficio; % financiación propia / externa Disponibilidad de recursos y formadores	Presupuesto (balance económico)	Unidad de formación	Antes de la formación
		Análisis de recursos disponibles	Unidad de formación	Antes de la formación
Planificación e implementación				
<i>Calendario, horarios y espacios</i>	# quejas y sugerencias	Buzón de sugerencias y quejas	Profesorado / Formador	Antes de la formación

	Grado de satisfacción de los participantes	Encuestas de satisfacción	Profesorado	Después de la formación
<i>Oferta de plazas y criterios de admisión</i>	Demanda (# solicitudes de inscripción si las hay); # inscritos; ratio inscritos/plazas; ratio solicitudes/plazas; ratio admitidos-no admitidos/inscritos; ratio pre-inscritos/matriculados; # excluidos por no adecuación al perfil	Base de datos de solicitudes de inscripción y de matrícula	Unidad de formación	Antes de la formación
<i>Selección de los formadores</i>	Conocimiento de la materia; Experiencia en formación de profesorado	CV Formadores	Formador	Antes de la formación
	Grado de satisfacción de los participantes en los cursos impartidos anteriormente	Encuestas de satisfacción	Profesorado	Antes de la formación
<i>Difusión del programa</i>	Canales de difusión; Incidencia de los diferentes canales de difusión	Formulario de matrícula / Encuesta de satisfacción	Profesorado	Antes de la formación / Después de la formación
Seguimiento del proceso formativo				
<i>Sistemas de monitorización del proceso formativo</i>	% asistencia a las clases	Lista de asistencia	Formador	Durante la formación
	Adecuación de los contenidos, metodologías y actividades a los objetivos del curso	Observación en el aula	Unidad de formación	Durante la formación
	Adecuación de los contenidos, metodologías y actividades a los objetivos del curso	Encuesta de satisfacción	Profesorado	Después de la formación
<i>Percepción del formador sobre la organización logística, los recursos y la actitud de los</i>	Grado de satisfacción del formador con el desarrollo de la actividad formativa	Encuesta de satisfacción	Formador	Después de la formación

<i>profesores que asisten</i>				
<i>Percepción del profesor sobre la formación recibida al finalizar</i>	Grado de satisfacción del profesorado participante como alumno (% profesores que han evaluado como "muy bueno" el curso; # quejas recibidas relativas a las infraestructuras de aulas; # quejas recibidas relativas a los recursos de aprendizaje; # quejas recibidas relativas a la organización del programa; # quejas recibidas relativas al grado de cumplimiento de los horarios...)	Encuesta de satisfacción	Profesorado	Después de la formación
Resultados de la formación				
<i>Mecanismos de evaluación del aprendizaje</i>	Existencia de procedimientos de evaluación, seguimiento y feedback Evaluación (No=asistencia; Sí, tipo de procedimiento: prueba, trabajo teórico, aplicación en el aula...) Seguimiento (No; Sí) Feedback (No; Sí)	Plan docente del curso	Formador	Antes de la formación
	Tasa éxito (# de inscritos que superan el curso; % inscritos que superan el curso); Tasa fracaso (# inscritos que no superan el curso; % inscritos que no superan el curso) Tasa abandono (# inscritos que no finalizan el curso; % inscritos que no finalizan el curso)	Acta del curso	Unidad de formación/ Formador	Después de la formación

<i>Transferencia de los aprendizajes (entendida como capacidad de aplicar al lugar de trabajo una competencia aprendida)</i>	Cambios introducidos en la docencia; factores detectados que facilitan o obstaculizan la transferencia	Encuestas y/o entrevistas a una muestra de los profesores que han recibido formación un/os años después de haber completado el programa o actividad	Profesorado	6 meses-1 año después de la formación
	Propuestas de mejora dentro de un grupo de innovación docente	Encuesta/entrevista a grupos de innovación	Profesorado	6 meses-1 año después de la formación
<i>Impacto de la formación: mejora de la calidad docente</i>	Satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado; índice de rendimiento de los estudiantes	Encuestas / entrevistas a equipos de gestión y coordinadores de formación de centro sobre la percepción del impacto de la formación recibida por el profesorado	Equipos de gestión y coordinadores de formación de centro	6 meses-1 año después de la formación
	Satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado	Encuestas de satisfacción sobre la actividad docente del profesorado	Estudiantes	6 meses-1 año después de la formación
<i>Mecanismos de rendición de cuentas</i>	Evaluación del programa formativo	Auditoria interna/ externa	Unidad de formación/ Centros/ Equipos de gestión	6 meses-1 año después de la formación

5.4 ACREDITACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS PLANES DE FORMACIÓN Y DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO

Desde la implantación de los sexenios de investigación, la valoración de la docencia cada vez ha sido más denostada, llegando a su máxima desconsideración con el informe de la comisión de expertos para la reforma del Sistema Universitario Español¹³. Estos expertos proponen la modificación de los baremos de ANECA (pág. 31 y 32 del informe) de forma que se incrementan los puntos por méritos investigadores y por transferencia al 85%, reduciendo al 15% los méritos por docencia. Según palabras de la comisión, es “inapropiado valorar docencia por años y por cursillos de innovación educativa”. Es decir se pretende valorar a las universidades sólo por investigación e innovación (pág. 34), añadiendo frases como: “Introducir una supuesta calidad de la docencia sólo contribuiría a fomentar e incrementar muchos de los excesos supuestamente amparados por las reformas del Plan Bolonia”. Como complemento a todas estas consideraciones, los expertos consideran que la financiación de las universidades asociada a docencia (pág. 57) debe estar “vinculada a la empleabilidad de sus propios titulados, de forma que se cree así un incentivo adicional para mejorar la calidad de sus programas docentes”. Finalmente, hablan de que lo necesario es valorar si se es un buen docente y en eso es en lo único que estamos de acuerdo. El gran problema surge en como valorar a un buen docente. Los programas de evaluación del profesorado, que emanan del programa DOCENTIA de ANECA, no están bien implantados en muchas universidades por diversas razones entre las que se encuentran la excesiva complejidad del sistema y el gran número de datos que hay que aportar para evaluar a un profesor. En todo caso y sin entrar a analizar detalladamente ni los sistemas de evaluación docente vigentes en cada universidad ni sus posibles mejoras, está claro que esta valoración de la docencia no tiene la misma consideración que la valoración de la investigación a través de los sexenios de investigación. A pesar de los esfuerzos realizados, no se ha conseguido establecer un sistema que permita medir la docencia aunque ese sistema sea tan criticado como han sido los sexenios de investigación durante muchos años. No se ha llegado a un consenso siquiera mínimo sobre los parámetros a utilizar para esa evaluación de la docencia.

Pero el problema en el caso de la docencia es mucho mayor, no sólo no somos capaces de medir adecuadamente la calidad de la docencia que se imparte o la calidad de nuestros docentes, sino que no hay ningún requisito previo para ser profesor de universidad.

¹³ <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/02/20130215-comision-expertos.html>

No existe ningún requerimiento docente antes de poder impartir clases en la universidad y es por ello, que se hace aún más necesaria la formación del profesorado en el desarrollo de su labor docente.

Tal como recomienda el grupo de alto nivel para la modernización de la enseñanza superior de la Unión Europea, “la enseñanza es importante, al igual que la investigación. Debemos otorgar a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje una posición central”. Este grupo emitió un informe (junio 2013) denominado enseñar a los profesores a enseñar y en el mismo, se hacen 16 recomendaciones y se incluye una propuesta de formación certificada obligatoria para los profesores y demás personal docente de la enseñanza superior, un mayor foco en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades empresariales e innovadoras y la creación de una Academia Europea para la Docencia y el Aprendizaje.

La presidenta del grupo, Mary McAleese, dice: “La enseñanza y el aprendizaje de calidad dependen de personas y de instituciones con dedicación, con la ayuda de políticas que se centren en la enseñanza y el aprendizaje. El personal docente de la enseñanza superior ha de recibir la formación y el apoyo que necesita para hacer un excelente trabajo. Nuestro informe muestra cómo hacerlo”.

Por tanto, en base a estas recomendaciones, es fundamental la tarea de enseñar a enseñar a todo el personal docente de la educación superior. Pero antes de comenzar con esta tarea es fundamental elaborar un protocolo para la acreditación y reconocimiento de la formación por parte de las Agencias de Evaluación que permita certificar con garantías esa formación recibida.

En esta línea, hemos realizado un estudio sobre los requisitos que las actividades de formación mencionadas deberían incluir para cumplir con las garantías de calidad que las agencias de evaluación exigen.

Estos requisitos incluyen los siguientes aspectos:

- Diseño y aprobación del plan de formación.
 - Detección de necesidades: cuestionarios, informes de evaluación de los planes de formación de años anteriores, información sobre la evaluación del profesorado a través de las encuestas de satisfacción de los estudiantes.
 - Adecuación al contexto y perfil de los destinatarios.
 - Viabilidad técnica y económica.

- Planificación e implementación
 - Calendario, horarios y espacios.
 - Oferta de plazas y criterios de admisión.
 - Selección de los formadores (*curriculum vitae* formadores, grado de satisfacción de los participantes en los cursos impartidos anteriormente).
 - Difusión del programa.
- Seguimiento del proceso formativo
 - Sistemas de monitorización del proceso formativo: adecuación de los contenidos, metodologías y actividades a los objetivos del curso, porcentaje asistencia al curso.
 - Percepción del formador sobre la organización logística, los recursos y la actitud de los profesores que asisten.
 - Percepción del profesor sobre la formación recibida al finalizar (encuesta de satisfacción).
- Resultados de la Formación
 - Mecanismos de evaluación del aprendizaje (tasas de éxito, fracaso y abandono).
 - Transferencia de los aprendizajes (entendida como capacidad de aplicar al lugar de trabajo una competencia aprendida, propuestas de mejora dentro de un grupo de innovación docente).
 - Impacto de la formación: mejora de la calidad docente (satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente del profesorado).
- Mecanismos de rendición de cuentas (evaluación del programa formativo).

Todos los indicadores mencionados no sólo permitirían orientar a las unidades de formación para la mejora de la calidad docente, sino que facilitarían la acreditación de los programas de formación por parte de las agencias de evaluación.

En la actualidad, existe una gran heterogeneidad entre las universidades y las diferencias son notables. La mayoría tiene cursos para noveles pero no de obligatoria realización y hay una alta existencia de formación basada en cursos cortos. Es necesario establecer una

formación continua y contextualizar mejor los contenidos de la formación para que los programas formativos de profesorado estén cada vez más unidos a la evaluación de la calidad de la docencia y al desarrollo de modelos educativos propios en las universidades.

5.5 CONCLUSIONES

Las universidades deben equiparar las prioridades docentes con las de investigación y establecer una política contundente de reconocimiento, promoción y evaluación de la docencia y del profesorado. Aplicando consecuencias sobre la calidad de la docencia y atendiendo a los distintos implicados en el proceso, de esta manera los estudiantes, por ejemplo, son partícipes de la mejora de la docencia.

Es necesaria una mayor coherencia entre las diferentes políticas de profesorado para el logro de la calidad docente. La universidad debe asegurar que el profesorado, especialmente el nuevo en la institución, pero no únicamente, tenga una formación docente centrada en su modelo docente. La docencia debe computar en las políticas institucionales de selección, evaluación y promoción docente.

El profesorado debería reflexionar sobre la propia práctica docente y poner evidencias de lo realizado. Es fundamental el compromiso y toma de conciencia/implicación de los responsables académicos acerca del valor de la docencia y de otros elementos a tener en cuenta, como la coordinación docente. Por ello, desde la institución, se debe promover la coordinación de los agentes implicados (decanos, directores departamento, etc.), la coordinación docente entre asignaturas y el apoyo al responsable docente por parte del departamento.

El apoyo de la persona coordinadora del grado es esencial para desarrollar los nuevos aprendizajes en el profesorado y puede desempeñar un papel importante para la transferencia de la formación, incentivándola, ofreciendo apoyo, realizando un seguimiento de la misma, e incluso proporcionando las recompensas adecuadas (reconocimiento de la transferencia docente).

Finalmente, todo lo comentado va en la línea de las 16 recomendaciones que el grupo de alto nivel de la Unión Europea para la mejora de la Enseñanza Superior (junio 2013) hace para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como una propuesta de

formación certificada obligatoria para los profesores y demás personal docente de la enseñanza superior:

- Cada centro debe desarrollar y aplicar una estrategia para el apoyo y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- Debe proponerse la obligatoriedad de una formación certificada para el profesorado.
- Debe ponerse un mayor foco en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades empresariales e innovadoras.
- Debe crearse una Academia Europea para la Docencia y el Aprendizaje.

Por tanto, tal como marca el documento de prioridades o necesidades del sistema universitario en España (La universidad española en cifras 2012), es necesario el reconocimiento de la actividad docente que mejore los resultados de los estudiantes en términos de éxito académico, se requiere la adecuación de la formación del profesorado a las necesidades competenciales de los estudiantes universitarios y se propone la incorporación de sistemas de incentivos vinculados al reconocimiento de la actividad docente.

6. PROPUESTAS DE FUTURO

1. Adecuar la formación del profesorado a las necesidades competenciales de los estudiantes universitarios.
2. Avanzar en la evaluación de la transferencia e impacto de la formación.
3. Impulsar un sistema de formación mínimo, homologado y requerido para la acreditación profesional.
4. Desarrollar programas formativos de profesorado cada vez más unidos a la evaluación de la calidad de la docencia y al desarrollo de modelos educativos propios de cada Universidad.
5. Adoptar un sistema de garantía de calidad de los planes de formación para poderlos acreditar.
6. Avanzar hacia un sistema de acreditación del profesorado a través de los planes de formación.
7. Seguir trabajando en la aportación de ideas y recursos para las unidades de formación de las universidades.

Acompañando a estas propuestas, las universidades y las agencias de calidad deberían equiparar las prioridades docentes con las de investigación y establecer una política contundente de reconocimiento, promoción y evaluación de la docencia y del profesorado. Es necesaria una mayor coherencia entre las diferentes políticas de profesorado para el logro de la calidad docente.

La universidad debe asegurar que el profesorado, especialmente el novel, pero no únicamente éste, tenga una formación centrada en su modelo docente, recibir apoyo durante su docencia para integrar las metodologías y tecnologías apropiadas que permitan un buen logro de los objetivos de rendimiento de sus alumnos, reconocer las buenas prácticas, premiar a los mejores docentes y evaluar y promocionar en consecuencia, a su profesorado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ANECA. (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. Disponible en: <http://www.aneca.es>
- ANECA: *El sistema universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. En: http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf p. 6.
- Amador, J. A., Pagés, T., Carrasco, S., Gracenea, M., Sayós, R.; Díaz, A., González, E., Marzo, L., Mato, M. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Cuadernos de docencia universitaria, 24. Barcelona: Octaedro-ICE UB
- Amador, J. A., Pagés, T., Sayós, R., Guàrdia, J., González, E., Marzo, L., Mato, M., y Jorba, H. (2013). Análisis del impacto de los programas de formación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. *Libro de resúmenes del X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES)*, p. 43.
- Amador, J. A., Pagès, T (2014). La formación del profesorado universitario en las universidades españolas y la transferencia en la formación. En Cano, E. y Bartolomé, A. *Evaluar la formación es posible*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, Colección Transmedia XXI, pp. 35-51.
- Aramburuzabala, P.; Hernández-Castilla, R.; Ángel-Uribe, IC. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En: Competencias informacionales y digitales en educación superior. [Monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, nº 2. UOC. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Aylett, R. & Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Lalmer Press.

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Balwin, T.T.; Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41(1), 63-105.
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos y métodos pedagógicos*. Madrid: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching, *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Billorou N., Pacheco M. y Vargas F. (2011), *Guía para la evaluación del impacto de la formación*.
- Bozu, Z. & Canto Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Buitrón, S., y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2014). Cuestionarios sobre Evaluación de la transferencia de la formación. Proyecto CYTED: Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación (RIDEF), Red 512RT0443 (2012-2014).
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Octaedro-Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.

- De Miguel Díaz, M. (Dir) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- EIFEL (European Institute for E-Learning) (s/f): *Competency Framework for Trainers and Teachers*. Disponible en: <http://www.eife-l.org/competencies/ttframework>
- Escámez Sánchez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- European Commission. *EU high level group: train the professors to teach*. Press release. Bruselas, 18 de junio de 2013. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm
- European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Junio 2013. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- Feixas, M; Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. En Schneckenberg, D. and Ehlers, U. (Eds.). *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning. A Handbook for strategic change* (pp. 85-102). Heidelberg: Springer.
- Feixas, M. Euler, D. (2013). Academics as teachers: New approaches to teaching and learning and implications for professional development programs. *International HELT Review*, Volume 2, Article 12, Disponible en: <http://hetl.org/all-categories/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning>.
- Feixas, M.; Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; García, M.J.; Márquez, M.D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomás, M.; Zellweger, F.; Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el cuestionario de factores de transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (3), 219-248.
- Fernández, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la educación*, 20, 275-312.
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.

- Gairín Sallan, J. (1998). La evaluación del impacto de la formación. En: J Gairin y A. Fernández (coord.). *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp.17-30). Barcelona: Praxis
- García-Berro, E.; Roca, S.; Navallas, F.J.; Soriano, M. Ras, A. (2014). Hacia una evaluación integral del profesorado universitario: la experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Bordón*, 66(3), 61-74
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugeda, G. y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- García-Berro, E., Roca, S., Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J., y Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38, 29-40.
- García-Berro, E., Amblàs, G., Sellarés, J., Bugeda, G., y Roca, S. (2013). Docencia e investigación: ¿un falso dilema? *Aula Abierta*, 41, 13-22.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- González Soto, Á. P. y Sánchez Delgado, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad? En Chamorro Plaza, M. y Sánchez Delgado, P. (Coords.) (2005): *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda*. Instituto de Ciencias de la Educación (pp. 11-44). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Grupo Interuniversitario de Formación Docente, GIFD (2011). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (EA2010-0099). Programa Estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en:
<http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20110930130115Memoria%20cient%C3%ADfica%20%28EA2010-0099%29.pdf>
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo: Proyecto Mecesup. Universidad de Talca. Disponible en:
<http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>

- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2008). Nets for teachers. Disponible en:
<http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/nets-for-teachers-2008.aspx>
- JQI – Joint Quality Initiative (2012). *Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Reports Complete Dublin Descriptors, 18 October 2004. 1999-2003.doc. Consultado en www.jointquality.nl.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs. The four levels* (2nd edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kirkpatrick, D.L.; Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles* (3^a ed.). Barcelona: Gestión 2000.
- Klein, J. D., Spector, J. M., Grabowski, B., & De la Teja, I. (2004). *Instructor Competencies: Standards for Face-to-Face, Online & Blended Settings* (3rd Edition revised). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (2^{da} ed.). Madrid: Editorial Narcea, S.A.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). *Impact evaluation of educational development programmes*. International Journal for Academic Development, 6(2), 96-108.
- Krueger, R. (1988). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Larose, F.; Grenon, V.; Bourque J. y Bedard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, pp.81-100.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). *Reflection: Issues related to improving professors’ teaching and students’ learning*. Instructional Science, 28, 363-385.
- McAlpine, L. (2008, julio). Educational teams: making teaching less private. Conferencia impartida en el V Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDUI). Lérida, España.

- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores. *Perspectivas y problemas de la función docente*, 280-291.
- Martínez, J. R.; Sanjuan, A.; Cibanal, J. L.; Pérez, M. J. (2011). *Role playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería: valoración de los profesores*. *Cogitare Enfermagem*, Vol. 16, No 3.
- Más, O. y Ruiz, C. (2007). *El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado, Barcelona.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 295-211.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Barcelona: Síntesis.
- Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45.
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo Background Paper.
- OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave*. Disponible en: www.deseco.admin.ch/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.
- OCDE (2005b). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*, Disponible en: <http://search.babylon.com/web/DeSeCo?babsrc=browsersearch>
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Olasen J.H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61-75.

- Pagés, T.; Sayós, R.; Triadó, X.; Hernández, C.; Solà, P. y Baños, E. (2013). Indicadores para la evaluación del perfil competencial docente del profesorado universitario. En *FECIES 2013*. T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), (pp. 100-105). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Parcerisa, A. (Coord.). (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Parlamento Europeo. *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente 12006/962/CEI*. Disponible en:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0128:FIN:en:PDF>
- Parsons, D.J.; Hill, I.; Holland, J.; Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. The Higher Education Academy. HEA research series.
- Pérez, M. (2013): La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55. Disponible en:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART2.pdf>
- Pérez Ferra, M.; Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 3-10.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2013): Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(3), 134-149. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART9.pdf>

- Pineda Herrero, P. (coord.). (2011). *Avaluació de la transferència de la formació a l'administració pública de Catalunya*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach In Higher Education*. London: Routledge.
- Renta Davids, A.I (2013). Tesis doctoral “*La transferencia del aprendizaje en la formación para el trabajo y el empleo*”, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Consultado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/119559/Tesis.pdf;jsessionid=09A109A748F1A6B67E84B4E17D0C8DC1.tdx2?sequence=1>
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevo retos y enfoques de la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>.
- Rope, F. & Tanguy, L. (Dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. L'Harmattan, col. «Logiques Sociales», París. Citado en: HORMS, O. (2009) *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección Estudios Sociales nº 25, Edición electrónica disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes09_es.html#vol25. [Consultado el 14 de marzo de 2011].
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-19.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C. (2006). Evaluación de la formación. A.J. Tejada y V. Giménez (coords.). *Formación de formadores* (pp. 649-701). Madrid: Thomson.
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.

- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Sánchez, F. (Ed.) (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el espacio Europeo de educación Superior. Proyecto EA2005-0150. Informe de resultados*. Convocatoria del programa de Estudios y Análisis 2005. Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sayós, R. Pagés, T., Amador, J.A, Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- SEDA - Staff & Educational Development Association (2012). Disponible en: www.seda.ac.uk
- Simpson, R.D. & Smith, K.S. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. *En Innovative High Education*, 2(18), 133-146.
- Sobrado Fernández, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 61, 89-108.
- Stefani, L. (Ed.). (2011). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Stes, A.; Min-Leliveld, M.; Gijbels, D.; Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in Higher Education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5, 25-49.
- Tejada Fernández, J.; Fernández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15.
- Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. A.J. Tejada y V. Giménez (coords.). Formación de formadores. (Escenario Institucional. Vol. 2, pp. 391-465). Madrid: Thomson.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(2), 1-16 Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>

- Torra, I. (coord.) (2011): *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*. Memoria Final: Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Disponible en: <http://www.gifd.upc.es>
- Torra, I., Del Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Torra, I., Márquez, M.D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., et al. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 285-309.
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M.D. y Del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.
- Trigwell, K.; Caballero, K., & Feifei, H. (2011). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 499-511. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers booklets*. Disponible en: http://portal.unesco.org/ci/en//ev.phpURL_ID=25740&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unión Europea (2003). *Comunicación de la Comisión. El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior (EA2003-0040)*. Programa estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Disponible en:

http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

- Valcárcel, M. (Coord.) (2009). *Modelos Prácticos y eficientes de formación y evaluación de competencias transversales en estudiantes y profesores*. (Memoria EA2009-0127). Disponible en: <http://82.223.210.121/mec/ayudas>
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villar, L. y De la Rosa, O. *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGrawHill.
- Zabalza M. A. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar* 47(1), 181-197.
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (3a. Ed.). Madrid: Narcea.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. París: Éditions Liaisons, col. Enterprise et carrières.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learned: an overview. *Theory into practice*, 41, 64-70.

8. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Uno de los objetivos del proyecto era difundir la experiencia y los resultados. A lo largo del proyecto se han presentado varias ponencias en diferentes congresos nacionales e internacionales y se han publicado algunos resultados. En todas ellas se ha referenciado el proyecto.

8.1 PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS

- Teresa Pagés Costas. (Coord.). (2013). Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), Libro de Resúmenes X *FECIES*, pp.41. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). ISBN: 978-84-695-8376-0. Granada, 25-28 junio 2013.

<http://www.ugr.es/~aepec/XFORO/LIBRORESUMENESXFORO.pdf>

- Ana Rosa Abadía, Concepción Bueno, María Isabel Ubieto-Artur y Teresa Pagès. (2013). Identificación de competencias docentes del profesorado. La opinión del profesorado de la Universidad de Zaragoza. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), Libro de Resúmenes X *FECIES*, pp. 42, Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Ponencia en Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*.
- Amador, J.A.; Pagès, T.; Sayós, R., Guàrdia, J.; González, E.; Marzo, Lourdes; Mato, Mónica; Jorba, H. (2013). Análisis del impacto de los programas de formación del instituto de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Libro de Resúmenes X FECIES*, pp. 43. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Ponencia en Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*.
- Pagés, T., Sayós, R., Triadó, X., Hernández, C., Solà, P. y Baños, E. (2013). Indicadores para la evaluación del perfil competencial docente del profesorado universitario. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Libro de Resúmenes*

X *FECIES*, pp. 44. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Ponencia en Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*.

- Hernández, C., Baños, J.E, Solà, P. (2013). Acciones para el desarrollo competencial docente en la UPF: el proyecto *Impacto* y los indicadores de incidencia en la calidad docente. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Libro de Resúmenes X FECIES*, pp.45. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Ponencia en Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*.
- Rodríguez Conde, M.J.; C., Rubia Avia, B.; Torres, B.; Pena, J.C.. (2013). La colaboración institucional en el marco de la mejora de la formación docente del profesorado universitario de Castilla y León. En: T. Ramiro-Sánchez y M. T. Ramiro (Comps.), *Libro de Resúmenes X FECIES*, pp.46. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Ponencia en Simposio *Evaluación y calidad de la formación docente del profesorado universitario*.
- Bueno García, C.; Ubieto-Artur, M.-I.; Abadía Valle, A. R. (2013). ¿Qué competencias docentes debe tener el profesorado universitario? En: Universidad de Zaragoza. Vicerrectorado de Política Académica, Instituto de Ciencias de la Educación (coord.). *Actas de las VII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa, Zaragoza, 11 y 12 de septiembre de 2013*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 167-168. ISBN 978-84-695-8538-2. Disponible en <http://zaguan.unizar.es/record/12427/files/BOOK--2013-005.pdf>
- Sayós, R., Pagès, T., Amador, J.A., Jorba, H. (2014) ¿Qué es un buen docente? La opinión de los estudiantes de la Universidad de Barcelona. En *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Libro de resúmenes XI FECIES. ISBN: 978-84-697-1002-9. Bilbao, 8-10 julio de 2014.
- Teresa Pagés (coord.), Juan Vázquez Cabello, José Carlos Pena Álvarez, Javier Paricio Royo, Martí Casadesús. (2014). Simposio *Políticas de formación del profesorado para mejorar la calidad de la docencia en la educación superior*. XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Bilbao, 10-12 Julio 2014. Simposio invitado

- Guàrdia, L.; Pagès, T (2014). *The development and validation of academic skills*. Workshop Teaching and Learning Centers: Challenges and strategies. VIII CIDUI. Tarragona, 2, 3, 4 de julio de 2014.
- Bueno García, C.; Ubieto-Artur, M.-I.; Abadía Valle, A. R.; Márquez Cebrián, D.; Sabaté Diaz, S.; Marzo Cabero, N. (2014). Características de un buen docente universitario: opinión de los estudiantes. En: Universidad de Zaragoza. Vicerrectorado de Política Académica, Instituto de Ciencias de la Educación (coord.). *Actas de las VIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa, Zaragoza, 10 y 11 de septiembre de 2014* [recurso electrónico]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 32-33. ISBN 978-84-697-0982-5. Disponible en <http://zagan.unizar.es/record/16266/files/BOOK--2014-006.pdf>

8.2 PUBLICACIONES

- Abadía, A. R.; Bueno, C.; Ubieto-Artur; M. I. y Teresa Pagès (2013). Identificación de competencias docentes del profesorado. En: T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (comps.), *FECIES 2013* (pp. 93- 99). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). ISBN 13: 978-84-697-0237-6. <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Pagés, T; Sayós, R; Triadó, X; Hernández, C; Solà, P. y Baños, E. (2013). Indicadores para la evaluación del perfil competencial docente del profesorado universitario. En: T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (comps.), *Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior* (pp.100-105). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). ISBN 13: 978-84-697-0237-6. <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Sayós, R.; Pagès, T; Amador J.A.; Jorba, H. (2014). Ser un buen docente ¿Qué opinan las estudiantes de la Universidad de Barcelona?, en: *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 5(2), pp. 135-149. ISSN impreso: 2171-2069 ISSN.

9. ANEXOS

[Anexo 1. Encuesta de competencias docentes](#)

[Anexo 2. Encuesta sobre el buen docente](#)

[Anexo 3. Cuestionario sobre la oferta formativa](#)

[Anexo 4. Tabla de distribución de competencias por cursos](#)

[Anexo 5. Mapa de competencias](#)

[Anexo 6. Modalidades de evaluación de los centros de formación](#)

[Anexo 7. Vaciado de encuestas de satisfacción de acciones formativas](#)

[Anexo 8. Propuesta de encuesta de satisfacción](#)

[Anexo 9. Propuesta de encuesta de transferencia de la formación](#)

[Anexo 10. Niveles competenciales y evidencias para la evaluación de la formación docente y del profesorado universitario](#)

Anexo 1. Encuesta de competencias docentes

Encuesta: COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Pág.1.-

Como miembro de la comunidad académica de la universidad, le dirigimos esta encuesta para que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias docentes que considere que tiene que desarrollar el profesorado universitario para poder planificar, gestionar y dinamizar la docencia. En ningún caso las competencias recogen las propias del ámbito de conocimiento, las cuales son dadas por supuestas para el acceso a la docencia universitaria.

Para rellenar esta encuesta, tendrá que invertir 10 minutos, aproximadamente. Los datos recibirán un tratamiento anónimo, siendo los resultados objeto de estudio dentro de la institución así como en el marco de las universidades españolas. Le agradecemos por adelantado su atención y dedicación.

Pág.2.- AVISO TÉCNICO

Preg.1.- (*) Especifique en el siguiente espacio una combinación de 5 caracteres para que en caso de que pierda la conexión mientras está respondiendo la encuesta, cuando vuelva a contestarla de forma completa, podamos identificar que se trata de la misma persona. La combinación que introduzca es personal y anónima.

(* Esta pregunta es obligatoria)

Respuesta: _____

Respuesta: _____

Pág.3.- Información básica

Por favor, responda las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre su situación como docente universitario (las cuestiones marcadas con un asterisco (*) son obligatorias).

Preg.2.- (*) Universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Universitat Abat Oliba- CEU
- Universitat d'Alacant
- Universidad de Alcalá
- Universidad Alfonso X El Sabio
- Universidad de Almería
- Universidad Antonio de Nebrija
- Universitat Autònoma de Barcelona
- Universidad Autónoma de Madrid
- Universitat de Barcelona
- Universidad de Burgos
- Universidad de Cádiz
- Universidad Camilo José Cela
- Universidad de Cantabria
- Universitat CEU Cardenal Herrera
- Universidad Carlos III de Madrid
- Universidad de Castilla La Mancha
- Universidad Católica de San Antonio
- Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila
- Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad de Córdoba
- Universidade da Coruña
- Universidad de Deusto
- Universidad a Distancia de Madrid
- Universidad Europea de Madrid
- Universidad Europea Miguel de Cervantes
- Universidad de Extremadura
- Universidad Francisco de Vitoria
- Universitat de Girona
- Universidad de Granada
- Universidad de Huelva
- IE Universidad
- Universidad Internacional de Andalucía
- Universitat Internacional de Catalunya
- Universidad Internacional de La Rioja
- Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)
- Universidad de Jaén
- Universitat Jaume I
- Universidad de La Laguna
- Universidad de La Rioja
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Universidad de León
- Universitat de Les Illes Balears
- Universitat de Lleida
- Universidad de Málaga
- Universidad Miguel Hernández
- Mondragon Unibertsitatea
- Universidad de Murcia
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Universidad de Navarra
- Universitat Oberta de Catalunya
- Universidad de Oviedo
- Universidad Pablo de Olavide
- Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
- Universidad Politécnica de Cartagena
- Universitat Politècnica de Catalunya
- Universidad Politécnica de Madrid
- Universitat Politècnica de València
- Universitat Pompeu Fabra
- Universidad Pontificia de Comillas
- Universidad Pontificia de Salamanca

- Universidad Pública de Navarra
- Universitat Ramon Llull
- Universidad Rey Juan Carlos
- Universitat Rovira i Virgili
- Universidad de Salamanca
- Universidad San Jorge
- Universidad de San Pablo- CEU
- Universidade de Santiago de Compostela
- Universidad de Sevilla
- Universitat de València
- Universidad de Valladolid
- Universitat de Vic
- Universidad de Vigo
- Universidad de Zaragoza

Preg.3.- (*) Rama de conocimiento:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Arte y Humanidades
- Ciencias
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales y Jurídicas
- Ingenierías y Arquitecturas

Preg.4.- Facultad o escuela universitaria a la que pertenece:(En el caso que pertenezca a más de una, indique aquella donde realiza más horas de docencia)

(* Esta pregunta es obligatoria)

Respuesta: _____

Preg.5.- Departamento al que pertenece:

Respuesta: _____

Preg.6.- (*) Categoría profesional:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Profesor asociado
- Profesor colaborador
- Profesor ayudante doctor/lector/adjunto
- Profesor contratado doctor/agregado
- Profesor titular
- Catedrático
- Profesor emérito
- Profesor visitante
- Otros

Preg.7.- Si ha indicado "otros", por favor, especifique cual es su categoría profesional:

Respuesta: _____

Preg.8.- (*) Años de experiencia como docente universitario:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 6 años
- Entre 6 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Más de 15 años

Preg.9.- Si ocupa algún cargo de gestión, por favor, especifique a qué ámbito corresponde:

(* Marque una sola opción)

- Rectorado
- Decanato
- Dirección de Centro
- Gestión de Departamento
- Coordinación de Máster Oficial
- Otros

Preg.10.- Si ha indicado "otros", por favor, especifique cual es el cargo de gestión que ocupa:

Respuesta: _____

Preg.11.- (*) Género:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Mujer
- Hombre

Preg.12.- (*) Edad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

Respuesta: _____

Pág.4.- Valoración de las Competencias Docentes

Esta encuesta plantea unas cuestiones relacionadas con seis competencias docentes (*):1. Competencia interpersonal2. Competencia metodológica3. Competencia comunicativa4. Competencia de planificación y gestión docente5. Competencia de trabajo en equipo6. Competencia de innovaciónTodas estas competencias implican una "competencia básica de conocimientos y contextualización" que es previa a la función del docente universitario, con carácter transversal y que es imprescindible para ser profesor de universidad. Esta competencia está en la base de un buen perfil docente y acontece la clave por la cual un profesor o profesora demuestra el dominio de los conocimientos de su materia y contextualiza y actualiza los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado. Es por este motivo que se considera incuestionable su relevancia y no se plantea ningún ítem que deba responderse sobre esta competencia. Así pues, le pedimos que opine sobre las seis competencias propuestas y las valore, considerando la relevancia de cada una frente al resto. Si considera que hay alguna carencia, encontrará un espacio para hacer propuestas y aportaciones.(*). Se considera que "competencia" es "la combinación de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la persona activa o pone en marcha para dar una respuesta adecuada y satisfactoria a una situación personal y/o profesional compleja".

Pág.5.- Competencia Interpersonal

DEFINICIÓN: Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.

Preg.13.- (*) Importancia de la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.14.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)
(* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Asumir compromisos éticos con la formación y la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear un clima de empatía (entendiendo que empatía es la capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, entender su perspectiva, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar las necesidades individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respetar la diversidad cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover la confianza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover la motivación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.15.- En el caso que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.6.- Competencia Metodológica

DEFINICIÓN: Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de forma que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Preg.16.- (*) Importancia de la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)
(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.17.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje y el de los compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiantado, la materia y la situación formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicar estrategias didácticas diversas para mejorar la comunicación entre profesorado y estudiante y entre estudiante y estudiante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar las TIC de manera crítica e imaginativa para crear situaciones y entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar con criterio selectivo las TIC como apoyo y medio para el desarrollo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar diferentes estrategias de evaluación formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proporcionar retroacción continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.18.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.7.- Competencia Comunicativa

DEFINICIÓN: Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Preg.19.- (*) Importancia de la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.20.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia comunicativa para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar con claridad y entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión del que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.21.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.8.- Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia

DEFINICIÓN: Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

Preg.22.- (*) Importancia de la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.23.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)
 (* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza – aprendizaje según la planificación docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiantado que faciliten el aprendizaje y la adquisición de competencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el desempeño de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación al aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.24.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.9.- Competencia de Trabajo en Equipo

DEFINICIÓN: Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

Preg.25.- (*) Importancia de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.26.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover el beneficio del equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.27.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.10.- Competencia de Innovación

DEFINICIÓN: Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Preg.28.- (*) Importancia de la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

- Nada
- Poca
- Bastante
- Mucha

Preg.29.- (*) Importancia de los elementos que definen la competencia de innovación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

(* Esta pregunta es obligatoria)
 (* Marque una sola opción por fila)

	1. Nada	2. Poca	3. Bastante	4. Mucha
Analizar el contexto de enseñanza- aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definir un objetivo preciso de la innovación que se pretende llevar a cabo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza- aprendizaje orientados a la mejora de la calidad docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.30.- En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

Pág.11.- Priorización de Competencias

Preg.31.- (*) Indique, por favor, el orden en que priorizaría las seis competencias que ha valorado:1. Competencia interpersonal2. Competencia metodológica3. Competencia comunicativa4. Competencia de planificación y gestión docente5. Competencia de trabajo en equipo6. Competencia de innovación(Asigne la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción por fila)

	1	2	3	4	5	6
Competencia interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia metodológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia comunicativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de planificación y gestión docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Preg.32.- (*) Una vez valoradas las seis competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante?

(* Esta pregunta es obligatoria)

(* Marque una sola opción)

Si, me gustaría especificarla/las

No, pienso que las posibilidades ya son completas

Preg.33.- Una vez valoradas las seis competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante? (Máximo hasta 4)En caso afirmativo, por favor, indíquela en los siguientes espacios.

1. : _____

2. : _____

3. : _____

4. : _____

Preg.34.- Si antes habéis añadido algunas competencias, priorizadlas también según la relevancia e indicad el grado de importancia, especificando cual seria el lugar que ocuparían respecto las otras seis competencias.(Asignad la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente)

(* Marque una sola opción por fila)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competencia interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia metodológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia comunicativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de planificación y gestión docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competencia de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propuesta (Competencia 4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pág.12.- Finalización de la encuesta

 La encuesta ha acabado.Si lo deseáis, podéis imprimir las respuestas.Muchas gracias por vuestra atención y colaboración!

Preg.35.- Si queréis recibir los resultados que se deriven de esta encuesta, por favor, introducid vuestra dirección de correo electrónico:

Anexo 2. Encuesta sobre el buen docente

Encuesta sobre las características que definen la actuación de un buen docente

Las universidades UB, UPC, UAB, UPF, UOC, UdL, UdG, URV, UNIZAR, UA, US, UBU, UIB, USAL, UVIC estamos realizando un estudio para identificar las competencias que debería tener el profesorado universitario (Proyecto REDU 2012).

Nos gustaría conocer tu opinión como estudiante sobre cuáles son las características que definen la actuación de un buen docente. Por este motivo te agradeceríamos que contestaras el siguiente cuestionario. Tu participación nos sería de gran ayuda. Todos los datos son estrictamente confidenciales. Completarlo no te llevará más de 10 minutos.

Gracias de antemano por tu tiempo y tu colaboración.

Universidad *

Rama de conocimiento *

Ciencias Sociales y Jurídicas

Ingenierías y Arquitectura

Artes y Humanidades

Ciencias de la Salud

Ciencias

Estudios *

Licenciatura/Grado

Máster

Curso *

1º

2º

3º

4º

Sexo *

Hombre

e Mujer

Edad *

¿Cómo crees que debería ser un buen docente?

Por favor, califica de 1 a 10 (teniendo en cuenta que 1 equivale a "Nada importante para ser un buen docente" y 10 "Muy importante para ser un buen docente") los siguientes enunciados:

Un buen docente debería:

1. Estimular la reflexión, la crítica y la autocrítica *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

2. Fomentar un clima de confianza y de tolerancia en el aula *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

3. Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

4. Utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

5. Utilizar procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos de la asignatura*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

6. Fomentar la participación y trabajo colaborativo *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

7. Proporcionar feedback sobre el proceso de aprendizaje y favorecer su reorientación *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

8. Explicar de forma clara los contenidos de la asignatura *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

9. Escuchar a los estudiantes (promover el diálogo)*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

10. Informar de la planificación de la asignatura*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

11. Destacar los contenidos más relevantes en la titulación y en la profesión *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

12. Especificar claramente los criterios y los sistemas de evaluación *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

13. Cumplir el programa/guía de la asignatura *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

14. Coordinarse con otros profesores de la asignatura *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

15. Coordinarse con el profesorado de otras asignaturas *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

16. Introducir innovaciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada imp.

Muy imp.

¿Hay alguna característica que consideres que debería tener un buen docente y que no aparece en el listado anterior? *

Sí

No

¿Cuál o cuáles?

¿Cuál de las siguientes competencias valoras más en un docente?

Ordena de 1 a 4 las siguientes competencias (siendo 1 la que consideres más importante e y 4 la que consideres menos importante, sin utilizar cada número más de una vez).

1. Que tenga habilidades interpersonales	<input type="text"/>
2. Que utilice metodologías docentes adecuadas	<input type="text"/>
3. Que sea creativo y tenga capacidad de innovar	<input type="text"/>
4. Que planifique bien la docencia (contenidos, temporalización, evaluación, coordinación con otros profesores...)	<input type="text"/>

Observaciones y/o sugerencias

Anexo 3. Cuestionario sobre la oferta formativa

CUESTIONARIO SOBRE LA OFERTA FORMATIVA EN COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La principal finalidad de este cuestionario es identificar las acciones formativas que se realizan en las unidades de formación de las universidades en relación a la adquisición de competencias docentes.

DATOS GENERALES

Nombre de la Universidad:

Nombre de la unidad/centro/área/departamento encargado de la formación del profesorado universitario:

INFORMACIÓN SOBRE LA OFERTA FORMATIVA

**¿La oferta de formación en docencia se enmarca dentro de un programa establecido y organizado?
En caso afirmativo, ¿en qué niveles?**

Sí No

Formación Inicial Formación Permanente Ambos niveles

Otros Especificar:

¿En los cursos de formación se trabaja alguna de las siguientes competencias de forma no específica?

Competencias	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
--------------	-------------------	----------------------	---------------------

Metodológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formación en competencias, ¿qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

Formación inicial	<input type="checkbox"/> < 25%	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100%
Formación permanente	<input type="checkbox"/> < 25%	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100%
Formación a demanda	<input type="checkbox"/> < 25%	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100%

¿En la oferta formativa del profesorado universitario se ofrecen cursos específicos orientados al desarrollo de competencias docentes? En caso afirmativo señala cuáles son las competencias que se trabajan.

Sí No

Competencias	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Metodológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La formación específica en las anteriores competencias docentes, ¿qué porcentaje representa sobre el total de la formación?

Formación inicial	<input type="checkbox"/> < 25 %	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100 %
Formación permanente	<input type="checkbox"/> < 25 %	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100 %
Formación a demanda	<input type="checkbox"/> < 25 %	<input type="checkbox"/> 26 – 50%	<input type="checkbox"/> 51 – 75%	<input type="checkbox"/> 76 – 100 %

Tipo de formación en competencias docentes

Oferta formativa	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Cursos (teóricos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jornadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talleres (prácticos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesoramiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la formación en competencias docentes, ¿se realiza un diagnóstico o análisis del nivel competencial del profesorado?

Diagnóstico/ análisis del nivel competencial	Formación Inicial	Formación Permanente	Formación a demanda
Antes de la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Después de la formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Se hace algún tipo de evaluación o seguimiento del impacto o de la transferencia sobre la docencia relacionada con las competencias?

Formación inicial Sí No

Formación permanente Sí No

Formación a demanda Sí No

En caso afirmativo, especificar como se hace este seguimiento del impacto.

Comentarios generales y sugerencias.

Anexo 5. Mapa de competencias

Competencias	Dimensiones	Niveles definidos según indicadores	Check list	Observaciones
COMPETENCIA INTERPERSONAL	Fomentar el pensamiento reflexivo y crítico	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Identificar necesidades individuales y promover la motivación	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Asumir compromisos éticos, mostrar tolerancia y respetar la diversidad cultural	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Crear un clima de empatía, promover la confianza y tener capacidad negociadora	1/2	<input type="checkbox"/>	
COMPETENCIA METODOLÓGICA	Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación	1	<input type="checkbox"/>	
	Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante, la interacción entre estudiantes y profesores i la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y en el de los compañeros	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Planificar actividades prácticas que contribuyan al desarrollo de competencias personales y profesionales y fomenten el autoaprendizaje	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Utilizar estrategias de evaluación formativa favorecedoras de la autonomía de aprendizaje	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Conocer las TIC, tanto las generales como las del propio ámbito, y aprender a utilizarlas de forma selectiva, crítica e imaginativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar la autonomía del estudiante	3	<input type="checkbox"/>	

COMPETENCIA COMUNICATIVA	Ofrecer informaciones y explicaciones claras y bien organizadas	1	<input type="checkbox"/>	
	Gestionar el uso de la voz, la entonación y la respiración para una buena fonación	1/2/3		
	Utilizar estrategias para facilitar la comprensión de los contenidos del discurso	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y planificar estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Estructurar el discurso según las características del contexto, el tipo de mensaje y los destinatarios	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Expresar pensamiento, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y respetuosa, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Escuchar activamente para entender e incorporar el punto de vista de los demás	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
COMPETENCIA DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA	Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al programa y en coherencia con el proyecto formativo de la titulación	1/2/3	<input type="checkbox"/>	
	Diseñar y gestionar los procesos de evaluación	2	<input type="checkbox"/>	
	Evaluar la puesta en práctica del programa y el nivel de cumplimiento de los objetivos, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras necesarias	2/3	<input type="checkbox"/>	
COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO	Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo	1	<input type="checkbox"/>	
	Promover el beneficio del equipo	1	<input type="checkbox"/>	
	Hacer el seguimiento del trabajo del equipo e introducir los cambios necesarios para alcanzar los objetivos	2	<input type="checkbox"/>	
	Dirigir o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal	3	<input type="checkbox"/>	

	Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en equipo	3	<input type="checkbox"/>	
COMPETENCIA DE INNOVACIÓN	Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	1/3	<input type="checkbox"/>	
	Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y particularidades de cada contexto	1/2	<input type="checkbox"/>	
	Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	2/3	<input type="checkbox"/>	
	Evaluar y transferir los resultados de las experiencias de innovación	3	<input type="checkbox"/>	

Anexo 6. Modalidades de evaluación de los centros de formación

Univ.	Tipus	Momento			Destinatarios de los cuestionarios					Formato	
		Previo form.	Al acabar	Meses después	Vicerrect.	Direct. depart.	Particip. cursos	Formadores	Otros	Papel	En línea
URV	Satisfacción		X				X				X
	Aprendizaje										
	Transferencia			*			X				X
	Impacto										
UPC	Satisfacción		X	X			X	X			
	Aprendizaje			X			X				X
	Transferencia			X			X				X
	Impacto			X (1 año)			X				X
US	Satisfacción		X				X				X
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UPF	Satisfacción		X				X				X
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UNIZAR	Satisfacción		X				X			X	
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
Uvic	Satisfacción		X				X			X	
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UOC	Satisfacción										
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UA	Satisfacción		X				X				X
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
USAL	Satisfacción		X				X			X	
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UIB	Satisfacción		X				X	X		X	X
	Aprendizaje		*								

	Transferencia		**				X				X
	Impacto										
UB	Satisfacción		X				X	X		X	X
	Aprendizaje		X				X			X	
	Transferencia			X			X			X	X
	Impacto										
UAB	Satisfacción										
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UdG	Satisfacción										
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UdL	Satisfacción										
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										
UBU	Satisfacción										
	Aprendizaje										
	Transferencia										
	Impacto										

Anexo 7. Vaciado de encuestas de satisfacción de acciones formativas

Encuestas de valoración de la satisfacción de acciones formativas. Vaciado por temáticas.

De todas las encuestas de satisfacción recopiladas (URV, UPC, US, UPF, UNIZAR, UVic, UOC, UA, USAL, UIB, UB) se ha hecho un vaciado, intentando ordenar las preguntas por temáticas.

La mayoría de cuestionarios utilizan preguntas con Escala Likert. Las escalas que hemos encontrado son:

- 0-4
- 1-4
- 1-5 / + NS / NC
- 1-6

En un caso se pide a los encuestados una valoración del 1 al 10.

En todos los cuestionarios existen algunas preguntas abiertas al final de la encuesta, que hemos incluido en el apartado correspondiente por temática, indicando que son de este tipo.

Datos generales del encuestado

- Centro/Facultad
- Rama a la que pertenece (Arte y Humanidades, etc.)
- Categoría profesional (CU, PTU, Asociado, Colaborador...)
- Años de experiencia docente universitaria (0-5...)
- Sexo (H/M)
- Edad

Nota: En algunos cuestionarios se recuerdan los objetivos y contenidos del programa para ayudar a responder algunas preguntas

Motivación / Expectativas

- Explica brevemente los motivos y/o intereses de tu asistencia al curso (ABIERTA)
- Motivos por los que se ha inscrito en esta actividad (puede señalar varios):
 - Mejorar la práctica docente,
 - Mejorar mi CV
 - Innovar en docencia
 - Acreditación ANECA
 - Acreditación DOCENTIA
 - Actualizarme en temas propios de la profesión como docente
 - Otro Indícalo...

Otras opciones:

- Refrescar o mejorar mis conocimientos
- Adquirir nuevas habilidades
- Adquirir nuevas actitudes
- Interés personal

Organización de la actividad / Aspectos organizativos:

Difusión:

- Difusión de la propuesta formativa
- La información previa recibida sobre el curso, la considera...
- Estoy satisfecho con la publicidad del programa

Inscripción y atención recibida:

- Proceso de inscripción y la información recibida
- Estoy satisfecho con el procedimiento de inscripción / La coordinación (matriculación, resolución de problemas, etc.) ha sido correcta
- La atención recibida durante este proceso ha sido adecuada / Satisfacción con el apoyo administrativo / Me he sentido bien acogido/a por el ICE
- La organización de la acción formativa: publicación, inscripciones, confirmación del curso...

Fecha, horarios y duración de la actividad:

- La organización general del curso (horarios, espacios, duración...)
- Apropiaada fecha de realización del curso
- El horario y la periodicidad han sido adecuados
- El número de horas ha sido suficiente para lograr los objetivos del curso:
insuficiente ajustado excesivo

¿Considerarías necesarias más horas de docencia o impartir un nuevo curso para ampliar conocimientos sobre este tema?

Aula y recursos materiales:

- ¿El aula y los recursos han sido adecuados?/ Adecuación de los recursos materiales (espacio, aula, equipamiento técnicos, medios utilizados por el profesor)
- El espacio físico que se utiliza reúne buenas condiciones
- Los recursos informáticos de apoyo (ordenador, proyector...) son adecuados
- Los recursos materiales son suficientes
- La plataforma de docencia virtual ha sido un buen entorno de trabajo

Contenido y metodología

- Planificación y estructura de las clases
- La estructura del curso ha sido lógica y organizada
- Metodología del curso (participación, diálogo, ejercicios prácticos...) / La metodología utilizada para el desarrollo de la actividad ha sido satisfactoria
- Facilita una reflexión sobre la propia práctica docente
- Las estrategias y recursos recomendados los considero adecuados
- El cumplimiento de los objetivos planteados, los considera...
- Los contenidos han sido coherentes con los objetivos propuestos / Coherencia entre los objetivos y los contenidos planificados y los realizados
- Considero adecuada esta actividad en relación a la duración y contenidos de la misma
- Los contenidos son de utilidad para tu trabajo
- Los contenidos han sido adecuados
- Interés de los contenidos tratados
- Los contenidos teóricos impartidos, los considera...
- Los contenidos prácticos analizados, los considera...

- Considero adecuado el grado de innovación y mejora en los contenidos de la actividad formativa
- Las actividades propuestas han sido adecuadas
- Los materiales han sido un buen soporte para el aprendizaje / Los materiales y/o recursos facilitados en el curso/ Calidad del material proporcionado/ Adecuación de la documentación entregada / Materiales y documentación recomendados
- Los medios utilizados para hacer las explicaciones, las considera...
- Adecuación del sistema de evaluación con los contenidos y las competencias del curso
- Relevancia y utilidad para mi trabajo docente

Formador/a:

- Domina la temática
- La competencia y preparación de los formadores ha sido satisfactoria
- Sus exposiciones han sido claras / Claridad expositiva
- Ha mantenido un ritmo adecuado en las sesiones / Ritmo de exposiciones y fluidez temática
- Ha suscitado interés por la temática / Capacidad de motivación del ponente / Ha conseguido mantener la atención de los participantes durante la actividad
- Amenidad
- Dinámica de las sesiones
- Ha motivado a reflexionar sobre la práctica docente / Capacidad para propiciar la reflexión
- Ha facilitado la interacción entre los asistentes
- El docente ha atendido adecuadamente a los participantes
- Ha dado respuesta a las cuestiones planteadas en el taller
- El profesor favorece la adquisición de los objetivos y de las competencias planificadas
- El ritmo de trabajo ha sido adecuado: lento adecuado rápido
- Estoy satisfecho con el nivel de participación generado por el docente (para fomentar el debate y la reflexión...) / Facilita las relaciones interpersonales
- ¿Cómo valoráis la participación de los asistentes?
- Utilización de recursos didácticos
- Si has utilizado plataforma virtual:
 - La comunicación con el docente mediante la plataforma ha sido satisfactoria
 - El docente ha respondido en un margen de tiempo aceptable
 - Valora la participación y las intervenciones del profesorado
- Estilo del docente que ha impartido el curso
- Globalmente es un buen profesor
- Si volviera a realizar esta actividad, me gustaría hacerlo con el mismo profesor

Nivel de aprendizaje y conocimiento adquirido

- Valora tu nivel de conocimientos previos sobre la temática
- Valora el nivel de aprendizaje teórico adquirido/ La parte teórica me ha aportado conocimientos nuevos
- Valora el nivel de aprendizaje práctico logrado
- ¿Qué objetivos del curso cree haber conseguido a través del mismo?
(ABIERTA)
- El intercambio de experiencias me ha aportado conocimientos nuevos
- He podido contrastar otras experiencias educativas que me ayuden en la mejora de mi docencia
- La posibilidad real de aplicación en su enseñanza/investigación*

* En caso de que consideres difícil la implementación en el aula, especifica las razones

Los conocimientos adquiridos los podré aplicar a la práctica profesional

- ¿Pretendes aplicar los conocimientos adquiridos?
- Ayuda a desarrollar nuevas estrategias sobre la propia práctica docente
- ¿Los contenidos del taller te han permitido adquirir las competencias previstas?
- Creo que mi participación en esta actividad facilita la renovación de mi práctica como docente
- Posibilita la adquisición de nuevas destrezas docentes

- Considero esta actividad importante en mi formación como docente
- Cita 3 aspectos trabajados en este curso que servirán para mejorar tu docencia (ABIERTA)

Satisfacción general

- ¿El taller ha cumplido con tus expectativas? / Logro de las expectativas que tenía marcadas del curso
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción general con el taller?
- Grado de satisfacción por los conocimientos adquiridos en este curso
- Me siento satisfecho de participar en este programa formativo
- ¿Recomendarías este taller a otros colegas?
- ¿Volverías a inscribirte al curso o recomendarías la inscripción a terceros? Sí No
- ¿Ha asistido a ediciones anteriores del Programa de formación general? Sí No
En caso afirmativo: Valore del 1 al 5 la siguiente afirmación "En general, considero que la participación en las actividades de formación del PDI me ha ayudado a mejorar mi trabajo como docente"

Valoración de la actividad

- ¿Qué aspectos positivos destacarías del curso? (ABIERTA)
Indica los tres aspectos que te hayan resultado más satisfactorios. (ABIERTA)
- ¿Qué aspectos destacarías en relación a la formación recibida? (ABIERTA)
Indique los contenidos del curso que le han resultado más relevantes por su utilidad e interés (ABIERTA)
- Destaca dos temas que has encontrado interesantes del curso y alguno que hayas encontrado a faltar. (ABIERTA)
- Indica tres aspectos que pienses que se hayan de mejorar. (ABIERTA) / ¿Qué aspectos crees que deberían mejorarse? (ABIERTA)
- Valoración personal del curso y propuestas de mejora (ABIERTA)
- Señale algún aspecto a mejorar en próximas actividades formativas del PDI (duración de la actividad formativa, fechas de celebración, formadores, etc.) (ABIERTA)
- Para finalizar, indique aspectos que desee valorar y que no hayan sido contemplados en el cuestionario. (ABIERTA)

Propuestas / sugerencias

- ¿Hay algún contenido que considere conveniente incluir o ampliar en este curso? (ABIERTA)
- Indica los temas sobre los cuales querrías recibir más formación en relación al curso (ABIERTA)
- ¿Has echado de menos algún tema de tu interés? ¿Cuál? (ABIERTA)
- En su opinión, ¿qué aspectos sería interesante tratar como continuación y/o profundización de la actividad realizada? (ABIERTA)
- Propuestas de nuevas acciones formativas y sugerencias (ABIERTA)
- Sugiere un curso que te gustaría que ofreciésemos (sobre esta u otra temática). (ABIERTA)
- Sobre que otros contenidos te gustaría que el ICE ofreciera información. (ABIERTA)
- En un futuro, ¿qué otras actividades o cursos te gustaría realizar dentro del plan de formación? (ABIERTA)
- Añada las sugerencias y comentarios que estime oportunos (ABIERTA)

Gracias por tu colaboración

Anexo 8. Propuesta de encuesta de satisfacción

Propuesta de encuesta de valoración de la satisfacción de acciones formativas

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD

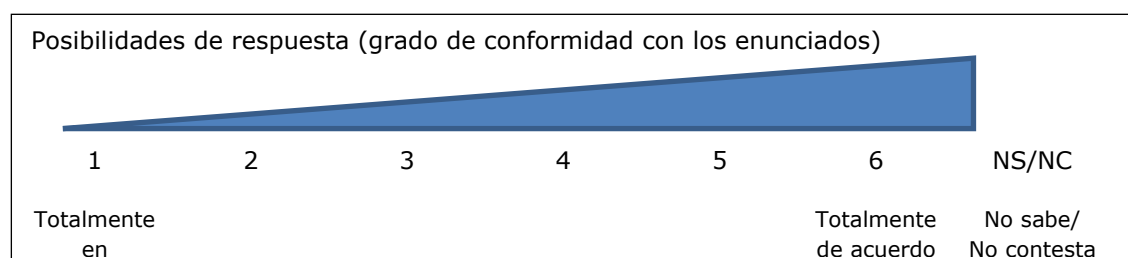
NOMBRE DEL FORMADOR

CÓDIGO DE LA ACTIVIDAD

COMPETENCIAS }
OBJETIVOS } (Los establecidos en el programa)
CONTENIDOS }

Datos generales del encuestado

- Centro/Facultad (desplegable)
- Rama a la que pertenece (Arte y Humanidades, etc.) (desplegable)
- Categoría profesional (CU, PTU, Asociado, Colaborador...) (desplegable)
- Años de experiencia docente universitaria (0-5...) (desplegable)
- Sexo (H/M) (desplegable)
- Edad (desplegable con intervalos de edad)
- Motivos por los que se ha inscrito en esta actividad (puede señalar varios):
 - Mejorar la práctica docente
 - Mejorar mi CV
 - Innovar en docencia
 - Acreditación ANECA
 - Acreditación DOCENTIA
 - Actualizarme en temas propios de la profesión como docente
 - Interés personal
 - Otros ¿Cuál?



Aspectos organizativos

- Vías por las que le ha llegado la información de este curso:
 - Página web Unidad de formación
 - Página web de comunicación interna de la universidad
 - Twitter
 - Correo electrónico

Otros compañeros
Otros ¿Cuáles?

- La coordinación de la actividad por parte de la unidad de formación (matriculación, resolución de problemas, etc.) ha sido correcta
En caso negativo, indicar motivos
- El número de horas para lograr los objetivos del curso ha sido:
insuficiente ajustado excesivo
- El aula que se utiliza reúne buenas condiciones
- Los recursos informáticos de apoyo (ordenador, proyector...) son adecuados
- La plataforma de docencia virtual ha sido un buen entorno de trabajo

Contenido y metodología

- La estructura del curso ha sido lógica y organizada
- La metodología utilizada para el desarrollo de la actividad ha sido satisfactoria
- Ha habido coherencia entre los objetivos y los contenidos planificados y los realizados
- Los contenidos teóricos impartidos han sido adecuados
- Los contenidos prácticos analizados han sido útiles
- Las actividades propuestas han sido adecuadas
- Los materiales y/o recursos facilitados en el curso han sido adecuados
- La actividad formativa ha facilitado una reflexión sobre la propia práctica docente
- El sistema de evaluación ha sido coherente con los contenidos y las competencias del curso
- La actividad formativa ha sido relevante y útil para mi trabajo docente

Formador

- Domina la temática
- Sus exposiciones han sido claras
- Ha suscitado interés por la temática
- Ha generado una buena dinámica en las sesiones
- Ha facilitado la interacción entre los asistentes
- Ha dado respuesta a las cuestiones planteadas en el taller
- Ha favorecido la adquisición de los objetivos y de las competencias planificadas
- El ritmo de trabajo ha sido: lento adecuado rápido
- Ha utilizado recursos didácticos adecuadamente
- En el caso de haber utilizado plataforma virtual:
 - La comunicación con el docente mediante la plataforma ha sido satisfactoria
 - El docente ha respondido en un margen de tiempo aceptable
 - Su participación e intervenciones han sido adecuadas

Nivel de aprendizaje y conocimiento adquirido

- Valore su nivel de conocimientos previos sobre la temática
- Valore su nivel de aprendizaje teórico adquirido
- Valore su nivel de aprendizaje práctico logrado
- Ha podido contrastar otras experiencias educativas que le pueden ayudar en la mejora de su docencia
- **COMPETENCIAS**
- Valore la posibilidad real de aplicación en su enseñanza/investigación*

* En caso de que considere difícil la implementación en el aula, especifique las razones

- Pretendo aplicar los conocimientos adquiridos
- Cite tres aspectos trabajados en este curso que le servirán para mejorar su docencia

Satisfacción general

- El taller ha cumplido con sus expectativas
- Indique el nivel de satisfacción general con la actividad formativa
- Recomendaría este taller a otros colegas
- ¿Ha asistido a ediciones anteriores del Programa de formación general? Sí No
En caso afirmativo: Valore del 1 al 5 la siguiente afirmación “En general, considero que la participación en las actividades de formación del PDI me ha ayudado a mejorar mi trabajo como docente”
- Indique los tres aspectos que le hayan resultado más satisfactorios

- ¿Qué aspectos cree que deberían mejorarse?

SUGERENCIAS

- En un futuro, ¿qué otras actividades o cursos le gustaría realizar dentro del plan de formación?

Gracias por su colaboración

Anexo 9. Propuesta de encuesta de transferencia de la formación

NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD

ICE/UNIDAD DE FORMACIÓN, ETC.

Programa de formación del profesorado universitario

Encuesta de transferencia de la formación

Apreciado compañero/a,

Según nuestros registros has realizado algunos cursos que el (ICE/Unidad de formación, etc.) ha organizado dentro del programa de formación del profesorado universitario. Para evaluar la incidencia de estos programas de formación necesitamos conocer tu opinión. Te pedimos que contestes esta encuesta y te informamos de que todos los datos son confidenciales y se utilizarán únicamente para análisis estadísticos. Muchas gracias por tu tiempo y colaboración.

Bloque 1. Sociodemográfico

EDAD años
SEXO	Mujer Hombre
Categoría actual /Categoría laboral	Desplegable: <ul style="list-style-type: none"> - (blanco) - Catedrático de Universidad - Titular de universidad - Catedrático de escuela universitaria - Titular de escuela universitaria - Contratado doctor permanente (Agregado) - Contratado doctor no permanente (Lector) - Ayudante doctor - Ayudante - Asociado - Emérito - Lector - Investigador (Ramón y Cajal, etc.) - Otros [abierto]
Dedicación	1. Completa 2. Parcial
Facultad actual	Desplegable por universidades <ul style="list-style-type: none"> - (blanco) - Nombre de las Facultades

Área de conocimiento	Desplegable Ciencias Sociales y Jurídicas Ingenierías y Arquitectura Arte y Humanidades Ciencias de la Salud Ciencias
Años de experiencia docente	...Desplegable 0-5 6-10 11-15 16-20 Más de 20.
Desde qué año eres profesor de (NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD)?
Selecciona de la lista siguiente los cursos de formación que hayas realizado durante el curso pasado	Desplegable por universidades de los cursos ofrecido o de los que nos interese evaluar
Indica las razones para realizar los cursos de formación. Puedes señalar más de una <ul style="list-style-type: none"> • La promoción profesional • La mejora de mi docencia • Los tramos de docencia evaluables • Otros abierto (especificar) 	Sí Sí Sí Sí

Bloque 2. Transferencia

Indica los cambios que has introducido en tu docencia durante el curso pasado, tras la realización de la formación (de los cursos que se hayan seleccionado). Valora de 0 a 3 tu grado de acuerdo con los enunciados siguientes: 0 = Ningún cambio; 1 = Algún cambio; 2 = Bastantes cambios; 3 = Cambios significativos e importantes; 99 = No procede	0	1	2	3	99
En la identificación de las necesidades de los estudiantes y en la mejora de la motivación					
En el fomento del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes					
En la mejora del clima de trabajo de los grupos de estudiantes en las clases, seminarios, etc.					
En el diseño y desarrollo de actividades y tareas de aprendizaje adaptadas a los objetivos del curso y a los resultados de aprendizaje esperados					
En la planificación de estrategias y tareas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias personales y profesionales					
En la utilización de estrategias de evaluación que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes					
En la mejora del <i>feedback</i> que proporciono a los estudiantes sobre su trabajo para que contribuya a la mejora del aprendizaje					
En la utilización de las TICs para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje					
En la transmisión de la información a los estudiantes de manera clara y organizada					
En la adecuación de los mensajes y la comunicación a los destinatarios (estudiantes) y al contexto					
En la utilización adecuada del lenguaje no verbal					
En la selección de los contenidos formativos de las asignaturas, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y la profesión					
En el fomento del trabajo en equipo de los estudiantes					
En la coordinación o dirección de equipos docentes					
En la introducción de cambios que mejoren mi docencia, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y el contexto					
En la evaluación y valoración de la eficacia de los cambios que introduzco y sus puntos fuertes y débiles					
En participar en experiencias y proyectos de innovación docente					
En la reflexión sobre mi docencia y en el análisis de los puntos fuertes y débiles					
Otros (especificar):					

¿Qué beneficios te ha proporcionado esta acción formativa. Valora de 0 a 3 tu grado de acuerdo con los enunciados siguientes. 0= Ningún beneficio; 1 = Algún beneficio; 2 = Bastantes beneficios; 3 = Muchos beneficios; 99 = No procede.	0	1	2	3	99
En la adquisición de conocimientos útiles para mi docencia					
En la adquisición de procedimientos y estrategias útiles para mi docencia					
En el cambio de actitudes sobre la importancia de una buena docencia					
En la reflexión sobre mi práctica docente					
En la mejora del rendimiento académico de mis alumnos					
En el aumento de la participación y asistencia en clase					
En la motivación de los alumnos hacia el contenido de la asignatura					
Otros (especificar):					

¿Qué es lo que más te ha ayudado a transferir lo aprendido en la formación? Valora de 0 a 3 tu grado de acuerdo con los enunciados siguientes. 0= Absolutamente en desacuerdo; 1 = Bastante de acuerdo; 2 = Muy de acuerdo; 3 = Totalmente de acuerdo; 99 = No procede.	0	1	2	3	99
He adquirido seguridad para introducir modificaciones y mejoras en mi docencia					
La formación me ha proporcionado ejemplos y procedimientos, transferibles a mi docencia					
El tamaño de los grupos en los que imparto docencia y su organización me han permitido introducir cambios					
La respuesta de mis estudiantes me ha animado a aplicar lo aprendido en la formación					
Los estudiantes obtienen mejores resultados cuando aplico lo que he aprendido en la formación					
Tengo ganas e interés por mejorar mi docencia					
El seguimiento y asesoramiento, tras la formación, me ha permitido introducir mejoras en mi docencia					
Me ha ayudado a reflexionar sobre mi docencia y analizar los puntos fuertes y débiles					
He tenido reconocimiento institucional por los cambios y mejoras que he introducido en mi docencia					
He contado con el apoyo de la/s personas/s responsables de la docencia en el					

Departamento/Facultad, etc.					
Otros (especificar):					

En el caso de que la formación no haya incidido sobre tu docencia , indica el motivo. Valora de 0 a 3 tu grado de acuerdo con los enunciados siguientes. 0= Absolutamente en desacuerdo; 1 = Bastante de acuerdo; 2 = Muy de acuerdo; 3 = Totalmente de acuerdo; 99 = No procede.	0	1	2	3	99
La formación no se adapta a las características de los grupos en los que imparto docencia					
Se han ofrecido pocas pautas y estrategias sobre cómo poner en práctica los contenidos formativos trabajados					
Los modelos/procedimientos/estrategias que se proponían eran menos eficaces que los que yo utilizo					
He intentado aplicar lo que he aprendido, pero no he tenido buenos resultados					
La cantidad de horas de docencia que imparto me impide dedicarme a implementar cambios					
Falta de tiempo para aplicar lo que he aprendido en la formación					
El calendario de los periodos de docencia y de evaluación no me ha permitido aplicarlo					
Los horarios de las asignaturas no me han permitido aplicarlo					
El tamaño de los grupos de alumnos y su organización no me han permitido aplicarlo					
Se necesita trabajar en equipo docente para introducir los cambios y no he contado con apoyo					
Falta de apoyo de las personas responsables de la docencia en el Departamento/Facultad, etc.					
Falta de recursos informáticos y tecnológicos					
Ha faltado seguimiento y asesoramiento sobre la forma más adecuada de introducir los cambios					
Otros (especificar):					

Observaciones que quieras hacer para mejorar la oferta formativa de ... (abierto)
--

Anexo 10. Niveles competenciales y evidencias para la evaluación de la formación docente y del profesorado universitario

COMPETENCIA INTERPERSONAL

DEFINICIÓN
Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía i compromiso ético.

DIMENSIONES	INDICADOR ¹⁴	NIVEL	EVIDENCIAS ¹⁵
Fomentar el pensamiento reflexivo y crítico	Planifica actividades que ayudan a distinguir entre hechos objetivos, interpretaciones, opiniones y valoraciones de estos hechos.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la asignatura • Contenidos de la plataforma Moodle • Actividades y trabajos de aprendizaje y evaluación • Encuestas a los estudiantes de satisfacción sobre la acción docente • Evaluación del comportamiento en el seno del grupo y/o espacio aula (Observación, rúbricas) • Focus Group con estudiantes
	Analiza las diferentes alternativas y puntos de vista	2	
	Analiza las implicaciones prácticas de las decisiones tomadas y las consecuencias de las acciones realizadas.	3	
Identificar necesidades individuales y promover la motivación	Recoge información y realiza actividades para detectar necesidades.	1	
	Analiza las expectativas de los estudiantes.	1	
	Planifica tutorías personalizadas.	1	
	Transmite entusiasmo por la materia.	1	
	Reconoce los progresos y el éxito de los alumnos.	1	
	Ayuda a los estudiantes a formularse objetivos personales.	2	
Valora la creatividad de los estudiantes.	2		
Asumir compromisos éticos,	Explicita de una manera clara y directa los planteamientos éticos de la profesión.	1	

¹⁴ Entendemos por indicador aquel que permite evaluar la dimensión pensando en el perfil docente y no en los contenidos de la formación.

¹⁵ Ejemplos de evidencias: Guía docente, Resultados académicos de los estudiantes, Informes del coordinador/ del propio profesorado/ del equipo docente/ de agencias de calificación..., Encuesta de valoración/satisfacción de los estudiantes...

mostrar tolerancia y respetar la diversidad cultural	Planifica actividades en relación al compromiso social y ético de la profesión.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores del Plan de Acción Tutorial • Criterios de evaluación de las actividades propuestas • Memoria de la titulación
	Fomenta las interrelaciones culturales.	2	
	Orienta actividades vinculadas con los diferentes impactos que se pueden dar en función del contexto cultural.	2	
	Ejerce de modelo y aplica los valores éticos a sus actuaciones cotidianas.	3	
Crear un clima de empatía, promover la confianza y tener capacidad negociadora	Es asertivo en el discurso y utiliza un lenguaje respetuoso.	1	
	Es receptivo y accesible, y recoge el punto de vista de los estudiantes.	1	
	Valora de forma positiva todas las aportaciones.	1	
	Toma decisiones ecuanímes sin desmerecer a nadie.	1	
	Trata con respeto las emociones y sentimientos de los demás.	1	
	Favorece el diálogo, el planteamiento de dudas y fomenta la reflexión de los estudiantes sobre la materia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2	
	Utiliza los sentimientos y emociones de forma que favorecen el aprendizaje, y crean un clima de confianza.	2	
	Asume la crítica, reflexiona sobre ella y procura dar respuesta con acciones de mejora directas o indirectas.	3	
Reconoce las propias limitaciones y los errores que puede cometer.	3		

Competencia interpersonal		
Criterios para distribuir por niveles los indicadores de cada dimensión de la competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la reflexión, ayudando a diferenciar entre hechos objetivos e interpretación y valoración de los hechos • Expresarse y escuchar de forma asertiva y respetuosa • Mostrarse accesible y establecer relaciones positivas con los estudiantes, procurando atender sus necesidades individuales, transmitiéndoles interés por la asignatura y valorando sus progresos • Introducir a los estudiantes en los aspectos éticos de la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de la asignatura • Contenidos de la plataforma Moodle • Actividades y trabajos de aprendizaje y evaluación • Encuestas a los estudiantes de satisfacción sobre la acción docente • Focus Group con estudiantes • Indicadores del Plan de Acción Tutorial
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el diálogo y el planteamiento de dudas, analizar todas las aportaciones y puntos de vista, • Crear un clima de confianza dentro del aula y promover las interrelaciones culturales • Impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso ético y la creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del comportamiento en el seno del grupo y/o espacio aula (Observación, rúbricas) • Encuestas a los estudiantes de satisfacción sobre la acción docente • Focus Group con estudiantes • Criterios de evaluación de las actividades propuestas
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las propias limitaciones y asumir la crítica con voluntad de mejora • Comprometerse con las propias decisiones y con las implicaciones sociales y éticas de la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria de la titulación • Encuestas a los estudiantes de satisfacción sobre la acción docente • Focus Group con estudiantes

COMPETENCIA COMUNICATIVA

DEFINICIÓN

Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de forma eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales i medios diferentes i de forma contextualizada a la situación de enseñanza- aprendizaje.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL	EVIDENCIAS
Ofrecer informaciones y explicaciones claras y bien organizadas	Construye frases inteligibles.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la práctica docente • Encuesta de satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente del profesor • Material didáctico de apoyo • Informe del profesor • Valoración de los estudiantes
	Sigue un orden y una estructura coherentes en su discurso (introducción cuerpo y conclusión).	1	
	Evita oraciones demasiado largas y subordinadas.	1	
	No utiliza palabras repetitivas ni tics lingüísticos.	1	
	Hace un uso correcto y mesurado de los conectores para organizar el discurso y consigue que sea percibido como una unidad.	1	
	Emplea un léxico adecuado al tema, a la audiencia, al grado de formalidad y al propósito de la comunicación.	1	
Gestionar el uso de la voz, la entonación y la respiración para una buena fonación	Adecua volumen y entonación a la relevancia del contenido.	1	
	Mantiene una entonación variada, no monótona.	1	
	Pronuncia sonidos y sílabas de forma clara.	1	
	Adecua el ritmo a los momentos clave.	2	
	Usa las pausas para remarcar palabras y separar ideas.	2	
Utilizar estrategias para facilitar la comprensión de los contenidos del discurso	Define los conceptos clave, los analiza desde diferentes perspectivas y clarifica su uso.	1	
	Repite conceptos, palabras o frases clave.	1	
	Reformula el contenido utilizando palabras de los interlocutores.	1	
	Enfatiza la información relevante para diferenciarla de los contenidos	2	

	superfluos.		
	Pone ejemplos para esponjar el discurso y hacerlo fácil de asimilar.	2	
	Utiliza ejemplos vinculados a la profesión, las necesidades del auditorio, el contexto social o la situación económica, política...	2	
	Hace preguntas para saber si el auditorio ha comprendido el mensaje.	2	
	Formula preguntas retóricas.	2	
	Incluye en el discurso un apartado de conclusión que responde a las hipótesis, las preguntas o los objetivos planteados en la introducción.	2	
	Utiliza diferentes soportes y medios para hacer más fácil la comprensión del contenido (p.e. apoyos y recursos TIC).	2	
	Hace resúmenes del contenido (durante la clase, al finalizarla o en la siguiente clase).	3	
	Planifica la utilización de estos recursos durante las clases.	3	
Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y planificar estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante	Utiliza estrategias para comprobar si el auditorio ha recibido el mensaje.	1	
	Analiza las distorsiones y dificultades producidas en la comunicación (p.e. tipo de aula, recursos utilizados, tipo de contenido).	2	
	Utiliza diversas estrategias de comunicación para garantizar la buena recepción y comprensión del mensaje (p. e. comunicación en el aula, documentación física, documentación campus virtual, correo electrónico).	2	
	Plantea alternativas para anular o contrarrestar las distorsiones o dificultades producidas en la comunicación..	3	

Estructurar el discurso según las características del contexto, el tipo de mensaje y los destinatarios	Adapta el contenido del mensaje al nivel formativo y de conocimiento del estudiante.	1
	Organiza el discurso de acuerdo al contenido que debe transmitir.	1
	Relaciona el contenido del mensaje con el contexto en que se inserta (p.e. con la profesión, necesidades auditorio, contexto social o situación económica, política...).	2
	Adapta el discurso a las reacciones que observa en la audiencia.	3
Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y respetuosa, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir	Se expresa de forma respetuosa, sin utilizar expresiones violentas, agresivas o intrusivas.	1
	Expresa su desacuerdo sin herir sensibilidades ni ofender al auditorio.	1
	Explica anécdotas o experiencias cercanas y/o personales relacionadas con el contenido que facilitan la inteligibilidad.	2
	Canaliza las inquietudes, las emociones y los sentimientos del estudiante para incorporarlos al contenido.	3
	Expresa en momentos puntuales y determinados sus sentimientos y sus emociones para dar énfasis y relevancia a contenidos específicos o clarificarlos.	3
Escuchar activamente para entender e incorporar el punto de vista de los demás	Adopta una posición atenta, de escucha activa, con postura relajada.	1
	Evalúa el tipo de preguntas que se le formulan y responde de acuerdo con lo que se le pide.	1
	Reorienta las formulaciones de las preguntas a la lógica del contenido.	2
	Reconsidera puntos del contenido expuesto a partir de las preguntas.	3
	Desarrolla ejemplos en función de las dudas detectadas o de las preguntas formuladas.	3
	Hace propuestas al auditorio y, en función de sus respuestas, actúa o	3

	responde.		
	Integra en su discurso ideas formuladas por otros.	3	
	Aporta otros puntos de vista o análisis crítico al planteamiento formulado por el estudiante.	3	
Utilizar de forma adecuada el lenguaje no verbal	Mantiene una postura adecuada (seguridad, equilibrio, relajación, activa), evitando posiciones que transmitan rigidez e indiferencia.	1	
	Gesticula de forma natural, evitando una gesticulación que denote intromisión o agresividad.	1	
	Establece contacto visual con todos los miembros del público durante la exposición.	1	
	Utiliza gestos que acompañan y facilitan la comprensión del discurso.	2	
	Utiliza gestos que transmiten predisposición a interactuar con la audiencia.	2	
	Observa las reacciones y adapta su postura y gesticulación en base a éstas.	3	
	Se acerca físicamente a los interlocutores respetando el espacio vital.	3	
	Usa la mirada y la sonrisa como estrategias para la comunicación.	3	
	Utiliza el lenguaje no verbal para transmitir lo que pretende.	3	

Competencia comunicativa		
Criterios para distribuir por niveles los indicadores de cada dimensión de la competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse con claridad, utilizando mensajes bien organizados y adaptados al contenido y a las características de los receptores • Asegurar que los estudiantes comprendan el contenido de los mensajes i mostrarse receptivo a sus preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de la práctica docente • Encuesta de satisfacción de los estudiantes sobre la actividad docente del profesor • Material didáctico de apoyo • Informe del profesor • Valoración de los estudiantes •
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarse activamente en hacer comprensible el mensaje y en el uso de estrategias para eliminar barreras de comunicación • Adoptar una postura de escucha activa ante las preguntas que formulan los estudiantes, respondiendo de acuerdo con lo que piden 	
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de convencer y motivar, transmitiendo credibilidad a los estudiantes y haciendo que se sientan acompañados • Canalizar los sentimientos e inquietudes de los estudiantes y expresar los propios para incorporarlos a los contenidos y darles más relevancia. • Adaptar el discurso a las reacciones de la audiencia y reconsiderar puntos del contenido a partir de las preguntas 	

COMPETENCIA METODOLÓGICA

DEFINICIÓN

Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades de los estudiantes, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información i la comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL	EVIDENCIAS
Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación	Diseña la metodología y planifica las actividades teniendo en cuenta en las competencias a desarrollar y los resultados de aprendizaje a alcanzar.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente o de aprendizaje • Informe del coordinador de la asignatura o autoinforme de flexivo (en función del rol del docente o si hay más de uno) • Encuestas de satisfacción de los estudiantes (bloque de metodología) • Informe de seguimiento de la titulación • Actividades propuestas en la asignatura • Participación en actividades formativas sobre TIC • Integración de recursos en el Aula global de la asignatura
	Adopta los procedimientos metodológicos y aplica los sistemas de evaluación más adecuados para la consecución de los objetivos.	1	
Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante, la interacción entre estudiantes y profesores i la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y en el de los compañeros.	Planifica la participación de los estudiantes a lo largo de la asignatura.	1	
	Utiliza diversas metodologías de participación (exposiciones orales, debates, preguntas, talleres, grupo...).	1	
	Utiliza diversas modalidades de interacción (gran grupo, pequeño grupo, individual).	2	
	Integra actividades que favorecen la interdependencia positiva entre compañeros.	2	
	Realiza actividades que promueven el trabajo en equipo y facilitan la interacción entre estudiantes (p.e. trabajo colaborativo, exposición oral, grupos de discusión, talleres, fóruns de debate, wiki).	2	
	Planifica ejercicios que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre la evolución de su proceso de aprendizaje.	2	
Ayuda al estudiante a definir metas (objetivos) de aprendizaje a medio y largo plazo.	2		

Planificar actividades prácticas que contribuyan al desarrollo de competencias personales y profesionales y fomenten el autoaprendizaje	Define actividades de aplicación práctica del conocimiento teórico.	1	
	Plantea actividades que sitúan los estudiantes en contextos reales o simulados en los que se tengan que poner en práctica experiencias personales y profesionales.	1	
	Planifica actividades que favorecen gradualmente la autonomía de los estudiantes.	1	
	Proporciona retroacción continua (preguntas, ejercicios prácticos, diálogo, etc.) para ayudar a los estudiantes a autorregularse.	2	
Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa	Adapta contenidos y actividades a las características de la disciplina	1	
	Recoge información y realiza actividades para identificar conocimientos previos de los estudiantes.	1	
	Adapta contenidos y actividades al nivel formativo en que se encuentra el alumnado de la asignatura	1	
	Utiliza el análisis del conocimiento previo de los estudiantes para identificar contenidos y actividades que favorezcan el aprendizaje	2	
	Planifica actividades en el aula de identificación de necesidades (p.e. preguntas, encuestas, ejercicios).	2	
	Adecua los contenidos y las estrategias metodológicas a las necesidades detectadas	2	
Utilizar estrategias de evaluación formativa favorecedoras de la autonomía de aprendizaje	Define e informa a los estudiantes de los procedimientos y criterios de evaluación.).	1	
	Define actividades de evaluación continuada de acuerdo con los criterios previamente establecidos.	1	
	Proporciona retroacción relacionada con los resultados obtenidos en la evaluación, con vistas a mejorarlos.	2	
	Valora las actividades realizadas ateniendo los objetivos previstos y los resultados de aprendizaje conseguidos	2	

	Planifica actividades que favorecen la puesta en común de valoraciones, tanto sobre el aprendizaje realizado como sobre la participación e implicación en el proceso de aprendizaje (p.e. tutorías, evaluación continua de exámenes y actividades	3	
	Incorpora diferentes modalidades de evaluación (evaluación del profesor, evaluación entre iguales, coevaluación, autoevaluación).	3	
Conocer las TIC, tanto las generales como las del propio ámbito, y aprender a utilizarlas de forma selectiva, crítica e imaginativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar la autonomía del estudiante	Usa TIC durante clases presenciales.	1	
	Utiliza plataformas virtuales institucionales.	1	
	Sabe buscar y discriminar información y fuentes de información del propio ámbito en Internet.	2	
	Usa programas informáticos del propio ámbito, disciplina o profesión.	2	
	Conoce las redes sociales profesionales.	2	
	Planifica actividades que utilicen las TIC (p.e. ejercicios, debates, foros, wiki).	2	
	Utiliza recursos digitales de uso común de los estudiantes (p.e. facebook, twitter)	2	
	Identifica donde las TIC pueden aportar más valor en el aprendizaje.	3	
	Analiza previamente a su utilización, buscando fines y sentido de uso, las potencialidades y limitaciones de las herramientas digitales.	3	
	Domina las diversas formas de comunicación virtual.	3	

Competencia metodológica		
Criterios para distribuir por niveles los indicadores de cada dimensión de la competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar procedimientos metodológicos, planificar actividades de aprendizaje y aplicar sistemas de evaluación formativa teniendo en cuenta las competencias a desarrollar y los objetivos a alcanzar • Identificar conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes • Utilizar metodologías que favorecen la participación de los estudiantes y la autonomía de aprendizaje • Buscar el equilibrio entre teoría y práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente o de aprendizaje • Actividades propuestas en la asignatura • Encuestas de satisfacción de los estudiantes (bloque de metodología)
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la interacción entre estudiantes y el trabajo en equipo • Adaptar contenidos y metodologías a las necesidades del alumnado • Adaptar las actividades de aprendizaje al perfil de los estudiantes, proporcionar retroacción continua para ayudar a los estudiantes a autorregularse 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas de satisfacción de los estudiantes (bloque de metodología) • Informe del coordinador de la asignatura o autoinforme reflexivo (en función del rol del docente o si hay más de uno) • Informe de seguimiento de la titulación
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar modalidades de evaluación en las que participen los estudiantes • Utilizar las TIC de forma selectiva, crítica e imaginativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades formativas sobre TIC • Integración de recursos en el Aula global de la asignatura

COMPETENCIA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DOCENTE

DEFINICIÓN

Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de manera que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL	EVIDENCIAS
Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión	Identifica dentro del plan de estudios los contenidos más relevantes para la titulación y para la profesión.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente • Informes coordinadores • Plataforma digital de la asignatura • Encuestas • Asesoramiento pedagógico
	Identifica cuál es la aportación de su asignatura en el plan de estudios.	1	
	Interrelaciona los contenidos de su materia con los de las otras asignaturas de la titulación y con el contexto real de la profesión.	2	
	Planifica, desarrolla y evalúa la asignatura a partir de los contenidos con mayor relevancia para la titulación y para la profesión.	2	
	Integra en su asignatura problemas y supuestos propios de la profesión.	3	
Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias	Identifica qué competencias contribuyen a desarrollar su asignatura y con qué nivel de complejidad.	1	
	Informa a los estudiantes de las competencias que deben adquirir y de la forma como se hará esta adquisición.	1	
	Diseña las actividades de aprendizaje en coherencia con el proceso de adquisición de competencias.	2	
	Planifica actividades de aplicación práctica donde el estudiante pueda evidenciar sus competencias (p.e. problemas, talleres, trabajos en grupo).	2	
	Planifica actividades para resolver dudas y dificultades en el proceso de aprendizaje (p.e. tutorías).	2	
	Identifica y recoge evidencias de adquisición y desarrollo de	2	

	competencias durante el proceso de realización de las actividades.		
	Hace seguimiento e informa periódicamente a los estudiantes del nivel de adquisición de cada una de las competencias definidas en la asignatura.	3	
Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al programa y en coherencia con el proyecto formativo de la titulación	Trabaja la planificación de contenidos y actividades entendiendo que cada una de las asignaturas debe contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la titulación de forma complementaria, no atomizada ni fragmentada.	1	
	Supervisa, controla y evalúa el proceso de aprendizaje.	1	
	Secuencia, interrelaciona y estructura didácticamente los contenidos en función de las necesidades formativas de los estudiantes y los objetivos a alcanzar.	2	
	Temporiza las actividades teniendo en cuenta las condiciones contextuales (tiempo, espacios) y los recursos de que se dispone.	2	
	Establece indicadores para identificar el grado de desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.	2	
	Adecua el desarrollo de los contenidos de la asignatura al proceso de aprendizaje de los estudiantes	3	
	Planifica actividades que potencien la relación de los contenidos de la asignatura con los contenidos de otras asignaturas, dotándolos así de perspectiva global e interseccional de mayor significación y funcionalidad.	3	
Diseñar y gestionar los procesos de evaluación	Planifica actividades de evaluación continua.	1	
	Informa a los estudiantes de los criterios y tempos de las actividades de evaluación.	1	
	Identifica para cada actividad formativa los indicadores y las evidencias de evaluación.	2	
	Utiliza diferentes estrategias de evaluación dentro de la misma asignatura.	2	
	Tiene claramente definidos a qué objetivos y contenidos responde cada	2	

	actividad de evaluación.		
Evaluar la puesta en práctica del programa y el nivel de cumplimiento de los objetivos, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras necesarias	Tiene claramente definidos los objetivos de la asignatura.	1	
	Especifica los indicadores a partir de los cuales hará el seguimiento del cumplimiento de los objetivos.	2	
	Planifica actividades de seguimiento y evaluación continuada de los objetivos fijados.	2	
	Durante el desarrollo de la asignatura toma decisiones para reconducirla hacia los objetivos.	2	
	Adecua la planificación de la asignatura a lo largo del curso (reforzando determinados contenidos, reconduciendo tareas o incorporando recursos) en función de cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje y adquisición de competencias de los estudiantes.	3	
	Utiliza los resultados de aprendizaje de los estudiantes, relacionándolos con las tareas realizadas y los recursos utilizados, para evaluar la puesta en práctica del programa.	3	
	Elabora instrumentos para que el alumno evalúe la asignatura y/o la función docente.	3	

Competencia de planificación y gestión de la docencia		
Criterios para distribuir por niveles los indicadores de cada dimensión de la competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las competencias que su asignatura contribuye a desarrollar • Definir los objetivos de la asignatura • Planificar actividades de seguimiento y evaluación de los objetivos fijados 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente • Informes coordinadores • Plataforma digital de la asignatura • Encuestas • Asesoramiento pedagógico
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y tener en cuenta la relación que su asignatura tiene con el resto de asignaturas de la titulación • Planificar, desarrollar y evaluar la asignatura en función de los contenidos y de las competencias que tienen más relevancia para la titulación y la profesión • Identificar para cada actividad formativa los indicadores y las evidencias de evaluación 	
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer seguimiento e informar periódicamente a los estudiantes del nivel de adquisición de cada una de las competencias definidas en la asignatura • Integrar en la asignatura casos y problemas relacionados con la profesión • Adecuar la planificación de la asignatura en función de cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias. 	

COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO

DEFINICIÓN

Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y utilizando los recursos disponibles.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL	EVIDENCIAS
Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo	Asume el trabajo en equipo como propio y realiza las tareas encargadas en el tiempo previsto.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Informe del responsable de la asignatura /módulo • Autoinforme (planificación, seguimiento y evaluación) • <i>Assesment center</i> (observación) • Informe coordinación estudios / dirección departamento • Difusión interna y puesta en común en espacios de la comunidad de prácticas docentes
	Actúa de acuerdo con los criterios establecidos por el equipo.	1	
	Ajusta su actividad en la tarea grupal, en tanto que parcial y complementaria, al trabajo que realizan los demás miembros del equipo.	1	
	Mantiene una comunicación directa y fluida con el equipo.	1	
	Se coordina con el resto de miembros que forman parte del equipo.	1	
	Informa al equipo de la realización de las tareas asignadas.	1	
Promover el beneficio del equipo	Se compromete con los objetivos comunes.	1	
	Participa activamente en la toma decisiones sobre el funcionamiento y las actividades del grupo.	1	
	Comparte los conocimientos y la información con el resto del equipo.	1	
	Favorece la distribución equitativa del trabajo.	1	
	Aporta elementos de análisis crítico de la actividad del grupo.	1	
	Actúa constructivamente ante los conflictos y es flexible al consenso.	1	
	Durante el desarrollo de su actividad mantiene una relación directa con el resto del equipo.	1	
Evidencia los beneficios individuales y colectivos que conlleva el trabajo en equipo.	1		

Hacer el seguimiento del trabajo del equipo e introducir los cambios necesarios para alcanzar los objetivos	Se involucra en el equipo, participando y asumiendo tareas.	2
	Participa en la definición, el análisis del trabajo y la identificación de mejoras.	2
	Planifica actividades de seguimiento continuado y de evaluación del trabajo realizado por el grupo.	2
	Aporta alternativas de acción para el logro de objetivos.	2
	Se implica en los cambios acordados.	2
	Detecta las problemáticas con miembros del equipo.	2
	Facilita el proceso de adaptación del equipo a situaciones cambiantes.	2
Dirigir o coordinar equipos docentes de manera vertical y/o horizontal	Tiene una visión global y específica de los objetivos del grupo, de su organización y de su funcionamiento.	3
	Realiza el seguimiento de las tareas desarrolladas y orienta al equipo hacia el logro de los objetivos.	3
	Asume responsabilidades, toma decisiones y resuelve problemas.	3
	Conoce las capacidades, motivaciones y expectativas de los miembros del equipo y les delega responsabilidades.	3
	Planifica la distribución de las tareas a desarrollar por el grupo en función de la relación entre competencias y motivaciones personales y necesidades del equipo.	3
	Permite y favorece la flexibilidad y movilidad de personas y tareas.	3
	Dinamiza el equipo, llevando a cabo acciones de motivación y de implicación de sus miembros.	3
	Se coordina con las otras personas, unidades o equipos externos.	3
	Proporciona <i>feedback</i> a personas internas y externas.	3
	Dirige las reuniones de forma eficaz.	3
Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en equipo	Evalúa la relación coste-beneficio del trabajo realizado	3
	Planifica cambios que den respuesta a limitaciones detectadas.	3

Competencia de trabajo en equipo		
Criterios para clasificar por niveles los indicadores de las dimensiones de cada competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud favorable al trabajo en equipo • Asumir el trabajo del equipo como propio • Promover el beneficio del equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe del responsable de la asignatura /módulo • Autoinforme (planificación, seguimiento y evaluación) • <i>Assesment center</i> (observación)
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en la cohesión del equipo • Hacer el seguimiento del proceso de trabajo y propone alternativas para el logro de los objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe coordinación estudios / dirección departamento • Difusión interna y puesta en común en espacios de la comunidad de prácticas docentes
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar y dirigir equipos docentes • Evaluar los resultados del trabajo realizado y proponer acciones para mejorar el funcionamiento del equipo 	<ul style="list-style-type: none"> •

COMPETENCIA DE INNOVACIÓN

DEFINICIÓN
Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DIMENSIONES	INDICADORES	NIVEL	EVIDENCIAS
Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos	Participa de cursos de formación e innovación docente.	1	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de participación en la oferta formativa • Encuesta de satisfacción sobre la docencia • Informe del profesor • Informe del coordinador del equipo docente • Índice de rendimiento • Guía docente de la asignatura/módulo • Plataforma Moodle • Currículo docente • Asesoramiento y seguimiento de Agencias de Calidad y Servicios de Innovación Docente • Participación en convocatorias internas y externas orientadas a la mejora y a la innovación
	Reflexiona en torno a la información dada en los cursos y la comparte con personas que puedan aportarle nuevas formas de analizarla y comprenderla.	1	
	Busca información sobre metodologías y recursos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1	
	Identifica soluciones metodológicas innovadoras que pueden dar respuesta a las carencias detectadas.	1	
	Lleva a cabo un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar puntos débiles y proponer soluciones de mejora.	1	
Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características y particularidades de cada contexto	Analiza el contexto donde se quieren aplicar las innovaciones a partir de indicadores previamente definidos	1	
	Planifica la innovación de acuerdo con los objetivos de mejora y teniendo en cuenta las características del contexto.	2	
	Integra las innovaciones en su asignatura.	2	

	Evalúa el proceso de aplicación de la propuesta de mejora y la evolución de los estudiantes y, si es necesario, prevé acciones de reconducción para el logro de los objetivos	2	docente <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos y mecanismos de difusión de buenas prácticas docentes • Instrumentos y mecanismos de difusión de buenas prácticas docentes • Asistencia a congresos • Publicación y difusión externa de resultados • Fóruns de intercambio de experiencias de innovación • Difusión a través de canales de la propia institución
	Prepara y planifica nuevas estrategias e instrumentos metodológicos para desarrollar en el futuro.	2	
Participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente	Forma parte de un equipo docente que impulsa proyectos de innovación y mejora.	2	
	Participa activamente en las tareas que le son encomendadas en el marco de un proyecto de innovación docente.	2	
	Pone en práctica innovaciones acordadas por el equipo del proyecto.	2	
	Comparte e intercambia sus experiencias de innovación docente.	3	
	Planifica o propone reuniones del equipo docente de la asignatura para valorar y contrastar los resultados de las diferentes estrategias metodológicas aplicadas.	3	
Evaluar y transferir los resultados de las experiencias de innovación	Identifica indicadores para la evaluación de las innovaciones.	3	
	Planifica actividades de evaluación de los conocimientos de los estudiantes, previas y posteriores a la aplicación de la innovación.	3	
	Analiza la evolución de las innovaciones realizadas y valora los resultados.	3	
	Identifica potencialidades y limitaciones de las innovaciones.	3	
	Hace un registro sistemático y detallado de la experiencia de innovación.	3	
	Realiza informes de evaluación de las acciones innovadoras aplicadas, para poder compartir y contrastar experiencias.	3	
	Identifica innovaciones docentes realizadas por otros grupos.	3	
	Adopta las innovaciones docentes realizadas por otros grupos de acuerdo con las características del propio contexto.	3	

Competencia de innovación		
Criterios para distribuir por niveles los indicadores de cada componente de la competencia		Evidencias del desarrollo de cada nivel de la competencia
1r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en cursos de formación y documentarse para poder llevar a cabo las acciones de mejora • Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para identificar puntos débiles y proponer soluciones de mejora 	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de participación en la oferta formativa • Currículo docente • Informe del profesor
2n nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar acciones de mejora e integrarlas en su asignatura teniendo en cuenta las características del contexto • Formar parte de un equipo docente y poner en práctica innovaciones acordadas por el equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía docente de la asignatura/módulo • Contenidos de la plataforma Moodle • Encuesta de satisfacción sobre la docencia • Informe del profesor
3r nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las innovaciones llevadas a cabo • Impulsar la acción del equipo docente • Compartir acciones de innovación con otros grupos y transferirlas a otros contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe del coordinador del equipo docente